

RUCH
PEDAGOGICZNY

2



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 Radziejewicz-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

ARTYKUŁY

Andrzej Hankała – Znaczenie dyspozycyjności pamięci w uczeniu się, myśleniu i działaniu	5
--	---

RELACJE Z BADAŃ

Rafał Piwowarski – Życie i praca polskiego nauczyciela oraz czynniki budujące i niszczące jego autorytet	19
Bogumiła Kwiatkowska-Kowal, Wiesław Fic – Absolwenci Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP o studiach i pracy zawodowej	37
Anna Gajdzica – Rola definiowania pojęć w procesie wprowadzania zmian	55
Jolanta Religa – Programy europejskie w kształtowaniu innowacyjności edukacji ustawicznej	65

SYLWETKI PEDAGOGÓW/HUMANISTÓW

Tadeusz Lewowicki – Wasyl A. Suchomliński – nieznanie o zapomnianym znanym	79
Ligia Gepfert – Zapomniane dzieje profesora Józefa Buzka [1873–1936] i jego rodziny ...	91

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

Ewa Ogrodzka-Mazur – Reformowanie oświaty a wychowanie międzykulturowe w niższych klasach szkoły podstawowej	103
Jolanta Suchodolska – W poszukiwaniu mechanizmów przeciwdziałania wykluczeniu osób niepełnosprawnych	113
Justyna Dobrołowicz – Hegemonia ekonomicznego myślenia o edukacji w polskim dyskursie prasowym	123

MATERIAŁY DLA STUDENTÓW

Bożena Matyjas – Dzieciństwo jako kategoria badań w pedagogice społecznej	131
--	-----

RECENZJE

Teresa Wilk – <i>Homogeniczna versus heterogeniczna tożsamość pedagogiki</i> . „Rocznik Lubuski”, tom 38	143
Agnieszka Kinas-Zalewska – Anna Komadowska (red.): <i>Przestępczość wśród młodzieży – zagrożenia, sposoby przeciwdziałania</i>	148
Anita Famuła-Jurczak – Mirosław Kowalski, Daniel Falczman: <i>Fenomenologie: socjologia versus pedagogika. Przesłanki instytucjonalizowania się pedagogiki fenomenologicznej</i>	150

CONTENT

ARTICLES

Andrzej Hankała – The importance of memory dispositionality in learning, thinking and action	5
---	---

RESEARCH REPORTS

Rafał Piwowski – Life and work of Polish teacher and factors creating and destroying his authority	19
Bogumiła Kwiatkowska-Kowal, Wiesław Fic – Graduates of the High School of Education ZNP on their studies and career	37
Anna Gajdzica – Significance of defining notions in the process of implementing changes ...	55
Jolanta Religa – European programmes in the development of the innovativeness of continuing education	65

PROFILES OF EDUCATORS/HUMANISTS

Tadeusz Lewowicki – Wasyl A. Suchomliński – unknown about forgotten known	79
Ligia Gepfert – Forgotten history Professor Józef Buzek [1873–1936] and his family	91

SUBJECTS OPEN TO DISCUSSION – VIEWS AND OPINIONS

Ewa Ogrodzka-Mazur – Reforming the educational system versus intercultural education in lower classes of primary school	103
Jolanta Suchodolska – In search for mechanisms counteracting exclusion of the disabled	113
Justyna Dobrołowicz – The hegemony of economic thinking about education in polish press discourse	123

ADDITIONAL MATERIAL FOR STUDENTS

Bożena Matyjas – Childhood as a research category in social pedagogy	131
---	-----

REVIEWS

Teresa Wilk – <i>The homogeneous versus heterogeneous identity of pedagogy. "Lubuski Yearbook" Vol 38</i>	143
Agnieszka Kinas-Zalewska – Anna Komadowska (red.): <i>Juvenile delinquency – threats and countermeasures</i>	148
Anita Famuła-Jurczak – Mirosław Kowalski, Daniel Falcman: <i>Phenomenologies: sociology versus pedagogy. Conditions of institutionalization of the phenomenological pedagogy</i>	150

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2013

Andrzej Hankala
Uniwersytet Warszawski

ZNACZENIE DYSPOZYCYJNOŚCI PAMIĘCI W UCZENIU SIĘ, MYŚLENIU I DZIAŁANIU

Uczenie się zachodzi w ciągu całego życia człowieka, w różnorodnych sytuacjach i okolicznościach niezależnie od tego, czy poprzedza je intencja przyswojenia określonych treści, a nawet, czy jednostka zdaje sobie sprawę z tego, co stanowi przedmiot uczenia się (Stadler, Frensch, 1998). Tym niemniej dla pedagogów oraz części psychologów najbardziej interesującym kontekstem, w jakim zachodzi uczenie się, jest sytuacja człowieka poddanego zorganizowanym oddziaływaniom dydaktycznym w trakcie edukacji szkolnej. Istnienie bliskich zależności pomiędzy uczeniem się a pamięcią wydaje się oczywiste nie tylko dla psychologa czy pedagoga, ale również dla laika. W nieodległej jeszcze przeszłości zdarzało się marginalizowanie znaczenia pamięci w edukacji szkolnej (Włodarski, 1990). Współcześnie sytuacja uległa dość zasadniczej zmianie, czego dowodem może być lektura opracowań z dziedziny psychologii nauczania i uczenia się, w których problematyce pamięci poświęca się wiele uwagi (zob. Mietzel, 2002; Bransford, Brown, Cocking, 2002; Schunk, 2004; Ledzińska, Czerniawska, 2011).

W psychologii pamięć bywa rozpatrywana jako właściwość układu nerwowego lub umysłu człowieka bądź też jako zespół procesów zachodzących w układzie nerwowym lub umyśle jednostki. Zgodnie z pierwszym ujęciem pamięć jest zdolnością (funkcją) umysłu, dzięki której zachowanie człowieka jest uwarunkowane nie tylko tym, co dzieje się aktualnie, ale również tym, co zaszło w przeszłości. W drugim ujęciu pamięć rozpatruje się jako złożony system procesów umysłowych zachodzących podczas zapamiętywania, przechowywania i przypominania, zwracając jednocześnie uwagę na bliski ich związek z procesami zapominania i utraty dostępu do przechowywanych informacji (Włodarski, 1990). We współczesnej psychologii pamięć traktowana jest jako złożona aktywność umysłu, silnie i wielostronnie powiązana z procesami myślenia i działania, a także z procesami emocjonalno-motywacyjnymi (zob. Magnussen, Helstrup, 2007). Nierzadko rozpatruje się pamięć z perspektywy pełnionych przez nią funkcji w różnych wymiarach życia i działalności człowieka: biologicznym, społecznym i osobistym. Zwraca się uwagę, iż ludzie wykorzystują swoje wcześniejsze doświadczenia praktycznie we wszystkich zachowaniach (Hampton, Morris, 1996). Pamięć jest ujmowana jako funkcja, której zadaniem jest

umożliwianie rozumienia tego, co dzieje się w otoczeniu człowieka, wyobrażania sobie prawdopodobnych alternatyw własnych zachowań, formułowania oczekiwań wobec tego, co może się zdarzyć w nieodległej i dalszej przyszłości, a także bezpośrednio wykorzystywanie indywidualnych doświadczeń z przeszłości i dokonywanie ich oceny (Cohen, Conway, 2008).

Zmiany w rozumieniu natury i mechanizmów pamięci doprowadziły do znacznego zintensyfikowania badań i w konsekwencji do poszerzenia wiedzy o zaniedbanych dotąd sferach aktywności umysłowej i praktycznej człowieka. Zdobyta wiedza poza znaczeniem poznawczym odznacza się wartością praktyczną. Stwierdzone prawidłowości mogą zostać wykorzystane w próbach optymalizacji uczenia się człowieka w warunkach edukacji szkolnej. W niniejszym opracowaniu chciałbym zwrócić uwagę na możliwości zoptymalizowania nauczania i uczenia się szkolnego w wyniku wykorzystania wiedzy dotyczącej zwłaszcza procesów zachodzących w fazie przypominania.

Znaczenie procesów wydobywania informacji pamięciowych w funkcjonowaniu poznawczym człowieka

Mimo iż rozróżnienie trzech faz procesu pamięciowego ma już dość długą tradycję, to wiedza o prawidłowościach każdej z nich (a zwłaszcza procesach w nich zachodzących) jest zróżnicowana. W historii badań i dociekań psychologicznych nad pamięcią najwięcej uwagi i prac badawczych poświęcono zapamiętywaniu (kodowaniu) i przechowywaniu. Znaczenie procesów wydobywania było marginalizowane, a faza przypominania była traktowana jedynie jako okres, w którym dokonuje się sprawdzianu tego, co zostało wcześniej nabyte i utrwalone. Takie podejście było charakterystyczne dla badań prowadzonych nad pamięcią jako „uczeniem się werbalnym” (*verbal learning*). We współczesnej psychologii pamięci zainteresowanie przypominaniem, jako autonomiczną fazą procesu pamięci, wiąże się z osobą E. Tulvinga, który wykazał eksperymentalnie, że efekty pamięciowe można znacząco zwiększyć prezentując badanym podczas sprawdzianu dodatkowe informacje, czyli tzw. wskazówki do wydobywania informacji (*retrieval cues*). Jednak pojęcie wskazówki jest dość obszerne i niejednoznaczne. Można powiedzieć, iż wskazówkami są wszelkie informacje, jakie zostały zakodowane w pamięci razem z materiałem stanowiącym bezpośrednio przedmiot zapamiętywania (zob. Roediger, 2000; McDermott, 2007).

W psychologii eksperymentalnej przypominanie jest najczęściej traktowane jako ostatnia faza uczenia się i pamięci, po zapamiętywaniu i przechowywaniu. Podział ten stanowi jedno z niewielu fundamentalnych rozróżnień, powszechnie przyjmowanych zarówno przez dawnych, jak i współczesnych badaczy i teoretyków (Melton, 1963; Baddeley, 1995; Roediger, Marsh, 2003). Omawiane rozróżnienie odwołuje się do zdroworozsądkowego ujęcia pamięci jako struktury umysłowej odpowiedzialnej za przechowywanie informacji. Jednak badaczy interesowały głównie nie tyle same stadia pamięci, ile hipotetyczne operacje umysłowe dokonywane na (równie hipotetycznych) reprezentacjach realizujące się – zgodnie z założeniami analizy strukturalno-funkcjonalnej – w materialnym podłożu mózgu. Termin „przypominanie”, podobnie jak inne określenia, okazał się zbyt silnie „obciążony” tradycyjną interpretacją. Pojawiły się zatem określenia hipotetycznych procesów zachodzących w kolejnych fazach, nawiązujące do terminologii metafory komputerowej, takie jak: kodowanie (*encoding*), ma-

gazynowanie (*storing*) i wydobywanie informacji (*retrieval*). Wprowadzenie określenia „wydobywanie informacji pamięciowych” (*memory retrieval*) miało na celu podkreślenie, iż chodzi o procesy umysłowe, których istotą są specyficzne operacje wykonywane na przechowywanych strukturach (reprezentacjach) pamięciowych. Funkcja tych operacji pojmowana jest z reguły bardzo szeroko. Mówi się więc, iż wydobywanie jest „procesem odzyskiwania wcześniej zakodowanych informacji” (Brown, Craik, 2000, s. 93), „aktualizowaniem nabytej w toku uczenia informacji” (Dudai, 2004, s. 221), „zdobyciem dostępu do pozostałości wcześniejszego doświadczenia i (w niektórych przypadkach) przekształcenia go w świadome doświadczenie” (Roediger, 2000, s. 57). Wskazuje się, iż wydobywanie może wiązać się nie tylko z uświadomieniem nabytych treści, lecz również z nieuświadomianym (utajonym) wpływem na aktualne zachowanie; w tym kontekście traktuje się aktywację reprezentacji pamięciowych jako utajone wydobywanie (*implicit retrieval*), (zob. Nelson i in, 1998).

Zagadnienie operacji zaangażowanych w procesach wydobywania bywa rozpatrywane w trzech kluczowych aspektach. Pierwszy z nich dotyczy problemu mechanizmu odpowiedzialnego za ujawnianie treści wcześniejszych doświadczeń. Chodzi o to, czy mechanizm ten funkcjonuje na zasadzie reprodukcji, czy też rekonstrukcji. Drugi aspekt wiąże się z wydobywaniem przyswojonych treści w znanych i nowych sytuacjach – odmiennych od tej, w której nastąpiło ich przyswojenie. Kwestia ta, bliska problematyce transferu, była tradycyjnie rozpatrywana w obrębie problematyki myślenia, gdyż wykorzystywanie przyswojonych treści, nawet jeżeli nie miało charakteru twórczości, traktowano jako przejaw działania czynników pozapamięciowych. Trzecia kwestia ma charakter najbardziej specyficzny i dotyczy przebiegu procesu (procesów) wydobywania informacji. Chodzi mianowicie o to, czy wydobywanie ma charakter algorytmiczny, czy heurystyczny. A więc z chwilą, gdy zostanie zapoczątkowane, czy przebiega zgodnie z dość sztywną (niezmienną) sekwencją operacji, czy też ma postać procesu strategicznego, dla którego charakterystyczna jest elastyczność i zmienna struktura operacji wykonywanych w zgodzie z przyjętym planem wydobywania (*retrieval plan*).

W psychologii bardzo długo utrzymywało się stanowisko asocjacionistyczno-atomistyczne w kwestii funkcjonowania pamięci, jak zresztą umysłu w ogóle (Hankala, 1996; 2001). W tym ujęciu pamięć miała funkcjonować jako mechanizm kopiujący odbierane informacje, a następnie reprodukujący je w niezminionej formie. Takie podejście, przejęte z filozofii empirystycznej, okazało się bardzo użyteczne przy prowadzeniu badań eksperymentalnych, w których przez długi czas zapamiętywany materiał stanowiły bardzo proste, pozbawione sensu elementy, takie jak zestawy sylab, ewentualnie listy wyrazów lub par wyrazów. Zdecydowanie inne przejawy funkcjonowania pamięci zaobserwowano w sytuacji, gdy stworzono warunki ujawnienia się aktywności umysłu, a więc w sytuacji, gdy zapamiętywany materiał miał charakter złożony, sensowny, a nawet wieloznaczny. W koncepcji F. C. Bartletta (1932) kluczowym pojęciem był schemat, czyli zintegrowana, uogólniona reprezentacja umysłowa wcześniejszych doświadczeń podmiotu z obiektami rzeczywistości zewnętrznej. Schemat miał wpływać na efekty i przebieg poznawania, a tym samym również na rezultaty pamięciowego kodowania odbieranych informacji. Roli schematu upatrywano przede wszystkim w uzupełnianiu danych zmysłowych składających się na pełny obraz spostrzeżeniowy obiektu (osoby, zjawiska, zdarzenia) o elementy uogólnionej wiedzy zawartej właśnie w schematach.

Niezależnie od procesów konstrukcyjnych zachodzących podczas odbioru treści z przejawami generatywności umysłu można spotykać się również w trakcie przypominania. Dochodzi wówczas do swoistej rekonstrukcji przyswojonych informacji, w wyniku interakcji danych doświadczenia (tych, które nie zostały pominięte w kodowaniu w rezultacie procesów selekcji i abstrakcji) oraz abstrakcyjnej reprezentacji percypowanych obiektów – schematów.

Dla badaczy koncentrujących się na problemach nabywania wiedzy (uczenia się) przypominanie stanowiło fazę interesującą jedynie o tyle, o ile w jej trakcie można było uzyskać wskaźniki tego, co zachodziło na etapach wcześniejszych – podczas kodowania lub przechowywania informacji, także dzięki dostarczonej osobie wskaźnikom. Inaczej przedstawia się sytuacja, gdy przypominanie analizuje się w kontekście wykorzystywania wiedzy. Przypominanie jest wówczas sprawdzianem nie tyle przyswojenia i przechowania wiedzy, ile jej zastosowaniem w celu wykonania określonego zadania (czy nawet mówiąc szerzej: poradzenia sobie w sytuacji życiowej). W psychologii respektującej tradycyjne podziały wykorzystywanie wiedzy stanowiło bardziej przedmiot zainteresowania psychologii myślenia niż psychologii pamięci. Dokonywano rozgraniczenia pomiędzy ujawnianiem treści pamięci podczas klasycznego sprawdzianu a zastosowaniem wiedzy w celu rozwiązania jakiegoś zadania. Wskazywano, że aktualizacja wiadomości, która dokonuje się w trakcie myślenia, w trakcie rozwiązywania konkretnego zadania nie jest zwykłym odtwórczym aktem pamięci. Nierzadko dokonywano rozróżnienia na samą aktualizację informacji oraz na zastosowanie zaktualizowanych informacji w operacjach rozwiązywania zadania.

Problem odrębności sytuacji sprawdzania przyswojenia oraz wykorzystywania wiedzy jawi się w sposób wyraźny w przypadku, gdy mamy do czynienia z zastosowaniem wiedzy w sytuacjach związanych z rozwiązywaniem złożonych problemów lub generowaniem nowej wiedzy. Zakładano, że odrębność ta staje się mniej wyraźna, gdy współczynnik nowości lub złożoności sytuacji zadaniowej zmniejsza się, a więc np. wówczas gdy osoba może bezpośrednio odwołać się do swoich wcześniejszych doświadczeń. W tradycji psychologii uczenia się i pamięci problem ten rozpatrywany był w kontekście badań nad zjawiskiem transferu. Tradycyjnie o transferze mówi się, gdy reakcje wytworzone na określony bodziec mogą bez dodatkowego uczenia się być wywoływane także przez bodźce, które nigdy nie były eksponowane. Sprawdzanie zapamiętania miało być w gruncie rzeczy testem (aczkolwiek niezwykle prostym) wykorzystania wiedzy przyswojonej w fazie zapamiętywania. Można założyć, iż każda sytuacja testu jest nowa, ponieważ „czasowe, przestrzenne i inne kontekstualne warunki obu zadań zawsze będą odmienne pod jakimś względem” (Kimball, Holyoak, 2000, s. 109).

W podejściu poznawczym granice między sferą pamięci i myślenia uległy pewnemu zatarciu, gdy umysł zaczął być ujmowany jako holistyczny system przetwarzający informacje podczas wykonywania zadań wymagających udziału zróżnicowanych operacji intelektualnych. Ze względu na stopień trudności zadania mogą tworzyć kontinuum począwszy od względnie prostych wymagających jedynie aktualizacji posiadanej wiedzy w niezmienionej postaci, aż do bardzo złożonych form rozwiązywania problemów i myślenia twórczego, zakładających transformację posiadanej wiedzy (Bruner, 1978). W kontekście problematyki uczenia się i nauczania dokonywano rozróżnienia na reproduktywne i generatywne efekty wykorzystywania wiedzy, wskazując, że „ta sama wiedza może być zarówno reprodukowana, jak też może

produkować nową wiedzę” (Tomaszewski, 1984, s. 42). J. P. Guilford (1978, s.576) zaproponował rozróżnienie pomiędzy dwoma rodzajami przypominania: odtwarzającym i transferowym. Pierwsze z nich: „dostarcza z powrotem zmagazynowane informacje w ich pierwotnej formie bądź w zasadzie takie same, jako reakcje na te sygnały (lub przynajmniej na część tych sygnałów), w powiązaniu z którymi zostały one przekazane do pamięci”. Natomiast „przypominanie transferowe jest wyszukiwaniem informacji wzbudzoną przez sygnały, w powiązaniu z którymi informacje te nie zostały przekazane do pamięci”.

Ważnym kryterium rozróżnienia rodzajów wydobywania jest organizacja jego przebiegu. W psychologii pamięci, już od czasów H. Ebbinghaus, zakładano, iż w odtworzeniu lub rozpoznaniu mogą występować dwa składniki. Pierwszy czysto pamięciowy i drugi strategiczny, odzwierciedlający aktywność umysłu podczas przypominania. We współczesnej psychologii, w ramach podejścia określanego mianem badania pamięci w życiu codziennym zainteresowania psychologów skupiły się na tym, w jaki sposób jednostka wykorzystuje swoją pamięć w toku różnorodnych, powszednich działań. Zwrócono uwagę na to, że w wydobywanie informacji – zwłaszcza wtedy gdy zachodzi ono podczas zamierzonego przypominania oraz podczas wykonywania różnych czynności angażujących pamięć: np. odpowiadania na pytania dotyczące przeczytanego materiału lub wysłuchanego wykładu, składania zeznań przez świadków, wspomniania epizodów z przeszłości itp. – ma niewiele wspólnego z aktualizacją informacji, jaką obserwuje się najczęściej w laboratorium (Alterman, 1996; Karn i Zielinsky, 1996). W podejściu poznawczym pojawiły się postulaty uznania dwóch odmiennych umysłowych mechanizmów (procesów) wydobywania informacji z pamięci. Zdaniem G.Tiberghiena (1983,s.256), pierwszy z nich to: „...bardzo szybki, niezbyt uświadamiany, prawie automatyczny proces kombinacji pomiędzy kontekstualnymi wskazówkami do wydobywania a śladem pamięciowym. Drugi, znacznie wolniejszy, uświadamiany, intencjonalny proces asocjacyjnego poszukiwania lub rekonstrukcji reprezentacji pamięciowej”. B. McElree, S. Foraker i L. Dyer (2002, s. 68) określają wydobywanie bezpośrednie jako tzw. wydobywanie adresowe (*content-addressable retrieval process*) polegające na tym, że informacje kontekstualne „umożliwiają bezpośredni dostęp do właściwych reprezentacji pamięciowych, bez potrzeby odszukiwania ich w zasobach pamięci”.

Zdaniem M. Moscovitcha (1994) mamy do czynienia nie tylko z dwoma sposobami, czy nawet procesami, ale z występowaniem dwóch odrębnych systemów pamięci odpowiedzialnych za wydobywanie informacji z pamięci. Cechą charakterystyczną funkcjonowania pierwszego z nich, określanego mianem asocjacyjnego/zależnego od wskazówki, jest znaczna „wrażliwość” na pochodzące z otoczenia informacje, tzw. wskazówki do wydobywania (*retrieval cue*), które w wyniku wcześniejszych doświadczeń oraz aktywności umysłu nabyły własność automatycznego aktualizowania określonych treści pamięciowych. Drugi system, określanym mianem strategicznego, jest względnie niezależny od informacji kontekstualnych, pozostaje w dyspozycji nadrzędnych struktur poznawczych odpowiedzialnych za intencjonalne i celowe zachowanie. „Procesy wydobywania strategicznego są inicjowane dowolnie (*self-initiated*), ukierunkowane na cel (*goal-directed*), angażujące zasoby poznawcze (*effortful*) i inteligentne (...). Procesy wydobywania strategicznego są w swej istocie procedurami rozwiązywania problemów zastosowanymi w dziedzinie pamięci” (Moscovitch, 1997, s. 234). Cytowany autor przytacza również dane świadczące o neuronalnych podstawach rozróżnienia obu systemów.

Pomimo niekiedy dość ostrego rozgraniczania obu rodzajów (systemów) warto podkreślić, iż podczas wydobywania strategicznego zachodzą również operacje występujące podczas wydobywania niestrategicznego (asocjacyjnego). Zdaniem D. L. Schacter (1996), jeżeli wskazówka (*cue*) jest zgodna z przechowywaną w pamięci informacją, to dojdzie automatycznie do wydobywania śladu pamięciowego uaktywnionego w efekcie działania wskazówki. W przeciwnym razie mamy do czynienia z procesami strategicznego wydobywania, które polegają na wytwarzaniu wskazówek, które następnie są wykorzystywane dla badania przeszukiwania zasobów pamięci angażującego procesy niestrategiczne (automatyczne). Można powiedzieć, iż podczas odtwarzania kontekstualne wskazówki są wykorzystywane przez system poznawczy do zlokalizowania pożądanej informacji w zasobach pamięci w oparciu o zasadę kodowania adresowanego. W sytuacji, gdy procesy wydobywania podporządkowane są regułom organizacji strategicznej, informacje kontekstualne są wykorzystywane przez struktury umysłowe pełniące funkcje kontrolno-monitorujące do zwężenia obszaru poszukiwań, z którego to obszaru będą następnie wydobywane kolejne informacje. Stopień zawężenia zależy od tego, jaką kategorię elementów kontekstualnych wykorzysta system poznawczy. Elementy bardziej specyficzne bardziej skutecznie ograniczają pole poszukiwań niż elementy z wyższych poziomów hierarchii (Unworth, Engle, 2007).

Wydobywanie niestrategiczne i/lub strategiczne zachodzą często w toku różnych form myślenia, takich jak: intuicyjne i racjonalne, pierwotne (*primary*) i wtórne (*secondary*), (Freud, 1913), autystyczne i realistyczne (Berlyne, 1969), nieanalityczne i analityczne (Jacoby, Brookes, 1984), asocjacyjne i oparte na regułach (Slovan, 1996), doświadczeniowe i racjonalne (Epstein, Pacini, 1999), asocjacyjne i analityczne (Rothkopf, Dashen, Teft, 2002); stanowiące efekt funkcjonowania Systemu 1 i Systemu 2 (Kahneman, 2011). W myśleniu określanym jako: intuicyjne, pierwotne, autystyczne, nieanalityczne czy asocjacyjne zdecydowanie dominują operacje wydobywania niestrategicznego. Niemniej jednak w wielu sytuacjach życia codziennego oba rodzaje myślenia, a także systemy umysłu funkcjonują w ścisłej współpracy ze sobą. W świetle współczesnych ujęć, celowe wydaje się uznanie za P. Smolenskym (1988), iż umysł w radzeniu sobie z wymaganiami świata zewnętrznego działa zarówno jako świadomy interpretator reguł, jak i intuicyjnie (asocjacyjnie) funkcjonujący procesor. Nawet jeżeli mechanizm odtwarzania transferowego ma charakter z natury asocjacyjny, to jednak są podstawy, aby uznać, iż odpowiedzialny za nie „system nie jest jedynie reprodukcyjny, lecz potrafi radzić sobie także z nowymi bodźcami” (Slovan, 1996). B. H. Ross (1989) wykazał empirycznie, iż pomyślne wykorzystanie nieintencjonalnych przypomnień (*reminders*) podczas uczenia się wiązało się, z jednej strony, ze stosowaniem informacji wydobytych zgodnie z zasadą podobieństwa oraz uogólnianiem, a z drugiej, z wnioskowaniem opartym na stosowaniu reguł w celu dokonywania rekonstrukcji informacji i postrzeganiu analogii.

Dyspozycyjność jako kluczowy atrybut pamięci osoby uczącej się i rozwiązującej problemy

Zacieranie granic pomiędzy myśleniem a pamięcią zaznaczyło się bardzo wyraźnie w ujęciach inspirowanych, jak to określiłem w jednej z wcześniejszych prac, metaforą pamięci jako agensa (zob. Hankała, 2001). Zgodnie z tą metaforą pamięć można

rozumieć jako układ aktywnie współpracujący z innymi systemami ludzkiego umysłu, zdolny do „wyróżniania określonego podzbioru informacji spośród informacji docierających ze świata zewnętrznego, generowanych w toku aktywności umysłowej (myślenia, wyobrażania) i przechowywanych w pamięci trwalej. Konsekwencją tego wyróżnienia może być, z jednej strony, zakodowanie podzbioru wyróżnionych informacji, charakteryzujące się różnym stopniem trwałości i dostępności, a z drugiej, wydobywanie z pamięci podzbioru wyróżnionych informacji lub też aktywizacja podzbioru wyróżnionych informacji” (Hankała, 2001, s. 121). W metaforze pamięci jako agensa na plan pierwszy wysuwają się problemy poszukiwania w pamięci informacji istotnych z uwagi na doraźne wymagania aktualnej sytuacji oraz realizowane cele i zadania, a także wyróżnianie w obrębie pamięci informacji (sytuacyjnie) ważnych i nieważnych. Metafora agensa przeciwstawia się traktowaniu pamięci jedynie jako ogromnego magazynu różnego rodzaju informacji, które mogą zostać wydobyte przez nadrzędne struktury umysłu. Metafora zakłada, iż pamięć nie jest jedynie strukturą biernie przechowującą przyswojone informacje, ale systemem aktywnie i selektywnie reagującym na wymogi aktualnej sytuacji, w jakiej znajduje się człowiek. Prawidłowość ta wyraża się zarówno w przypadku przypominania zamierzonego, jak i niezamierzonego, jednak w sposób najbardziej wyrazisty ujawnia się podczas niezamierzonego (nieintencjonalnego) wybiórczego wydobywania informacji w różnych codziennych sytuacjach zadaniowych (Schank, 1999; Bernthsen, 2007).

W warunkach codziennego życia treści pamięci są wybiórczo wydobywane w sposób niezamierzony w odpowiedzi na sygnały docierające do jednostki z otoczenia drogą zmysłową. Treści te dotyczą przeszłych doświadczeń i zawierają w sobie użyteczne wskazówki, które mogą zostać wykorzystane również w aktualnej sytuacji (Cohen, 2008). Niektórzy autorzy podkreślają zdolność pamięci do „reagowania” na wymagania sytuacji w sposób nieschematyczny. Podkreśla się, że aktywność pamięci nie ogranicza się jedynie do wyboru pewnych treści – uznanych za sytuacyjnie ważne – i aktualizowania ich. Działanie pamięci może wykraczać poza aktualizację treści w postaci, w jakiej zostały niegdyś przyswojone, a więc stanowić przejaw nie tylko względnie prostej generalizacji, ale również złożonej abstrakcji. W tym kontekście niekiedy traktuje się pamięć jako system obdarzony inteligencją (Schank, 1999).

Aktywność i celowy charakter funkcjonowania pamięci ma miejsce nie tylko w sytuacji niezamierzonego przypominania. Wspomniane powyżej właściwości pamięci ujawniają się również podczas przypominania intencjonalnego. Także w trakcie intencjonalnego wykonywania złożonych zadań pamięć pozostaje systemem aktywnym, dostarczającym ośrodkom decyzyjno-kontrolnym umysłu ważnych sytuacyjnie informacji (Cohen, 2008). Okazuje się, iż w tego typu zadaniach pamięć nie funkcjonuje jedynie jako baza danych dla ośrodków decyzyjno-wykonawczych. Wykrywanie bardziej złożonych przejawów funkcjonowania pamięci w złożonych zadaniach jest jednak często uniemożliwione przez sam schemat postępowania badawczego, eliminujący – z założenia – udział pamięci, na co zwracają uwagę m.in. K. A. Ericsson i W. Kintsch (1995). Szczególnie wyraźnie akcentuje się znaczenie procesów pamięciowych w rozwiązywaniu problemów w podejściu, w którym zjawisko wglądu interpretuje się jako proces stopniowego wydobywania ważnych zadaniowo informacji (Weisberg, Alba, 1982). W odróżnieniu od klasycznych asocjacionistycznych koncepcji rozwiązywania problemów na drodze prób i błędów, w niektórych teoriach podkreśla się znaczenie wybiórczości pamięci (*selective recall*), jako głównego

mechanizmu odpowiedzialnego za pomyślne radzenie sobie z nowymi zadaniami. Wskazuje się, iż problem selektywnie pobudza informacje zawarte w pamięci, które to informacje, po ich wydobyciu, dostarczają użytecznych tropów do dalszych poszukiwań bądź też wytwarzania ostatecznych rozwiązań na podstawie wydobytych treści (Finke, Ward, Smith, 1996).

Wybiórczość obserwowana w efektach i przebiegu przypominania wyrażać się może m.in. zakresem aktualizowanych ważnych zadaniowo (sytuacyjnie) treści oraz sposobem ich organizacji podczas wydobywania, co z kolei upoważnia do wyciągania wniosków o złożonych kompetencjach poznawczych pamięci. Wyniki badań nad tak rozumianą wybiórczością pamięci mają ważne implikacje praktyczne, także w sferze usprawniania nauczania się i uczenia. Bardziej systematyczne badania nad tym wymiarem funkcjonowania pamięciowego rozpoczęły się dopiero od relatywnie niedawna, aczkolwiek już od długiego czasu zdawano sobie sprawę ze znaczenia, jakie w całokształcie aktywności poznawczej człowieka odgrywa tak rozumiana wybiórczość pamięci. Niemniej jednak w dotychczas prowadzonych eksperymentach nad pamięcią dominował paradygmat odtwarzania niewybiórczego, wyrażający się w tym, iż sprawdzian w fazie przypominania dotyczył wszystkich informacji, jakie odebrała osoba ucząca się w fazie zapamiętywania. Wszystkie prezentowane jednostki informacji były, z założenia, jednakowo ważne. Wiadomo, iż w życiu codziennym efektywność przypominania zależy nie tyle od zakresu wydobytych informacji, co przede wszystkim od ich użyteczności w realizacji wykonywanego aktualnie zadania, czy też w osiągnięciu zamierzonego celu.

Wybiórcze wydobywanie ważnych sytuacyjnie informacji odgrywa bardzo istotną rolę w funkcjonowaniu poznawczym i w działaniu, jednak w wielu przypadkach sam fakt wydobywania sytuacyjnie użytecznych informacji nie musi wiązać się z pomyślnym wykonaniem zadania, czy też rozwiązaniem problemu. Niejednokrotnie duże znaczenie odgrywa czas, jaki zajmuje człowiekowi zaktualizowanie właściwych informacji, czyli mówiąc inaczej szybkość, z jaką dojdzie do ich wydobywania. Problem ten dotyczy z reguły wydobywania strategicznego, gdyż wydobywanie niestrategiczne – o ile, z jakichś względów, nie dojdzie do wystąpienia procesów blokujących aktualizację informacji, jak np. podczas tzw. efektu końca języka – z natury zachodzi w sposób szybki (Smith, 2002). Natomiast wydobywanie strategiczne w większym stopniu narażone jest na opóźnienia w dotarciu do pożądanego, czyli sytuacyjnie ważnych treści.

W niektórych sytuacjach szybkość wydobywania informacji z pamięci nie musi odgrywać relatywnie większej roli. Dzieje się tak w warunkach względnego komfortu czasowego, np. w sytuacji egzaminu pisemnego, odpowiedzi na pytanie zadane drogą elektroniczną, odrabianiu pracy domowej itp. Niemniej w wielu sytuacjach życiowych, także tych z którymi mamy do czynienia w warunkach nauki szkolnej, szybkość, z jaką dochodzi do aktualizacji ważnych informacji przechowywanych w pamięci, odgrywa ważną rolę, a w niektórych sytuacjach może mieć podstawowe znaczenie dla powodzenia lub niepowodzenia w realizacji zadania (Hankała, 2001). Do usprawnienia nauki szkolnej ważne mogą być również wyniki badań nad wybiórczością pamięci, rozumianą jako umiejętność sprawnego wydobywania ważnych sytuacyjnie (zadaniowo) informacji. Wskazując na sytuacje, w jakich sprawność w zakresie wybiórczego odtwarzania odgrywa szczególnie istotną rolę, należy zwrócić uwagę na różnorakie i liczne w warunkach szkolnych sprawdziany i egzaminy.

Można przyjąć, iż w niektórych przypadkach o sukcesie lub niepowodzeniu może zdecydować nie tyle samo opanowanie wiedzy, co odpowiednio sprawne jej zakwalifikowanie (Włodarski, 1990). Podczas sprawdzianu ustnego znaczenie sprawności w zakresie wybiórczego odtwarzania ważnych zadaniowo informacji wydaje się większe niż w przypadku sprawdzianu pisemnego. Nawet na egzaminie pisemnym osoba charakteryzująca się większą sprawnością w zakresie wybiórczego odtwarzania ważnych sytuacyjnie informacji może szybciej ukończyć rozwiązywanie zadań testowych niż osoba mniej sprawna w tym zakresie – i tym samym zyskać dodatkowy czas na kontrolę i sprawdzenie podanych odpowiedzi (Hankała, 2003).

Znaczenie sprawności w zakresie wybiórczego odtwarzania, czyli dyspozycyjności pamięci, ujawnia się także w licznych sytuacjach występujących podczas zajęć lekcyjnych, w których chociaż nie mamy do czynienia z egzaminem, to jednak szybkość, z jaką uczeń odpowiada na zadane (jemu lub całej grupie) pytania, kształtuje obraz ucznia w umyśle nauczyciela. Obraz ten może z kolei wpływać na to, jak nauczyciel będzie skłonny oceniać efekty pracy ucznia w sytuacji formalnego sprawdzianu (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994). Stwierdzono, iż nauczyciele po zadaniu pytania oczekują na odpowiedź przeciętnie około sekundy. Ten relatywnie krótki czas faworyzuje tych uczniów, którzy charakteryzują się dużą sprawnością wybiórczego odtwarzania (Fisher, 1999). Zwraca się również uwagę, iż wydłużenie tzw. czasu wyczekiwania na odpowiedź sprawia m.in., iż większa liczba uczniów sygnalizuje gotowość udzielenia odpowiedzi (Fisher, 1999). A zatem stosowanie określonych zabiegów może wyrównać szanse uczniów o zróżnicowanej sprawności wybiórczego odtwarzania, niemniej jednak nawet przy znacznym wydłużeniu czasu wyczekiwania ci uczniowie, którzy zgłoszą się wcześniej niż inni, mogą być postrzegani w bardziej korzystnym świetle.

Znaczenia dyspozycyjności pamięci nie należy ograniczać do sytuacji, w których wymaga się od ucznia jedynie reprodukcji ważnych zadaniowo treści (choć w takich sytuacjach manifestuje się ono najbardziej wyraźnie). Wybiórcze odszukiwanie określonych informacji w pamięci może być ważnym składnikiem rozwiązywania złożonych zadań, wymagających znacznego zaangażowania procesów myślowych, np. przy rozwiązywaniu różnorodnych problemów. W każdej bowiem fazie rozwiązywania problemu trzeba wydobywać informacje z pamięci (Fisher, 1999). Sprawność wybiórczego docierania do ważnych sytuacyjnie treści może okazać się ważne nie tylko dla samej szybkości uporania się z rozwiązaniem zadania, ale może wręcz decydować o jego rozwiązaniu w ogóle. Wiadomo, iż przebieg operacji umysłowych, zachodzących np. podczas rozwiązywania problemów, uwarunkowany jest ograniczeniami pamięci operacyjnej. Osoby sprawniej odszukujące ważne sytuacyjnie informacje w pamięci mają większe możliwości neutralizowania owych ograniczeń niż osoby (o analogicznych możliwościach intelektualnych) czyniące to mniej sprawnie. Dyspozycyjność pamięci może być istotna dla efektywności wykonywanych działań nie tylko w przypadku sytuacji rozwiązywania zadań określonych kategorii, ale również dla efektywności funkcjonowania jednostki we wszelkich działaniach zwłaszcza tych, które angażują jej system słowny.

Pomimo licznych sytuacji, w których szybkość wydobywania odgrywa ważną, a niekiedy kluczową rolę, do tego wymiaru funkcjonowania pamięci nie przywiązywano zarówno w psychologii, jak i w edukacji szkolnej większego znaczenia, traktując to jako zwykłą konsekwencję stopnia utrwalenia (wyuczenia) materiału. Takie

podejście miało pewne uzasadnienie w odtwarzaniu niewybiórczym, jednak w przypadku odtwarzania wybiórczego – a takie właśnie odtwarzanie informacji ma największe znaczenie w warunkach życia codziennego i nauki szkolnej – nie sprawdza się. W psychologii dopiero relatywnie od niedawna zwraca się uwagę na znaczenie, jakie mogą mieć badania nad sprawnością wybiórczego odtwarzania w rozumieniu ważnych mechanizmów funkcjonowania ludzkiej pamięci, a także w praktyce, zwłaszcza w edukacji szkolnej. W pracy pt. *Wybiórczość ludzkiej pamięci* zawarłem propozycję paradygmatu umożliwiającego badanie wybiórczego odtwarzania informacji werbalnych podczas uczenia się na podstawie tekstu (Hankała, 2001). Zaproponowany schemat postępowania wykorzystano następnie w badaniach nad wybranymi aspektami wybiórczości pamięciowej, interpretowanej jako umiejętność wyrażająca się sprawnością w zakresie wybiórczej aktualizacji ważnych zadaniowo treści. Stwierdzono m.in., iż uczniowie charakteryzujący się wyższymi wskaźnikami tej umiejętności w porównaniu z osobami o niższych wskaźnikach, nie tylko szybciej odtwarzają ważne zadaniowo treści z przyswojonego materiału, ale również reprodukują większy ich zakres.

Z pewnością uzasadnione byłoby podjęcie badań również nad czynnikami podmiotowymi i sytuacyjnymi determinującymi sprawność wybiórczego wydobywania informacji, a więc dyspozycyjność pamięci, w różnego rodzaju zadaniach angażujących umysł człowieka. Do takich czynników można zaliczyć np. obecność zewnętrznych wskazówek do wydobywania (*retrieval cues*), subiektywne poczucie znaczenia realizowanego celu, czynniki motywacyjne, emocje. Specyficzną kategorią czynników może być doświadczenie z podobnymi zadaniami w przeszłości. Wskazuje się, iż sprawność działania ekspertów, wyrażająca się m.in. dyspozycyjnością ich pamięci, wynika w dużej mierze z ogromnej liczby nagromadzonych w ich pamięci doświadczeń związanych z radzeniem sobie z zadaniami z określonej kategorii (Hankała, 2005; 2012). Z perspektywy funkcjonowania pamięci, czynnikiem odróżniającym eksperta w danej dziedzinie od nowicjusza jest, nie tyle sama liczba zgromadzonych w pamięci wiadomości, ile umiejętność szybkiego odnajdywania i wybiórczej aktualizacji tych treści, które są sytuacyjnie najważniejsze. Dyspozycyjność pamięci dotyczy również tych przypadków, gdy przywoływane treści doświadczeń mają charakter jednostkowy. Zdaniem D. B. Pillemera (1998, s. 86): „Pamięć osobiście doświadczonego zdarzenia jest czymś więcej niż jedynie biernym zapisem. Jest aktywnym czynnikiem (*agent*) nadającym kierunek i głębokość rozumieniu”. Zwraca się też uwagę, iż spontaniczne wybiórcze przypomnienie autobiograficznych zdarzeń może odgrywać istotną rolę nie tylko w rozumieniu aktualnej sytuacji, w której znajduje się jednostka, ale również w przewidywaniu przez nią biegu rzeczy oraz planowaniu i doborze właściwych działań (Schank, 1999).

Nie ulega wątpliwości, iż znajomość nawet ogromnej liczby faktów może nie mieć większego znaczenia w radzeniu sobie jednostki z wymaganiami i zadaniami, jakie niesie praca zawodowa oraz codzienne życie. Konieczna jest umiejętność uogólniania posiadanej wiedzy, tak aby mogła być stosowana w różnorodnych sytuacjach. Wyniki badań zdają się wskazywać, iż do takiego uogólniania może dochodzić już w obrębie samej pamięci, niemniej w procesie edukacji powinno się dbać o zapewnienie warunków sprzyjających dokonywaniu takich uogólnień w sposób intencjonalny. Przede wszystkim chodzi o promowanie uczenia się w warunkach szkolnych, które przypomina uczenie się zachodzące w życiu codziennym. Uczenie takie zacho-

dzi w sposób niezamierzony, lecz niezwykle skuteczny, a jego rezultatem są indywidualne doświadczenia. Doświadczenia te – zarówno pozytywne, jak i negatywne – zdobyte w związku z realizowaniem określonych zadań, dążeniem do realizacji ważnych celów, pokonywaniem pewnych przeszkód itp., nawet jeżeli wydarzyły się tylko raz mogą być skutecznie aktywizowane i przywoływane do świadomości jednostki, stanowiąc cenną wskazówkę i pomoc w radzeniu sobie z wymogami aktualnej sytuacji (Schank, Abelson, 1995). Co więcej, aktualizacje takie mają charakter niezwykle szybki, będąc przejawem dyspozycyjności pamięci w odniesieniu do bieżących potrzeb i aktualnie realizowanych zadań. Owa szybkość może niekiedy stanowić o specyficznej trudności w korzystaniu z „podpowiedzi” pamięci, gdyż struktury umysłu odpowiedzialne za funkcje monitorująco-kontrolne mogą nie być w stanie prawidłowo rozpoznawać znaczenia owych wskazówek (Cohen, 2008). Nabywanie odpowiednich umiejętności w zakresie rozpoznawania znaczenia owych „podpowiedzi” pamięciowych powinno stanowić przedmiot odrębnych oddziaływań edukacyjnych.

Podsumowując należy stwierdzić, iż w nauczaniu i uczeniu się szkolnym powinno promować się uczenie treści, które mają znaczenie dla uczącego się. Będą to zazwyczaj jednostki, wykraczające w swoim zakresie poza pojedyncze fakty, czy nawet zbiory faktów. W tym kontekście R. Schank (1997, s. 213) pisze o znaczeniu uczenia się i nauczania tzw. „szczególnych przypadków”, wskazując, iż „w każdej dziedzinie, której się uczymy, są historie, które ilustrują prawdy z tej dziedziny, różne ekscytujące opowieści, doświadczenia innych (...) warto też mieć własne doświadczenia (...) uczniom powinno się stawiać konkretne zadania, tak, aby mogli sobie stworzyć swoją własną »bazę przypadków«”. W świetle wcześniejszych uwag warto dodać, iż kształceniu powinny podlegać również umiejętności wglądu w aktualnie pojawiające się w świadomości treści, tak by uczyć się dostrzegać zawarte w nich wskazówki płynące z przeszłych doświadczeń i właściwie je interpretować, a także umiejętnie selekcjonować – tym razem już na poziomie analizy racjonalnej – informacje wartościowe, od informacji drugorzędnych, a nawet bezwartościowych. Ceną za dyspozycyjność pamięci może być możliwość przedostawania się do świadomości wraz z informacjami sytuacyjnie wartościowymi także informacji powiązanych z wykonywanym zadaniem jedynie powierzchownie.

Wyniki współcześnie prowadzonych badań w obrębie psychologii pamięci nie tylko mogą, ale powinny zostać wykorzystane w edukacji szkolnej. Bogaty zasób wiedzy o pamięci, jakim dysponuje współczesna psychologia, nie jest jednak warunkiem wystarczającym do zoptymalizowania nauczania i uczenia się, gdyż realizacja tego celu wymaga również współpracy i zaangażowania pedagogów-badaczy i pedagogów-praktyków.

Literatura

- Alterman R. (1996): *Everyday memory and activity*. „Behavioral and Brain Sciences”, nr 19.
- Baddeley A. D. (2007): *Working memory: thought and action*. Oxford University Press, Oxford NJ.
- Bartlett F. C. (1932): *Remembering*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Berntsen D. (2007): *Involuntary autobiographical memories: speculations, findings, and an attempt to integrate them*. W: J. H. Mace (red.): *Involuntary memory*. Blackwell, Oxford UK.
- Bransford J. D., Brown A. L., Cocking R. R. (2002): *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press, Washington D.C.

- Brown S. C., Craik F. I. M. (2000): *Encoding and retrieval of information*. W: E. Tulving, F. I. M. Craik (red.): *The Oxford handbook of memory*. Oxford University Press, New York.
- Bruner J. S. (1978): *Poza dostarczone informacje*. PWN, Warszawa.
- Cohen G, Conway M. A. (red.) (2008): *Memory in the real world*. Psychology Press, New York.
- Epstein S., Pacini R. (1999): *Some basic issues regarding dual-process theories from the perspective of cognitive-experiential self-theory*. W: S. Chaiken, Y. Trope (red.): *Dual process theories in social psychology*. Guilford Press, New York.
- Ericsson K. A., Kintsch W. (1995): *Long-term working memory*. „Psychological Review”, nr 102.
- Finke R. A., Ward T. B., Smith S. M. (1996): *Creative cognition*. The MIT Press, Cambridge MA.
- Fisher R (1999): *Uczymy jak myśleć*. WSiP, Warszawa.
- Freud Z. (1913): *The interpretation of dreams*. Allen & Unwin, London.
- Guilford J. P. (1978): *Natura inteligencji człowieka*. PWN, Warszawa.
- Hampson P. J., Morris P. E. (1996): *Understanding cognition*. Blackwell, Oxford.
- Hankała A. (2001): *Wybiórczość ludzkiej pamięci*. Wyd. UW, Warszawa
- Hankała A. (2003): *Wybiórcze odtwarzanie informacji przechowywanych w pamięci jako przedmiot zainteresowania psychologii nauczania się i uczenia się*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4.
- Hankała A. (2005): *Pamięć ekspercka*. W: E. Czerniawska (red.): *Pamięć – zjawiska zwykle i niezwykle*. WSiP, Warszawa.
- Hankała A. (2012): *Pamięć ekspertów muzycznych*. W: E. Czerniawska (red.): *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*. Diffin, Warszawa.
- Jacoby L. L., Brooks L. R. (1984): *Nonanalytic cognition: Memory, perception, and concept learning*. W: G.H.Bower (red.): *The psychology of learning and motivation*. Academic Press, New York.
- Kahneman D. (2011): *Thinking. Fast and slow*. Farrar, Strauss and Giroux, New York.
- Karn K. S., Zelinsky G. J. (1996): *Driving and dish-washing: Failure of the correspondence metaphor for memory*. „Behavior and Brain Sciences”, nr 19.
- Kimball D. R., Holyoak K. J. (2000): *Transfer and expertise*. W: E. Tulving, F. I. M. Craik (red.): *The Oxford handbook of memory*. Oxford University Press, New York.
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011): *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Magnussen S., Helstrup T. (2007): *Everyday memory*. Psychology Press, New York.
- McDermott K. (2007): *Retrieval: Varieties and puzzles*. W: H. L. Roediger, Y. Dudai, S. M. Fitzpatrick (red.): *Science of memory: concepts*. Oxford University Press, Oxford NJ.
- McElree B., Foraker S., Dyer L. (2003): *Memory structures that subserve sentence comprehension*. „Journal of Memory and Language”, nr 48.
- Mietzel G. (2002): *Psychologia kształcenia*. GWP, Gdańsk.
- Moscovitch M. (1994): *Memory and working with memory: Evaluations of a component process model and comparisons with other models*. W: D. L. Schacter, E. Tulving (red.): *Memory systems 1994*. Bradford Book/MIT, Cambridge MA.
- Moscovitch M. (1997): *Confabulation*. W: D. L. Schacter (red.): *Memory distortions*. Harvard University Press, Cambridge MA.
- Nelson D. L., McKinney V. M., Gee N. R., Janczura G. A. (1998): *Interpreting the influence of implicitly activated memories on recall and recognition*. „Psychological Review”, nr 105.
- Pillmer D. B. (1998): *Momentous events, vivid memories*. Harvard University Press, Cambridge MA.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (1994): *Psychologia wychowawcza*. T. 1. PWN, Warszawa.
- Roediger H. L. (2000): *Why retrieval is the key process in understanding human memory*. W: E. Tulving (red.): *Memory, consciousness, and the brain*. Psychology Press, Philadelphia PA.
- Roediger H. L., Marsh E. J., Lee S. C. (2002): *Kinds of memory*. W: H. Pashler, D. Medin (red.): *Steven's handbook of experimental psychology*. Vol 2: Memory and cognitive processes. Wiley & Sons, New York.
- Ross B. H. (1989): *Distinguishing types of superficial similarities: Different effects on the access and use of earlier problems*. „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition”, nr 13.
- Rothkopf E. Z., Dashen M., Teft K. (2002): *Aggregation in memory of episodic influences on rule-guided decisions*. „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition”, nr 28(5).
- Schacter D. L. (1996): *Searching for memory. The brain, the mind and the past*. Basic Books, New York.
- Schank R. C. (1999): *Dynamic memory revisited*. Cambridge University Press, New York.
- Schank R. C. (1997): *Co należy wiedzieć i jak się tego nauczyć?* W: J. Brockman, K. Matson (red.): *Jak to jest? Naukowy przewodnik po wszechświecie*. Wyd. Cis, Warszawa.

- Schank R. C., Abelson R. P. (1995): *Knowledge and Memory: The real story*. W: R. S. Wyer (red.): *Knowledge and memory: The real story*. Erlbaum, Hillsdale NJ.
- Schunk D. H. (2003): *Learning theories: An educational perspective*. Pearson, Columbus.
- Schwartz B. L. (2002): *Tip-of-the-tongue states. Phenomenology, mechanism, and lexical retrieval*. Erlbaum, Mahwah NJ.
- Sloman A. (1996): *The empirical case for two systems of reasoning*. „Psychological Review”, nr 119 (1).
- Smolensky P. (1988): *On the proper treatment of connectionism*. „Behavioral and Brain Sciences”, nr 11.
- Stadler M. A., Frensch P. A. (red.) (1998): *Handbook of implicit learning*. Sage, Thousand Oaks.
- Tiberghien G. (1983): *Just how ecphory work?* „Behavioral and Brain Sciences”, nr 7.
- Tomaszewski T. (1984): *Ślady i wzorce*. WSiP, Warszawa.
- Unsworth N., Engle R. W. (2007): *The nature of individual differences in working memory capacity: Active maintenance in primary memory and controlled search from secondary memory*. „Psychological Review”, nr 114 (1).
- Weisberg R. W. (1980): *Memory, thought and behavior*. Oxford University Press, New York.
- Weisberg R. W., Alba J. W. (1981): *An examination of the alleged role of „fixation” in the solution of several „insight” problems*. „Journal of Experimental Psychology: General”, nr 110.
- Włodarski Z (1990): *Z tajemnic ludzkiej pamięci*. WSiP, Warszawa.
- Włodarski Z. (1998): *Psychologia uczenia się*. T.1. PWN, Warszawa.

Znaczenie dyspozycyjności pamięci w uczeniu się, myśleniu i działaniu

W artykule podkreśla się znaczenie dyspozycyjności pamięci, czyli gotowości do szybkiego wydobycia ważnych sytuacji (zadaniowo) treści mających formę zarówno uogólnionej wiedzy, jak i osobistych doświadczeń jako ważnego czynnika determinującego efektywność uczenia się, myślenia i działania. Autor formułuje szereg uwag i wskazówek dotyczących celowości kształcenia w nauce szkolnym różnych umiejętności sprzyjających ujawnianiu się dyspozycyjności pamięci.

Słowa kluczowe: dyspozycyjność pamięci, nauczanie, myślenie, działanie

The importance of memory dispositionality in learning, thinking and action

The article emphasizes the importance of memory dispositionality, that is the readiness of the retrieval of relevant content in the form of both generalized knowledge and personal experiences as an important determinant of the effectiveness of learning, thinking and acting. The author makes a number of comments and suggestions regarding the advisability of learning the various skills conducive to the manifestation of memory dispositionality in the course of school education.

Keywords: memory dispositionality, learning, thinking, action

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2013

Rafał Piwowski
*Instytut Badań Edukacyjnych,
Uniwersytet w Białymstoku*

ŻYCIE I PRACA POLSKIEGO NAUCZYCIELA ORAZ CZYNNIKI BUDUJĄCE I NISZCZĄCE JEGO AUTORYTET

W niektórych opracowaniach, publikacjach, doniesieniach prasowych, wystąpieniach na konferencjach, seminariach – zwraca się uwagę na niejednakowe postrzeganie zawodu nauczycielskiego przez tzw. opinię publiczną z jednej strony – i przez samych nauczycieli z drugiej. Poczucie niskiej pozycji wykonywanego zawodu, w przekonaniu prawie 2200 badanych w 1995 roku nauczycieli, wynikało przede wszystkim z niskich zarobków i błędnej polityki rządu wobec nauki i szkolnictwa (Lepiech, 1997). Badania te wskazywały także, iż spadek prestiżu zawodu nauczycielskiego (wg nauczycieli) był skutkiem:

- braku dobrego systemu premiowania najlepszych nauczycieli,
- nieprawidłowych kryteriów doboru do pracy w szkolnictwie,
- nieprawidłowości w systemie kształcenia (tamże).

Porównanie tych wyników z wynikami podobnych badań z lat osiemdziesiątych świadczy, że nie zaszły w tym zakresie żadne istotne zmiany. Jednak od lat zawód nauczyciela plasuje się na wysokich pozycjach w hierarchii wielu zawodów, sami nauczyciele zaś wydają się nadal niedoceniani, sfrustrowani.

Zanim zostaną przedstawione wyniki niektórych badań nad autorytetem nauczyciela i wątków z tym związanych – warto sięgnąć do wizerunku zawodu nauczyciela na tle innych zawodów – do źródła chyba najbardziej miarodajnego i wykorzystywanego, a są nim komunikaty z badań Centrum Badania Opinii Społecznej dotyczące prestiżu zawodów. Czyli, jak społeczeństwo szacuje, „wycenia” poszczególne zawody, w tym – zawód nauczyciela. W latach 1975–1999 zawód nauczyciela zajmował czwarte, a niekiedy nawet trzecie miejsce (w 1995 i 1999 roku). W roku 2008 pozycja nauczyciela była niższa: 6–7 miejsce (w zależności od tego, czy ocenie przypisano wartość na skali od 0 do 100, czy na tej samej skali zsumowano „poważanie” duże i średnie). Niezmiennie w badaniach CBOS na pierwszym miejscu od trzydziestu kilku lat plasuje się profesor uniwersytetu, a obecnie na ostatnich – działacz partii politycznej i poseł (wśród 33 zawodów i funkcji). Czy obserwowany spadek prestiżu zawodowego nauczyciela jest tendencją trwałą – pokażą badania prestiżu zawodów w następnych latach.

Warunki życia i pracy nauczycieli (samoocena i ocena)

Czy rozdzźwięk między odczuciami nauczycieli a oceną ich zawodu dokonaną przez opinię publiczną jest nadal aktualny? Posłużą temu wnikliwe analizy dwóch miarodajnych materiałów źródłowych: pierwszym jest *Diagnoza społeczna 2011*, przedstawiająca samoocenę nauczycieli, drugim – komunikat CBOS *Wizerunek nauczycieli z 2012*.

Diagnoza społeczna dotyczy przede wszystkim samooceny jakości i zadowolenia z życia. Cykliczne badania koncentrują się na gospodarstwach domowych i ich członkach. Wśród prawie 12 400 przebadanych gospodarstw domowych z prawie 36 800 ich członkami – dokładniejszej analizie poddano opinie 26 453 osób. Ta ostatnia grupa stanowiła podstawę wyłonienia opinii przedstawicieli 39 grup zawodowych, a wśród nich 108 nauczycieli szkół podstawowych i 128 nauczycieli szkół ponadpodstawowych (w sumie opinie 236 osób). Zakładając, że jest to wystarczająca reprezentacja interesującej nas grupy zawodowej (pozostałe grupy zawodowe były reprezentowane przez przedstawicieli, których liczba zawierała się w następującym przedziale: od 99 nauczycieli szkół wyższych, do 1301 rolników produkcji roślinnej i zwierzęcej), informacje z *Diagnozy* pozwolą nam pokazać, kim są, jak siebie postrzegają nauczyciele – na tle podobnej charakterystyki innych grup zawodowych.

Wszystkie grupy zawodowe zostały scharakteryzowane za pomocą 36 zmiennych. Na tle innych zawodów nauczyciele oznaczali się wysokimi wskaźnikami: wykształcenia, odsetka osób będących w związku małżeńskim, z dziećmi na utrzymaniu, internautów, pracy zgodnej z umiejętnościami, stabilności zatrudnienia i także, co warto podkreślić – zadowolenia z pracy i osiągnięć. Nauczyciele charakteryzowali się niskimi wskaźnikami m.in.: bezrobocia, chęci wyjazdu za granicę, liczby godzin pracy w tygodniu, a także możliwości awansu i uzyskania satysfakcjonującej płacy.

Stosunek nauczycieli do tych i innych szczegółowych zagadnień pozwolił ustalić pozycje nauczycieli pod względem różnego rodzaju dobrostanu, dobrobytu, poziomu materialnego i ogólnego wskaźnika jakości życia.

Przykładowo, pod względem dobrobytu materialnego nauczyciele szkół podstawowych zajmowali 14 pozycję a szkół ponadpodstawowych – 11 (1 miejsce władze, 39 – rolnicy „na własne potrzeby”), poziomu cywilizacyjnego 11 i 9 pozycja (1 miejsce nauczyciele szkół wyższych, 39 – rolnicy „na własne potrzeby”). Pod względem dobrostanu fizycznego – 27 i 23 pozycja, dobrostanu psychicznego – 14 i 9 pozycja i dobrostanu społecznego: 16 i 22 pozycja. Pod względem stresu życiowego nauczyciele plasują się prawie w pierwszej dziesiątce najmniej zestresowanych zawodów – nauczyciele szkół podstawowych pozycja 7, ponadpodstawowych 11 (najbardziej zestresowani są przedstawiciele władz – 39 pozycja, najmniej informatycy – 1 i lekarze – 2).

Najważniejszym jednak wskaźnikiem charakteryzującym samopoczucie przedstawicieli nauczycieli i innych zawodów jest ogólny wskaźnik jakości życia. Można stwierdzić, iż pod tym względem nauczyciele zajmują nienajgorsze pozycje – szkół podstawowych 11 i nauczyciele szkół ponadpodstawowych – 9 pozycję. Najwyższe poczucie jakości życia mają nauczyciele szkolnictwa wyższego (pozycja 1), najniższe zaś rolnicy „na własne potrzeby”, sprzątaczk, pomoce domowe. Warto dodać, że pod względem jakości życia w ostatnich 6–7 latach (na podstawie: *Diagnoza społeczna 2011* i wcześniej) pozycja nauczycieli obniżyła się – wcześniej plasowali się na miejscach 7 i 6. W przekonaniu przedstawicieli m.in. służb mundurowych, nauczycieli szkolnictwa wyższego, elektryków i twórców – jakość życia wykonujących te zawody – także się obniżyła.

Wydaje się, że analiza większości powyższych danych nie daje podstaw do tego, aby z pełnym przekonaniem stwierdzić, iż samooceny jakości życia i innych elementów oceniających warunki życia i pracy nauczycieli – były głównym powodem dysproporcji między raczej niską pozycją zawodu nauczyciela w ocenie samych nauczycieli i wysoką opinią społeczną.

Tabela 1. Pozycje nauczycieli na tle 39 grup zawodowych (wybór)

Wskaźniki	Nauczyciele szkół podstawowych	Nauczyciele szkół ponadpodstawowych	Grupa zawod. z pozycją nr 1	Grupa zawodowa z pozycją nr 39 (ostatnią)
Ogólny wskaźnik jakości życia	11	9	naucz. szkół wyższych	pomoce domowe, sprzętaczki
Poziom cywilizacyjny	11	9	naucz. szkół wyższych	rolnicy na własne potrzeby.
Dobrostan społeczny	16	22	władze, wyższa kadra kierownicza	rolnicy na własne potrzeby
Dobrostan materialny	14	11	władze, wyższa kadra kierownicza	rolnicy na własne potrzeby
Dobrostan fizyczny	27	23	robotnicy obr. papieru	rolnicy na własne potrzeby
Dobrostan psychiczny	14	9	władze, wyższa kadra kierownicza	pomoce domowe, sprzętaczki
Stres życiowy*	7	11	informatycy	władze, wyższa kadra kierownicza

Źródło: Opracowanie R. Piwowski, na podstawie: *Diagnoza społeczna 2011*

* Im dalsza pozycja, tym wyższy stres

Dalekie pozycje nauczycieli pod względem dobrostanu społecznego i fizycznego mogą świadczyć o tym, że może zachodzić związek między samooceną życia nauczyciela i pewnymi syntetycznymi jej charakterystykami.

Jaki jest w takim razie obraz nauczycieli w oczach Polaków? Podstawą opisu tego obrazu są dane pochodzące z sondażu CBOS, z listopada 2012 roku (*Wizerunek nauczycieli*, 2012). Zbadano stosunek 952 osób reprezentatywnej próby losowej dorosłych mieszkańców Polski – do warunków zatrudnienia nauczycieli i do cech pracy nauczyciela, a także określono, jaki jest społeczny odbiór zawodu nauczyciela.

Część odpowiedzi na pytania dotyczące pracy nauczycieli może świadczyć o tym, że jest ona przez dorosłych Polaków nadal ceniona. 74% respondentów uważało, że nauczyciele wykonują trudną, ciężką pracę – jeszcze bardziej zdecydowanie ocenili tę pracę pracownicy instytucji publicznych, średni personel i technicy, a także osoby biorące udział w praktykach religijnych kilka razy w tygodniu (85–86% odpowiedzi potwierdzających tę opinię) – 11% badanych uważało przeciwnie (także tego zdania było 21% pracujących w prywatnych gospodarstwach rolnych). Ponad 80% badanych uważało, że nauczyciele są narażeni w pracy na duży stres (86%) i wykonują szczególnie odpowiedzialną pracę (83%). 68% badanych utrzymuje, że nauczyciele mają wysokie kwalifikacje i są gotowi je zwiększyć. 55% stwierdziło, że nauczyciele wykonują pracę, która daje dużo satysfakcji, a już tylko 43%, że mają oni poczucie misji.

Analiza odpowiedzi na pozostałe pytania w znacznie mniejszym stopniu świadczy o docenianiu zawodu nauczyciela. 36% badanych uważa, że nauczyciele cieszą się dużym szacunkiem, ale taki sam odsetek respondentów jest przeciwnego zdania.

Najwyższym szacunkiem (52%) darzą nauczycieli ludzie mający wykształcenie podstawowe, najmniejszym (22–23% odpowiedzi pozytywnych) – pracownicy usług, mieszkańcy miast liczących co najmniej 500 tys. mieszkańców. Podzielone są też opinie na temat wynagrodzeń nauczycieli: tylko 30% ogółu badanych stwierdzało, że zarobki nauczycieli są zbyt niskie (34%, że nie są zbyt niskie). Dość znaczne są także rozpiętości ocen w zależności od pełnionych funkcji i wykształcenia: połowa (50%) respondentów zaliczanych do kadr kierowniczych i specjalistów z wyższym wykształceniem uważa, że nauczyciele zarabiają za mało, a 54% osób pracujących w prywatnych gospodarstwach rolnych uważa, że zarobki nauczycieli nie są za niskie.

W jeszcze bardziej zdecydowany sposób badani ocenili długość urlopów nauczycielskich. Zdaniem prawie połowy (49%) – nauczyciele mają za długie urlopy, a tylko 31% osób badanych uważa przeciwnie. Podobne są stwierdzenia o wymiarze godzin pracy w tygodniu – według 49% nauczyciele pracują niewiele godzin tygodniowo (24% – przeciwnie). Znaczny jest rozrzut odpowiedzi w zależności od grupy społeczno-zawodowej: prawie 70% robotników niewykwalifikowanych uważało, że nauczyciele mają zbyt dużo „wolnego”, i co interesujące – tak sądziło tylko 27% uczniów i studentów, co by świadczyło o tym, że bezpośredni odbiorcy „usług” edukacyjnych doceniają pracę swoich nauczycieli.

Sporo wnosi do oceny pracy nauczyciela i prestiżu tego zawodu analiza odpowiedzi na następujące pytanie: „Niezależnie od tego, czy ma pan(i) dzieci, czy też nie, proszę powiedzieć, czy chciał(a)by pan(i), żeby któreś z nich pracowało w przyszłości jako nauczyciel w szkole” (*Wizerunek nauczycieli*, 2012, s. 7). 54% biorących udział w tym badaniu odpowiedziało, że „nie”; „tak” – tylko 34%. Nawet większość nauczycieli nie chciałaby, aby ich dzieci wykonywały ten zawód (48% odpowiedzi „nie”, 46% „tak”) Interesujące, że z najwyższą aprobatą zawodu nauczyciela dla swoich dzieci wypowiedziały się osoby deklarujące udział w praktykach religijnych kilka razy w tygodniu (51%), najmniejszą zaś – osoby z dużych miast (19%), a także z najwyższymi dochodami na jedną osobę, pracujący na własny rachunek oraz studenci i uczniowie (po 27% odpowiedzi „tak”).

Warto także dodać, że w przypadku niektórych pytań – sumy odpowiedzi nieostrych: „ani tak, ani nie” oraz „trudno powiedzieć” przekraczały 30%. Na przykład: mają zbyt niskie zarobki 36% takich odpowiedzi; mają poczucie misji 36%; dużo „niezdecydowanych” było wśród osób niemających styczności z zawodem nauczyciela. Wydaje się, że wyniki badania CBOS-u w dużym stopniu podtrzymują prawie pozytywny wizerunek nauczycieli w odbiorze społecznym, ale także pokazują, że nie jest on tak optymistyczny, jak jest niekiedy komentowany („praca nauczyciela jest przez Polaków ceniona” – „Głos Nauczycielski” nr 1 z 2013 r.), „nauczyciele cieszą się w Polsce wysokim i stabilnym poważaniem” – *Wizerunek...*, 2012).

W opiniach przedstawicieli większości grup społeczno-zawodowych zawarte są pozytywne oceny zawodu nauczyciela; dostrzega się, że jest to praca trudna i odpowiedzialna. Może z tego powodu tak wiele osób odpowiedziało: „nie jest to zawód dla moich dzieci”.

Zarobki nauczycieli

W wielu opracowaniach podkreśla się, że wynagrodzenie jest ważnym czynnikiem satysfakcji zawodowej, czynnikiem wpływającym na prestiż i atrakcyjność zawodu

(m.in. w *Raporcie o systemie edukacji*, 2010, s. 188). Stwierdzenie to odnosi się także do zawodu nauczyciela.

Jeśli porównamy wynagrodzenie dziewięciu tzw. „wielkich” grup zawodów (według klasyfikacji GUS-owskiej), to stwierdzimy, iż nadal utrzymują się te same tendencje, które występowały w poprzednich latach, zwłaszcza jeśli tę analizę ograniczymy do wynagrodzeń nauczycieli. Większość nauczycieli zaliczana jest do najliczniejszej grupy zawodowej, jaką są „specjaliści” (w tej grupie są między innymi: większość inżynierów, lekarze, pielęgniarki, położne, nauczyciele akademicy, specjaliści do spraw ekonomicznych i zarządzania oraz wiele innych zawodów). Część nauczycieli – np. praktycznej nauki zawodu i instruktorzy – zaliczana jest do techników i średniego personelu, a zarobki tej grupy są niższe niż specjalistów (przekonamy się, że nie tylko wynagrodzenia tych nauczycieli).

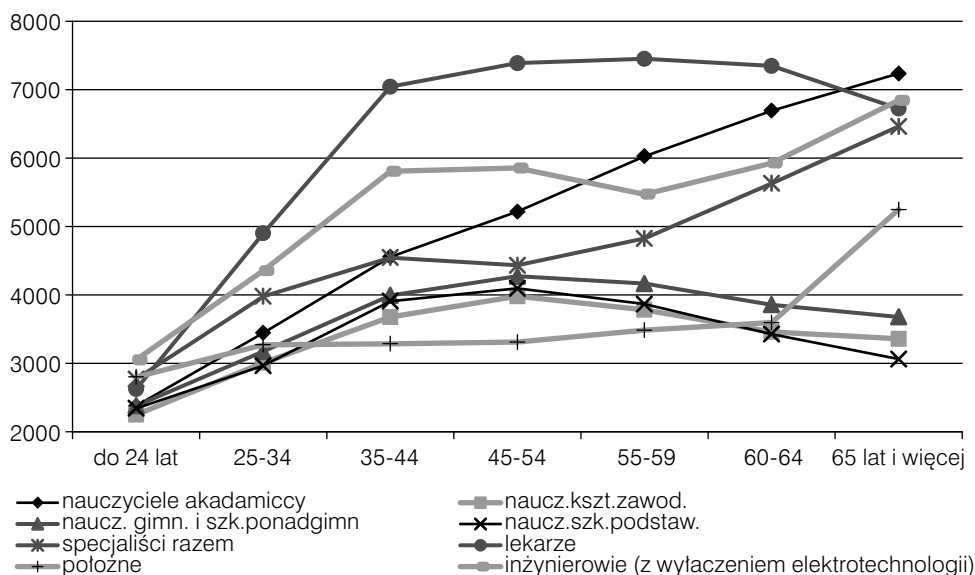
W większości zawodów – także nauczycieli – płace są zróżnicowane m.in. przez staż pracy i płeć. Jeśli jednak porównamy wynagrodzenie brutto nauczycieli wszystkich etapów kształcenia (z wyjątkiem nauczycieli akademickich) z wynagrodzeniami „ogółem” całej grupy „specjalistów”, to niezależnie od tego, czy to będzie początkujący nauczyciel, czy też w wieku przedemerytalnym, przegrywają oni pod względem zarobków z tzw. statystycznym specjalistą (porównanie z poszczególnymi zawodami na ogół są jeszcze mniej korzystne dla nauczycieli). Szczególnie zarobki nauczycieli najstarszych są zdecydowanie niższe od zarobków specjalistów (ogółem), co prawdopodobnie związane jest z wcześniejszym przechodzeniem na emeryturę przez nauczycieli i pracą w niepełnym wymiarze. Wynagrodzenie nauczycieli akademickich w porównaniu do specjalistów ogółem jest niższe w grupie pracowników do 34 roku życia, później zarobki nauczycieli akademickich są wyższe.

W przypadku nauczycieli nieakademickich działa inny mechanizm niż w większości zawodów, a mianowicie kobiety nauczycielki zarabiają na ogół więcej niż nauczyciele mężczyźni (wyłamują się z tego nauczyciele akademicy, wśród których wynagrodzenia mężczyzn są wyższe). Można przypuszczać, że w oświacie spowodowane jest to przede wszystkim wyższymi kwalifikacjami, wyższym stopniem awansu zawodowego nauczycielek. Nawet wśród nauczycieli kształcenia zawodowego kobiety zarabiają więcej (jednak wg *Diagnozy Społecznej 2011* – nauczyciele mężczyźni zarabiają więcej).

Porównując dane GUS-owskie (tylko częściowo zaprezentowane na wykresie) można stwierdzić, iż wśród kilkudziesięciu zawodów zaliczanych do „specjalistów” tylko pielęgniarki i położne zarabiają mniej niż nauczyciele. Dane przedstawione na wykresie nie zawierają nadgodzin, które gdyby były uwzględnione, to tylko w niewielkim stopniu zmieniłyby przedstawiony obraz.

Czy w takim razie stereotypowy obraz pracy 600-tysięcznej grupy zawodowej nauczycieli, tłumaczący niższe ich zarobki – znacznie większą liczbą dni, w czasie których nauczyciel jest poza miejscem pracy (szkołą) i traktowanych przez niektórych jako dni wolne od wszelkich obowiązków jest wytłumaczeniem wystarczającym? Czy formułując to dosadniej – niższe zarobki są ceną za dużo większą liczbę dni wolnych? Wiadomo, że w tzw. wolnych dniach uczestniczą w doskonaleniu zawodowym, jest to czas na przygotowanie lekcji itp.

Kwestię wynagrodzeń nauczycieli może znacznie wyjaśnić porównanie międzynarodowe. Pewnych informacji dostarczają opracowania OECD (np. *Education at a Glance*), ale w niewielkim stopniu ukazują one pozycję zarobków nauczycielskich



Wykres 1. Przeciętne wynagrodzenia brutto nauczycieli i przedstawicieli wybranych zawodów według wieku (październik 2010 r.)

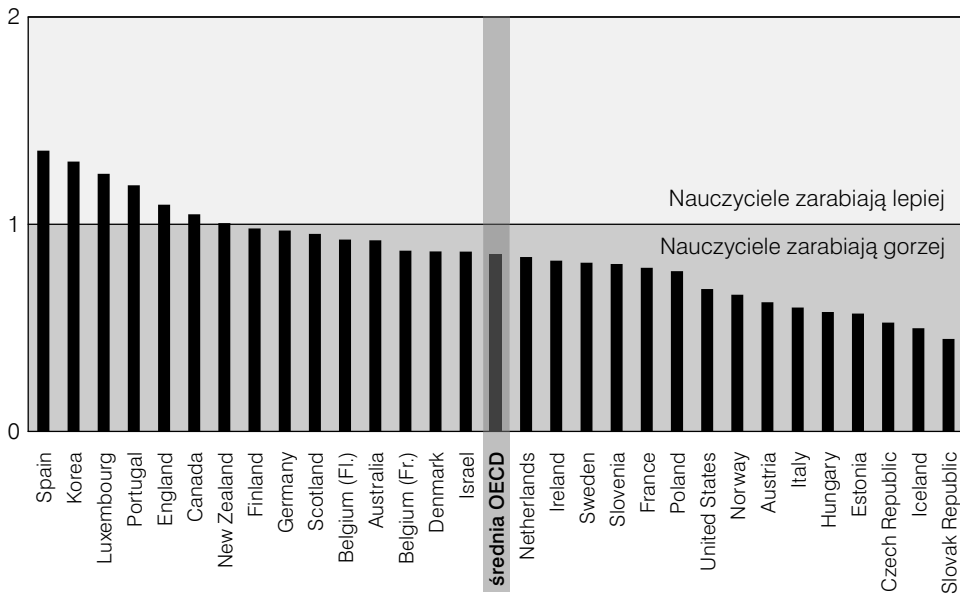
Źródło: Opracowanie R. Piwowarski, na podstawie: *Struktura wynagrodzeń wg zawodów w październiku 2010 r.* GUS, Warszawa 2012, s. 128–132

na tle wynagrodzeń w innych zawodach. Najbardziej miarodajne byłoby porównanie rocznego wynagrodzenia nauczyciela do dochodu *per capita* (produkt krajowy brutto podzielony przez liczbę mieszkańców danego kraju). Takie wskaźniki uwzględniają możliwości gospodarki danego kraju, ale także świadczą o polityce danego państwa wobec zarobków nauczycieli. W raportach McKinseya (Barber, Mourshed, 2007; Mourshed, Chijioke, Barber, 2010) podjęto taką próbę w stosunku do systemów edukacyjnych, w których uczniowie najbardziej poprawili swoje osiągnięcia edukacyjne (w tym w Polsce). Porównanie siły gospodarki (dochód *per capita*) z przeciętnymi wynagrodzeniami nauczycieli wskazuje na zbieżność obu porównywanych wskaźników, ale tylko w niektórych krajach. Wątpliwości może budzić grupa 20 porównywanych systemów, w których znalazły się takie kraje, jak m.in. Anglia, Armenia, Hongkong, Korea, Polska i zamożne miasta USA (Boston, Long Beach), ale trzeba pamiętać, że nie jest to próba reprezentatywna i zarobki nauczycieli były analizowane „przy okazji” (McKinsey, 2010).

Porównanie zarobków nauczycieli szkół będących odpowiednikiem polskiego gimnazjum z zarobkami pracowników posiadających wykształcenie powyżej średniego (*tertiary education*) w 31 krajach umożliwiło wypracowanie wskaźników, które przynajmniej częściowo mogą pokazać, jak kształtują się zarobki nauczycieli w innych krajach.

Spośród analizowanych zarobków w 31 państwach tylko w sześciu (Hiszpania, Korea, Luksemburg, Portugalia, Anglia i Kanada) nauczyciele szkół z klasami 7–9 zarabiają lepiej niż pracownicy z wykształceniem powyżej średniego – w Hiszpanii o ok. 35%, a w Kanadzie o ok. 5%. W Nowej Zelandii zarobki obu porównywanych

grup zawodowych są jednakowe – w pozostałych krajach OECD, dla których dokonano tych obliczeń, nauczyciele zarabiają mniej niż pracownicy z wykształceniem zaliczanym do trzeciego poziomu. Średnia dla 31 państw OECD była następująca: zarobki nauczycieli stanowiły ok. 84% zarobków pracowników z wykształceniem powyżej średniego (jest duża różnorodność tej kategorii wykształcenia – nie zawsze oznacza ono „wyższe”).



Wykres 2. Stosunek pensji nauczycieli niższych szkół średnich do pensji pracowników posiadających wykształcenie III poziomu (powyżej pełnego średniego) – 2010 (lub ostatni rok z dostępnymi danymi)

Źródło: opracowanie OECD na podstawie *Education at a Glance*, 2012

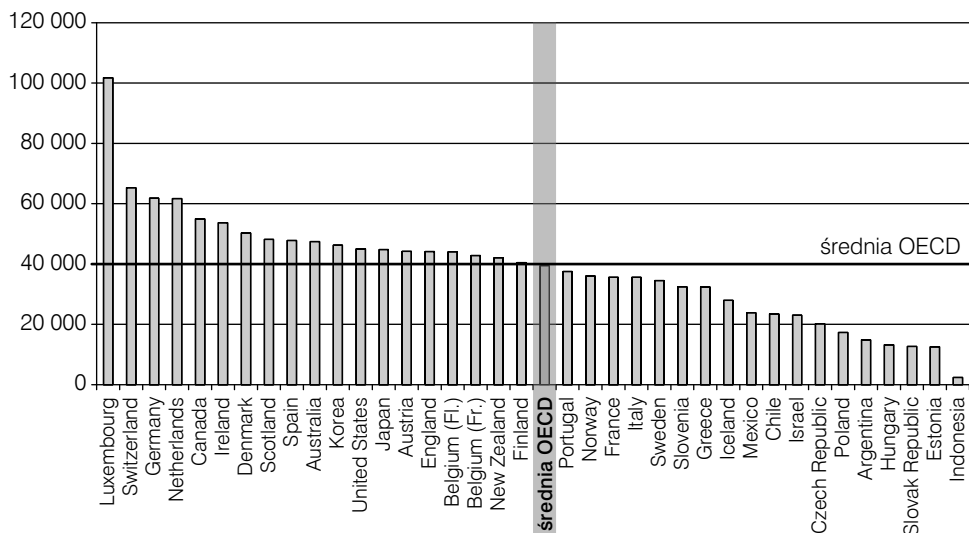
Według tych danych (OECD) – pensja/zarobki polskich nauczycieli gimnazjów stanowiła ok. 77% zarobków porównywanej, bardzo szerokiej grupy pracowników. Jeszcze mniej korzystne niż w Polsce wskaźniki można zaobserwować m.in. w USA, Norwegii, Austrii, a w Islandii i Słowacji pensja nauczyciela stanowiła zaledwie czterdzieści kilka procent pensji pracownika z porównywanej grupy (wykres 2).

Dane te wskazują, że jest to w jakimś stopniu zgodne z informacjami i wcześniejszą analizą zarobków polskich nauczycieli w porównaniu do innych zawodów zaliczanych do grupy „specjalistów”, a ponadto w wielu krajach sytuacja płacowa nauczycieli (w tym przypadku: nauczycieli szkół średnich pierwszego poziomu) jest gorsza niż ogółu pracowników z wykształceniem powyżej średniego.

Uzupełniając wątek dotyczący zarobków nauczycieli (także na podstawie danych OECD – *Education at a Glance*, 2012), można stwierdzić, iż są one częściowo porównywalne z zamożnością danego kraju i często podobne do wartości wskaźnika „dochód per capita” (por. *Human Development Report*, 2013). Analiza zarobków nauczycieli z 15-letnim stażem, w 38 krajach świadczy, iż są one bardzo zróżnicowane – tak,

jak poziom dostatku materialnego w tych krajach. Średnia roczna dla 38 państw należących do OECD to 40 tys. USD w przeliczeniu na siłę nabywczą tej waluty w danym kraju. Zdecydowanie najlepiej zarabiają nauczyciele w Luksemburgu (powyżej 100 tys. USD rocznie), bardzo dobrze w Szwajcarii, Niemczech, Holandii (po sześćdziesiąt kilka tysięcy USD). Oceniono, że w Polsce nauczyciele z tej grupy zarobili w 2010 roku średnio ok. 17,3 tys. USD (dla porównania dochód *per capita* w Polsce szacowany był w roku 2012 na ok. 17,8 tys. USD – HDR, 2013, s. 144). Było to mniej niż w Czechach, a więcej niż zarobki nauczycieli w Argentynie, na Węgrzech, w Słowacji, Estonii i dużo więcej niż nauczycieli w Indonezji.

paritet siły nabywczej USD



Wykres 3. Roczne pensje nauczycieli niższych szkół średnich z 15-letnim stażem pracy (według paritetu siły nabywczej USD, 2010)

Źródło: Opracowanie OECD na podstawie *Education at a Glance*, 2012

Poza tym, że nauczyciele polskich gimnazjów w porównaniu do nauczycieli w pozostałych 37 analizowanych krajach zarabiają na ogół znacznie mniej, to płaca początkowa nauczyciela w Polsce (ok. 9000 USD rocznie) jest dwukrotnie niższa od zarobków, jakie mają nauczyciele z najwyższymi kwalifikacjami. Początkowe zarobki w porównywanych krajach były niższe tylko na Węgrzech i w Indonezji. Pod względem także nie za wysokich zarobków maksymalnych – wyprzedziliśmy Estonię, Argentynę, Słowację, Indonezję. Są kraje, w których zarobki początkowe są przeszło dwukrotnie mniejsze niż wynagrodzenia najwyższe (Meksyk, Korea, Japonia, Francja, Austria), i są takie, w których te rozpiętości są niewielkie (kraje skandynawskie, Niemcy, Australia).

Mimo znacznego zróżnicowania wynagrodzeń nauczycieli w poszczególnych krajach, będących w dużym stopniu pochodną możliwości finansowych tych państw, polityka wynagrodzenia nauczycieli za ich pracę jest podobna (na ogół zarabiają gorzej niż pracownicy posiadający podobne wykształcenia). Natomiast zróżnicowanie

płac nauczycieli zaczynających pracę w zawodzie i płac nauczycieli z najwyższymi kwalifikacjami nie jest już uwarunkowane sytuacją gospodarczą i poziomem „bogactwa” poszczególnych państw. Wydaje się także, iż na podstawie porównań polskich płac różnych zawodów można stwierdzić, że nie zarobki nauczycieli (w Polsce) decydują o prestiżu tego zawodu.

Czynniki budujące i niszczące autorytet nauczyciela

W opracowaniach socjologicznych i ekonomicznych najczęściej stosowane jest pojęcie prestiżu zawodu (m.in.: Domański, 1999, Górowska, 1990; Lewandowski, 1986; Domański, Sawiński, 1991), w literaturze pedagogicznej zaś prawie wyłącznie analizie poddawany jest autorytet (w tym przypadku – nauczyciela). Zdarzają się też próby zróżnicowania pojęć: prestiż i autorytet. Autorytet – pochodzenie tego słowa sięga czasów starożytnego Rzymu, a jego znaczenie wiązało się z rodzajem pośredniej władzy, radą doświadczonych mężczyzn; autorytet oznaczał wzór, przykład, powagę, godność, znaczenie, wpływ, ale także poręczenie, wolę, radę, uchwałę (Kumaniecki, 1955).

Współczesne znaczenie prestiżu wywodzi się z francuskiego *prestige* (czar). Ale w czasach starożytnych miało zabarwienie negatywne (*prestigia* – po łacinie oznacza kuglarstwo, oszukaństwo) (Kopaliński, 1975). Zarówno w interpretowaniu autorytetu, jak i prestiżu przeważają stwierdzenia, iż oba terminy posiadają pewne cechy o nieprzeciętnej skali. Wł. Kopaliński charakteryzuje oba hasła, wymieniając w pierwszej kolejności: przy autorytecie, iż jest to prestiż, przy prestiżu, że autorytet. Jednak „W przypadku autorytetu obiektywne walory poddawane są krytycznej ocenie, a w przypadku prestiżu ocena ta jest irracjonalna”, traktowany jest on bardziej jako coś niezwykłego (Wagner, 2005). Prestiż i autorytet są często doprecyzowywane „przymiotnikowo”, kontekstowo, czy sytuacją, w jakich one występują. Mówiąc o prestiżu, na ogół myślimy o prestiżu osobistym, zawodowym, sytuacyjnym, formalnym, urzędowym (Domański, 1999). Podobnie autorytet bywa traktowany jako zjawisko społeczne, jako cecha osobowa (autorytet osoby, urzędu) i jako relacje interpersonalne (Jazukiewicz, 1999). Autorytetowi przypisuje się także jeszcze inne cechy, np., że jest: a) integralny, częściowy, moralny, intelektualny, naukowy, formalny, merytoryczny, uznawalny, odczuwalny.... (Wagner, 2005); b) ujarzmiający, wyzwalaający, wewnętrzny, zewnętrzny, budujący, destrukcyjny, jawny, potencjalny (Jasiński, 2012).

W opracowaniach pedagogicznych poświęconych autorytetowi nauczyciela – autorzy najczęściej koncentrują się na rejestrze komponentów budujących ten autorytet, na próbach klasyfikacji tych czynników (czasami wymienionych jest kilkanaście, a nawet kilkadziesiąt cech budujących autorytet nauczyciela). Niektórzy podkreślają, że autorytet jest funkcją społecznej rangi zawodu (Wagner, 2005), a prestiż zawodu jest jednym z czynników budujących autorytet (np. Jasiński, 2012). Przyjmując taki punkt widzenia należałoby uznać, że autorytet jest pojęciem szerszym niż prestiż.

Zanim zostaną przedstawione wyniki wybranych badań poświęconych autorytetowi nauczyciela warto jeszcze zwrócić uwagę, iż często bliskie tym rozważaniom są kwestie przydatności i skuteczności zawodowej, sprawstwa (a także poczucia własnej skuteczności), odpowiedzialności zawodowej, cech dobrego nauczyciela. Większość tych badań łączy fakt, iż ich wyniki są oparte na analizie opinii wyrażanych

najczęściej przez nauczycieli, nieco rzadziej przez dyrektorów szkół, uczniów, studentów, a najrzadziej przez przedstawicieli innych grup społeczno-zawodowych. Część tekstów na temat autorytetu nauczyciela bywa nasycona postulatami, a obraz autorytetu wyidealizowany.

Koncepcja posiadania (lub nie) autorytetu (pedagogicznego) przez nauczyciela wynika w przekonaniu niektórych badaczy z faktu jego władzy, a także tego, iż jest on świadomy przewagi w relacjach z uczniami. **Nauczyciel posiada autorytet pedagogiczny wtedy, gdy uczniowie dobrowolnie podporządkowują się jego woli, darzą go zaufaniem i okazują szacunek** (Jazukiewicz, 1999) (pokręśl. R.P.). Żeby to osiągnąć, nauczyciela powinno charakteryzować szereg pozytywnych cech i właściwości dydaktycznych, wychowawczych oraz osobowych. Im więcej tych pozytywnych właściwości (razem 18) cechuje nauczyciela, tym wyższy jest jego poziom pedagogicznego autorytetu. Autorka tych badań stwierdza, iż nie tylko nasycenie pozytywnymi właściwościami, ale i ich zróżnicowanie decyduje o autorytecie (tak, aby występowały zarówno cechy dydaktyczne, wychowawcze i osobowe).

Wydaje się jednak, iż znacznie ważniejsze od posiadania władzy przez nauczyciela jest swobodne uznanie prawomocności tej władzy przez uczniów, środowisko lokalne, a przede wszystkim w budowaniu autorytetu nauczyciela znacząca jest jego skuteczność zawodowa (rozumiana jako wpływ na powodzenie w pracy dydaktycznej). Według Zdzisława Woronieckiego (1991), na podstawie badania opinii przeszło 3200 nauczycieli, dyrektorów szkół i pracowników nadzoru pedagogicznego, o skuteczności zawodowej nauczyciela decydują przede wszystkim dwa czynniki bezpośrednio związane z jego osobą. Są to kwalifikacje zawodowe i motywacje do pracy pedagogicznej. Na dalszych miejscach, ze znacznie mniejszą ilością wskazań, znalazły się: czynniki biopsychiczne ucznia (poziom umysłowy, uzdolnienia, motywacje do nauki), warunki pracy szkoły, dyscyplina i na ostatnim miejscu – stosunek środowiska i rodziców do szkoły oraz nauki ich dzieci.

Są inne opracowania, które pozwalają ostrożnie formułować tezy wiążące się z większą/mniejszą skutecznością zawodową nauczycieli. Dotyczą one poczucia sprawstwa, poczucia własnej skuteczności. Z poczuciem sprawstwa pedagoga, nauczyciela będziemy mieli do czynienia wówczas, gdy ma on: poczucie podmiotowości (jestem źródłem określonego zdarzenia), poczucie skuteczności (skutki zgodne z oczekiwaniami), poczucie kompetencji (przeświadczenie o posiadaniu odpowiedniej wiedzy, umiejętności), a także poczucie samorealizacji (Kowalczyk-Wałędzia, 2012).

Poczucie własnej skuteczności nauczycieli, badane od wielu lat, budzi zainteresowanie przede wszystkim dlatego, że w przekonaniu niektórych prowadzi do wysokiego poczucia satysfakcji zawodowej, może uchronić przed wypaleniem zawodowym, a w konsekwencji może przyczynić się do większych osiągnięć uczniów. Trudno jednak oddziaływać na proces zwiększania poczucia własnej skuteczności. Wydaje się, że najważniejsze w tym jest poszerzanie wiedzy i doskonalenie umiejętności nauczycieli, a więc proces profesjonalizacji. Pewnych danych na temat *self-efficacy* dostarczają badania TALIS przeprowadzone w 24 krajach (w tym – w Polsce) w 2008 roku. Wyniki tych badań wykazują, że polscy nauczyciele – w porównaniu z przeszło 70 tys. nauczycieli innych krajów – są co najwyżej umiarkowanymi optymistami w ocenie swojej skuteczności. Ponadto stopień tego poczucia wzrasta wraz z umacnianiem się przekonań konstruktywistycznych nauczycieli, stosowaniem ak-

tywizujących metod nauczania, a także ze wzrostem deklaracji pozytywnie oceniających stosunki nauczyciel – uczeń (Piwowarski, Krawczyk, 2009). A więc są wskazówki, jak podnosić skuteczność zawodową nauczycieli, która może zaowocować wzrostem prestiżu, autorytetu nauczyciela. Trzeba jednak pamiętać, że tak jak większość omawianych w tym tekście badań – badania TALIS opierają się na deklaracjach nauczycieli, które nie tylko nie zawsze są odzwierciedleniem rzeczywistych działań nauczycieli, ale czasami należy je rozpatrywać na tle szerszych uwarunkowań kulturowych, narodowych. Tak jest w przypadku Korei – uczniowie tego kraju świetnie wypadają w rankingach testów badających wiedzę, umiejętności (np. PISA), a nauczyciele koreańscy w badaniu TALIS mieli najniższe poczucie własnej skuteczności.

W badaniach, które zmierzają do ustalenia, jakie cechy powinien mieć dobry nauczyciel, zdecydowanie na pierwsze miejsce wysuwa się wiedza, fachowość. Przykładowo: badanie Józefa Rusieckiego, które przeszło 1100 nauczycieli i dyrektorów szkół, wykazuje, że 36% badanych uważa, że najważniejszą cechą dobrego nauczyciela jest fachowość (36% wskazań), komunikatywność (31%) i sumienność (19%) (Rusiecki, 1999). Janina Kosmala badała 355 nauczycieli, którzy wymienili przeszło 1000 pozytywnych atrybutów współczesnego nauczyciela, pogrupowanych przez autorkę w 15 kategorii. Na pierwsze miejsce wysuwa się w nich „gruntowna i rzetelna wiedza” (przeszło 50% wskazań), „dobry i łatwy kontakt z uczniami” (prawie 39%), otwartość na zmiany (31,5%) i po 23–24% wskazań na: życzliwy stosunek do uczniów, konsekwencja, cierpliwość, nowatorstwo (Kosmala, 1999). Zbigniew Węgiński (2002) stwierdza, że dobry nauczyciel powinien: 1) być uznanym specjalistą o gruntownej wiedzy, 2) budzić u młodzieży zainteresowanie i nawyki samodzielnego uczenia się, 3) „być dobrym reżyserem” procesu dydaktycznego i wykorzystania dydaktycznych środków techniki, a ponadto być wartościową osobowością, życzliwym młodzieży wychowawcą.

Wśród 29 cech osobowościowych i zawodowych budujących autorytet na podstawie badań 400 mieszkańców średniego miasta – w tym 50 opinii przedstawicieli władz, „elit” i 210 studentów – Iwona Wagner na pierwszym miejscu wymienia wiedzę, na drugim doświadczenie życiowe i dalej: prestiż zawodowy, prestiż moralny, mądrość i pozycję społeczną (Wagner, 2005). Wśród tych pierwszych sześciu czynników dwa kojarzą się z wiedzą (wiedza, mądrość), trzy z cechami prestiżu, które również mogłyby być stosowne do doprecyzowania autorytetu (prestiż zawodowy, moralny i pozycja społeczna). W odniesieniu do nauczyciela akademickiego na pierwszym miejscu wymieniana była duża wiedza ogólna i dogłębna wiedza przedmiotu (Wagner, 2005).

Do rozważań nad autorytetem, prestiżem zawodu nauczyciela warto także włączyć odpowiedzialność zawodową nauczycieli. Wyniki badań w tym zakresie świadczą niestety o niskim poziomie gotowości nauczycieli do ponoszenia odpowiedzialności zawodowej (Michalak, 2003). Wynika z nich, że prawie połowa badanych nauczycieli (48% spośród przeszło 400 nauczycieli różnych szkół w Łodzi, w roku szk. 2000/01) – na trzystopniowej skali uzyskało wynik świadczący o najniższym stopniu gotowości. Interesujące, iż dość wyraźnie ten stopień gotowości różnicują: płeć (mężczyźni większe poczucie odpowiedzialności), typ szkoły (najkorzystniej wypadli nauczyciele gimnazjum i liceum ogólnokształcącego, najgorzej kobiety w szkołach zawodowych i pomaturalnych), staż pracy (najkorzystniej nauczyciele ze stażem 10–15 lat, słabo: poniżej 5 i powyżej 20 lat). Wyniki te także

dość wyraźnie pokazują zbieżność niskiej odpowiedzialności zawodowej z niskim stopniem pełnienia roli nauczyciela, z orientacją adaptacyjno-rekonstrukcyjną nauczycieli. Jednocześnie występuje silny związek ($r=0,82$) między poczuciem odpowiedzialności zawodowej a pełnieniem roli nauczyciela, które przejawia się m.in. w interdyscyplinarności, ciekawości poznawczej, nonkonformizmie, poczuciu sprawstwa, rozwoju zawodowym, otwartości interpersonalnej (Michalak, 2003). Wyraźnie zaznaczyły się również dodatnie związki między poczuciem odpowiedzialności zawodowej a stosunkiem do wiedzy, do wartości i do ucznia. Z jednej strony wyniki tych badań są ważnym przyczynkiem do rozważań nad profesjonalizacją zawodu nauczyciela, z drugiej zaś pośrednio korespondują z zagadnieniami autorytetu, prestiżu tego zawodu.

Andrzej Olubiński (2012) podkreśla, że w procesie edukacji możemy wyróżnić trzy podejścia do autorytetu nauczyciela. Są to: 1) pozytywna rola autorytetu, 2) zanikanie autorytetu nauczyciela oraz 3) negatywna rola, negatywny autorytet. To ostatnie podejście jest o tyle ważne, iż w procesie edukacji występują naturalne skłonności do naśladowania (przez dzieci, uczniów, studentów), a więc warto się zastanowić i prześledzić wybrane wyniki badań.

Wśród 11 kategorii czynników wymienionych przez J. Kosmałę (1999) jako obniżające jakość pracy i autorytet nauczyciela, na czele znalazły się: rutyna i brak nowatorstwa, sztywność/brak perspektywicznego myślenia, brak dobrego kontaktu z uczniami, brak kwalifikacji (dopiero na czwartym miejscu), despotyzm, lenistwo. Wśród 30 czynników degradujących autorytet przedstawiciele władzy i elit wymienili na drugim miejscu niewystarczającą wiedzę (na pierwszym zaznaczyli kryminalną przeszłość). Dorośli mieszkańcy, niewystarczającą wiedzę odnotowali na piątym miejscu, a dopiero na 10 miejscu studenci (dla nich najbardziej degradującym autorytet było bycie „narodowcem”) (Wagner, 2005). Do ostatnich wyników można mieć jednak wątpliwości co do ich reprezentatywności i porównywalności (między trzema wyróżnionymi grupami badanych).

Jeśli dotychczasowe analizy wyników wybranych badań upoważniają do tego, aby uznać, iż wiedza, umiejętności nauczyciela są ważnymi czynnikami budującymi jego autorytet, to zasadne jest pokazanie pewnych braków w jego pracy czy cech jego osobowości, które obniżają autorytet lub profesjonalizm nauczyciela.

Irena Adamek (1989) dokonywała obserwacji lekcji przeszło 100 nauczycieli nauczania początkowego, które posłużyły jej do oceny umiejętności dydaktycznych nauczycieli. Wyniki te nie były budujące. Należy podkreślić, iż były przeprowadzone prawie 30 lat temu. Jednak warto się z nimi zapoznać, aby w zbliżony sposób badać nauczycieli współcześnie. Z uchybień stwierdzonych przez autorkę tych badań wymienić należy przede wszystkim: niewystarczającą, schematyczną aparaturę metodyczną (tylko 18% zadań dobrano prawidłowo do prowadzonej lekcji); niewystarczający poziom umiejętności dydaktycznych (przeważały metody słowne); szablony przygotowanie do pracy na lekcji; schematyzm w doborze form pracy dydaktycznej (tylko 7,5% lekcji zawierało formy pracy zróżnicowanej, brak współdziałania uczniów, dominująca rola nauczyciela i podręcznika); mały wkład pracy nauczycieli w przygotowanie lekcji (a samoocena bardzo wysoka). Tak więc poziom umiejętności dydaktycznych nauczycieli był niewystarczający (brak planowania, brak pełnego poznania i zrozumienia celów i przełożenia na praktykę), a wszystkie popełnione błędy wynikały z braku umiejętności (tamże). Eksperyment z udziałem studentów

pedagogiki pokazał, że dobre przygotowanie w zakresie umiejętności dydaktycznych skutkuje dobrze prowadzonymi lekcjami (odpowiednio przygotowani studenci okazali się lepsi niż nauczyciele).

Warto zastanowić się także, czy nie należałoby badać słownictwa nauczycieli, wychodząc z założenia, że kształcenie sprawności językowej, w tym sprawności leksykalnej jest niezmiernie ważne, ponieważ język służy nie tylko porozumiewaniu się, wykonywaniu wielu prac w wielu zawodach, ale także umożliwia funkcjonowanie jednostkom w społeczeństwie. Z tego też powodu sprawność językowa i bogactwo słownictwa nauczycieli (lub niesprawność i niedostatek słownictwa) – warunkują w dużej mierze sprawność językową uczniów. Elżbieta Laskowska (1989) poddała analizie tzw. język mówiony i pisany 100 nauczycieli klas początkowych z dawnych województw – kaliskiego, sieradzkiego, konińskiego. Wyniki tego badania, polegające na wyodrębnieniu różnych haseł z wygłaszanego tekstu (wypowiedzi) liczącego 10 000 wyrazów, świadczą, że wskaźnik tzw. bogactwa leksykalnego języka mówionego nauczycieli (1580 haseł różnych) plasował wówczas ten język na jednym z ostatnich miejsc. Można go było porównać do języka młodzieży licealnej i języka biurowego (odpowiednio: 1591 i 1549 haseł), znacznie odbiegał od języka polszczyzny potocznej (2031 haseł) i języka radia/telewizji (2261) (Laskowska, 1989). Próby języka pisanego są wyższe, ale charakterystyka badanych nauczycieli także jest niższa od bogactwa językowego innych grup społeczno-zawodowych: nauczyciele – 2105, uczniowie – 2111, studenci – 2179, język dyskusji naukowych – 2264, język radia/telewizji – 2261 haseł. Tak jak autorka badań można mieć wątpliwości, czy tak słaby wynik jest przypisany do określonej grupy nauczycieli, czy środowiska, ale to także warto byłoby sprawdzić obecnie na próbach reprezentatywnych.

Gorzka, demaskatorska jest wymowa badań, jakie w 1997 roku przeprowadził Aleksander Nalaskowski na grupie 330 nauczycieli pochodzących z Pomorza, Mazur, Podlasia i Lubelszczyzny. Kiedy wyniki tych badań zostały opublikowane, niektórzy uznali je za prowokację, za celowe działanie zmierzające do obniżenia autorytetu nauczyciela. Jedyne co może nieco osłabić wymowę tych wyników, to brak porównania z innymi grupami zawodowymi, które nie wiadomo, jak wypadłyby w podobnym badaniu. Rozpoznanie to jednak pozwala przynajmniej częściowo określić, kim są nauczyciele (kim byli), z czym „szli” do uczniów. Niektóre charakterystyki badanych nauczycieli (przeważnie z małych miast) dotyczyły m.in. tego, iż:

- 37% nie czytało żadnych gazet codziennych (głównym źródłem informacji była telewizja);
- 60% ograniczało się do czytania tygodników, periodyków (na podstawie deklaracji badanych), takich jak „Tina”, „Bravo”, „Claudia”, „Auto-Moto”; nie czytało w ogóle 16% badanych, a jedynie 13% czytało pisma o charakterze społeczno-politycznym („Polityka”, „Tygodnik Powszechny”, „Wprost”); jedynie 12% deklarowało, że czyta przynajmniej jedno pismo zawodowe;
- czytelnictwo książek to przede wszystkim (51%) Harlequin, Romance; 20% nie czytało żadnej książki w ostatnim roku, jedynie 29% – literaturę ambitniejszą;
- 78% wątpiło w swoje kompetencje wychowawcze wobec własnych dzieci;
- nie postrzegali zawodu nauczyciela jako cenionego społecznie;
- 67% nie przygotowywało się do pracy;
- 69% nie lubiło miejsca swojego życia i pracy;
- tylko 7 osób spośród 330 uznało swoje umiejętności zawodowe jako „mistrzowskie”.

Błędne odpowiedzi udzielane na niektóre pytania testu oraz 476 błędów ortograficznych spowodowały, że A. Nalaskowski określił badanych nauczycieli „wtórnymi analfabetami”.

Do tego można dodać jeszcze nieco późniejsze badania A. Nalaskowskiego (1999), w których przede wszystkim podważa jakość badań ankietowanych, ale możemy się z nich przy okazji dowiedzieć, że badani dyrektorzy szkół pozytywnie wypowiadali się na temat nieistniejących czasopism pedagogicznych (których tytuły były wplecione w listę tytułów rzeczywistych). Czy tacy przedstawiciele inteligencji mogli reprodukować następne pokolenie, a z racji wykształcenia też zaliczane do inteligencji?

Niektórzy o takich badaniach wydawali oceny, z których wynikało, że są one zmanipulowane. Ale czyż nie jest zasadny postulat Nalaskowskiego o poszerzeniu naszej wiedzy o nauczycielu nie tylko z pozycji kompetencji zawodowych, ale także: jakim jest człowiekiem? Jaki może dawać przykład dzieciom i młodzieży. Może te pesymistyczne wyniki częściowo spowodowane są trudnym czasem, w jakim powstawały (odczuwalne skutki transformacji ustrojowej, obawy przed zbliżającą się reformą systemu edukacji, początki likwidowania szkół, co wiązało się z obawą utraty pracy), a może należy szukać wytłumaczenia poza przytaczanymi przez Nalaskowskiego dwoma „retorykami” wyjaśniającymi słabość polskiej edukacji? Pierwsza z nich umieszcza zawód nauczyciela w „obszarze powołania, misji”, druga mówi o „niedoinwestowaniu kadr, ubogości materialnej i przez to obniżeniu motywacji do pracy” (Nalaskowski, 1997). Wydaje się, że w świetle przytaczanych wyników badań – nie jest to ani jeden, ani drugi powód. Pozostaje smutny wniosek, że badani nauczyciele (w tamtym czasie, w tamtych miejscach) byli za słabo przygotowani, byli za mało profesjonalni w swojej pracy, a ponadto reprezentowali poziom kulturowy, który nie kwalifikowałby ich do kategorii szeroko pojętej inteligencji. I na koniec omówienia badań Nalaskowskiego – należy stwierdzić, że są one bolesne, ale nie należy rezygnować z tego typu badań, weryfikujących przydatność zawodową niektórych nauczycieli; badania tego typu prowadzone są w innych zawodach (chodziłoby przede wszystkim o tzw. egzamin zawodowy i badanie predyspozycji osobowych).

Podsumowanie

Analiza przytoczonych wyników badań pozwala naszkicować (z pewnością niepełny) obraz pracy nauczyciela i jego autorytetu. Wskazuje ona jednoznacznie, że najważniejsze są cechy związane z przygotowaniem zawodowym, najczęściej określanym jako „wiedza”. Wymieniane też są pewne negatywne charakterystyki będące bliższe jego *back groundu* kulturowego, które prawdopodobnie w znacznym stopniu dekonstruują autorytet nauczyciela.

Niejednokrotnie niezmiernie ważny jest start w zawodzie nauczyciela, może bowiem decydować o jego późniejszych sukcesach bądź porażkach, o budowaniu autorytetu. Od wielu lat nie bada się motywacji, nie jest przeprowadzana selekcja do zawodu nauczycielskiego, a ci, którzy zostają nauczycielami, trafiają do tego zawodu często przez przypadek.

Nie zostały poruszone szerzej ważne dla analizowanej problematyki takie kwestie, jak powołanie, misja zawodu; problem nie zawsze jednakowo ocenianej pracy nauczyciela przez opinię publiczną i przez środowisko lokalne. Wanda Dróżka w pra-

cy poświęconej młodym nauczycielom, zwraca uwagę, iż nadal dość powszechnie utrzymuje się stereotypowe postrzeganie nauczycieli w kategoriach „powołania” i „powinności społecznej”, nie zaś wymagań zawodowych. Utrudnia to porozumienie społeczne w kwestii statusu nauczycieli, skazując ich na tzw. szare bohaterstwo (Dróżka, 2004, s.366). Autorka zwraca także uwagę na brak dostatecznego przygotowania zawodowego młodych nauczycieli, co w zetknięciu z rzeczywistością szkolną staje się źródłem ich upokorzenia. Zdaniem Dróżki kandydaci na nauczycieli nie mają na ogół adekwatnej wiedzy o zawodzie (podobnie sądzi Anna Wilkomirska, 2007), o jego istocie, filozofii, społecznym sensie, a co najważniejsze, jak ten zawód się zmienia (Dróżka, 2004, s.298). Pesymistyczny jest też według tej autorki obraz szkoły jako środowiska, w którym nauczyciele podlegają „obróbce”, przy prawie całkowitym braku integracji. Ten gorzki opis startu młodego nauczyciela w swojej wymowie podobny jest nieco do opisu nauczyciela A. Nalaskowskiego. Jest jednak zasadnicza różnica między tymi dwoma obrazami: według Dróżki niedomagania tkwią przede wszystkim w systemie, a według Nalaskowskiego – w nauczycielu. Wydaje się, że obie przyczyny są jednakowo ważne.

Przedstawiony w artykule obraz pracy, życia nauczyciela i czynników związanych z autorytetem z pewnością nie jest jednoznaczny. Podkreślane są wysoka ranga zawodu nauczycielskiego w społeczeństwie i opinii (a nie wyniki badań) zróżnicowanej oceny jego pracy, pozycji w środowisku lokalnym. Odczucia samych nauczycieli też są na ogół zróżnicowane, ale z silnym podkreśleniem poczucia niedowartościowania materialnego, społecznego. Wydaje się, że na ten proces oddziałuje wiele czynników, wśród których należałoby wymienić bardzo szybko powiększającą się grupę osób posiadających wyższe wykształcenie, które kiedyś automatycznie dawało przepustkę do wąskiego grona elit, inteligencji. Dzisiaj dyplomy się zdewaluowały, spowszedniały, często podważana jest ich jakość. Pojawiają się stale szybkie, nowe, ale też powierzchowne źródła wiedzy, które konkurują z wiedzą przekazywaną przez nauczycieli. Konsekwencją tego jest krytyczne ocenianie pracy nauczyciela przez coraz więcej osób, instytucji – przy równoczesnym wzroście wymagań i oczekiwań wobec szkoły, nauczyciela. Ta czasami podważana pozycja społeczna nauczyciela w środowisku lokalnym – wynika także z wiedzy o jego zarobkach, pozycji materialnej.

Może ten konflikt jest spowodowany przez wygórowane wymagania wobec tego zawodu, a z drugiej strony prezentowania się przez samych nauczycieli „jako biednych nieszczęśników” i źródła ma w „naszej kulturze, która nie ceni ludzi sukcesu, ma natomiast wiele zrozumienia dla „nieudaczników” (Walczak, Zahorska, 2008). Dominika Walczak i Marta Zahorska wskazują na „przeciążenie normatywne” roli nauczyciela. „Presja idealnego obrazu nauczyciela jest bardzo duża w naszym społeczeństwie, stąd nauczyciele tak silnie podkreślają wszelkie okoliczności, które uniemożliwiają sprostaniu oczekiwaniom” (tamże, s.218–219).

Przedstawione stwierdzenia przybliżają nas do wyraźniejszego obrazu pracy i życia nauczyciela, jednak czy znajdzie to przełożenie praktyczne na działania, podejmowane decyzje polityczne? Pewną szansę na zmiany stwarza obecna i przyszła sytuacja demograficzna Polski: mniejsza liczba uczniów, mniejsze zapotrzebowanie na nauczycieli mogą wymusić mechanizmy selekcyjne kandydatów do zawodu nauczycielskiego, ale przy jednoczesnym podnoszeniu zarobków, aby ta selekcja nie była negatywna.

Literatura

- Adamek I. (1989): *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej*. WSP, Kraków
- Barber M., Mourshad M. (2007): *How the world's best performing school systems come out on top*. Pobrano z <http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/education>
- Czapiński J., Panek T. (red.) (2011): *Diagnoza społeczna*. Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa, 30.09
- Domański H. (1999): *Prestiż (Prestige)*. Fundacja Nauki Polskiej, Wrocław
- Domański H., Sawiński Z. (1991): *Wzory prestiżu a struktura społeczna*. Ossolineum, Wrocław
- Dróżka W. (2004): *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego, Kielce
- Education at a Glance* (2012). OECD, Paris
- Górowska M. (1990): *Warunki bytowe nauczycieli polskich w połowie lat osiemdziesiątych [z.48]*. Instytut Socjologii UW, Warszawa
- Human Development Report* (2013). UNDP, New York
- Jasiński M. (2012): *Psychologiczne aspekty konstruowania autorytetu*. W: A. Olubiński (red.): *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji*. Akapit, Toruń
- Jazukiewicz I. (1999): *Autorytet nauczyciela*. Impuls, Kraków
- Kopaliński Wł. (1975): *Słownik wyrazów obcych*. Wiedza Powszechna, Warszawa
- Kosmala J. (1999): *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*. WSP, Częstochowa
- Kowalcuk-Wałędziak M. (2012): *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów*. Impuls, Kraków
- Kumaniecki K. (1955): *Historia kultury starożytnej Grecji i Rzymu*. PWN, Warszawa
- Laskowska E. (1989): *Charakterystyka słownictwa nauczycieli i kandydatów na nauczycieli klas początkowych*. WSP, Bydgoszcz
- Lepiech M. (1997): *Prestiż zawodu nauczyciela w świetle badań Instytutu Gospodarstwa Społecznego*. W: *Nauczyciele – wybór zawodu, selekcja, warunki życia*. Instytut Gospodarstwa Społecznego, SGH, Warszawa
- Lewandowski E. (1986): *O roli i pozycji społecznej nauczyciela*. „Przegląd Socjologiczny”, t.XXXIV
- Michalak J. (2003): *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*. IBE, Warszawa
- Mourshad M., Chijioke Ch., Barber M. (2010): *How the world's best performing school systems keep getting better*. Pobrano z: <http://www.Mckinsey.com/client-service/social-sector/education>
- Nalaskowski A. (1997): *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Nalaskowski A. (1999): *Obserwacja a badania ankietowe nad młodzieżą*. „Edukacja”, nr 1(65)
- Olubiński A. (red.) (2012): *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji*. Akapit, Toruń
- Piwowarski R., Krawczyk M. (2009): *TALIS. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*. IBE, Warszawa
- Prestiż zawodów* (styczeń 2009). Fundacja CBOS, Warszawa
- Raport o systemie edukacji* (2010). IBE, Warszawa
- Rusiecki J. (1999): *Nauczyciele okresu transformacji – próba diagnozy zawodu*. WSP, Olsztyn
- Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2008 r.* (2009). GUS, Warszawa
- Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2010 r.* (2012). GUS, Warszawa
- Wagner I. (2005): *Stalność czy zmienność autorytetów*. Impuls, Kraków
- Walczak D., Zahorska M. (2008): *Krajobraz po reformie. Opinie nauczycieli na temat reformy edukacji z 1999 roku*. W: K. Szafranec (red.): *Młodość i oświata za burzą przemian*. UMK, Toruń
- Węgieński Z. (2002): *Swoistość polskiego pedagoga*. W: U. Ostrowska i A. de Tchorzewski (red.): *Etos pedagogów*. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
- Wiłkomirska A. (2007): *Kształcenie i wymagany zakres kompetencji zawodowych nauczycieli*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4
- Wizerunek nauczycieli* (2012). CBOS, Warszawa
- Woroniecki Z. (1991): *Wykształcenie a przydatność zawodowa nauczycieli*. Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa
- Zahorska M., Walczak D. (2009): *O osobliwości nauczycielskiej duszy*. W: A. Nowak, K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska (red.): *Szkoła w dobie Internetu*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Życie i praca polskiego nauczyciela oraz czynniki budujące i niszczące jego autorytet

Rozbieżności między oceną pracy i życia nauczyciela, prestiżem tego zawodu – postrzeganymi przez opinię publiczną z jednej strony – a samooceną pracy i życia dokonaną przez samych nauczycieli z drugiej – spowodowały, że poddano te kwestie głębszej analizie. Porównano wynagrodzenia nauczycieli na tle płac innych zawodów w Polsce, jak również zarobki nauczycieli w kilkudziesięciu krajach w porównaniu do zarobków osób posiadających podobne wykształcenie, jak nauczyciele. W artykule przedstawiono listę najważniejszych czynników budujących autorytet nauczyciela oraz zaprezentowano przykłady sytuacji, które obniżają lub wręcz niszczą jego autorytet.

Słowa kluczowe: nauczyciel, autorytet nauczyciela, prestiż zawodu, wynagrodzenie/płaca

Life and work of Polish teacher and factors creating and destroying his authority

There are differentiations of opinions on teacher's work and life, prestige of teacher's occupation on the one hand and self-estimation of those factors expressed by teachers on the other. This is the main reason of analysis devoted to the problem, presented in the paper. Teacher's salaries are compared here with salaries of other occupations in Poland and with teacher's salaries in dozens of countries. There are comparisons of teacher's salaries with salaries of persons with similar level of education in some countries too. The paper presents list of important factors creating teacher's authority and samples of situations, behaviors which destroy that authority.

Keywords: teacher, teacher's authority, prestige of occupation, salary

Bogumiła Kwiatkowska-Kowal
Wiesław Fic
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

ABSOLWENCI WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ ZNP O STUDIACH I PRACY ZAWODOWEJ

Monitorowanie karier zawodowych absolwentów jako element systemu zapewniania jakości kształcenia w szkole wyższej. Trudności monitorowania

Dynamiczny wzrost liczby szkół wyższych w Polsce w latach 90. ubiegłego stulecia był odpowiedzią na zapotrzebowanie społeczne i nie zawsze szedł w parze z wysoką jakością kształcenia. Powszechnie mówi się nawet o spadku jakości kształcenia i przypisuje się mu cenę, jaką płacimy za podniesienie wskaźnika młodzieży studiującej (z ok. 8% do prawie 50%) i tym samym za ulokowanie nas wysoko w hierarchii krajów europejskich. Jednak w ostatnich latach odnotowujemy swoisty kryzys szkolnictwa wyższego spowodowany m.in. niżej demograficznym. Wiele uczelni (szczególnie niepublicznych) podupadło na skutek małego naboru studentów. Pozostanie na rynku edukacyjnym wymagało i dalej wymaga podjęcia wysiłków podnoszenia jakości kształcenia. Kryzys wymusza jakość. Zwraca na to uwagę m.in. Jerzy Buzek – były przewodniczący Parlamentu Europejskiego. Podkreśla, że „jesteśmy teraz na innym etapie i przyszedł czas na działania jakościowe w kształceniu” (Buzek, 2012, s. 24). Do działań takich zobowiązuje uczelnie Ustawa o zmianie ustawy prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 18 marca 2011 roku. Szkoły wyższe zobligowane zostały do opracowania wewnętrznych systemów zapewnienia jakości kształcenia, obejmujących działania: od procesualnych – związanych z zarządzaniem prowadzonymi kierunkami studiów, z procesem decyzyjnym; poprzez monitorujące przebieg kształcenia na każdym etapie; po wynikowe – polegające na weryfikacji zakładanych efektów kształcenia na poszczególnych kierunkach.

Do grupy działań wynikowych zaliczyć można badanie opinii absolwentów o odbytych studiach i ich karierach zawodowych. Obowiązek monitorowania karier zawodowych spoczywa na uczelniach na mocy wyżej wymienionej Ustawy (art.13a). Szczególna rola przypada akademickim biurom karier, które mają nie tylko wspierać studentów i absolwentów w kontaktach z pracodawcami i informować ich o programach ułatwiających start na rynku pracy, ale też – o co apeluje minister Barbara Kudrycka – „wyciągać wnioski z monitoringu losów absolwentów i proponować takie działania, które ograniczą bezrobocie wśród absolwentów” (Kudrycka, 2012, s.30).

Obowiązek monitorowania karier zawodowych absolwentów jest więc jednostronny; spoczywa na uczelniach. Absolwenci nie mają obowiązku udzielania

informacji o swojej pracy, o karierach zawodowych. Na problem wiarygodności obrazu sytuacji zawodowej absolwentów, powstałego na podstawie dobrowolności udziału w badaniach byłych studentów, zwraca uwagę Anna Knapińska: „dobrowolność wypełniania ankiet rodzi poważną obawę o przekłamanie badań” (Knapińska, 2010, s.31). Jak więc zadbać o reprezentatywność badanych grup absolwentów?

Kolejny problem wiąże się z wyborem badanych wskaźników kariery zawodowej, a nawet z jej pojmowaniem (tradycyjnym czy współczesnym). Wielu przedstawicieli nauk o pracy, w tym pedagogiki pracy, uważa, że kategoria pojęciowa „kariera zawodowa” nie może być traktowana samodzielnie, „stanowi jedynie część składową i tylko określony etap w szerzej traktowanym od dawnych lat rozwoju zawodowym człowieka” (Wiatrowski, 2009, s.59).

Zygmunt Wiatrowski wyjaśnia, że w kategorii „rozwój zawodowy” akcentuje się proces „dokonujący się w różnych etapach i okresach życia człowieka”, a w kategorii „kariera zawodowa” akcentuje się „stan, wynik i przejaw sukcesu uzyskiwanego w toku konkretnej działalności zawodowej” (tamże, s.66). Marek Suchar traktuje karierę jako drogę jednostki w procesie rozwoju zawodowego, na którą składają się: zdobyte kompetencje, historia zatrudnienia, ranga zajmowanych stanowisk, treść pełnionych funkcji, sukcesy i osiągnięcia zawodowe (Suchar, 2003, s.52). I choć nie są to wszystkie elementy kariery zawodowej, stanowią jednak odpowiedź, co należy uwzględnić w narzędziach badawczych kierowanych do absolwentów.

Planując badanie absolwentów trzeba mieć na względzie swoistość etapu rozwoju kariery zawodowej badanych. Uczelnie kierują narzędzia badawcze głównie do absolwentów w okresie ich wczesnej kariery (do 35 r.ż.) i częściowo – studia niestacjonarne – w okresie środkowej kariery (po 35 do 50 r.ż.). Nie badają absolwentów będących w okresie późnej kariery (po 50 r.ż.)¹. Etap wczesnej kariery uważany jest za jeden z najważniejszych w życiu zawodowym człowieka, dokonane bowiem wtedy wybory i podjęte decyzje rzutują na przebieg dalszych etapów kariery; sprzyjają rozwojowi zawodowemu bądź go hamują.

Wśród badanych czynników, warunkujących kariery zawodowe absolwentów szkół wyższych, należałoby uwzględnić i **zewnętrzne**, przedmiotowe (ekonomiczne, techniczne, społeczno-środowiskowe, kulturowe; np. wymogi rynku pracy, bezrobocie, sytuacja kadrowa itp.), i **wewnętrzne**, podmiotowe, zależne od samego człowieka (predyspozycje, zainteresowania, uzdolnienia, temperament, płeć, system wartości, zdrowie fizyczne i psychiczne itp.) – (por. Podoska-Filipowicz, 2006, s. 52; Czarnecki, 1985, s. 212–215). Badanie **uwarunkowań karier zawodowych** jest najtrudniejszym ogniwem w śledzeniu przez uczelnie karier absolwentów i dlatego bywa pomijane lub traktowane wybiórczo. Zresztą niemożliwe byłoby zbadanie wszystkich uwarunkowań w pojedynczych (czy nawet dwukrotnych) pomiarach.

Uczelnie wypracowują autorskie koncepcje badań karier zawodowych swoich absolwentów bądź pracujących studentów studiów niestacjonarnych. Interesujące wyniki uzyskali Wioletta Duda i Daniel Kukła, koncentrując badania karier zawodowych (312 studentów pracujących z 2 uczelni) na czynnikach związanych z rodziną i systemem wartości oraz na innych ważnych – w opinii badanych – w pracy i karierze zawodowej (Duda, Kukła, 2010).

Na uwagę zasługuje też koncepcja śledzenia karier zawodowych realizowana przez Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. W uczelni tej ów monitoring rozpoczyna się od badania studentów I roku, by poznać m.in.

ich plany edukacyjne i zawodowe oraz społeczne uwarunkowania wyboru kierunku studiów i przyszłej pracy. Badaniami przeprowadzonymi w roku ak. 2011/12 objęto 721 studentów. Poznanie tego, jak przewidują studenci swoją karierę zawodową, jest swoistym wstępem do badania karier absolwentów, pozwalającym na ewentualną modyfikację studenckich wizji karier w toku studiów (Kwiatkowski, 2012).

Ramy niniejszego opracowania nie pozwalają na przytoczenie innych przykładów badań karier absolwentów przez uczelnie polskie, ale warto zasygnalizować, jak bada się losy absolwentów w innych krajach. W wielu państwach Europy badanie karier zawodowych absolwentów jest zinstytucjonalizowane. Prowadzą je wyspecjalizowane przedsiębiorstwa prywatne (Wielka Brytania) lub państwowe (Niemcy), instytuty badawcze działające przy uniwersytetach (też Niemcy i Austria) lub instytuty publiczne (Francja), a nawet forum współpracy uczelnianych biur karier (Finlandia) – (por. *Eksperyta*, 2010). Różna jest częstotliwość prowadzenia kolejnych edycji badań; w większości wymienionych krajów jednak raz w roku; albo jest to badanie jednorazowe (np. Finlandia), albo powtarzane wielokrotnie po kilku latach od ukończenia studiów (np. po 1,3,10 latach – Niemcy; po 3,5,7,10 latach – Francja) – (tamże, s. 52).

Główną techniką badawczą w Polsce oraz w wielu krajach europejskich jest ankieta, narzędziem badawczym zaś kwestionariusz ankiety w wersji papierowej lub w wersji cyfrowej online. Równoległe z takimi formami zbierania informacji o karierach absolwentów w niektórych krajach stosowana jest forma telefoniczna (np. Wielka Brytania, Włochy) lub wywiad bezpośredni (Wielka Brytania). W zależności od potrzeb i doświadczenia instytucji prowadzących badania karier zawodowych absolwentów w poszczególnych krajach zakres tematyczny zadawanych respondentom pytań jest różny, choć – podobnie jak w polskich badaniach – dotyczy najczęściej: historii zatrudnienia, społecznych uwarunkowań kariery, oceny jakości kształcenia i przydatności wiedzy zdobytej w toku studiów w pracy (por. tamże). Wyniki badań służą uczelniom głównie do doskonalenia planów i programów studiów, a szerzej rzecz ujmując, do dopasowywania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy.

Jak w tło dotychczasowych rozważań wpisuje się badanie karier zawodowych absolwentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie? Uczelnia ma wieloletnie doświadczenie w tym zakresie, gdyż badania takie rozpoczęła w roku 1998, kiedy studia pedagogiczne ukończyli pierwsi absolwenci. Opisane wyniki badań ankietowych absolwentów pochodzą z 2 ostatnich edycji badań, przeprowadzonych w roku 2010 i 2012. Były to badania jednorazowe w każdym roku, ale ponowne badanie absolwentów z 2010 roku planowane jest w roku 2013, a z roku 2012 – w roku 2015 (czyli po 3 latach od ukończenia studiów).

Metodologia badań

Pierwsza grupa celów związana była z karierą zawodową absolwentów kierunku pedagogika. Interesowały nas m.in. takie elementy kariery i jej uwarunkowania, jak: zgodność pracy z ukończonym kierunkiem studiów i specjalnością; satysfakcja z pracy; miejsce pracy, ocena atrakcyjności swojej specjalności na rynku pracy; stopień bezrobocia i jego przyczyny; awansowanie po ukończeniu studiów.

Na drugą grupę celów badań złożyło się poznanie opinii absolwentów kierunku pedagogika: o odbytych studiach w WSP ZNP i o uzyskanych efektach kształcenia

oraz o potrzebie zmian w planach i programach studiów, a także poznanie oczekiwań wobec kształcenia podyplomowego.

Sondażem diagnostycznym objęto łącznie 775 absolwentów z 2010 i 2012 roku. Badania ankietowe każdej z obu edycji przeprowadzone były od jednego do trzech miesięcy od ukończenia studiów (od egzaminu dyplomowego). Kwestionariusz ankiety był pobierany przez absolwentów w dziekanacie Wydziału Pedagogicznego i po wypełnieniu go zwracany do dziekanatu, a następnie przekazywany do uczelnianego Biura Karier. Udział w badaniach był dobrowolny i anonimowy.

Wzięło w nich udział 57,4% wszystkich absolwentów, którzy ukończyli studia I i II stopnia w 2010 roku (do października) i 64,8% kończących studia I i II stopnia w 2012 (też do października). Badani absolwenci ukończyli głównie studia niestacjonarne (absolwenci studiów stacjonarnych stanowili tylko 5,1% absolwentów studiów I stopnia w badanych latach).

Tabela 1. Badani absolwenci (z uwzględnieniem podziału na specjalności)

Nazwa specjalności	Liczba i % badanych		Razem
	w 2012 r.	w 2010 r.	
Pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną	109 (28,1%)	110 (28,4%)	219 (28,3%)
Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną	104 (26,8%)	60 (15,5%)	164 (21,1%)
Pedagogika pracy	34 (8,8%)	63 (16,3%)	97 (12,5%)
Pedagogika kulturoznawcza	12 (3,1%)	5 (1,3%)	17 (2,2%)
Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z ustawodawstwem rodzinnym	37 (9,5%)	44 (11,4%)	81 (10,5%)
Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień	14 (3,6%)	32 (8,3%)	46 (5,9%)
Edukacja obronna	24 (6,2%)	30 (7,7%)	54 (7,0%)
Edukacja informatyczna i medialna	3 (0,8%)	12 (3,1%)	15 (1,9%)
Praca socjalna	12 (3,1%)	31 (8,0%)	43 (5,5%)
Pedagogika przedszkolna z jęz. angielskim	9 (2,3%)	-	9 (1,2%)
Pedagogika wczesnoszkolna z jęz. angielskim	23 (5,9%)	-	23 (3,0%)
Doradztwo i terapia pedagogiczna	7 (1,8%)	-	7 (0,9%)
Razem	388 (100,0%)	387 (100,0%)	775 (100,0%)

Badani reprezentowali 12 różnych specjalności prowadzonych w WSP ZNP na kierunku „pedagogika”. Największa była liczba absolwentów pedagogiki przedszkolnej z terapią pedagogiczną (28,3%) i pedagogiki wczesnoszkolnej z terapią pedagogiczną (21,1%). Od wielu lat są to dwie najbardziej popularne specjalności. Najmniej liczna była grupa absolwentów stosunkowo nowych specjalności: pedagogiki przedszkolnej z językiem angielskim (9 osób) oraz doradztwa i terapii pedagogicznej (7 osób) i to tylko po licencjacie, gdyż absolwentów studiów magisterskich w tych specjalnościach jeszcze nie było.

Tabela 2. Wiek badanych absolwentów

Rok	Wiek badanych			Brak odpowiedzi	Razem badanych
	poniżej 30 r.ż.	31–40 lat	powyżej 40 r.ż.		
2012	234 (60,3%)	82 (21,1%)	58 (15,0%)	14 (3,6%)	388 (100%)
2010	216 (55,8%)	86 (22,2%)	85 (22,0%)	–	387 (100%)
Razem	450 (58,1%)	168 (21,7%)	143 (18,4%)	14 (1,8%)	775 (100%)

Udział mężczyzn w badaniach był mały: 22 – w roku 2012 i 35 – w roku 2010, co odzwierciedla strukturę studiujących w WSP ZNP. Ogółem mężczyźni stanowili 7,4% z 775 absolwentów.

Większość badanych absolwentów to ludzie (do 30 r.ż.) będący w okresie wczesnej kariery zawodowej, która charakteryzuje się m.in. brakiem lub małą stabilizacją zawodową i identyfikowaniem się z zawodem. Wartości liczbowe dotyczące stażu pracy potwierdzają fakt wczesnej kariery zawodowej badanych.

Tabela 3. Staż pracy badanych absolwentów

Rok	% badanych absolwentów ze stażem							Razem
	0–5 lat	6–10 lat	11–15 lat	16–20 lat	21–25 lat	26–30 lat	Ponad 30 lat	
2012	63,3	14,0	4,4	9,6	4,6	2,8	1,3	100
2010	46,5	17,0	12,5	14,1	4,5	4,5	0,9	100
Razem	55,8	15,3	8,0	11,6	4,6	3,6	1,1	100
Ogółem	71,1		19,6		8,2		1,1	100

Ponad 71% badanych absolwentów miało staż pracy nie większy niż 10 lat, z czego 55,8% stanowiły osoby pracujące nie dłużej niż 5 lat. Odnotować warto dość znaczący wzrost liczby osób z małym stażem pracy (do 5 lat) w 2012 roku (63,3% badanych) w porównaniu z rokiem 2010 (46,5%).

Najwięcej badanych z obu roczników pracowało w miastach powyżej 200 tys. mieszkańców – 59%, a:

- w miastach poniżej 200 tys. do 50 tys. – 15,1% badanych,
- w miastach poniżej 50 tys. – 14,8% badanych,
- na wsi – 11,1% badanych.

Wartości liczbowe w poszczególnych przedziałach określających miejsce pracy absolwentów są porównywalne w obu edycjach badań (w roku 2010 i 2012).

Odnotowano jednak nieznaczny wzrost udziału osób pochodzących ze wsi (z 8,8% w roku 2010 do 13,4% w roku 2012) i spadek w 2012 roku o 4 pkt procentowe liczby osób z dużych miast (z 61,0% w roku 2010 do 57,0% w roku 2012).

Absolwenci studiów pedagogicznych o swoich karierach zawodowych

Studia na kierunku „pedagogika” prowadzone są w WSP ZNP na kilkunastu specjalnościach i przygotowują do pracy w wielu typach placówek: oświatowych (pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna), kulturalnych (pedagogika kulturoznawcza), administracyjnych (pedagogika pracy) itd. Interesowało nas, w jakich instytucjach

pracują nasi absolwenci, czy jest to praca zgodna z ich wykształceniem i satysfakcjonująca ich oraz jaki jest wskaźnik bezrobocia wśród badanych.

Tabela 4. Miejsce pracy badanych osób

Lp.	Miejsce pracy (branża)	Liczba i % absolwentów		Razem
		z 2012 r.	z 2010 r.	
1.	Przedszkole	139 (35,8%)	66 (17,9%)	205 (26,5%)
2.	Szkoła	48 (12,4%)	24 (6,2%)	72 (9,3%)
3.	Dom kultury, klub osiedlowy	4 (1,0%)	17 (4,4%)	21 (2,7%)
4.	Świetlica szkolna, biblioteka	4 (1,0%)	25 (6,4%)	29 (3,7%)
5.	Służby mundurowe, medyczne, socjalne	24 (6,2%)	58 (15,0%)	82 (10,6%)
6.	Małe firmy, usługi, handel, przemysł	40 (10,3%)	68 (17,6%)	108 (13,9%)
7.	Administracja, urzędy, sądy	25 (6,5%)	29 (7,5%)	54 (7,0%)
8.	Bankowość, finanse, ubezpieczenia	9 (2,3%)	25 (6,4%)	34 (4,4%)
9.	Żłobek	11 (2,8%)	12 (3,1%)	23 (3,0%)
10.	Inne: transport, rolnictwo, wydawnictwo, budownictwo, telekomunikacja	46 (11,9%)	30 (7,8%)	76 (9,8%)
11.	Brak odpowiedzi	9 (2,3%)	6 (1,5%)	15 (1,9%)
12.	Osoby niepracujące	29 (7,5%)	27 (7,0%)	56 (7,2%)
Razem		388 (100%)	387 (100%)	775 (100%)

Zaskakujące, że połowa z 56 osób niepracujących w innym miejscu kwestionariusza zaznaczyła miejsce pracy. Najwięcej badanych, bo aż 45,2%, pracuje w placówkach oświatowych, opiekuńczych i kulturalnych. Ale też i najwięcej absolwentów ukończyło studia przygotowujące do pracy w tego typu instytucjach. Uczelnia nie prowadzi studiów dających uprawnienia do pracy w żłobku, tymczasem 3,0% badanych absolwentów przyznało, że właśnie tam pracuje (głównie po pedagogice przedszkolnej).

Absolwenci, którzy ukończyli studia w zakresie edukacji obronnej, pracy socjalnej oraz edukacji zdrowotnej i profilaktyki uzależnień, zasilili służby mundurowe, medyczne i socjalne (10,6% badanych). Nieduża liczba badanych (7,0%) pracuje w administracji, urzędach, sądach. To głównie absolwenci pedagogiki pracy. Duża liczba badanych jako swoje aktualne miejsce pracy podała branże związane z handlem, usługami, a nawet bankowością i finansami czy budownictwem – łącznie 28,1%. I nie są to tylko absolwenci, którzy ukończyli studia w zakresie pedagogiki pracy, ale różnych innych specjalności (pedagogiki wczesnoszkolnej, pracy socjalnej). Jeśli uznać, że pracują w swoich instytucjach w działach szkolenia, prowadzą rekrutację pracowników czy doradztwo personalne, to są do takiej pracy przygotowani, ale jeżeli ich zakres obowiązków jest inny, merytorycznie związany z branżą, to z uczelni stosownych kompe-

tencji nie wynieśli. Może absolwenci ci zdobyli dodatkowe uprawnienia na kursach, szkoleniach poza WSP ZNP? Warto kwestię tę zbadać w przyszłości dokładniej.

Ogólny wskaźnik bezrobocia dla obu edycji badań (775 osób) wyniósł 7,2%. W roku 2010 było 7% niepracujących, a w roku 2012 wskaźnik ten wzrósł do 7,5%. Wśród przyczyn braku pracy najczęściej wymieniano: urlop wychowawczy (14 osób), brak ofert pracy w okolicy zamieszkania (19 osób), brak pracy zgodnej z uzyskaną na studiach specjalnością (11 osób). Kilka osób było na etapie szukania pracy (5 osób, po studiach stacjonarnych I stopnia). Ale zdarzyła się też odpowiedź „nie pracuję, bo nie muszę” (absolwentka studiów I stopnia, niestacjonarnych). Relatywnie więcej niepracujących było wśród absolwentów I stopnia studiów (34 osoby) niż II stopnia (22 osoby). Nie wszyscy mieli status bezrobotnych, gdyż część z nich była na urloпах wychowawczych czy też rozpoczęła poszukiwanie pracy.

Najwięcej niepracujących ukończyło studia w zakresie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej (29 osób), ale też liczba badanych absolwentów tych specjalności była najwyższa (stanowili ponad połowę badanych – 53,6%). Dlatego miejscem pracy najczęściej wskazywanym przez tych absolwentów było przedszkole i szkoła (łącznie 35,8% wszystkich wskazań). Warto zaznaczyć, że wszyscy badani absolwenci, którzy ukończyli studia w zakresie edukacji zdrowotnej i profilaktyki uzależnień, pedagogiki obronnej i pracy socjalnej – to osoby pracujące. Część badanych wyraziła przekonanie, że pracuje niezgodnie z ukończonym kierunkiem studiów i specjalnością, o czym dokładnie będzie mowa dalej.

Chcieliśmy poznać nie tylko, czy nasi absolwenci w chwili badania pracowali zgodnie z uzyskanym w WSP ZNP wykształceniem, ale też, jeśli pracowali przed podjęciem studiów, to czy była to praca związana z wybranym kierunkiem.

Tabela 5. Zgodność pracy przed podjęciem studiów w WSP ZNP z wybranym kierunkiem studiów

Rok	Liczba i % osób udzielających odpowiedzi		Razem
	twierdzących (tak)	zaprzeczających (nie)	
2012	152 (39,2%)	236 (60,8%)	388 (100%)
2010	132 (34,1%)	255 (65,9%)	387 (100%)
Razem	284 (36,6%)	491 (63,4%)	775 (100%)

Większość badanych przyznała, że pracowała przed podjęciem studiów niezgodnie z wybranym kierunkiem (63,4%), pozostali – że zgodnie z nim. Są jednak różnice między wypowiedziami absolwentów studiów I stopnia i II stopnia. Dysproporcje między liczbą osób przyznających się do pracy zgodnej i niezgodnej z wybranym profilem studiów są mniejsze w grupie absolwentów II stopnia studiów niż w grupie absolwentów I stopnia studiów pedagogicznych. Odsetek osób pracujących niezgodnie z wybranym kierunkiem studiów zmniejszył się o 5% w roku 2012 w stosunku do roku 2010.

O ile uległy te wskaźniki zmianie pod wpływem ukończonych studiów?

Większość badanych absolwentów określiła obecną pracę jako zgodną z kierunkiem ukończonych studiów (52,6%). Z 49,1% badanych w 2010 roku odsetek ten wzrósł do 56,2% badanych w roku 2012. Tym samym zmalała liczba absolwentów pracujących niezgodnie z ukończonym kierunkiem studiów „pedagogika”.

Tabela 6. Zgodność obecnej pracy z ukończonym kierunkiem studiów

Rok	Liczba i % osób udzielających odpowiedzi		Razem
	twierdzących (tak)	zaprzeczających (nie)	
2012	218 (55,7%)	170 (44,3%)	388 (100%)
2010	190 (49,1%)	197 (50,9%)	387 (100%)
Razem	408 (52,6%)	367 (47,4%)	775 (100%)

Najwyższy wskaźnik zgodności pracy z ukończonym kierunkiem studiów odnotowano w grupie absolwentów, którzy ukończyli studia w zakresie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, najniższy – pedagogiki pracy, pedagogiki opiekuńczej i pedagogiki kulturoznawczej. Można to wiązać z jednoznacznym, ścisłym określeniem w przepisach prawnych wymogów stawianych kandydatom do pracy nauczycielskiej w przedszkolu i w klasach I–III, i dostosowaniem planów i programów studiów do tych wymogów oraz z mniej jednoznacznymi przepisami dotyczącymi innych specjalności.

Zmienił się na korzyść stosunek liczby pracujących zgodnie i niezgodnie z ukończonym kierunkiem w grupie absolwentów II stopnia studiów (prawie dwukrotnie więcej pracujących zgodnie z wykształceniem). W dalszym ciągu większa jest liczba pracujących niezgodnie z ukończonym kierunkiem „pedagogika” absolwentów studiów I stopnia niż tych pracujących zgodnie z nim, chociaż różnice w tym zakresie są znacznie mniejsze niż w sytuacji pracy jeszcze przed podjęciem studiów.

Większość badanych absolwentów potwierdziła zgodność aktualnej pracy z ukończonym kierunkiem studiów, jednak wskaźnik zgodności pracy z uzyskaną WSP ZNP specjalnością w ramach kierunku „pedagogika” jest niższy.

Tabela 7. Zgodność obecnej pracy z uzyskaną w WSP ZNP specjalnością

Rok	Liczba i % osób udzielających odpowiedzi		Razem
	twierdzących (tak)	zaprzeczających (nie)	
2012	181 (46,6%)	207 (53,4%)	388 (100%)
2010	169 (43,7%)	218 (56,3%)	387 (100%)
Razem	350 (45,2%)	425 (54,8%)	775 (100%)

Już tylko 45,2% badanych wskazało na tę zgodność, większość – niestety – nie. I podobnie, jak przy określaniu zgodności pracy z ukończonym kierunkiem studiów, najwyższą zgodność odnotowano w grupie absolwentów specjalności przedszkolnej i wczesnoszkolnej, najniższą w grupie absolwentów: pedagogika pracy, edukacja zdrowotna, edukacja obronna.

Obok uzasadnienia tego stanu rzeczy podanego wcześniej, związanego z przyczynami obiektywnymi, należałoby przytoczyć argumenty subiektywne – powiązane z pojmowaniem zgodności pracy z uzyskanymi kwalifikacjami kierunkowymi i specjalnościowymi przez badanych absolwentów. Być może, świadomość miejsca pracy jest u absolwentów specjalności nauczycielskich wyższa i szybciej zaczyna rodzić się u nich tożsamość zawodowa niż u absolwentów specjalności nienauczycielskich, którzy nie wiążą tak ściśle uzyskanych kwalifikacji z konkretnym miejscem pracy.

W tym kontekście ciekawe są wyniki odpowiedzi absolwentów na pytanie o atrakcyjność „swojej” specjalności na rynku pracy.

Tabela 8. Ocena atrakcyjności „swojej” specjalności na rynku pracy

Badani w roku	Ocena			Razem
	wysoka	średnia	niska	
2012	100 (25,8%)	266 (68,5%)	22 (5,7%)	388 (100%)
2010	105 (27,1%)	254 (65,7%)	28 (7,2%)	387 (100%)
Razem	205 (26,5%)	520 (67,1%)	50 (6,4%)	775 (100%)

Mimo że 54,8% badanych przyznało niezgodność swojej aktualnej pracy z uzyskanymi kwalifikacjami specjalnościowymi (a 7,2% badanych to niepracujący), to tylko 6,4% oceniło nisko atrakcyjność swojej specjalności na rynku pracy. W grupie absolwentów pedagogiki przedszkolnej i pedagogiki wczesnoszkolnej z językiem angielskim niskich ocen nie było, a najwyższy odsetek badanych z tą specjalnością (oraz pedagogiki wczesnoszkolnej z terapią pedagogiczną) ocenił tę atrakcyjność jako wysoką (łącznie 26,5%).

Praca zawodowa powinna być satysfakcjonująca, ale nie zawsze jest (szczególnie w sytuacji jej niezgodności z wykształceniem). Wśród badanych absolwentów zaskakujące są wyniki w tym zakresie. Mimo dużego odsetka osób pracujących niezgodnie z ukończonym kierunkiem studiów i niezgodnie z uzyskaną specjalnością, ogólna satysfakcja z obecnej pracy badanych jest wysoka.

Tabela 9. Ocena stopnia satysfakcji z obecnej pracy

Rok	Liczba osób oceniających na skali punktowej											Razem
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2012	28	4	10	18	22	38	44	52	77	49	45	387 + 1 (brak odpowiedzi)
2010	20	5	3	20	23	53	41	54	81	43	44	387
Razem	48	9	13	38	45	91	85	106	158	92	99	775
Ogółem ocena	b.niska 57 (7,4%)		niska 41 (5,3%)		średnia 136 (17,5%)		wysoka 191 (24,6%)		b.wysoka 250 (32,3%)		najwyższa 99 (12,8%)	775 (100%)

Aż prawie 57,0% absolwentów określiło stopień satysfakcji z pracy jako wysoki i bardzo wysoki i 12,8% dało ocenę najwyższą w dziesięciostopniowej skali. Co ciekawe, stopień satysfakcji z pracy wyraziły też osoby, które wcześniej przyznały, że nie pracują. Zdajemy sobie sprawę z tego, że satysfakcja ma charakter subiektywny, łączy się z realizacją oczekiwań, zamierzeń zawodowych, ale jeżeli 87,2% badanych absolwentów wyraża średni, wysoki, bardzo wysoki i „super” stopień satysfakcji z pracy, to można uznać, że ich kariery zawodowe rozwijają się w dobrym kierunku.

Mimo wszystko niepokoi, że kilkanaście procent badanych ocenia satysfakcję z pracy nisko i bardzo nisko (kilka procent stanowią osoby bez pracy). Jednocześnie cieszy liczba badanych w pełni usatysfakcjonowanych pracą, a zatem sprawdzających się w niej, identyfikujących się z miejscem pracy i pełnioną funkcją oraz mających

perspektywę awansu, gdyż m.in. te czynniki determinują satysfakcję z pracy. Zapytaliśmy badanych absolwentów o sprawy wiążące się z awansem i zmianą pracy na lepszą po ukończeniu studiów.

Tabela 10. Potwierdzenie awansu lub zmiany pracy na lepszą w wyniku ukończenia studiów w WSP ZNP

Stopień studiów	Liczba i % absolwentów					
	z 2012 roku			z 2010 roku		
	potwierdzających	zaprzeczających	razem	potwierdzających	zaprzeczających	razem
I stopnia	65 (35,3%)	119 (64,7%)	184 (100%)	83 (37,6%)	138 (62,4%)	221 (100%)
II stopnia	91 (44,6%)	113 (55,4%)	204 (100%)	70 (42,2%)	96 (57,8%)	166 (100%)
Razem	156 (40,2%)	232 (59,8%)	388 (100%)	153 (39,5%)	234 (60,5%)	387 (100%)

Tylko część badanych (40,2% absolwentów z 2012 r. i 39,5% absolwentów z 2010 r.) przyznała, że po ukończeniu studiów w naszej uczelni awansowała w pracy lub zmieniała pracę na lepszą. Są różnice między potwierdzeniem faktu awansu między absolwentami I i II stopnia. Awansowało o prawie 5% więcej osób kończących studia II stopnia niż I stopnia w 2012 roku i analogicznie 4,6% więcej – w roku 2010. A więc studia magisterskie uzupełniające dają większą możliwość awansu. Można się zastanawiać, czy blisko 40% średni wskaźnik awansu badanych obu roczników jest mały czy duży. Jeśli wziąć pod uwagę to, że badania w obu przypadkach były prowadzone w krótkim czasie (1–3 miesiące) od zakończenia studiów, to wskaźnik ten można uznać za zadowalający, tym bardziej że stabilny – wartości procentowe w odstępie 2 lat nie zmieniły się znacząco. Można nawet powiedzieć, że w 2012 roku były nieco wyższe (o 0,7% więcej absolwentów awansowało niż w roku 2010).

Warto przypomnieć, że największą grupę badanych stanowili nauczyciele przedszkolni i wczesnoszkolni. Ich możliwości awansu są ściśle określone przepisami o stopniach awansu zawodowego i jest to proces odpowiednio rozłożony w czasie. Ukończenie studiów nie powoduje automatycznie uzyskania kolejnego stopnia zawodowego. Ponadto większość badanych (92,6%) to kobiety, młode i często nieustabilizowane zawodowo, przerywające pracę na skutek zamążpójścia i macierzyństwa, zmiany miejsca zamieszkania. To ważne czynniki utrudniające kobietom awans zawodowy i nie można ich pominąć komentując wyniki badań absolwentek WSP ZNP.

W tym kontekście interesujące wydało się pytanie o możliwości awansu w najbliższych 2 latach. Pytanie to zostało zadane absolwentom z 2012 roku; we wcześniejszej edycji badań tego zagadnienia nie podjęto.

Wyniki są zaskakujące. Aż 82,4% badanych dostrzega możliwość awansu w najbliższym czasie, z czego ponad 58% określiło tę możliwość jako dużą. Różnice w wypowiedziach absolwentów studiów I i II stopnia są niewielkie – sięgające 1%–2%. Możliwości awansu nie przewiduje 14,7% absolwentów studiów II stopnia i nieco mniej absolwentów I stopnia. Największe możliwości awansu dostrzegają absolwenci specjalności: pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną, pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną, pedagogika przedszkolna z językiem angielskim, pedagogika wczesnoszkolna z jęz. angielskim i pedagogika kulturoznaw-

Tabela 11. Przewidywanie przez badanych absolwentów z 2012 roku
możliwości awansu w ciągu najbliższych 2 lat

Absolwenci studiów	Liczba i % osób potwierdzających możliwość awansu		Liczba i % osób niepotwierdzających możliwości awansu	Liczba i % osób, które nie udzieliły odpowiedzi	Razem
	duża możliwość	mała możliwość			
I stopnia	108 (58,7%)	43 (23,4%)	25 (13,6%)	8 (4,3%)	184 (100%)
II stopnia	118 (57,8%)	51 (25,0%)	30 (14,7%)	5 (2,5%)	204 (100%)
Razem	226 (58,2%)	94 (24,2%)	55 (14,2%)	13 (3,4%)	388 (100%)

cza. Może pozytywną rolę odegrały przepisy normujące zdobywanie kolejnych stopni awansu zawodowego nauczycieli i dlatego dostrzegli możliwość awansu w ciągu 2 najbliższych lat?

Awans, a nawet możliwość jego osiągnięcia są ważnymi czynnikami motywującymi do pracy, mobilizującymi do doskonalenia pracy i kompetencji zawodowych. Jeżeli więc ponad 82% badanych absolwentów z 2012 roku widzi w perspektywie 2 lat większą lub mniejszą możliwość awansu, a prawie 40% badanych w 2012 i 2010 roku awansowało w wyniku ukończenia studiów w WSP ZNP, co w praktyce oznacza zdobycie wyższej pozycji (stanowiska) w miejscu pracy, to możemy założyć, że ich indywidualne kariery zawodowe rozwijają się prawidłowo.

*

Wyniki prowadzonych w WSP ZNP badań w zakresie karier zawodowych absolwentów przeczą rozpowszechnionej ostatnio przez niektóre środowiska opinii, że studia na kierunku „pedagogika” produkują głównie bezrobotnych. Stopień bezrobocia (7,2%) wśród naszych absolwentów obu edycji badań jest dużo niższy od wskaźnika bezrobocia w Polsce². Większość badanych stwierdziła, że pracuje zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów (52,6%), przy czym odnotowano wyższy wskaźnik tej zgodności u absolwentów z 2012 roku niż z roku 2010. Ponad 45% badanych przyznało też zgodność swojej pracy z ukończoną specjalnością i tylko 6,4% badanych oceniło „swoją” specjalność jako mało atrakcyjną na rynku pracy. Powyższe wskaźniki byłyby zapewne korzystniejsze, gdyby nie niż demograficzny, który dotknął placówki oświatowe; część z nich została przecież zamknięta.

Aktualna praca satysfakcjonuje w stopniu wysokim, bardzo wysokim i najwyższym (6–10 punktów w dziesięciostopniowej skali) aż prawie 70% badanych absolwentów, ponad 40% potwierdziło awans lub zmianę pracy na lepszą po ukończeniu studiów w WSP ZNP, a ponad 82% spodziewa się awansu w ciągu najbliższych 2 lat.

Uczelnia nie badała dynamiki kariery zawodowej absolwentów, jej postępu rozłożonego w czasie. Warto uwzględnić tę kwestię w powtórnych badaniach tych samych absolwentów. Nie wiemy też, jaka była rola aktywności własnej w znalezieniu pracy, jej doskonaleniu i zdobywaniu nowych kompetencji. Nie badaliśmy takich elementów kariery, jak: zajmowane stanowiska kierownicze, sukcesy i osiągnięcia, co zamierzamy podjąć w powtórnych badaniach absolwentów z 2010 roku planowanych na rok 2013.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że absolwenci studiów kierunku „pedagogika” mają mniejsze możliwości – niż przedstawiciele innych zawodów – wykazania się przedsiębiorczością i samodzielnym zaistnieniem na rynku pracy, stania się samodzielnymi podmiotami gospodarczymi. Niemniej spróbujemy uwzględnić i ten aspekt karier zawodowych w planowanych badaniach.

Opinie absolwentów pedagogiki o studiach w WSP ZNP

Badanie opinii absolwentów o odbytych studiach traktowane jest jako element wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia, a samych absolwentów – jako interesariuszy zewnętrznych, mogących wpłynąć na plany i programy studiów oraz na ich organizację.

W obu edycjach prezentowanych badań interesowało nas szczególnie: jak oceniają absolwenci wiedzę wyniesioną z uczelni i jakie inne efekty kształcenia dostrzegają, jakie widzą potrzeby zmian w planach i programach oraz ich organizacji, jakie są ich oczekiwania związane z ewentualnym kształceniem podyplomowym. W takiej też kolejności zagadnienia te zostaną omówione poniżej.

Tabela 12. Ocena wiedzy wyniesionej z uczelni

Rok	Liczba i % osób oceniających wiedzę jako:			Brak odpowiedzi	Razem
	za bardzo teoretyczną	za bardzo praktyczną	o proporcjach właściwych		
2012	178 (45,9%)	18 (4,6%)	187 (48,2%)	5 (1,3%)	388 (100%)
2010	170 (43,9%)	11 (2,9%)	163 (42,1%)	43 (11,1%)	387 (100%)
Razem	348 (44,9%)	29 (3,7%)	350 (45,2%)	48 (6,2%)	775 (100%)

W kształceniu pedagogów, a zwłaszcza nauczycieli ważne jest poznanie opinii osób już pracujących o proporcjach kształcenia teoretycznego i praktycznego w prowadzonych przez uczelnie studiach. Absolwenci wypowiedzieli się w tej kwestii patrząc przez pryzmat wyniesionych ze studiów doświadczeń. Ponad 45% absolwentów z obu edycji badań uznało, że proporcje między wiedzą teoretyczną a praktyczną są właściwe, ale zbliżona liczbowo grupa badanych wyraziła przekonanie o przewadze wiedzy teoretycznej. Byli to w większości absolwenci studiów II stopnia. Plany i programy studiów magisterskich uzupełniających z założenia przewidują kształcenie bardziej teoretyczne niż ma to miejsce na studiach I stopnia.

Rozkład wyników badań przeprowadzonych w roku 2010 i 2012 był zbliżony. Można zatem uznać, że oczekiwania absolwentów w tym zakresie nie zmieniają się. Przypomnieć należy, że 55,8% badanych absolwentów miało krótki staż pracy (0–5 lat). To właśnie głównie ta część badanych liczyła na bardziej praktyczne kształcenie, którego rezultaty można byłoby szybko i wprost zastosować w pracy. Oczekiwania tej grupy badanych znalazły swój wydzźwięk w zgłoszonych postulatach zmian w planach i programach studiów.

Dostrzeżone przez absolwentów **efekty kształcenia** w WSP ZNP zostały przez nas pogrupowane i zostaną przedstawione w następującej kolejności: wiedza,

umiejętności, kompetencje społeczne, korzyści osobiste. Nie wszyscy badani podjęli się określenia efektów kształcenia (4,2% w obu edycjach badań – nie). Po kilkanaście osób badanych w roku 2010 i 2012 zakreśliło wszystkie podane przykładowo w kwestionariuszu efekty.

Tabela 13. Efekty kształcenia w WSP ZNP dostrzeżone przez badanych absolwentów

Zakres dostrzeganych efektów	Liczba i % odpowiedzi absolwentów		Razem
	z 2012 r.	z 2010 r.	
wiedza	374 (32,0%)	365 (33,5%)	739 (32,8%)
umiejętności	371 (31,8%)	360 (33,1%)	731 (32,4%)
kompetencje społeczne	263 (22,6%)	241 (22,2%)	504 (32,3%)
korzyści osobiste	159 (13,6%)	122 (11,2%)	281 (12,5%)
Razem wypowiedzi	1167 (100%)	1088 (100%)	2255 (100%)

Najwięcej badanych absolwentów odniosło się do zdobytej w uczelni wiedzy i umiejętności, mniej – do kompetencji społecznych, a najmniej – do wyniesionych ze studiów korzyści osobistych (i to w obu edycjach badań, a także w podziale na studia I i II stopnia).

Najpowszechniej docenianymi efektami w zakresie **wiedzy** uzyskanej w toku studiów były: uporządkowana wiedza pedagogiczna i psychologiczna; znajomość teorii wychowania i nauczania-uczenia się, znajomość teorii rozwoju dziecka, wiedza o różnych środowiskach wychowawczych, wiedza metodologiczna itp. Wskazywano też na konkretne obszary wiedzy związane ze specjalnościami, np.: wiedza o sytuacji kultury, promowanie jej, o marketingu w kulturze (absolwenci pedagogiki kulturoznawczej); wiedza o uczestnikach działalności edukacyjnej, wychowawczej, pomocowej (absolwenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej z terapią pedagogiczną); wiedza z zakresu metodyki językiem angielskiego (absolwenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej z jęz., angielskim). Były też wypowiedzi bardziej ogólne. Typu: mam wiedzę odpowiednią dla pracy nauczyciela (absolwenci pedagogiki wczesnoszkolnej); mam wiedzę z zakresu edukacji obronnej i odpowiednią praktykę (absolwenci edukacji obronnej).

Najczęściej wymienianymi **umiejętnościami** osiągniętymi w czasie studiów były: zastosowanie wiedzy teoretycznej z pedagogiki i psychologii w praktyce, analiza i interpretacja problemów edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych, diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka, elementarne umiejętności badawcze, precyzyjne i spójne wypowiadanie się na tematy pedagogiczne, samodzielność rozwijania wiedzy, sprawność rozwiązywania problemów pedagogicznych w pracy itp. Absolwenci poszczególnych specjalności wskazywali też umiejętności związane z ich specjalnością, np.: umiejętność analizy rynku pracy (pedagogika pracy), umiejętność analizy i oceny wydarzeń kulturalnych (pedagogika kulturoznawcza).

Do dostrzeżonych przez największą liczbę badanych **kompetencji społecznych**, zdobytych w toku studiów, zaliczyć można; lepsze rozumienie zachowań dzieci i dorosłych, zdolności komunikowania się z dziećmi i dorosłymi, zmianę stosunku

do dzieci, umiejętność słuchania ludzi i niesienia pomocy, lepsza współpraca z rodzicami. Mimo iż relatywnie najmniej badanych wypowiedziało się na temat osobistych korzyści wyniesionych ze studiów w WSP ZNP, to każdy z nich wymienił kilka takich korzyści. Poza ogólnymi i oczywistymi zdobyczami, takimi jak: dyplom, tytuł, kwalifikacje do wykonywania zawodu, wykształcenie w wybranej dziedzinie, możliwość pracy w zawodzie nauczyciela, awans – badani absolwenci wymienili cechy osobowości, które rozwinęli podczas studiów: kreatywność, samodzielność, pewność siebie, wyższe poczucie własnej wartości, zaspokojenie ambicji, satysfakcję, rozwój osobisty. Dostrzegli też wpływ studiów na zmianę ich poglądów na wychowanie i pracę nauczyciela, na poszerzenie horyzontów myślowych i na chęć dalszego kształcenia. Było kilka odpowiedzi niespodziewanych, typu: odmłodziłam się, zmieniłam siebie, nawiązałam kontakty z ciekawymi ludźmi, odzyskałam wiarę w siebie i lepszą przyszłość. Można więc zaryzykować tezę, że dla wielu osób studia pedagogiczne pełniły – poza edukacyjną – funkcję terapeutyczną.

Na pytanie o propozycje **zmian w planach i programach studiów** odpowiedziało w obu edycjach badań tylko 78,5% badanych, z czego ponad 13% stanowiły osoby, które uznały, że nic nie trzeba zmieniać. Pozostali – tj. ponad 65% badanych udzieliło rad bądź w kwestii planów czy programów studiów, bądź w kwestii ich organizacji. W propozycjach zmian dały o sobie znać wcześniejsze opinie absolwentów, dotyczące proporcji wiedzy teoretycznej i praktycznej wyniesionej z uczelni. Większość z wypowiadających się w sprawie zmian w kształceniu na kierunku „pedagogika” uznała, że powinno być więcej: ćwiczeń praktycznych, praktyki w ogóle, przedmiotów specjalnościowych, psychologii, zajęć informatycznych i języka obcego. Postulaty te były zgłaszane równie często przez absolwentów I i II stopnia studiów i przez absolwentów poszczególnych specjalności. Warto dodać, że w uczelni proporcja ćwiczeń i wykładów wynosi 50% do 50%, a praktyki są realizowane – zgodnie z przepisami w wymiarze 150 godz. i nie mogą trwać krócej niż 8 tygodni.

Były też zgłaszane postulaty odnoszące się do treści kształcenia specjalnościowego. Absolwenci pedagogiki kulturoznawczej proponowali więcej treści (przedmiotów) na temat działalności kulturoznawczej; absolwenci pedagogiki pracy – więcej treści z zakresu rynku pracy; pedagogiki wczesnoszkolnej – więcej logopedii i treningu umiejętności wychowawczych; pedagogiki przedszkolnej – więcej edukacji plastycznej dzieci; absolwenci edukacji zdrowotnej – więcej zajęć związanych z profilaktyką uzależnień; edukacji obronnej – więcej treści związanych ze służbami mundurowymi itd.

Wystąpiły też sprzeczne propozycje zmian: jedni absolwenci I stopnia proponowali więcej filozofii i etyki (pedagogika przedszkolna), inni – że filozofia jest niepotrzebna (też pedagogika przedszkolna II stopień). Najczęściej w wypowiedziach o zmianach w planach i programach studiów odnotowano – „więcej”. Zwiększenie zakresu i liczby godzin zajęć powodowałoby wydłużenie czasu zajęć i podniesienie kosztów studiów. Tymczasem absolwenci proponowali rezygnację z zajęć w piątki i wcześniejsze kończenie zajęć sobotnio-niedzielnymi (studia niestacjonarne).

Postulat nieplanowania zajęć w piątki na studiach niestacjonarnych wypłynął już w badaniach prowadzonych w roku 2010 i został w znacznej mierze zrealizowany. Tylko niektóre specjalności – z konieczności – odbywają zajęcia w piątkowe popołudnia. Zrealizowano postulaty zgłoszone przez absolwentów z 2010 roku w sprawie kolejności wprowadzenia przedmiotów (np. specjalnościowych – na pedagogice pra-

cy i kierunkowych na wszystkich specjalnościach). Ale trudno było przychylić się do propozycji ograniczenia liczby egzaminów czy likwidacji różnic programowych (postulat absolwentów studiów II stopnia kończących studia I stopnia w innych uczelniach).

Zapytaliśmy badanych absolwentów, czy rynek pracy motywuje ich do dalszego kształcenia i jakie byłyby ich oczekiwania wobec ewentualnego kształcenia podyplomowego. To ważna informacja, bo może pomóc uczelni w planowaniu profilu i zakresu studiów podyplomowych.

Tabela 14. Motywowanie do dalszego kształcenia przez rynek pracy (konkurencję)

Badane osoby w roku	Liczba i % osób udzielających odpowiedzi				Brak odpowiedzi	Razem
	twierdzących		zaprzeczających			
	tak	raczej tak	raczej nie	nie		
2012	214 (55,2%)	120 (30,9%)	44 (11,3%)	8 (2,1%)	2 (0,5%)	388 (100%)
2010	230 (59,4%)	115 (29,7%)	32 (8,3%)	0 (0,0%)	10 (2,6%)	387 (100%)
Razem	444 (57,3%)	235 (30,3%)	76 (9,8%)	8 (1,0%)	12 (1,6%)	775 (100%)
	679 (87,6%)		84 (10,8%)		24 (1,6%)	(100%)

Aż 87% badanych ma świadomość, że rynek pracy motywuje do dalszego kształcenia (wymusza je) i tylko 1% nie dostrzega takiej potrzeby, a prawie 10% – „raczej” nie dostrzega. Oferta kształcenia podyplomowego powinna być kierowana przede wszystkim do tych, którzy udzielili odpowiedzi zdecydowanie twierdzącej, czyli do ponad 57% wypowiedzi w tej kwestii. To głównie oni określili oczekiwania co do studiów podyplomowych. Część ich potrzeb rozmija się z możliwościami WSP ZNP, uczelnia bowiem może organizować studia podyplomowe zgodnie z prowadzonymi kierunkami studiów, a oczekiwania absolwentów wykraczały daleko poza te możliwości. Zatem, jakie studia podyplomowe wybrałoby nasi absolwenci?

Najwięcej wskazań uzyskało:

- zarządzanie oświatą i marketing, zarządzanie zasobami ludzkimi (57% wszystkich wypowiedzi);
- logopedia (29%);
- doradztwo zawodowe (23%);
- edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna (21%);
- ubezpieczenia społeczne, prawo pracy, ustawodawstwo rodzinne (17%);
- komunikacja interpersonalna (12%);
- terapia rodzinna, mediacje rodzinne, socjoterapia (12%);
- turystyka i rekreacja (8%);
- edukacja dla bezpieczeństwa, bezpieczeństwo narodowe (7%);
- resocjalizacja (4%);
- asystent rodziny (4%);
- terapia uzależnień (3%);
- historia sztuki, choreografia (3%);
- fizjoterapia, interwencja kryzysowa, edukacja plastyczna (artystyczna), praca społeczna, finanse, gimnastyka korekcyjna, grafika komputerowa, język angielski (2%–1%).

Pojedyncze wskazania uzyskało 10 innych zakresów tematycznych studiów (np. kryminalistyka, integracja sensoryczna, katecheza, seksuologia). Cztery osoby wyraziły chęć pisania doktoratu. Kilka z wymienionych przez absolwentów studiów podyplomowych uczelnia prowadzi od lat, np.: w zakresie pedagogiki przedszkolnej, zarządzania w oświacie czy doradztwa pedagogicznego. Zakres tematyczny wskazanych studiów podyplomowych był zazwyczaj związany z uzyskaną w uczelni specjalnością, stanowił rozwinięcie jednego z jej członów. Ale w około 1/3 wypowiedzi pozostawał bez związku z uzyskaną w uczelni specjalnością. Być może wynikał z indywidualnych, pozazawodowych zainteresowań badanych absolwentów lub chęci zdobycia dodatkowych kwalifikacji.

Oferta edukacyjna WSP ZNP jest zamieszczona na stronie internetowej uczelni, postanowiliśmy więc sprawdzić, ilu absolwentów i jak często odwiedza naszą **stronę internetową**. 95% wszystkich badanych z obu edycji potwierdziło korzystnie z niej. Częstotliwość odwiedzania strony internetowej przedstawia się następująco:

- raz w tygodniu – 48,3% badanych;
- raz w miesiącu – 48,1% badanych;
- raz w roku – 3,6% badanych;
- przy czym absolwenci z roku 2012 odwiedzają naszą stronę internetową nieco częściej niż absolwenci z roku 2010, co należy przyjąć jako naturalne, gdyż wraz z upływem czasu osłabia się więź – też instytucjonalna.

Informacje o dość częstym odwiedzaniu przez absolwentów strony internetowej uczelni zostały przez nas wykorzystane przy podejmowaniu decyzji o uruchomieniu badań losów absolwentów techniką ankiety elektronicznej (w wersji online), które aktualnie prowadzimy. Na ile wyniki tych badań okażą się wiarygodne, a badana grupa reprezentatywna, przekonamy się wkrótce.

Podsumowanie

Badanie opinii absolwentów „pedagogiki” o odbytych studiach w WSP ZNP i o ich potrzebach związanych z kształceniem podyplomowym było uzupełnieniem badań karier zawodowych absolwentów. Postrzeganie pracy absolwentów przez pryzmat ukończonych przez nich studiów danej specjalności umożliwiło pogłębione analizy poszczególnych elementów karier zawodowych. Ale też wiedza o karierach zawodowych absolwentów pozwoliła lepiej zrozumieć zasadność ich opinii o studiach.

To, że znaczna część badanych (36,6%) pracowała przed rozpoczęciem studiów zgodnie z ich wybranym kierunkiem, mogło oznaczać określone oczekiwania wobec podjętego kształcenia. Być może oznaczało zapotrzebowanie absolwentów na wiedzę praktyczną, która da się szybko zastosować do rozwiązywania problemów w pracy. Większość badanych stanowili ludzie młodzi, z niskim stażem pracy. Nie powinno więc dziwić, że prawie 45% badanych oceniło wiedzę wyniesioną ze studiów jako zbyt teoretyczną i zgłaszało postulaty zmian w planach i programach studiów – proponowano zwiększenie liczby zajęć praktycznych i praktyk.

Badani absolwenci w dosyć dużym stopniu uświadamiali sobie, jakie są efekty ich studiów. Wyrażali je nie tylko w kategoriach wiedzy i umiejętności, ale też osiągniętych kompetencji społecznych i korzyści osobistych. Świadomość uzyskanego wykształcenia ułatwiła badanym sformułowanie propozycji zmian w planach i pro-

gramach studiów oraz ich organizacji. Szkoda, że nie pytaliśmy, jakich oczekiwań związanych ze studiami w WSP ZNP nie udało się badanym zrealizować.

Zgłoszony przez absolwentów swoisty katalog propozycji studiów podyplomowych jest ciekawym materiałem do analizy przez władze dziekańskie Wydziału Pedagogicznego i Senacką Komisję Planów i Programów.

Analiza wyników ostatnich 2 edycji badań opinii absolwentów o pracy i studiach w naszej uczelni skłania do podjęcia prac nad poszerzeniem zakresu tematycznego badań m.in. o niektóre uwarunkowania karier zawodowych (o których była mowa wcześniej) i o nowe elementy oceny odbytych studiów.

Przypisy

¹ Podajemy etapy kariery zawodowej zgodnie z klasyfikacją A. Poczowskiego (2003, s. 339). Inni autorzy, np. cytowani wcześniej M. Suchar i Z. Wiatrowski, wyróżniają nieco inne podziały.

² Stopa bezrobocia w Polsce w grudniu 2012 r. wyniosła 13,4% na podstawie danych GUS: www.stat.gov.pl/gus/5840_677_PLK_HTML.html.

Literatura

- Buzek J. (2012): *Liczy się wizja*. „Forum Akademickie”, nr 10
- Czarnecki K. (1985): *Zawodowy rozwój człowieka*. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa
- Duda W., Kukla D. (2010): *Kariera zawodowa wobec postępujących przemian pracy*. Wyd. Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa
- Ekspertyza: Monitorowanie losów zawodowych absolwentów szkół wyższych – rozwiązania stosowane w wybranych krajach europejskich*. Sedlak & Sedlak, Kraków 2010
- GUS: www.start.gov.pl/gus/5840_677_PLK_HTML.html
- Knapieńska A. (2010): *Absolwencie, uczelnia nie straci cię z oczu*. „Forum Akademickie”, nr 10
- Kudrycka B. (2012): *Uczelnie są współodpowiedzialne za los absolwentów*. „Forum Akademickie”, nr 10
- Kwiatkowski M. (2012): *Uwarunkowania wyboru kierunku studiów jako wstęp do badania losów absolwentów – na przykładzie badania studentów I roku Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3
- Poczowski A. (2003): *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa
- Podoska-Filipowicz E. (2006): *Uwarunkowania kariery zawodowej absolwentów studiów licencjackich*. „Pedagogika Pracy”, nr 49
- Suchar M. (2003): *Kariera i rozwój zawodowy*. Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz zmianie niektórych innych ustaw. Dziennik Ustaw Nr 84, poz. 455
- Wiatrowski Z. (2009): *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*. Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom.

Absolwenci Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP o studiach i pracy zawodowej

W artykule ukazane zostały problemy związane z monitorowaniem karier zawodowych absolwentów szkół wyższych w Polsce oraz sposoby i wyniki monitorowania karier zawodowych absolwentów kierunku „pedagogika” Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie.

Porównano wyniki dwóch edycji badań (przeprowadzonych w roku 2010 i 2012) uwzględniając różne elementy karier i ich uwarunkowania oraz opinie absolwentów o odbytych studiach, efektach kształcenia, a także o potrzebie zmian w planach i programach studiów.

Słowa kluczowe: kariera zawodowa, awans, bezrobocie

Graduates of High School of Education ZNP on their studies and career

The article depicts a question of monitoring professional career of graduates of Polish higher schools. As an illustration of this question the article presents methods and outcomes of monitoring professional career of graduates of the Higher Teacher Education School of the Polish Teachers' Union. Outcomes of two editions of the research (2010 and 2012) were compared taking into account various factors of career with their conditions and graduates' opinions on courses carried out and effects.

Keywords: professional career, professional advance, unemployment

Anna Gajdzica
 Uniwersytet Śląski

ROLA DEFINIOWANIA POJĘĆ W PROCESIE WPROWADZANIA ZMIAN

Zawód nauczyciela wymaga nieustannych zmian. Ten truizm – pojawiający się w wypowiedziach osób przygotowujących przyszłych nauczycieli do zawodu, teoretyków wpisujących się w nurt pedeutologiczny, osób związanych z polityką oświatową – jest równie częsty, jak stwierdzenie: *nauczyciele nie wprowadzają zmian lub jedynie markują ich wdrażanie.* Można mieć zatem wrażenie, że z jednej strony *zmiana* jest powinnością wpisaną w zawód, a z drugiej jest źródłem napięć i konfliktów towarzyszących pracy pedagogicznej i raczej dostrzegany jest konformizm lub opór nauczycieli związany z jej wprowadzaniem.

Wiadomo, że nauczyciele nie są jednolitą grupą zawodową – nie chodzi bynajmniej o podziały związane z posiadanym wykształceniem czy etapem kształcenia, na którym pracują. Bardziej interesujący – w kontekście prowadzonych badań – jest dla mnie podział na nauczycieli ograniczających się w swych działaniach do wypełniania roli zawodowej i tych, którzy od tego uśrednionego poziomu odbiegają, ale w sposób pozytywny. Dlatego przygotowując projekt badań skoncentrowałam się na nauczycielach, którzy są traktowani w swoim środowisku szkolnym i lokalnym jako swoiści liderzy, nauczyciele „aktywni”.

Zakładając, że *zmiana* jest stałym elementem pracy nauczyciela – zarówno ze względu na wprowadzane ogólnie reformy i przekształcenia, jak i rosnące oczekiwania społeczne wynikające z tego, w jaką wiedzę i umiejętności powinien być wyposażony uczeń opuszczający szkołę – istotne jest rozpoznanie, jak interpretują oni kluczowe pojęcia. Podstawowym elementem gwarantującym skuteczne wprowadzanie przekształceń w oświacie jest wiedza na temat ich założeń osób, które zmiany wprowadzają. Równie ważna jest – moim zdaniem – umiejętność identyfikacji własnych postaw, nastawienia do zmiany. Dlatego badając nauczycieli chciałam sprawdzić, w jaki sposób definiują podstawowe pojęcia: *zmiana, opór i konformizm.* „Kategoryzowanie świata i stąd porządkowanie poprzez tworzenie pojęć (kategorii) jest immanentną potrzebą człowieka i dokonuje się zwykle spontanicznie” (Bronk, Majdański, 2009, s. 50). Intuicyjne definiowanie pojęć najczęściej jest efektem rozumienia i/lub akceptacji konsekwencji przyjętego sposobu opisu.

Prezentowany tekst składa się z dwóch części – w pierwszej przedstawione zostały teoretyczne założenia odnoszące się do trzech podstawowych terminów związanych ze zmianą i postawami wobec niej. W drugiej prezentuję analizę uzyskanych wyników badań prowadzonych wśród nauczycieli. Całość zamykają wnioski końcowe.

Zmiana, opór i kompromis jako elementy pracy nauczyciela

Najczęściej termin *zmiana* nazywany jest w kontekście różnicy zachodzącej między stanem końcowym a początkowym (Pszczolowski, 1978, s. 298; Sztompka, 2002, s. 437). Zmiany same w sobie nie niosą określonej wartości. Nie są postępem ani regresem, a ich ocena możliwa jest w konkretnej zbiorowości społecznej po przyjęciu kryteriów aksjologicznych. Ich ocena ma więc charakter relatywny (Sztompka, 2002, s. 442–443). Wiele uwagi w literaturze fachowej poświęcono zmianie społecznej. Jej ranga jest związana z bezpośrednim znaczeniem w efekcie wpisania zmiany jako elementu naszego życia, warunkującego go w różnym zakresie (Brzeziński, Witkowski, 1994; Radziejewicz-Winnicki, 1995; Reykowski, 1997; Sztompka 2005). Rzeczywistość społeczna jest nieustannie kształtowana przez przetargi i negocjacje oraz podejmowane przez ludzi konflikty i współpracę (Szacka, 2008, s. 113). Dynamika życia oznacza bycie w kręgu przemian.

Z punktu widzenia procesów kształcenia istotne są zmiany edukacyjne (por. np.: Lewowicki, 1997; Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1998; Kerr, 1998; Szymański, 2001; Potulicka, 2001), które są jedną ze składowych przekształceń społecznych i również w dużym zakresie mają charakter indywidualny. Każda bowiem działalność wychowawcza (edukacyjna) ma charakter podwójnej interwencji – w rzeczywistość indywidualną i w rzeczywistość społeczną (Brzezińska, 2002, s. 233–234). Oświata funkcjonując w szerszym kontekście – społecznym, ekonomicznym i politycznym – pozostaje pod nieustannym wpływem tych uwarunkowań. W związku z tym możemy wyróżnić dwa różne zakresy zmian oświatowych – zewnętrzne związane z adaptacją do warunków życia społecznego oraz wewnętrzne. Przy czym jest to wzajemnie powiązane w postaci swoistego sprzężenia zwrotnego (przekształcenia oświatowe są wynikiem oddziaływań pozaedukacyjnych, które w dużej mierze są kreowane przez edukację).

Wdrażanie zmian często jest próbą przełamania istniejącego porządku, norm i reguł, które były znane i traktowane często jako własne przez określone jednostki. W tej sytuacji zmiana powiązana jest często z oporem lub konformizmem.

Opór edukacyjny jest szczególnego rodzaju reakcją na innowacje czy zmiany w edukacji, sprowadza się do zachowania stanu obecnego (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 141). Może być traktowany jako działanie obronne ze strony *ego*, wykazujące wiele podobieństw do wyparcia (tak ujmuje to Z. Freud – por. Siuta, 2009, s. 172). Opór jest potocznie ujmowany w kontekście biernej postawy wobec jakiegoś zjawiska, zdarzenia, zmiany. Tymczasem wielkość oporu jest określana na podstawie wysiłku wkładanego w jego przezwyciężenie. Osoby, na które działamy, są zdolne do stawiania oporu biernego – polegającego na niewykonywaniu poleceń, niestosowaniu się do zarządzeń itp. – oraz czynnego – wyrażającego się przeciwdziałaniem wobec stosowanego nacisku. Konformizm z kolei oznacza zmianę opinii lub zachowań w efekcie oddziaływania innej osoby lub grupy ludzi (Siuta, 2009, s. 127). Nie zawsze jest to oddziaływanie faktyczne, często wynika z chęci identyfikacji przez jednostkę z daną społecznością i zyskaniem jej akceptacji.

Wprowadzaniu zmian towarzyszą emocje osób, które są w nie zaangażowane. To stosunek emocjonalny decyduje o tym, czy mamy do czynienia z akceptacją zmiany czy też rodzi się opór lub faza działań pozorujących. Wskazując na główne źródła emocji, poza indywidualnymi, istotne znaczenie mają:

- warunki, w jakich zmiana jest wprowadzana, w tym relacje interpersonalne w gronie pedagogicznym i z dyrektorem, sposób kierowania i zarządzania jednostką, wyposażenie szkoły;

- sposób przygotowania i wdrażania zmiany, między innymi zaangażowanie nauczycieli we wszystkie fazy przygotowań i wprowadzania – a więc podmiotowe lub przedmiotowe potraktowanie realizatorów zmiany, sposób wprowadzenia, zakres i zasięg zmian, idea przekształceń.

Najmniej skuteczne metody wprowadzania zmian w systemie oświaty są związane z narzucaniem z zewnątrz. Jednocześnie są to metody, do których nągninnie uciekają się politycy przy wprowadzaniu zmian przez odpowiednie ministerstwa. Brak wiedzy na temat specyfiki ich późniejszego realizowania przez nauczycieli powoduje, że osoby zarządzające zmianą nie odczuwają potrzeby angażowania w projektowanie przekształceń osób, które będą zmianę wdrażały w praktyce. Wywołuje to liczne napięcia wśród nauczycieli i przeświadczenie, że nikt nie uwzględnia ich sytuacji, nie docenia posiadanych doświadczeń, które mogą być pomocne w przygotowaniu reform. Taka sytuacja jest często powiązana z presją psychologiczną, gdy dochodzi do manipulacji informacjami, które mogą wzbudzać strach lub poczucie zagrożenia (na przykład w związku z utratą pracy, niższymi niż dotąd zarobkami itp.). Wywołuje to wzmożone konflikty zarówno w środowisku, jak i prowadzi do narastania konfliktów wewnętrznych.

Podmiotowe podejście do nauczycieli przez promotorów zmiany oznacza włączenie ich do pracy nad projektem. Mogą oni pełnić różne funkcje – od współorganizowania zmiany, gdy są obecni na każdym etapie przygotowań, po pełnienie funkcji doradczej – w sytuacji konsultacji. Oni sami są aktywni kreując zmianę, mają poczucie współodpowiedzialności (zwłaszcza w przypadku działań o szerszym zasięgu), znają założenia przekształceń i motywację, jaka towarzyszy ich wprowadzaniu. W efekcie dominuje nastawienie polegające na akceptacji zmiany. Czasem nawet niewielkie korekty wprowadzane po sugestjach praktyków sprawiają, że zmienia się nastawienie do proponowanych przekształceń.

Dominują sytuacje wprowadzania przekształceń, w których nauczyciele traktowani są w sposób przedmiotowy. Mają wówczas poczucie, że są narzędziem do realizacji projektów, z którymi się nie identyfikują. Opór często wynika nie tyle z braku zrozumienia założeń wprowadzanych zmian lub nie dostrzeganiem korzyści, jakie mogą dzięki nim osiągnąć, lecz jest wyrazem buntu w stosunku do kreatorów zmiany, protestem skierowanym przeciwko mechanizmom wprowadzania zmian i ich twórcom, manifestowanym w tym, jak zmiana jest wdrażana. Najczęściej mamy wówczas do czynienia z oporem i konformistycznymi zachowaniami w stosunku do założeń zmiany. W tabeli 1 przedstawiam uwarunkowania wprowadzania zmian z uwzględnieniem podmiotowości/przedmiotowości jednostki.

Tabela 1. Uwarunkowania reakcji nauczycieli na zmiany i innowacje w kontekście ich podmiotowości/przedmiotowości

	Etapy zmiany	Praca nad koncepcją zmiany			Wdrażanie
		Odczucie potrzeby zmiany	Praca nad koncepcją	Działania informujące o zmianie	Działania ewaluacyjne koncepcji
Nauczyciele potraktowani przedmiotowo	Tak/Nie	Aktywność	Poczucie współodpowiedzialności	Zaangażowani. Praca nad swoim projektem. Poczucie sprawstwa	Akceptacja zmiany. Przyjęcie jej jako elementu ułatwiającego osiągnięcie założonych celów
	Tak/Nie	Bierność	Brak poczucia związku z projektem. Faza poczucia przedmiotowości. Niechęć.	Poczucie narzucenia z zewnątrz. Rodzące się napięcia i niechęć do działań	Odrzucenie zmiany. Opór lub konformizm oznaczający pozorną akceptację zmiany

Źródło: opracowanie własne (Gajdzica, 2013)

Interpretacja przez nauczycieli pojęć *zmiana*, *opór* i *konformizm*

W badaniach wzięło udział 137 nauczycieli z województwa łódzkiego, opolskiego, małopolskiego i śląskiego. Wszyscy badani uczestniczyli w projektach adresowanych do nauczycieli aktywnych, liderów działających w szkołach¹. W jednym z projektów dobór docelowej grupy był efektem podwójnej selekcji – pierwszym kryterium doboru była aktywność szkół – między innymi pod względem udziału w projektach, wysyłaniu uczniów na olimpiady, dokształcaniu się kadry. Kolejnym krokiem było wyselekcjonowanie w wytypowanych placówkach nauczycieli traktowanych jako najbardziej aktywni w pracy zawodowej. Wytypowani nauczyciele mieli z założenia być tymi, którzy angażują się w szeroko pojęte życie szkoły, osiągają sukcesy zawodowe i prowadzą działania wykraczające poza schemat typowego funkcjonowania zawodowego. Mając możliwość uczestniczenia w obu projektach założyłam przeprowadzenie badań ilościowych umożliwiających uzyskanie odpowiedzi na pytania o sytuację nauczycieli aktywnych w szkołach, a także ich podejścia do zmian i innowacji. Cała ankieta składa się z 58 pytań i danych na temat interesujących mnie zmiennych niezależnych (jak na przykład płeć, staż, szczegółowe informacje na temat wykształcenia czy typu środowiska).

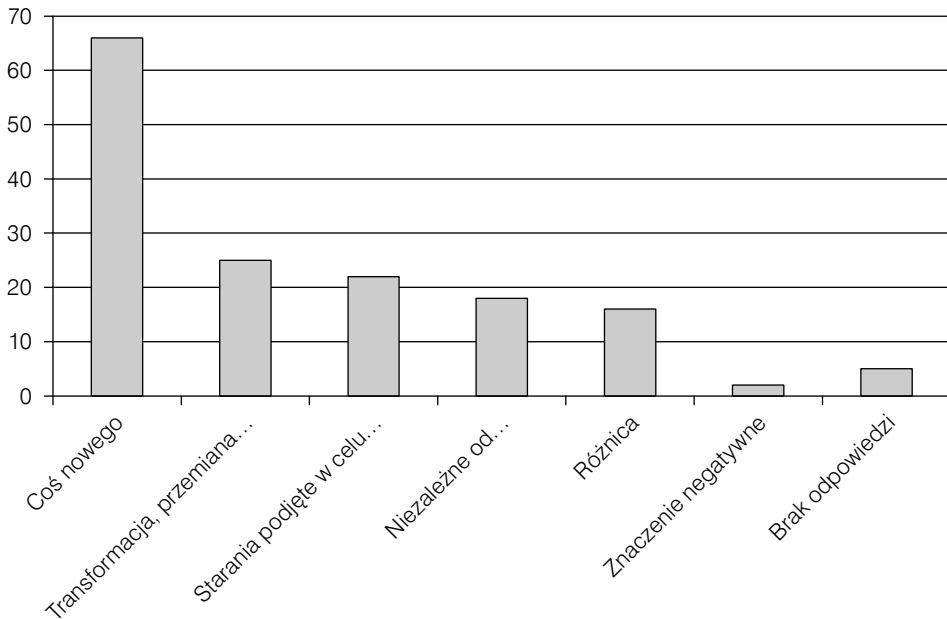
Tylko 5 osób nie odpowiedziało na pytanie: *co to jest zmiana?* Łącznie wyróżniłam 149 sposobów definiowania zmiany. Niektóre wypowiedzi były szersze, dlatego liczba osób nie jest równoważna liczbie podawanych odpowiedzi. Najliczniejsza grupa respondentów – 66 osób – utożsamia zmianę zgodnie z przytoczoną wcześniej definicją – wskazując, że jest to coś nowego, co może mieć zarówno wartość pozytywną, jak i negatywną. Dominującymi kategoriami w takim ujmowaniu pojęcia zmiany są *różnica* oraz *relatywność*. Pozostałe wypowiedzi były zdecydowanie rzadsze. Zbliżone liczebnie grupy nauczycieli (odpowiednio 18 i 16) opisywały zmianę jako transformację, przemianę oraz jako starania podejmowane w celu polepszenia działania. W tym drugim ujęciu mamy zaakcentowany aspekt indywidualnych działań, kwestii związanych z aktywnym podejściem do przekształceń. Pojawia się więc *odczuwanie potrzeby wprowadzania zmiany*, *identyfikacja* oraz oczekiwanie na osiągnięcie zakładanych celów usprawniających dotychczasowe działania. Jest tym istotniejsze, że 18 osób traktuje zmianę jako coś, na co nie mają wpływu, co zostaje z góry wprowadzone – oznacza ona wprowadzenie czegoś nowego w systemie. Respondenci mają w tej sytuacji odczucie *przedmiotowego* potraktowania ich w procesie zmian. Również odniesienie do przytoczonej wcześniej definicji znalazło się w wypowiedzi 16 osób, przy czym koncentrują się oni w swoich stwierdzeniach jedynie na kategorii różnicy między tym, co było i co jest po wprowadzeniu zmiany. *Przedmiotowość* powiązana jest więc ze świadomością dominującej w zmianie *różnicy*.

Negatywny charakter pojęcia zmiany – odczytywanego jako: *chaos*, *stan nieprzystosowania*, poczucie zmęczenia zmianami – zostało opisane w dwu wypowiedziach.

Szczegółowe wyniki prezentuję na wykresie 1.

Największe problemy mieli nauczyciele z odpowiedzią na pytanie: Co Pani/Pana zdaniem oznacza pojęcie konformizm? Odpowiedzi nie udzieliły 43 osoby, co stanowiło 31% ogółu badanych. Dla nieco mniejszej grupy osób (29% – 40 osób) konformizm to przede wszystkim *podporządkowanie się* i *dostosowanie do opinii innych osób* lub przyjęcie postawy – zgodnej z preferowaną przez określoną grupę.

Dla 22 osób konformizm to efekt wygodnictwa, który często jest konsekwencją braku zainteresowania określonym tematem lub brakiem zdania na ten temat. Do-



Wykres 1. Interpretacja przez nauczycieli pojęcia „zmiana”
Źródło – badania własne

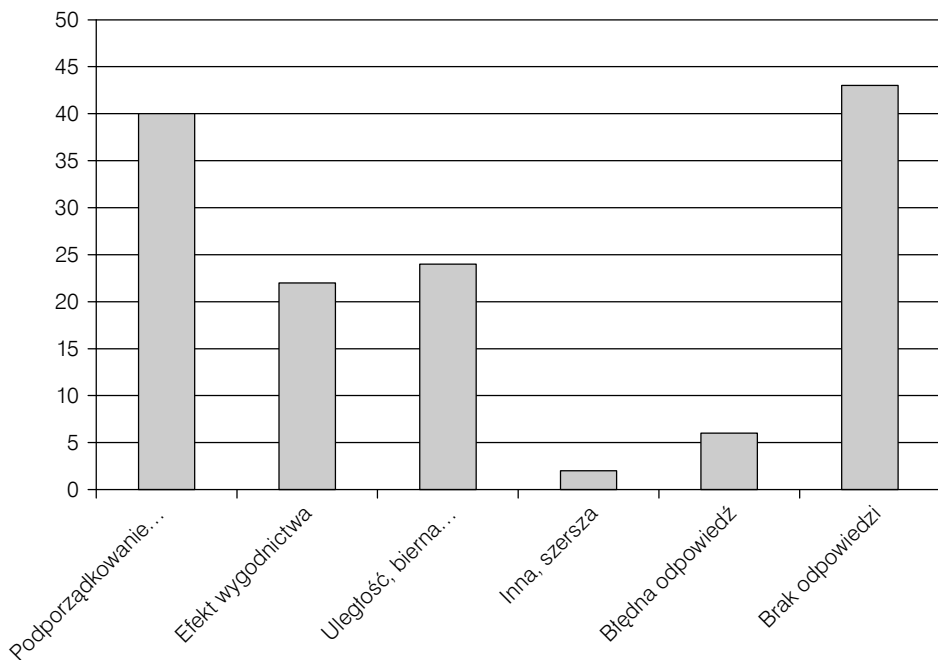
minuje zatem postawa *bierności* w stosunku do określonego zagadnienia, a jednocześnie przyjmowanie stanowiska preferowanego przez grupę. Odnosząc się do prakseologii można powiedzieć, że nauczyciele wykazują się w tej sytuacji oszczędnością w wydatkowaniu własnej energii przy podejmowaniu działań. Nie poszukują wiedzy na określony temat, by wypracować własną opinię.

Kolejne 24 osoby przede wszystkim zwróciły uwagę na konformizm w kategorii uległości i biernej akceptacji – jeden z nauczycieli ujął to następująco: *Konformizm to nic innego, jak bycie uległą owcą w stadzie, które podąża w bliżej nieokreślonym kierunku*. W tej sytuacji szczególnego znaczenia nabiera presja grupy. Pozornie zbieżne podejście do prezentowanego wcześniej sygnalizuje jednak przede wszystkim nie tyle brak własnej aktywności jednostki, co raczej dominującą tendencją do podporządkowania się większości.

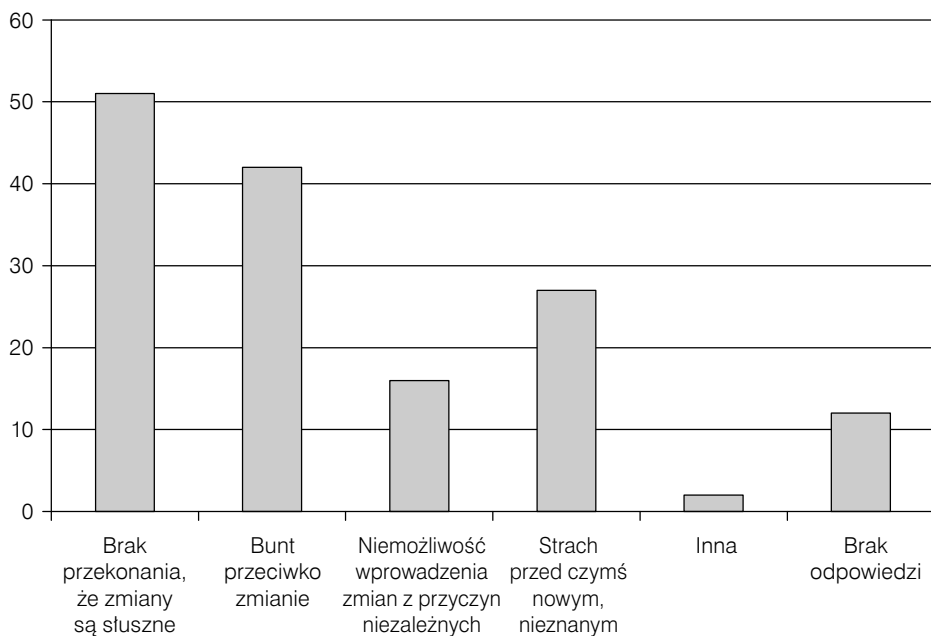
Spośród badanych pięć osób przedstawiło szerszą wypowiedź na temat konformizmu, natomiast sześć podało wyjaśnienie świadczące o tym, że nie zrozumiały pytania.

Szczegółowe dane prezentuję na wykresie 2.

Interesowało mnie również, w jaki sposób nauczyciele interpretują określenie *opór wobec zmiany*. Na podstawie analizy zostały utworzone cztery grupy wypowiedzi badanych. Najliczniejsza zawierała odpowiedzi, w których respondenci akcentowali *brak chęci akceptacji zmiany*, która przede wszystkim związana jest z *brakiem przekonania o tym, że zmiany są słuszne*. Wypowiedziało się tak 51 osób (34%). Wypowiedzi, w których akcentowane były formy oporu, przedstawiło 42 osób (28%). Najczęściej padały tam określenia: *to bunt przeciwko zmianie, szukanie negatywów i zwalczanie ich, niewykonywanie poleceń, przeciwstawianie się temu, co narzucone*. Dla 18% badanych



Wykres 2. Sposób interpretowania przez badanych pojęcia „konformizm”, 100% = 137 osób
 Źródło – badania własne



Wykres 3. Interpretacja przez nauczycieli pojęcia „opór”, 100% = 137 osób
 Źródło – badania własne

(27 osób) opór wobec zmiany oznacza *strach przed czymś, co jest nowe, nieznanne, przed efektami zmiany*. Opisujący tymi kategoriami opór nauczyciele przede wszystkim skoncentrowali się na mechanizmach wyzwalających opór, a więc przyczynie związanej z pewnymi emocjami i oczekiwaniami co do konsekwencji wprowadzania określonego przekształcenia.

Najmniej liczne grono badanych (16 osób, co stanowi 11%) przedstawiło opór wobec zmiany jako konsekwencję splotu okoliczności niezależnych od samych badanych. Opór jest więc efektem nie tyle postawy i działań określonej osoby, co raczej postawą konformistyczną i przyjęciem działań określonej grupy jako własnej postawy. Tylko jedna osoba nie zdefiniowała oporu.

Szczegółowe dane prezentują na wykresie 3.

Konkluzja

Jedną ze specyficznych cech polskiego systemu oświaty jest wprowadzanie zmian bez uwzględniania opinii nauczycieli. W efekcie bardzo często mamy sytuacje świadczące o pozorowaniu wprowadzania przekształceń, czy też oporze w stosunku do zmiany. Przedstawione w tekście analizy odnoszą się do zaledwie jednego elementu rozpoznania stosunku nauczycieli do zmian i innowacji – a mianowicie do sposobu definiowania podstawowych pojęć.

Zestawienie najczęściej występujących kategorii w definiowaniu zmiany w kontekście stosunku nauczycieli do przekształceń prezentują w tabeli 3.

Tabela 3. Definiowanie pojęcia *zmiana* przez nauczycieli a ich stosunek do przekształceń

Stosunek nauczycieli do zmiany	Kategorie					
	Różnica; relatywność zmiany	Synonimy pojęcia zmiany	Zaangażowanie, identyfikacja	Przedmiotowość	Przedmiotowość; różnica	Chaos, obciążenie
Pozytywny			15%			
Neutralny	43%	16%				
Negatywny				11%	10%	1%

5 osób nie udzieliło odpowiedzi (4%)

Źródło – badania własne

Poszukując zatem w sposobie definiowania pojęcia przez nauczycieli najczęściej pojawiających się kategorii, które mogą rzutować na stosunek do zmiany, warto wskazać na następujące tendencje:

- dominuje stosunek neutralny do zmian, co jednocześnie, w kontekście wcześniej prezentowanych rozważań pokazuje na rolę zewnętrznych uwarunkowań wprowadzania zmian i innowacji (stosunku grona pedagogicznego do wprowadzanej zmiany, sposobu jej uzasadnienia i przygotowania przez twórców projektu);
- osoby o pozytywnym nastawieniu do zmian definiują je poprzez pryzmat własnej sytuacji, zaangażowania, chęci usprawnienia działania. Jest to z pewnością grupa, która może stać się promotorem zmiany ze względu na ogólnie pozytywne nastawienie do projektów;

- stosunkowo liczna grupa osób (22%) wykazuje negatywne nastawienie, które najczęściej związane jest poczuciem przedmiotowości, brakiem wpływu na swoją sytuację. Prawdopodobnie jest to efektem dotychczasowych doświadczeń zawodowych.

Przypisy

¹ Były to dwa projekty: *Aktywna szkoła* – cykl kursów dla nauczycieli i pracowników oświatowych w województwie łódzkim. Realizacja wrzesień 2008 – luty 2010 oraz projekt *Aktywny w szkole aktywny w życiu*.

Literatura

- Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Szymański M. J. (1998): *Edukacja w procesie przemian społecznych*. IBE, Warszawa
- Bronk A., Majdański S. (2009): *Kłopoty z porządkowaniem nauk: perspektywa naukoznawcza*. „Nauka”, nr 1
- Brzezińska A. (2002): *Psychologia wychowania*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3. *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. GWP, Gdańsk
- Brzeziński J., Witkowski L. (red.) (1994): *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Edytor, Poznań–Toruń
- Gajdzica A. (2013) *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych – między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Toruń
- Kerr C. (1998): *Pięć strategii edukacyjnych i ich główne warianty*. „Forum Oświatowe”, nr 1
- Lewowicki T. (1997): *Przemiany oświaty*. Żak, Warszawa
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000): *Pedagogika. Leksykon*. PWN, Warszawa
- Potulicka E. (red.) (2001): *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*. Erudirus, Poznań
- Pszczółowski T. (1978): *Mala encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk
- Radziejewicz-Winnicki A. (1995): *Modernizowanie niedostrzegalnych obszarów rodzimej edukacji*. Śląsk, Katowice
- Reykowski J. (1997): *Psychologiczne wymiary zmiany społecznej. Esej o zasadach społecznej koordynacji*. „Forum Oświatowe”, nr 1–2
- Siuta J. (red.) (2009): *Słownik psychologii*. Krakowskie Wyd. Naukowe, Kraków
- Szacka B. (2008): *Wprowadzenie do socjologii*. Oficyna Naukowa, Warszawa
- Sztompka P. (2002): *Socjologia*. Znak, Kraków
- Sztompka P. (2005): *Socjologia zmian społecznych*. Znak, Kraków
- Szymański M. J. (2001): *Kryzys i zmiana*. AP, Kraków.

Rola definiowania pojęć w procesie wprowadzania zmian

Jedną ze specyficznych cech polskiego systemu oświaty jest wprowadzanie zmian bez uwzględniania opinii nauczycieli. W efekcie bardzo często mamy sytuacje wskazujące na pozorowanie wprowadzania przekształceń, czy też opór w stosunku do zmiany. Przedstawione w tekście analizy dotyczą jednego elementu związanego z rozpoznaniem stosunku nauczycieli do zmian i innowacji – a mianowicie sposobu definiowania podstawowych pojęć: zmiana, opór i konformizm.

Tekst składa się z dwóch części – w pierwszej przedstawione zostały teoretyczne założenia odnoszące się do trzech podstawowych terminów związanych ze zmianą i postawami wobec niej. W drugiej prezentowana jest analiza uzyskanych wyników badań prowadzonych wśród nauczycieli. Całość zamykają wnioski końcowe.

Słowa kluczowe: nauczyciel, system edukacji, zmiana

Significance of defining notions in the process of implementing changes

What seems to be a specific feature of the Polish education system is introducing changes without due regard for teachers' opinions. This results in frequent situations which indicate either simulation of introducing transformations or the resistance to change. The analyses presented in this study concern one element associated with recognizing teachers' attitude to changes and innovations – the way of defining basic notions: change, resistance and conformism.

The text consists of two parts. The first presents the theoretical assumptions referring to three basic notions related to change and the attitudes towards it. In the second part, the analysis is presented of the obtained results of the studies conducted among teachers. The whole is closed with final conclusions.

Keywords: teacher, education system, changes

Jolanta Religa

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu

PROGRAMY EUROPEJSKIE W KSZTAŁTOWANIU INNOWACYJNOŚCI EDUKACJI USTAWICZNEJ

Uzasadnieniem podjęcia problematyki innowacyjności ustawicznej edukacji zawodowej w kontekście współpracy międzynarodowej były obserwowane w wielu płaszczyznach i wymiarach procesy globalizacji, integracji, internacjonalizacji. Związane z nimi przemiany społeczne, polityczne i gospodarcze wymuszają procesy dostosowawcze na systemach edukacji, w tym na instytucjach, przekształcając je w organizacje uczące się, innowacyjne (Bogaj, Kwiatkowski, 2006; Dale, Robertson, 2009). Innowacyjność ta, rozumiana między innymi jako elastyczność struktur edukacyjnych, szybkość reagowania, adaptacyjność, jest niezbędnym warunkiem zaspokojenia krótkotrwałych potrzeb edukacyjnych i zachowania konkurencyjności instytucji (Przyborowska, 2003). Niestety, tradycyjne instytucje edukacyjne na ogół zbyt wolno reagują na nowe wyzwania, tym samym stają się bezużyteczne wobec otoczenia. Słusznie zatem poszukuje się dla nich nowej formuły, modelu organizacyjnego, kładąc nacisk między innymi na postrzeganie edukacji jako instrumentu zmiany społecznej (Bogaj, 2000).

Nowe możliwości, pozwalające sprostać potrzebom dynamicznie zmieniającego się świata, otwierają przed systemami edukacji ustawicznej programy współpracy europejskiej. Uczestnictwo w budowie *Europejskiego Obszaru Uczenia się przez Całe Życie* wymaga od instytucji edukacyjnych otwartości, elastyczności, gotowości do podejmowania dyskusji z instytucjami partnerskimi. Uczestnictwo w unijnych programach edukacyjnych można zaliczyć do grupy warunków zewnętrznych determinujących procesy twórcze i innowacyjne, na istnienie których wskazują badacze tematyki (Schulz, 1990; Karwowski, 2009; Popek, 2001).

Ważne więc jest, czy współpraca międzynarodowa instytucji edukacyjnych znajduje przełożenie w ich innowacyjności?

Założenia metodologiczne prac badawczych

Badania nad związkiem uczestnictwa w programach europejskich a innowacyjnością instytucji edukacji ustawicznej zrealizowane zostały w trzech etapach.

Etap I – synteza doświadczeń, dotyczył krajów europejskich uprawnionych do korzystania ze środków finansowych Unii Europejskiej w ramach programów edukacyjnych w latach 2000–2006. Badaniami objęto krajowe i zagraniczne instytucje ustawicznej edukacji zawodowej, funkcjonujące zarówno w systemach szkolnych,

jak i pozaszkolnych. Głębszej analizie poddano instytucje, które uczestniczyły w realizacji europejskich programów edukacyjnych.

Wykonany na tym etapie przegląd literatury z zakresu innowacyjności miał na celu określenie zestawu cech warunkujących innowacyjność instytucji edukacyjnych. Stanowiły one punkt wyjścia budowy narzędzia badawczego służącego sondażowi diagnostycznemu w kolejnym etapie badań.

Drugi etap prac stanowiło badanie wpływu aktywności w programach współpracy międzynarodowej na innowacyjność instytucji edukacyjnych, na podstawie opinii kadry zarządzającej instytucji. W sposób celowy dobrano instytucje ustawicznej edukacji zawodowej, które spełniały określone kryteria:

- placówka typu centrum kształcenia ustawicznego lub centrum kształcenia ustawicznego i praktycznego;
- kompleksowość oferty edukacyjnej (w tym formy kształcenia i/lub doskonalenia zawodowego dla dorosłych);
- doświadczenie we współpracy międzynarodowej w ramach europejskich programów edukacyjnych;
- posiadanie akredytacji kuratorium oświaty (kryterium dodatkowe).

Łącznie badaniami objęto 48 instytucji. Rozpatrywano ogólne kwestie dotyczące zasad funkcjonowania instytucji edukacji ustawicznej, poziomu otwartości i zasady reagowania na obserwowane zmiany na rynku pracy, wymiaru ich zaangażowania we współpracę z instytucjami krajowymi i międzynarodowymi, jak i samoocenę dotyczącą korzyści wynikających z aktywności w europejskich programach edukacyjnych oraz jej wpływ na jakość oferowanych usług edukacyjnych.

W strukturze kwestionariusza ankiety zaproponowano katalog cech stanowiących kryteria oceny innowacyjności instytucji edukacyjnych. Przeprowadzony sondaż pozwolił zdiagnozować rangę i wpływ poszczególnych kryteriów na kreowanie lub rozwijanie innowacyjności instytucji. Badanie dało obraz typologii rezultatów uzyskiwanych przez instytucje aktywne w europejskiej przestrzeni badań i edukacji. Dzięki wynikom uzyskanym na tym etapie badań, możliwe było sformułowanie rankingu barier utrudniających polskim instytucjom edukacji ustawicznej aktywne udział w programach europejskich, efektywną konsumpcję unijnych środków finansowych i co najważniejsze – uzyskiwanie cennych rezultatów (materialnych i niematerialnych) rozwijających ich innowacyjność i konkurencyjność na europejskim rynku usług edukacyjnych.

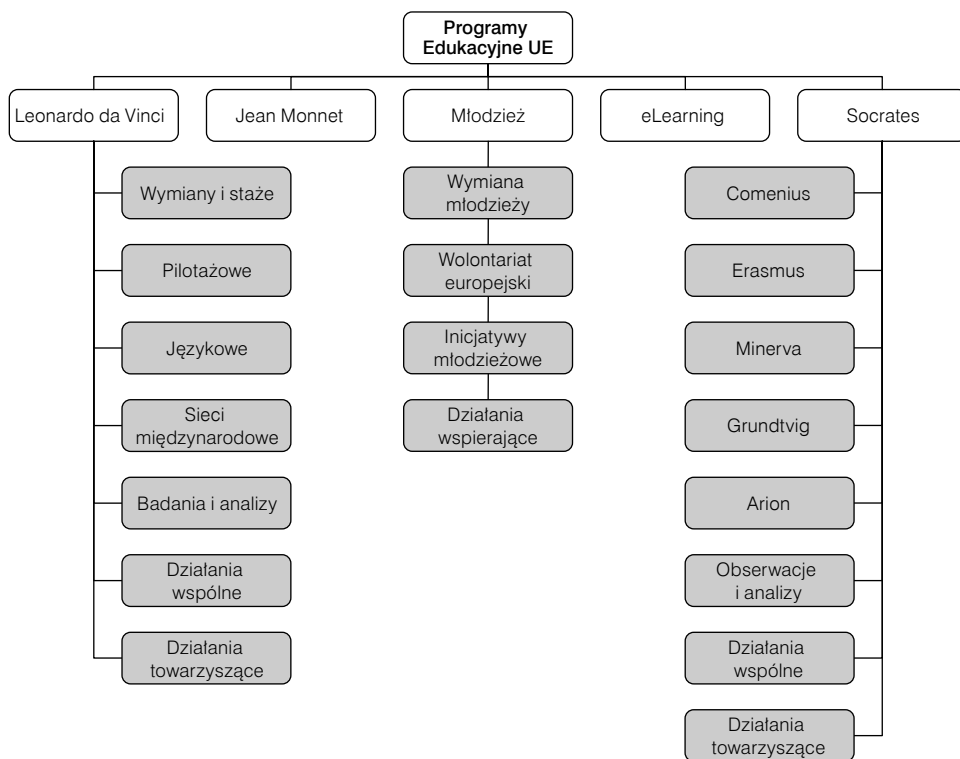
Celem III etapu badań była przede wszystkim jakościowa analiza wpływu aktywności instytucji w europejskich programach edukacyjnych na jej innowacyjność, pogłębiająca i uszczegóławiająca informacje uzyskane na etapie badań literaturowych oraz sondażu diagnostycznego. Wykorzystano metodę studium indywidualnych przypadków instytucji edukacyjnych. Ze względu na ograniczoną objętość niniejszego tekstu, odwołam się w nim jedynie do dwóch pierwszych etapów badań, rezerwując sobie możliwość kontynuacji publikacji wyników.

Europejskie programy edukacyjne i aktywność polskich instytucji

Jednym z wyznaczników zmian w edukacji (szczególnie zawodowej) jest szybki wzrost gospodarczy połączony z rozwojem technologicznym oraz pogłębiająca się integracja europejska. Otwartość instytucji edukacyjnych na współpracę, w tym mię-

dzynarodową, stała się współcześnie jednym z warunków zachowania konkurencyjności, sprostania oczekiwaniom uczestników różnych form procesów uczenia się (Plewka, Bednarczyk, 2008).

Płaszczyzną współpracy międzynarodowej instytucji edukacyjnych mogą być między innymi europejskie programy edukacyjne. Stanowią one narzędzie wdrażania idei edukacji całościowej oraz narzędzie realizacji polityki edukacyjnej Wspólnoty Europejskiej. Na przestrzeni kilkunastu lat z inicjatywy Komisji Europejskiej powołanych zostało kilka programów mających na celu wspieranie i rozwój systemów kształcenia w krajach członkowskich i nie tylko. Do najważniejszych należały: Leonardo da Vinci, Socrates, Młodzież, Jean Monnet, eLearning. Strukturę programów prezentuje rysunek 1.



Rys. 1. Struktura europejskich programów edukacyjnych (2000–2006)

Obok wymienionych programów *stricte* edukacyjnych, w okresie objętym badaniem (lata 2000–2006), funkcjonowały również inne inicjatywy współpracy ponadnarodowej (np. program Phare, czy współpraca regionów przygranicznych) zajmujące się zagadnieniami praktyki edukacyjnej. Każdy z wymienionych programów charakteryzował się własną specyfiką: miał odrębną strukturę, służył innemu celom i adresowany był do innej grupy odbiorców.

W Polsce największą popularnością wśród wymienionych programów cieszyły się programy: Socrates i Leonardo da Vinci, które miały na celu zachęcać do uczenia się

przez całe życie i ułatwiać dostęp do różnych form kształcenia ustawicznego (Religa, 2010; Klimowicz, 2003). Urzeczywistniały zatem marzenia i idee wielkich myślicieli – współautorów koncepcji uczenia się przez całe życie, takich jak Mikołaj Grundtvig dziewiętnastowieczny duński filozof, poeta, pedagog (od jego nazwiska pochodzi nazwa jednego z podprogramów w ramach programu Socrates), czy też Leonardo da Vinci – renesansowy artysta, odkrywca, anatom, architekt, mechanik, wszechstronnie utalentowany, zafascynowany dążeniem do poznania świata, w ustawicznej pogoni za wiedzą. Artystycznej działalności tego ostatniego nie sposób oddzielić od badawczej, a także od naukowego intelektualizmu. Wydaje się, że program edukacyjny Leonardo da Vinci dedykowany szeroko rozumianemu, całożyciowemu kształceniu i rozwojowi zawodowemu nie mógł znaleźć godniejszego patrona i imiennika.

Wszystkie z wymienionych programów realizowane były od 1998 roku już w kilku edycjach, z aktywnym udziałem Polski. Lata 2000–2006, to okres tzw. II edycji programów edukacyjnych UE. Analizując dostępne źródła literaturowe – raporty krajowe i unijne, dane statystyczne – możliwe jest określenie skali udziału polskich instytucji ustawicznej edukacji dorosłych w międzynarodowych programach edukacyjnych oraz typologii uzyskiwanych rezultatów.

W ramach międzynarodowych programów edukacyjnych przyznawane były fundusze zarówno na współpracę instytucjonalną, jak również na zagraniczne praktyki i staże dla uczniów, studentów, słuchaczy, nauczycieli, szkoleniowców i innych osób związanych z budową i funkcjonowaniem krajowych systemów edukacji. Socrates oferował różne możliwości szerszej współpracy lub wyjazdów wszystkim kształcącym się osobom, kadrze edukacyjnej, placówkom edukacyjnym i innym instytucjom zajmującym się edukacją na wszystkich szczeblach. Leonardo da Vinci zaś koncentrował się na kształceniu zawodowym, w tym ustawicznym.

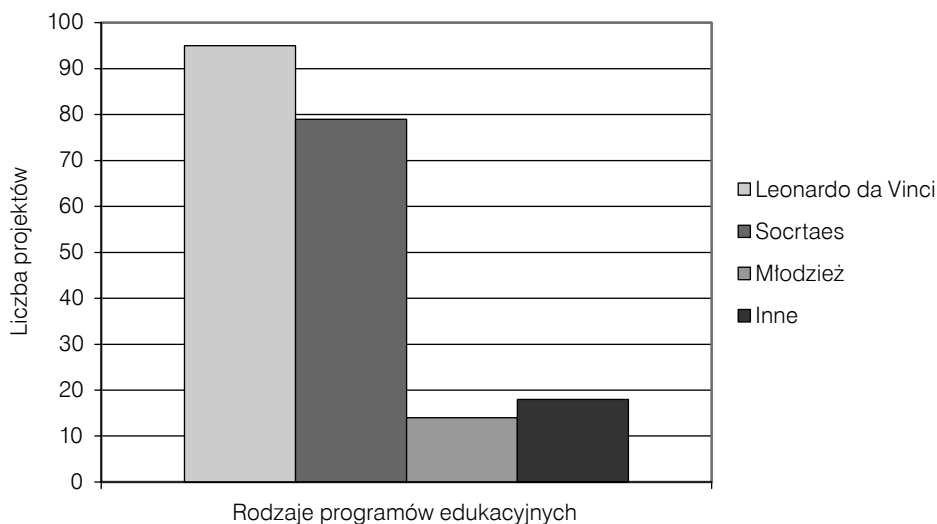
W latach 2000–2006 realizowane były również dwa mniejsze, ściśle ukierunkowane programy: wspierający współpracę między uczelniami w dziedzinie integracji europejskiej Jean Monet (od nazwiska żyjącego na przełomie XIX i XX wieku francuskiego polityka, ekonomisty, twórcy idei wspólnoty europejskiej) oraz program eLearning dotyczący wdrażania technologii informacyjno-komunikacyjnych na wszystkich poziomach edukacji ogólnej i zawodowej.

Analiza i interpretacja wyników badań

Zgodnie z wynikami badań popularności europejskich programów edukacyjnych w Polsce, największy udział badanych instytucji edukacyjnych odnotowano w programach Leonardo da Vinci (LdV) i Socrates. W ramach tych dwóch programów, instytucje objęte badaniem sondażowym zrealizowały łącznie 175 projektów, co stanowiło 85% liczby wszystkich międzynarodowych projektów edukacyjnych, w które zaangażowane był badane instytucje (206 projektów) (rys. 2).

Podkreślić należy różnorodność stopnia partycypacji badanych instytucji w programach unijnych, zarówno pod względem ilościowym (liczba projektów), jak i jakościowym (charakter podejmowanej współpracy, wymagany stopień zaangażowania merytorycznego).

Co motywowało polskie instytucje edukacji ustawicznej do podejmowania uczestnictwa w przedsięwzięciach międzynarodowych? Konkurencja na rynku usług



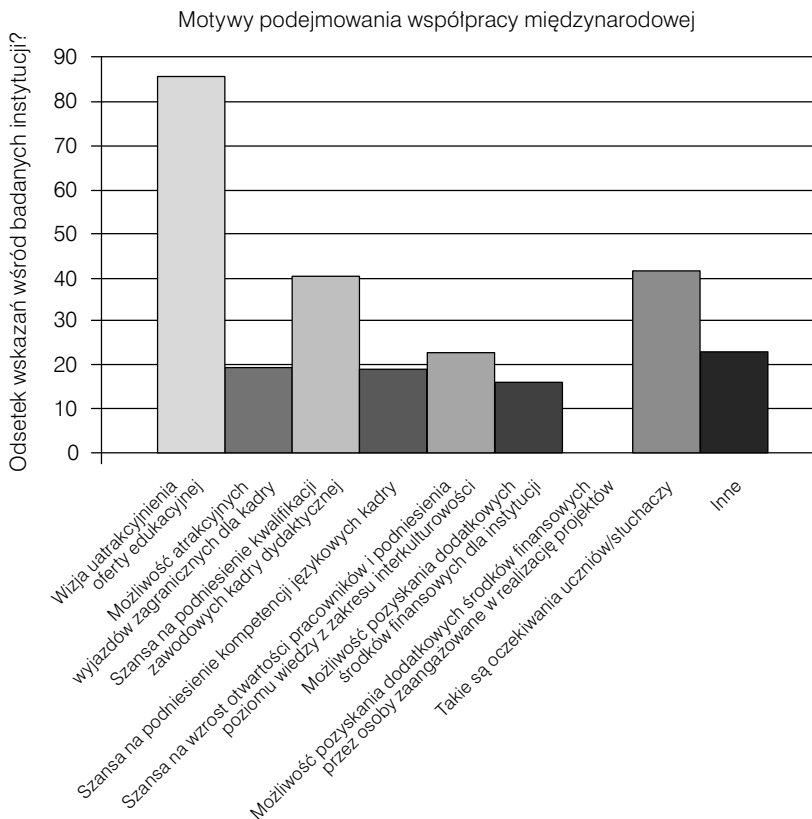
Rys. 2. Projekty międzynarodowe zrealizowane w latach 2000–2006 przez badane instytucje edukacji ustawicznej

edukacyjnych powoduje wzmożoną dbałość instytucji o swój wizerunek jako instytucji otwartej, nowoczesnej, oferującej możliwość uczestnictwa w procesach nauczania i uczenia się charakteryzujących się wysoką jakością, aktualnością treści i metod kształcenia. Dlatego wizja uatrakcyjnienia oferty edukacyjnej stanowiła wśród badanych instytucji jeden z najważniejszych czynników motywujących je do podejmowania współpracy w wymiarze międzynarodowym. W badaniach wskazało ją 80% badanych instytucji (rys. 3).

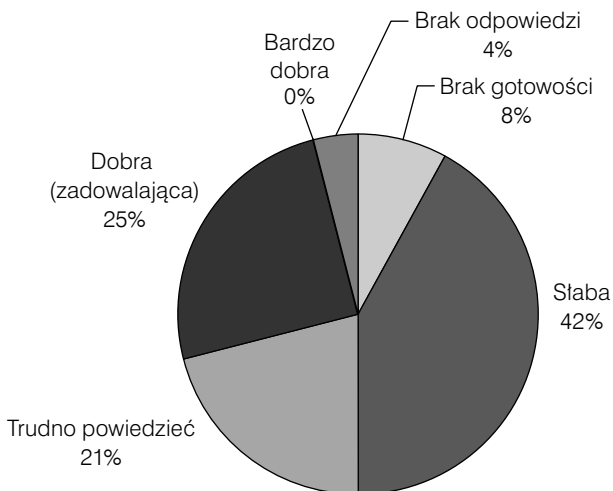
Jednym z czynników motywujących do udziału w programach unijnych była wizja pozyskania dodatkowych środków finansowych dla instytucji. Jeżeli jednak w przypadku danej instytucji był to czynnik jedyny lub najważniejszy, w ostatecznym rozrachunku uczestnictwo w projekcie przynosiło rozczarowanie. Najczęściej wiązało się bowiem z uzyskaniem rezultatów, którymi instytucja uczestnicząca nie była realnie zainteresowana, a więc nie mogła czerpać korzyści z ich użytkowania. W takich przypadkach należy założyć, że nakłady pracy poniesione na realizację zaplanowanych w ramach projektu zadań była niewspółmierna do wysokości uzyskanego grantu.

W badaniach sondażowych dokonano analizy samooceny polskich instytucji edukacyjnych pod względem gotowości do udziału w projektach międzynarodowych. Deklarowaną otwartość na współpracę i gotowość do udziału w projektach międzynarodowych potraktowano jako jedno z kryteriów oceny innowacyjności instytucji.

Analiza uzyskanych wyników (rys. 4) wskazuje, iż nikt z badanych nie ocenił gotowości polskich instytucji edukacji ustawicznej do realizacji międzynarodowych projektów edukacyjnych w kategorii „bardzo dobra”. Jako zadowalający poziom ich przygotowania do realizacji międzynarodowych projektów edukacyjnych oceniło 25% ankietowanych. Największy odsetek badanych (42%) wskazał na „słabe” przygotowanie tego typu instytucji do współpracy międzynarodowej.



Rys. 3. Czynniki motywujące instytucje edukacji ustawicznej do współpracy międzynarodowej



Rys. 4. Ocena gotowości instytucji edukacji ustawicznej do realizacji międzynarodowych projektów edukacyjnych

Podjmując ten wątek, przeanalizowano przyczyny słabego przygotowania polskich instytucji edukacji ustawicznej w projektach międzynarodowych oraz bariery ograniczające ich partycypację w oferowanych możliwościach rozwoju. Zdecydowanie za najważniejszą barierę uczestnictwa w międzynarodowych programach edukacyjnych respondenci uznali obawę przed skomplikowanymi procedurami aplikacyjnymi. W konfrontacji z barierą wynikającą z braku doświadczeń w realizacji projektów międzynarodowych (wskazało na nią 60% respondentów), można wnioskować, iż obawy przed skomplikowanymi procedurami nie znajdują potwierdzenia w praktyce i mają zwykle charakter typowej dla każdego człowieka obawy przed zmianą (Wright, 2007, s. 9–13). Za istotne czynniki ograniczające udział instytucji ustawicznej edukacji zawodowej w programach międzynarodowych respondenci uznali ponadto bariery językowe wśród kadry instytucji edukacyjnych (75% wskazań) oraz bariery informacyjne (61%). Świadczy to o ciągłych lukach w kompetencjach kluczowych. Wydaje się to warte podkreślenia i podjęcia próby sprostania wyzwaniom stawianym pracownikom instytucji edukacji ustawicznej, oferując im elastyczne formy podnoszenia kwalifikacji w zakresie posługiwania się językami obcymi (por. Atlas, 2006).

Mimo licznych barier utrudniających lub ograniczających udział instytucji edukacji ustawicznej w międzynarodowych programach, ci którzy wzięli w nich udział oceniają je generalnie pozytywnie (94% badanych). Pozostałe 6% wskazywało przede wszystkim na niewspółmierność koniecznych nakładów czasowych na realizację międzynarodowych przedsięwzięć edukacyjnych w stosunku do osiągniętych rezultatów i korzyści dla instytucji.

Podkreślano również brak wsparcia i poprawy wizerunku placówki aktywnej we współpracy międzynarodowej z punktu widzenia organów prowadzących. Respondenci wskazywali na brak jakichkolwiek form docenienia wysiłku merytorycznego, organizacyjnego oraz odwagi w mierzeniu się z nowymi wyzwaniami. Warto podkreślić, iż złe doświadczenia (nieudane próby zainicjowania projektów międzynarodowych) nie stanowią w opinii respondentów czynnika zniechęcającego do podejmowania kolejnych prób włączenia się w europejską przestrzeń badań i edukacji ustawicznej.

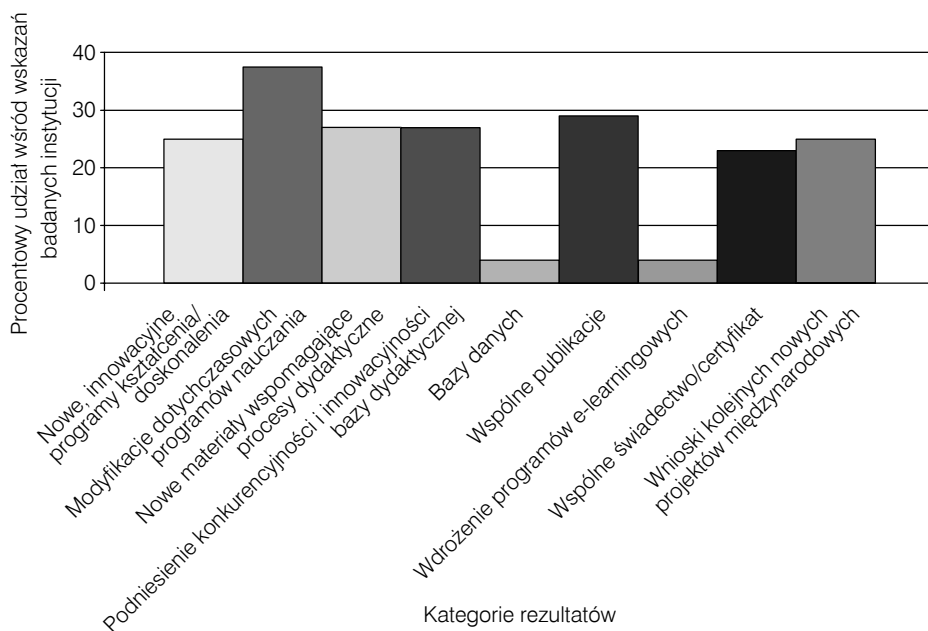
Rezultaty współpracy w ramach europejskiej przestrzeni badań i edukacji

Przystępując do badań diagnostycznych, odniesiono się do hipotezy zakładającej, że uczestnictwo w europejskich programach edukacyjnych przynosi zaangażowanym instytucjom konkretne efekty w postaci rezultatów zarówno materialnych, jak i niematerialnych. Hipotezę tę oparto na doświadczeniu własnym autorki, wynikającym z realizacji europejskich programów edukacyjnych, oraz na dostępnych źródłach literaturowych, obejmujących przede wszystkim wyniki badań ewaluacyjnych (Nederlad BV, 2008; *Joint Report on the Final Evaluation ...*; Klimowicz, 2003; Mahlamaki-Kultanen, Susimetsa, Ilsey, 2006; FRSE, 2007a, *Ewaluacja programu Leonardo da Vinci...*; FRSE, 2007b, *Program Socrates w Polsce...*).

Z przeprowadzonych analiz wynika, że wśród najczęściej wskazywanych rezultatów materialnych, wynikających z realizacji międzynarodowych projektów

edukacyjnych respondenci wymieniali (rys.5) (por. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2007a, 2007b):

- modyfikację programów nauczania (37,5% badanych instytucji),
- wspólne publikacje (29%),
- podniesienie konkurencyjności bazy dydaktycznej (27%),
- nowe materiały wspomagające procesy dydaktyczne (27%),
- wnioski nowych projektów międzynarodowych (25%),
- nowe innowacyjne programy kształcenia/doskonalenia (25%).



Rys. 5. Kategoryzacja rezultatów międzynarodowych projektów edukacyjnych (rezultaty materialne)

Wyniki badań sondażowych świadczą, że modyfikacje obowiązujących programów nauczania podejmowane są częściej niż opracowywanie programów zupełnie nowych. Może to wynikać z jednej strony z postępujących procesów budowy *Europejskiego Obszaru Uczenia się przez Całe Życie* i ujednolicania się oferty kształcenia (w tym zawodowego) w różnych krajach (np. Europejskie Ramy Kwalifikacji, systemy punktów kredytowych, standaryzacja kwalifikacji zawodowych). Z drugiej strony dowodzić to może świadomego i celowego doboru instytucji partnerskich realizujących projekt, tzn. instytucji o podobnych profilach kształcenia.

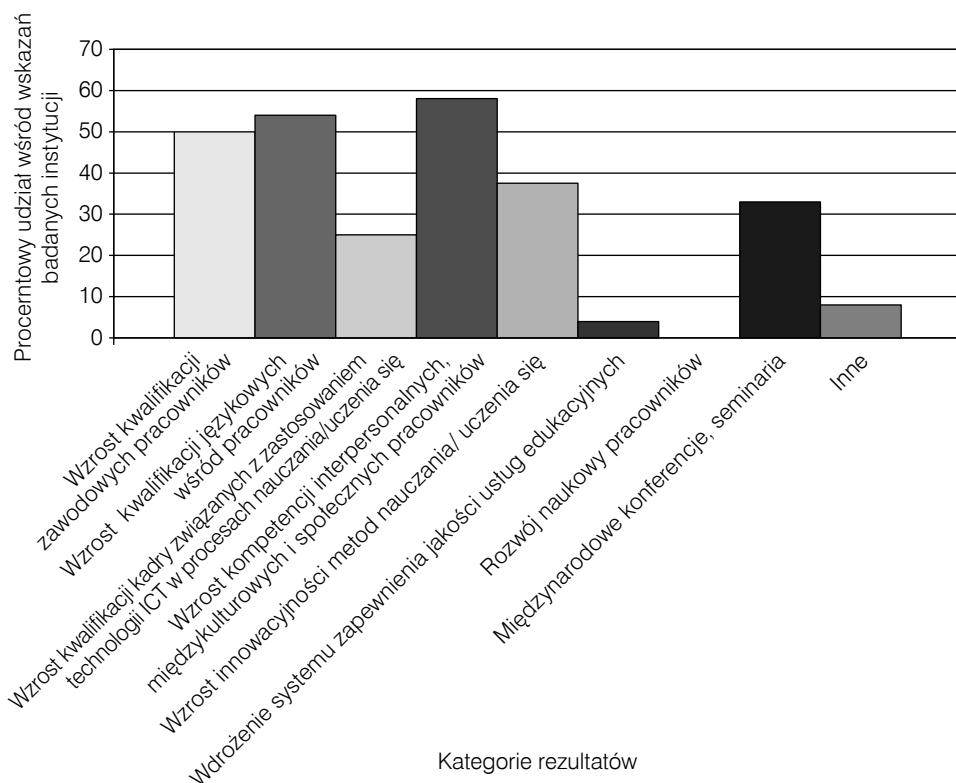
Innowacyjność instytucji edukacyjnych to również atrakcyjność ich bazy dydaktycznej i materiałów wspomagających procesy dydaktyczne. Współpraca w partnerstwach ponadnarodowych stwarza szansę wypracowania nowych, atrakcyjnych i niepowtarzalnych pomocy dydaktycznych, często wielojęzycznych, przygotowanych z wykorzystaniem najnowszych technologii informatycznych (Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2007a, 2007b).

Na podstawie sfinalizowanych inicjatyw międzynarodowych, generowane są nowe projekty. Na taką prawidłowość wskazało ponad 20% respondentów. Świadczy to o ciągłości współpracy, budującym się zaufaniu do instytucji partnerskich oraz satysfakcji z uzyskanych rezultatów wspólnych przedsięwzięć.

Co czwarta z badanych instytucji wskazała na wypracowanie w ramach międzynarodowych projektów edukacyjnych wspólnych (międzynarodowych) świadectw/dyplomów, np.: Europass, Mobilności europejskiej oraz świadectw europejskiego prawa jazdy ECDL. Uprawnia nas to do optymistycznego spojrzenia na równość szans na europejskim rynku pracy absolwentów polskich instytucji edukacyjnych.

Znacznie częściej w odpowiedziach respondentów pojawiały się wskazania na rezultaty niematerialne uzyskiwane w ramach międzynarodowych projektów edukacyjnych (rys. 6). Przedstawiciele polskich instytucji edukacji ustawicznej zaliczyli do nich przede wszystkim:

- wzrost kompetencji interpersonalnych, międzykulturowych i społecznych wśród pracowników zaangażowanych instytucji (58%),
- wzrost kwalifikacji językowych wśród pracowników (54%),
- wzrost kwalifikacji zawodowych wśród pracowników (50%).



Rys. 6. Kategoryzacja rezultatów międzynarodowych projektów edukacyjnych (rezultaty niematerialne)

Wymieniane rezultaty niematerialne skoncentrowane były przede wszystkim na rozwoju różnego typu kwalifikacji wśród pracowników zaangażowanych instytucji edukacyjnych, w tym kompetencji językowych kadry. Ponieważ niewystarczające kompetencje w tym obszarze stanowiły jednocześnie jedną z najpoważniejszych barier ograniczających uczestnictwo polskich instytucji edukacji ustawicznej w programach europejskich, warto zachęcać do jej przełamania.

Innowacyjność instytucji edukacji ustawicznej

Przegląd literatury przedmiotu wskazuje, że innowacyjna instytucja (organizacja), to taka, która dostosowuje się do zmiennych potrzeb i wymagań otoczenia, jest zdolna do adaptacji programu i metod działania, ma elastyczne struktury zarządzania (Przyborowska, 2003), umożliwia naukę wszystkim swoim członkom (Pedler, 1999), koncentruje się na przyszłości, jest zorientowana na jakość usług, opiera się na rozwoju zasobów ludzkich (Carnall, 1990).

Na podstawie analizy znanych teorii i definicji innowacyjności oraz bazując na własnym doświadczeniu badawczym, wynikającym z zaangażowania w prace krajowe i międzynarodowe dotyczące systemu ustawicznej edukacji zawodowej, zdefiniowane w literaturze przedmiotu charakterystyki instytucji innowacyjnych poszerzono o cechy specyficzne dla instytucji ustawicznej edukacji zawodowej. Przypisano im kryteria oceny innowacyjności, których trafność doboru zweryfikowano w badaniach empirycznych.

Innowacyjna instytucja ustawicznej edukacji zawodowej, to instytucja podlegająca ciągłym zmianom i rozwojowi, charakteryzująca się określonym zestawem cech, w tym:

- otwartością i współpracą ze środowiskiem zewnętrznym (współpraca z krajowymi i zagranicznymi instytucjami edukacyjnymi, naukowo-badawczymi, pracodawcami i ich zrzeszeniami, organami administracji rządowej i samorządowej),
- innowacyjnością procesu kształcenia – wrażliwością na obserwowane zmiany otoczenia i gotowością szybkiej reakcji (aktualizacja programów i treści kształcenia; aktualizacja metod kształcenia),
- aktualnością, atrakcyjnością oferty kształcenia (odpowiadającą rzeczywistym wymaganiom rynku pracy i zmiennemu zapotrzebowaniu na kwalifikacje zawodowe),
- elastycznością struktur organizacyjnych, dopasowaniem ich do charakteru i zakresu pracy, do poszczególnych zadań (zmiennosc ról organizacyjnych wśród pracowników, powoływanie zespołów zadaniowych itp.),
- atmosferą kreatywności i współdziałania, sprzyjającą uczeniu się i rozwojowi (zarówno kadry, jak i słuchaczy/uczniów),
- posiadaniem oraz umiejętnym wykorzystywaniem nowoczesnych technologii (zarówno w zarządzaniu instytucją, jak i w procesach dydaktycznych).

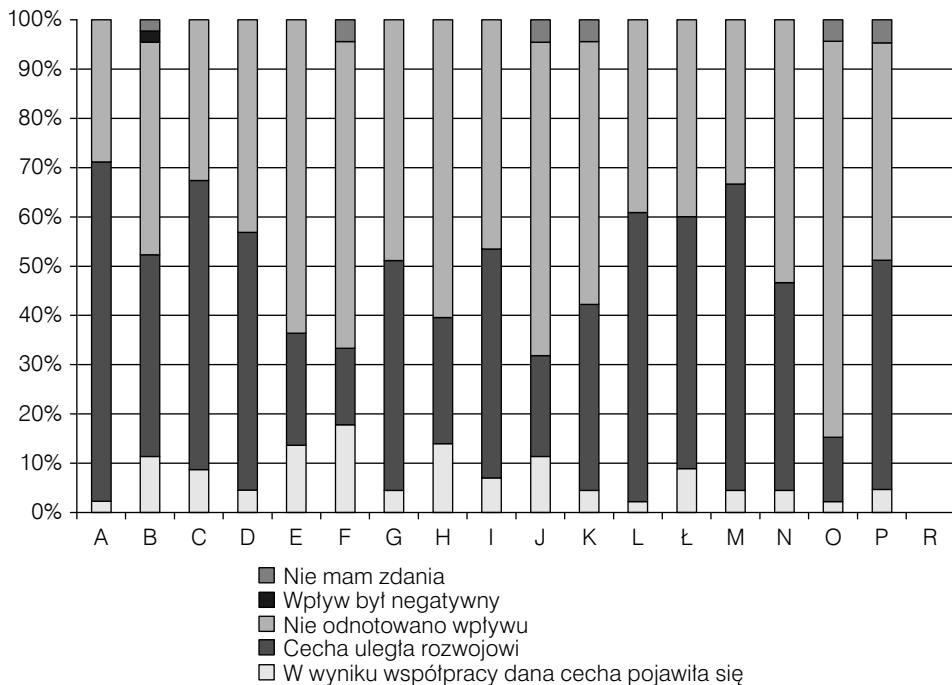
Próbując znaleźć odpowiedź na postawione pytanie badawcze podjęto analizę wpływu, jaki zdaniem respondentów wywarła aktywność ich instytucji w programach europejskich na poszczególne kryteria definiujące innowacyjność instytucji ustawicznej edukacji zawodowej (rys. 7).

Analizując uzyskane wyniki badań należy stwierdzić, iż aktywność we współpracy międzynarodowej przyczyniła się raczej do rozwoju lub wzrostu poziomu proponowanych kryteriów oceny innowacyjności (rys. 7) niż do ich pojawienia się.

Wśród kryteriów, które zdaniem badanych w największym stopniu ulegają rozwojowi dzięki uczestnictwu instytucji w unijnych programach edukacyjnych, znalazły się:

- aktualność oferty edukacyjnej odpowiadającej (tematycznie) wymogom rynku pracy związanym z rozwojem nowoczesnych technologii (65% badanych wskazywała na wzrost poziomu tego wskaźnika w wyniku podejmowanych inicjatyw współpracy międzynarodowej);
- kreatywność i innowacyjność kadry (58% wskazań);
- atrakcyjność stosowanych metod kształcenia (56% wskazań);
- stopień wykorzystania nowoczesnych technologii informatycznych i urządzeń multimedialnych (56%).

Jaki był wpływ uczestnictwa w programach współpracy międzynarodowej na rozwój cech charakteryzujących innowacyjne instytucje edukacyjne?



Rys. 7. Relacje między aktywnością w projektach międzynarodowych a kryteriami oceny innowacyjności instytucji edukacyjnych

- Poszczególne kryteria oceny innowacyjności oznaczono literami alfabetu, gdzie:
- A – Aktualność oferty edukacyjnej odpowiadającej (tematycznie) wymogom rynku pracy;
 - B – Atrakcyjność treści kształcenia opartych na najnowszych osiągnięciach nauki;
 - C – Atrakcyjność stosowanych metod kształcenia;
 - D – Wykorzystanie nowoczesnych technologii informatycznych i urządzeń multimedialnych;

- E – Modułowy system kształcenia/szkolenia;
- F – Kształcenie metodą e-learningu;
- G – Sieć współpracy z krajowymi instytucjami ustawicznej edukacji zawodowej;
- H – Sieć współpracy z zagranicznymi instytucjami ustawicznej edukacji zawodowej;
- I – Wdrożony system jakości procesu kształcenia;
- J – Elektroniczny system komunikacji ze słuchaczami;
- K – Kadra znająca podstawy teoretyczne kształcenia dorosłych;
- L – Kadra posiadająca kompetencje kluczowe;
- Ł – Kadra na bieżąco aktualizująca wiedzę i umiejętności z obszaru swojej specjalności zawodowej;
- M – Kreatywna i innowacyjna kadra;
- N – Polityka wewnętrzna wspierająca i promująca inicjatywy rozwoju zawodowego pracowników;
- O – Udział wszystkich pracowników w zarządzaniu instytucją edukacyjną;
- P – Elastyczność struktur organizacyjnych;
- R – Inne.

Dostrzec należy również wskazania respondentów na brak wpływu współpracy międzynarodowej na kilka spośród wymienionych kryteriów oceny innowacyjności instytucji, w tym na: Udział wszystkich pracowników w zarządzaniu instytucją edukacyjną (77% wskazań o braku wpływu aktywności międzynarodowej na obecność czy rozwój tego kryterium); Wdrożenie kształcenie metodą e-learning (58 %); Wdrożenie modułowego systemu kształcenia (58%).

Wnioski

Innowacyjną instytucję ustawicznej edukacji zawodowej można scharakteryzować zestawem cech obejmujących kilka obszarów jej funkcjonowania: powiązań ze środowiskiem zewnętrznym; procesów wykorzystania i rozwoju zasobów (ludzkich, materialnych); środowiska pracy oraz jakości oferowanych usług edukacyjnych (por. m.in. Przyborowska, 2005 s. 37–37).

Aktywność w europejskich programach edukacyjnych sprzyja rozwojowi innowacyjności zaangażowanych instytucji. Determinuje rozwój potencjału instytucji oraz kształtuje model jej funkcjonowania.

Innowacyjność instytucji ustawicznej edukacji zawodowej, rozwijana w europejskich programach edukacyjnych, sprzyja jakości realizowanych procesów kształcenia. Pozwala na rozwój kompetencji społecznych i zawodowych kadry w kontekście europejskim i interkulturowym, niezbędnym sprostaniu współczesnym wymogom globalizacji i internacjonalizacji. Zapewnia aktualność oferty edukacyjnej odpowiadającej wymogom rynku pracy, rozwija kreatywność kadry, atrakcyjność stosowanych metod kształcenia oraz stopień wykorzystania nowoczesnych technologii informatycznych i urządzeń multimedialnych w procesach dydaktycznych.

Istnieją bariery ograniczające aktywność instytucji edukacyjnych w programach międzynarodowych. Do najważniejszych należą bariery natury ludzkiej (np. strach przed nowymi wyzwaniami), organizacyjne (np. brak w strukturze instytucji wyspecjalizowanych stanowisk/działów ds. współpracy międzynarodowej); informacyjnej (ograniczony dostęp do przykładów dobrych praktyk i historii sukcesu). Bariery

te można przezwyciężyć, podejmując określone działania wspierające proces włączania się polskich instytucji w europejską współpracę w dziedzinie edukacji i szkoleń.

Literatura

Atlas A. (2006): *Korzyści z realizacji projektów pilotażowych i językowych dla polskich instytucji uczestniczących w programie Leonardo da Vinci w latach 1998–2004*. W: *Badania ewaluacyjne w programie Leonardo da Vinci*. Pobrane z: <http://leonardo.org.pl/s/p/artykuly/29/29/badania.pdf>

Badania ewaluacyjne w programie Leonardo da Vinci (2006). Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundacja „Fundusz Współpracy”, Warszawa

Bednarczyk H., Woźniak I. (red.) (2005): *Edukacja ustawiczna 2005. Raport o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005*. Ministerstwo Edukacji i Nauki, Warszawa

Bogaj A. (2000): *Kształcenie ogólne: między tradycją a ponowoczesnością*. IBE, Warszawa

Bogaj A., Kwiatkowski S.M. (2006): *Szkola a rynek pracy*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa

Carnall C.A. (1990): *Managing Change in organization*. Prentice Hall, London

Dale R., Robertson S. (2009): *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books

Elsner D. (red.) (2003): *Szkola jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*. Mentor, Chorzów
Ewaluacja programu Leonardo da Vinci. Raport krajowy z realizacji do 2007 roku. (2007a). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji dostępny na stronie: <http://leonardo.org.pl/s/p/artykuly/29/29/Raport%20z%20ewaluacji%20Leonardo%202000–2006.pdf>, (otwarty 01 czerwca 2009)

Grześkiewicz A. (2010): *Innowacyjność w zarządzaniu organizacją na przykładzie szkoły*. e-Mentor (33)/2010, s. 8–12, dostępny na stronie: <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/33/id/708>, (otwarty 07 lutego 2011)

Hellwig W., Lauterbach U., Hesse H.-G., Fabriz S. (2004): *Evaluation of EU and international programmes and initiatives promoting mobility: selected case study*. W: P. Descy, M. Tessaring (eds.): *Evaluation of systems and programmes: third report on vocational training research in Europe: background report*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg

Hinzen H., Przybylska E., Staszewicz M. (eds.) (2005): *Adult education in a united Europe – abundance, diversity, experience*. Wyd. UMK, Toruń

Informator o Centrach Kształcenia Ustawicznego (2000). MEN, Warszawa

Joint Report on the Final Evaluation of Socrates II, Leonardo da Vinci II and eLearning (2008). Ecorys Nederlad BV, ECOTEC, dostępny na stronie: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/training/2007/joint/joint_en.pdf, (otwarty 11 czerwca 2009)

Karwowski M. (2009): *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*. Wyd. Difin, Warszawa

Klimowicz G. (2007): *Program Uczenie się przez Całe Życie (LLL – Lifelong learning Programme) nowa inicjatywa Wspólnoty Europejskiej wspierająca edukację i naukę*. e-Mentor (18)/2007. Dostępny na stronie z: <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/18/id/385> (otwarty 16 kwietnia 2012)

Klimowicz G. (2003): *Skuteczność polskich instytucji edukacyjnych w pozyskiwaniu grantów w programie Sokrates*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 4

Mahlamaki-Kultanen S., Susimetsa M., Ilsey P. (2006): *Leonardo da Vinci projects supporting the changing role of VET teachers and trainers: valorisation project: the changing role of VET teachers and trainers*. Centre for International Mobility, Helsinki

Pedler M., Aspinwall K. (1999): *Przedsiębiorstwo uczące się*. Petit, Warszawa

Plewka Cz., Bednarczyk H. (red.). (2008): *Menedżer i kreator edukacji*. ITeE-PIB, Radom

Popek S. (2001): *Człowiek jednostka twórcza*. Wyd. UMCS, Lublin

Program Socrates w Polsce. Efekty Współpracy 1998–2006 (2007b). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa

Przyborowska B. (2003): *Struktury innowacyjne w edukacji*. Wyd. UMK, Toruń

Religa J. (2010): *Innowacyjność instytucji edukacji dorosłych w kontekście współpracy międzynarodowej*.

W: T. Aleksander (red.): *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*. UJ, Kraków, ITeE-PIB, Radom

Schulz R. (1992): *Szkola – instytucja – system – rozwój*. Edytor, Toruń

Schulz R. (1990): *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa

Społeczeństwo w drodze do wiedzy (2011): Raport o stanie edukacji 2010. IBE, Warszawa

Wołk Z. (red.) (2000): *Edukacja dorosłych w perspektywie integrowania się Europy*. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra

Wright H. (2007): *Ten steps to innovation heaven*. CYAN, Marshall Cavendish Business, Londyn.

Programy europejskie w kształtowaniu innowacyjności edukacji ustawicznej

Jeden z najważniejszych elementów systemu edukacji ustawicznej stanowią instytucje edukacyjne. Do zapewnienia ich innowacyjności konieczne jest dziś szerokie otwarcie na współpracę z otoczeniem. Płaszczyznę współpracy stwarzają między innymi europejskie programy edukacyjne.

Główny problem badawczy sformułowany został w postaci pytania: Jaki jest związek pomiędzy uczestnictwem w programach europejskich a innowacyjnością instytucji edukacji ustawicznej?

W rezultacie przeprowadzonych prac badawczych scharakteryzowano innowacyjną instytucję ustawicznej edukacji zawodowej zestawem cech obejmujących kilka obszarów jej funkcjonowania. Trafność doboru tychże cech zweryfikowano w badaniach empirycznych. Potwierdzono wpływ aktywności w międzynarodowych programach edukacyjnych na innowacyjność instytucji edukacji ustawicznej.

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna, innowacyjność, instytucje edukacyjne, europejskie programy edukacyjne, współpraca międzynarodowa

European programmes in the development of the innovativeness of continuing education

One of the most important element of continuing education system is the educational institutions. To assure their innovativeness, nowadays it is necessary that they are open to cooperation. European educational programmes constitute a common ground for such cooperation.

The main research problem was formulated as a question: What is the relation between participation in European programmes and innovativeness of institutions of continuing education?

As a result of executed research work an innovative educational institution has been characterized. The description has been developed on the base of literature studies and the author's own experience. Its accuracy has been verified in empirical research. The influence of the active participation of the institutions in European projects on their innovativeness has been proved.

Keywords: continuing education, innovativeness, educational institutions, European educational programmes, international co-operation

SYLWETKI PEDAGOGÓW/HUMANISTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2013

Tadeusz Lewowicki
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

WASYL A. SUCHOMLIŃSKI – NIEZNANE O ZAPOMINANYM ZNANYM

Jednym z przejawów mądrości jest sięganie do wiedzy o życiu i dokonaniach ludzi, którzy wywarli wpływ na dzieje myśli społecznej i losy społeczeństw. Takie znaczące postaci nazywamy często klasykami – klasykami literatury, filozofii, różnych nauk, rozmaitych dziedzin ludzkiej działalności. Również w pedagogice jest немало osób, których dorobek upoważnia do traktowania ich jako klasyków pedagogiki. Do grona teoretyków i zarazem praktyków, którzy odegrali znaczącą rolę w kształtowaniu się współczesnej myśli pedagogicznej oraz praktyki kształcenia i wychowania, należy Wasyl Aleksandrowicz Suchomliński.

Wasył A. Suchomliński pozostaje w pamięci pedagogów i przynajmniej niektórych nauczycieli jako autor publikacji oraz wybitny praktyk – nauczyciel i dyrektor szkoły – kreujący pedagogikę serca, pedagogikę, której podstawą jest miłość do dzieci, oddanie dzieciom. Jego nazwisko słusznie wymienia się obok Janusza Korczaka, który wcześniej ideę miłości w wychowaniu dzieci uczynił wątkiem przewodnim swojej pedagogiki. Suchomliński niezwykle cenił Korczaka i jego działalność, przywoływał prace, pozostawał pod wpływem książki *Jak kochać dziecko*. Obaj stali się symbolami pedagogiki dobra, miłości, pedagogiki serca, pedagogiki radości.

Losy pamięci o klasykach stają się jednak od pewnego czasu dość zawile. Różne są tego przyczyny. Rzadko ukazują się wznowienia książek. Czasem tłumaczy się to nasyceniem bibliotek dotychczasowymi wydaniem, czasem zanikiem zainteresowań czytelnich, a od paru dziesięcioleci względami finansowymi. Zapanowała zła moda na odrzucanie autorytetów, poglądów formułowanych przez uznanie postaci. Dominuje pogoń za nowinkami, chwilowymi bohaterami, często niby-odkryciami. Współcześnie zbyt łatwo i chętnie neguje się mądrość płynącą z doświadczeń i wiedzy o przeszłości. Zauważyć też można wiele przejawów niedoceniań osiągnięć rodaków, rodzimych sukcesów. Wreszcie, szczególnie w społeczeństwach Europy Środkowo-Wschodniej, dostrzec można pewnego rodzaju niechęć i brak zaufania do przekazów o przeszłości – do przekazów niekiedy mocno zafałszowanych, ideologicznie i politycznie ocenzurowanych, dalekich od prawdziwego obrazu. Zapewne można wskazać i na inne przyczyny, ale każda z wymienionych, a także sploty paru lub kilku przyczyn, sprawiają, że pamięć o klasykach, niestety, staje się coraz bardziej powierzchowna i zanikająca.

Na szczęście – ostatnio podejmowane są godne uwagi próby zarówno przywrócenia wiedzy płynącej z doświadczeń i prac niektórych klasyków, jak i – co ważne – uzupełnienia tej wiedzy, zapewnienia luk, które powstały w latach ograniczonej swobody studiowania źródeł i publikowania wyników tych studiów, w czasach ograniczonych możliwości pisania o życiu, przekonaniach i dziełach wybitnych osób. W Polsce ukazała się monografia ukazująca niezwykle złożoność doświadczeń życiowych, spraw zawodowych i osobistych, pól działalności lekarskiej, pedagogicznej, społecznej, literackiej postaci wielostronnie zaangażowanej, wielowymiarowej, a przecież jakże jednoznacznej w swym życiowym przesłaniu – jaką był Janusz Korczak (Olczak-Ronikier, 2011). Pomnikowa postać przedstawiona została jako człowiek „z krwi i kości”, doznający i przeżywający sprawy wielkie i codzienne, bywalec na salonach i w warszawskim półświatku, więzień (w jednej celi przebywał z Ludwikiem Krzywickim) i mason, popełniający błędy i odnoszący sukcesy, heroiczny, a podobny pod wieloma względami do innych bliźnich. Człowiek, który był przykładem mądrości słów Jana Pawła II, że każdy jest/może być świętym.

Nowe odczytania prac wybitnych autorów znaleźć można np. w pracy poświęconej Bogdanowi Suchodolskiemu (Wojnar, Kubin, 2004), w obszernej monografii o poglądach innych polskich pedagogów (Witkowski, 2013) czy o L. S. Wygotskim i jego teorii (Mazur, 2011). Publikacje te skłaniają do refleksji, innego niż dotąd spojrzenia na klasyków i ich dokonania. Zazwyczaj uczą czegoś nowego, zbliżają do prawdziwego obrazu życia wybitnych ludzi, pozwalają lepiej zrozumieć ich postępowanie. Służą, a przynajmniej mogą służyć, pedagogom i pedagogice, a w konsekwencji – praktyce kształcenia i wychowania.

*

Powrót do dorobku klasyków dostrzec można także na Ukrainie oraz w Rosji. I tam podejmuje się starania o ukazanie nowych faktów, przedstawienie tekstów źródłowych i nowych odczytań prac. Wszystko to w kontekście warunków, w jakich przyszło działać i tworzyć studiowanym autorom. Przykładem takich znaczących starań są dwie książki o Wasylu A. Suchomlińskim. Jedna z tych książek opracowana została i poprzedzona ważnym wstępem przez Olę Suchomlińską – córkę W. Suchomlińskiego. Jest to szczególne wydanie książki Jej ojca – *Sierdce oddaju dietiam (Oddaję serce dzieciom)* (Suchomliński, 2012). Niezwykłość tej książki polega m.in. na tym, że Olga Suchomlińska sięgnęła do rękopisów, zawierających 8 wariantów. Rękopisy te zachowały się dzięki żonie Wasyla Suchomlińskiego – Annie, która przekazała je do archiwum. Olga wybrała rękopis z roku 1966 – w wersji najbliższej wydaniu książki z roku 1969, a więc wydania, które ukazało się jeszcze za życia autora.

W najnowszym wydaniu – z roku 2012 – znalazł się zatem tekst pierwszego wydania, ale opracowanie i prezentacja tego tekstu zasługuje na uwagę. Oto bowiem w tekście tym zaznaczone zostały poprawki naniesione przez autora po recenzjach rękopisu. Poprawki wydrukowane są kursywą i czytelnik łatwo znajdzie fragmenty dodane. To okazuje się ważne, ponieważ droga do wydania książki nie była łatwa i przyjemna. Przekonują o tym zamieszczone w książce recenzje oraz korespondencja Wasyla Suchomlińskiego z wydawcami – zawarte w części „Strategie redakcyjne”. Korespondencja dotyczy spraw związanych z wydaniem niemieckim przez oficynę „Volk und Wissen” i wydaniem w języku rosyjskim w Kijowie przez wydawnictwo „Radianska szkoła”. Istotne wyjaśnienia znajdują się we wstępie pióra Olgi Suchom-

linskiej. Uzupełnieniem książki są zdjęcia oraz notatki autora dotyczące książki oraz m.in. przedstawionych w niej postaci. Zamieszczona jest również bibliografia wydań książki *Sierdce oddaju dietiam* i bibliografia prac o tej książce. Do ważnych wątków tej publikacji powrócę w dalszych fragmentach tego tekstu.

Drugą książką jest monografia *Gumanist. Myslitiel. Pedagog. Ob idealach W. A. Suchomlinskowo* (*Humanista. Mysliciel. Pedagog. O idealach W. A. Suchomlińskiego*), której autorami są Jewgienij G. Rodczanin, Iwan A. Ziaziun i Aleksandr L. Czernienko (J. Rodczanin i A. Czernienko są profesorami Rosyjskiego Państwowego Uniwersytetu Handlowo-Ekonomicznego w Moskwie, obecnie – Rosyjskiego Uniwersytetu Ekonomicznego im. W. Plechanowa w Moskwie – Filii w Rostowie, a I. Ziaziun – profesorem, dyrektorem instytutu w Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, członkiem NANP) – opublikowana w roku 2011 przez wydawnictwo „Altair” w Rostowie nad Donem. Dodać należy, że jest to – poprawione i rozszerzone – drugie wydanie tej pracy (pierwsze ukazało się w roku 1991 w Moskwie, nakładem znanego wydawnictwa „Piedagogika”), ale za niezwykłą wartość nowego wydania uznać należy zmieszczenie w nim fragmentów nieznanego, niepublikowanego dotąd wywiadu jednego z autorów, J. G. Rodczanina, z matką Wasyla – Oksaną Judowną Suchomlińską – oraz z siostrą – Emilią Aleksandrowną Lichaczewą (nazwisko po mężu). Właśnie fragmenty tego wywiadu ukazują nieznaną stronę poglądów Wasyla Suchomlińskiego. Także do tekstu tej książki, a przede wszystkim do wypowiedzi matki i siostry Wasyla Suchomlińskiego, nawiązywać będę w dalszych rozważaniach¹.

*

Wydobycie nieznanych dotąd wątków będzie bardziej czytelne i dobitne na tle typowej wiedzy o W. Suchomlińskim, na tle jego typowych życiorysów. W książce trzech autorów znaleźć można zdanie, że powierzchowna biografia Suchomlińskiego niewiele różni się od biografii jego rówieśników (Rodczanin, Ziaziun, Czernienko, 2011, s. 3). Ale to tylko część prawdy. Losy Suchomlińskiego były typowe i jednocześnie nietypowe. Przypomnijmy podstawowe fakty.

Wiemy, że urodził się 28 września 1918 roku we wsi Wasilewka, w guberni chersońskiej. W źródłach encyklopedycznych podaje się też tłumaczenia nazwy tej wsi – Wasylówka – oraz nazwę obwodu Kirowogradzkiego (według późniejszego podziału administracyjnego) (por. np. Bybluk, 2007). Po ukończeniu szkoły w rodzinnej wsi odbył kurs przygotowawczy przy Instytucie Pedagogicznym w Krzemieńczuku i podjął studia na Wydziale Filologii Ukraińskiej. Przerwał te studia z powodu choroby. Już jako 17-letni młodzieniec zaczął pracę nauczycielską w wiejskich szkołach – w rejonie onufryjowskim. W latach 1936–1938 studiował w Instytucie Nauczycielskim w Połtawie, a jednocześnie jako ekstern uzyskał wyższe wykształcenie w Instytucie Pedagogicznym w Połtawie (tamże). Jak piszą autorzy pracy o Suchomlińskim: „Połtawskiemu instytutowi pedagogicznemu W. A. Suchomliński zawdzięcza znajomość podstaw pedagogiki, umiejętność pracy z dziećmi, kulturę zachowania się, dążenie do stałych poszukiwań naukowych” (tłum. moje – T. L.) (Rodczanin, Ziaziun, Czernienko, 2011, s. 3). Dodają też: „W murach tego instytutu pozostaje na zawsze” (tamże). Wspomnieć warto, że jeden ze współautorów książki – Iwan A. Ziaziun – po latach był rektorem uczelni w Połtawie, a później pierwszym ministrem oświaty w Ukrainie po uzyskaniu przez nią niepodległości

Po ukończeniu połtawskiego instytutu Suchomliński pracuje jako nauczyciel języka i literatury ukraińskiej w szkole średniej w Onufryjówce. Pełni funkcję zastępcy dyrektora szkoły. W roku 1941 dobrowolnie zgłasza się do wojska i po ukończeniu kursu wojskowo-politycznego zostaje oficerem politycznym. Chrzest bojowy przechodzi pod Smoleńskiem. Tam też zostaje ranny. W styczniu 1942 roku uczestniczy w obronie Moskwy i ponownie zostaje ranny – tym razem ciężko. Długo kuruje się w szpitalach na Syberii i w Udmurskiej republice autonomicznej (Rodczanin, Ziaziun, Czernienko, 2011). Po rekonwalescencji kieruje szkołą średnią. W roku 1943 zostaje przyjęty do partii. W roku 1944 – po wyzwoleniu Ukrainy – wrócił w strony ojczyste i pracuje jako rejonowy inspektor szkolny w Onufryjówce (w latach 1944–1948). W książce z roku 2011 o Suchomlińskim autorzy podają, że był on kierownikiem wydziału kształcenia.

W roku 1948 powierzono mu funkcję dyrektora średniej szkoły w miejscowości Pawłysz. Szkołą tą kierował 22 lata – do końca życia. Tam stworzył znaną placówkę eksperymentalną, której działalność oparł na autorskiej koncepcji wychowania. W jednym z popularnych ujęć encyklopedycznych znaleźć można następujący zapis: „W szkole pawłyskiej stworzył własny system wychowania, oparty na miłości do dzieci i młodzieży, na stworzeniu wychowankom warunków wszechstronnego rozwoju sił i możliwości twórczych. W systemie tym umiejętnie łączył pracę z nauką i zabawą, realizację programów szkolnych – z rozwijaniem indywidualnych zainteresowań i uzdolnień, zajęcia w zbudowanych przez młodzież pawilonach szkolnych – z szerokimi kontaktami z bliższym i dalszym środowiskiem” (Okoń, 2004, s. 391). Idee pedagogiczne Suchomlińskiego i działalność wychowawcza są przedstawione w licznych jego pracach autorskich oraz w licznych opracowaniach innych autorów, którzy zajmowali się ukraińskim pedagogiem i prowadzonym przez niego kształceniem i wychowaniem w szkole w Pawłyszach.

Suchomliński opublikował wiele własnych książek, artykułów, opowiadań dla dzieci i bajek. Przytaczane są różne liczby jego tekstów. Autorzy ukraińscy podają, że na dorobek tego pedagoga składa się 41 monografii i broszur, ponad 600 artykułów, 1200 opowiadań i bajek (Rodczanin, Ziaziun, Czernienko, 2011, s. 4). W polskich źródłach wymienia się liczbę 48 większych prac o tematyce pedagogicznej, ponad 600 artykułów i 1500 bajek i opowiadań (Bybluk, 2007, s. 16) lub wspomina się o wielu książkach i innych pracach. Jest to niewątpliwie dorobek bardzo obszerny, a szczególne miejsce zajmują w nim m.in. książki: *Pedagogiczeskij kollektiv sriedniej szkoły* (1958), *Wospitanije kommunistyczeskowo odnoszenija k trudu* (1959), *Oddaję serce dzieciom* (wyd. w jęz. niemieckim – 1968, w jęz. rosyjskim – 1969, w jęz. polskim – 1978), *O wospitani* (1973, wyd. polskie 1982), *Mietodika wospitanija kollektiwa* (1971), *Kak wospitat nastojaszczewo czelowieka* (1975), *Kniga o lubwi* (1983). Szacuje się, że do roku 2000 ukazało się 3300 publikacji prac Suchomlińskiego. Były one tłumaczone na 53 języki i osiągnęły łączny nakład 15 mln egzemplarzy (Bybluk, 2007). Po roku 2000 ukazały się kolejne wydania. Największą popularność zyskała książka *Sierdce otdaju dietiam*. Zdaniem żony Suchomlińskiego – Anny – już w roku 1998 książka ta miała 56 wydań w 30 językach. W roku 2001 ukazało się w Pekinie wydanie w języku chińskim, w roku 2003 wydanie amerykańskie – w Oregonie (Suchomliński, 2012).

Dokonania Suchomlińskiego znalazły wiele wyrazów uznania. Jako jedyny pedagog dwukrotnie był odznaczony Orderem Lenina, miał liczne odznaczenia wojenne,

w roku 1958 nadano mu tytuł Zasłużonego Nauczyciela Ukraińskiej SRR, a w roku 1968 tytuł Bohatera Pracy Socjalistycznej. Od roku 1957 był członkiem-korespondentem Akademii Nauk Pedagogicznych Rosyjskiej Socjalistycznej Federacyjnej RR, a w roku 1968 wybrano go członkiem-korespondentem Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR.

Przypomniany – tu w obszerniejszym wymiarze niż w wielu ujęciach encyklopedycznych i biograficznych – życiorys Suchomlińskiego może sprawić wrażenie, że życie tego pedagoga (poza latami wojny) było pasmem sukcesów, zawodowego powodzenia, uznania. Wydawać się może, że był pedagogiem całkowicie oddanym komunistycznej ideologii, ulubieńcem władz. Takie wrażenie okazuje się jednak mylące, o czym szerzej mowa jest w następnych fragmentach tego tekstu. W życiu Suchomlińskiego była i „druga strona medalu” – sprawy trudne i bolesne, wydarzenia, które przyczyniły się do przedwczesnego zakończenia jego życia w roku 1970.

*

Powróćmy na chwilę do lat dzieciństwa Wasyla Suchomlińskiego. Według przekazów rodzinnych wychowywał się w atmosferze miłości. W wywiadzie z września (dokładnie 9 września) 1978 roku – udzielonym J. Rodczaninowi, wówczas korespondentowi gazety „Sowietskaja Rossija” – siostra Wasyla powiedziała m.in.: „W naszej rodzinie dzieci wychowywały się w atmosferze wzajemnej miłości ojca i matki. Szczera miłość to rzadkość, jest niepowtarzalna, jeśli ją zgubisz – nie wróci. Od wczesnego dzieciństwa (...) u Wasylka rozbudziła się miłość do ludzi, szacunek, wdzięczność, wybaczenie”² (Rodczanin, Ziaziun, Czernienko, 2011, s. 8).

Tę miłość do ludzi, szacunek – wyniesione z domu rodzinnego – uczynił podstawowymi elementami swojej pedagogiki. Atmosfera tego domu uczyniła go wrażliwym na losy ludzi, a życiowe doświadczenia wzmocniły przekonanie o znaczeniu miłości, dobra w wychowaniu dzieci. Pamiętać trzeba, że już jako młodzieniec świadomy wielu spraw otaczającego go świata przeżył czas głodowego kataklizmu na Ukrainie, potem okrucieństwa lat wojny, a po wojnie widział trudną sytuację osieroconych i biednych dzieci. Dobroć i miłość pielęgnowaną w rodzinie przenosił na relacje z innymi ludźmi. Oddają to słowa: „(...) miłość do matki i ojca, braci i siostry, babci i dziadków Wasyl Aleksandrowicz przeniósł na wszystkich ludzi. Miłość stała się jego główną zasadą pedagogiczną, celem i sensem życia” (Rodczanin, Ziaziun, Czernienko, 2011, s. 8). Cytat z jego prac potwierdza znaczenie, jakie przypisywał wychowaniu małych dzieci. Napisał: „Wyjątkowo ważną rolę w kształtowaniu osobowości człowieka odgrywają lata dzieciństwa, wiek przedszkolny i młodszoszkolny. Głęboką rację ma wielki pisarz i pedagog L. N. Tołstoj, twierdząc, że od urodzenia do wieku pięciu lat dziecko czerpie z otaczającego świata o wiele razy więcej dla swojego umysłu, uczuć, woli, charakteru – niż od wieku pięciu lat do końca życia” (Suchomliński, 1979, s. 14; por. Rodczanin, Ziaziun, Czernienko, 2011, s. 8–9).

Inną miłością Suchomlińskiego były książki. Zainteresowanie lekturą przejął po dziadku Judiku, ojcu matki. Dziadek miał dużą (jak na ten czas) bibliotekę – księgozbiór obejmował około 400 tomów. Wasyl czytał utwory I. Franki, K. Dickensa, M. W. Gogoła, F. M. Dostojewskiego, Łesi Ukrainki. Książki nie pozostawały bez wpływu na przekonania i ideały Wasyla. Potem sięgał także po literaturę pedagogiczną – do klasyków pedagogiki – m.in. J. H. Pestalozziego, prac z nurtu Nowego

Wychowania – m.in. C. Freineta. Pozostawał pod wpływem działalności R. Steinera. Szczególnie cenił i powoływał się na prace i praktykę pedagogiczną J. Korczaka.

Wszystko to kształtowało poglądy pedagogiczne i działalność W. Suchomlińskiego. Poglądy te i działalność w szkole w Pawłyszach były znacząco różne od oficjalnego nurtu pedagogiki w ZSRR. Odwołania do idei – jak dzisiaj to określamy – podmiotowego traktowania dzieci, respektowania indywidualnych zainteresowań, wspierania rozwoju zdolności i swobodnej twórczości, samorządności (i wielu innych propozycji podkreślających prawo i znaczenie nieskrępowanego rozwoju dzieci) wywołały ostrą krytykę ze strony zwolenników dominującej wówczas pedagogiki autorytarnej, kolektywnej, przesadnie zideologizowanej.

Zarzucono Suchomlińskiemu „odstępstwa od ogólnie przyjętych założeń postępowej pedagogiki radzieckiej”, bycie zwolennikiem „abstrakcyjnego humanizmu”, utopijności, uleganie wpływom (burżuazyjnej) pedagogiki zachodniej, niedocenia- nie wychowania w kolektywie. Jednym z wieloletnich wątków sporów był stosunek do kar. Na przełomie lat 20. i 30. ubiegłego wieku prowadzono dyskusję, czy należy (lub czy można) stosować kary w wychowaniu w szkole. Zwyciężyły poglądy o możliwości, a nawet konieczności stosowania kar. Znalazło to odzwierciedlenie nawet w stosownym postanowieniu KC komunistycznej partii i regulacjach wydanych przez rząd. Suchomliński zdecydowanie przeciwstawiał się karaniu, uznawał wychowanie bez kar – za pomocą dobra. Ale jeszcze w roku 1989 – prawie dwadzieścia lat po śmierci Suchomlińskiego – jeden z wysoko postawionych recenzentów wydawniczych uznał, że wychowanie bez kar jest niemożliwe, że to utopia (Rodczanin, Ziaziun, Czernienko, 2011, s. 22–23). Warto wiedzieć i o tym, że Suchomliński co najmniej z rezerwą odnosił się do idei kształcenia rozwijającego – opracowanej przez D. B. Elkonina i W. W. Dawydowa (Suchomliński, 2012, s. 10). Powodem bezpardonowej krytyki stały się m.in. poglądy podważające pedagogikę A. Makarenki. Od niedawna zwraca się na to uwagę w polskiej literaturze (por. np. Bybluk, 2000). Wśród krytyków były ważne postacie pedagogiki – nie przywołuję tu nazwisk, bo i nie ma potrzeby ich upowszechniania. Bliższe informacje o nagonce na Suchomlińskiego znaleźć można w niektórych przytaczanych w tym tekście źródłach (np. Bybluk, 2000; Rodczanin, Ziaziun, Czernienko, 2011) i wykorzystanych tam innych pracach.

Przykłady recenzji „płynących miodem”, ale zawierających porcje „dziegciu”, znajdują się w trzeciej części pracy *Sierdce oddaju dietiam* (2012) – przedstawiającej korespondencję Suchomlińskiego z redaktorami niemieckiego wydawnictwa „Volk und Wissen” oraz z redaktorami kijowskiego wydawnictwa „Radianska szkoła”. Wśród adresatów i autorów korespondencji z Niemcami byli m.in. Margot Honecker – minister oświaty w NRD – i Gerhard Neuner – kierujący Niemieckim Centralnym Instytutem Pedagogicznym w Berlinie, potem prezydent Akademii Nauk Pedagogicznych NRD. Recenzenci i redakcje w Berlinie i w Kijowie nalegały na wprowadzenie zmian, które zbliżyły treść książki do obowiązującego schematu uprawiania pedagogiki. Suchomliński – co ilustruje wspomniany już sposób redagowania publikacji z roku 2012 – w części uwzględnił uwagi recenzentów i wydawców, ale starał się nie zmieniać podstawowych poglądów (por. Suchomliński, 2012 – tekst książki *Sierdce oddaju dietiam*). Przygotowanie wydań – berlińskiego, a szczególnie kijowskiego – przedłużało się. W rezultacie, wbrew przyjętej praktyce, wcześniej ukazało się wydanie niemieckie (w roku 1968). Wywołało to niezadowolenie różnych decydentów w ZSRR.

Suchomliński doznawał wielu przykrości – paradoksalnie bardzo często za to, że głosił idee, które w polityce i ideologii ówczesnego państwa przedstawiano jako idee komunistyczne. Uwierzył m.in. w hasła demokratyzacji, które miały wyznaczać życie społeczne po okresie stalinizmu. Jego postępowanie było zgodne z wartościami dobra, miłości, sprawiedliwości. Okazało się, że oczekiwane zmiany były dalekie od zapowiedzi i od wyobrażeń wielu ludzi, także Suchomlińskiego. Nadal panowała hipokryzja, rozdźwięk między ideami i praktyką życia społecznego. Suchomliński pozostał wierny ideom, ideałom i wartościom – kierował się nimi w swojej działalności. I chociaż w rozmaity sposób wyróżniany, nagradzany – zapłacił wysoką cenę.

*

Inna – właściwie nieznana sfera życia Suchomlińskiego ponownie kieruje uwagę najpierw ku rodzinie oraz ku lekturom młodego Wasyla. To sfera, o której nie mówiono i nie pisano, gdy sprawy dotyczyły tego ukraińskiego pedagoga.

Dziadek Wasyla (ojciec jego matki – Judik) był gospodarzem wsi Wasilewka. Ożenił się – z wielką miłością – z chłopką z jego wsi. Był człowiekiem religijnym. Jak w wywiadzie powiedziała matka Wasyla: „Dziad Wasylka, mój ojciec, »Królestwo mu niebieskie«, był człowiekiem wierzącym i wszystko zrobił, aby serce ukochanego wnuczka było otwarte dla miłości” (Rodczanin, Ziaziun, Czernienko, 2011, s. 9). Matka dodała: „Tak – i książki”, a potem: „Wasylek, jak i dziadek, okazał się pożeraczem książek, czytał od 6 roku” (tamże).

Przypomnijmy, że to właśnie ten dziadek miał niezwykle na tamte lata i miejsce życia księgozbiór obejmujący około 400 tomów. Duża część księgozbioru to były książki o tematyce religijnej.

Na pytanie J. Rodczanina, jakie religijne książki czytał Wasilij Aleksandrowicz w dzieciństwie, ani matka, ani siostra – jak podaje ówczesny korespondent prowadzący wywiad – delikatnie nie udzieliły odpowiedzi. Siostra powiedziała tylko: „No, jak to jakie?... Książki jak książki...”. Potem dodała: „Najbardziej »proste«, religijne książki” (tamże).

Religijny klimat w domu rodzinnym, lektury książek – i tych religijnych, i tych z kanonu literatury pięknej (szczególnie miejsce zajęła z czasem twórczość Dostojewskiego) – kształtowały wrażliwość moralną i świat wartości Suchomlińskiego, jego postawy życiowe. Chrześcijańskie przesłania miłości bliźniego, sprawiedliwości przejawiały się w jego pedagogicznej działalności. Przesłania te znajdowały odbicie również w ideałach komunizmu. To zapewne jedna z prawdopodobnych hipotez tłumaczących trudne do pogodzenia, ale jednak dostrzegalne w życiu pedagoga łączenie dwóch światów – religii (przesłań religii) i idei komunistycznych. Suchomliński wypełniał te przesłania, chociaż działo się to w warunkach – delikatnie rzecz ujmując – niezbyt sprzyjających. A może czynił to właśnie dlatego z tak niezwykle konsekwencją, zaangażowaniem, oddaniem?

Wątek religii, który pojawił się w wywiadzie z roku 1978, oczywiście zupełnie nie był do przyjęcia przez redaktorów i cenzorów gazety „Sowietskaja Rossija”. Bohater Pracy Socjalistycznej, Zasłużony Nauczyciel Ukraińskiej SRR, dwukrotnie odznaczony orderem Lenina – znany autor i wychowawca – przecież nie mógł w ZSRR być przedstawiony jako człowiek uzależniony od „opium dla mas”. Dlatego wywiad nie ukazał się przez wiele, wiele lat. Osobliwą „niestosowność” podawania szczegółów

lektur religijnych dostrzegały matka i siostra Wasyla, które nie chciały szerzej o tym mówić. Pomne doświadczeń syna i brata, znające realia życia w ZSRR – wołały nie rozwijać tematu, zapewne wołały nie dawać sposobności do wywoływania sensacji, a w tamtych warunkach zapewne szkodzenia pamięci o Wasylu. Zadbala o to i cenzura. Dopiero w roku 2011 – w książce o Suchomlińskim – zostały podane fragmenty nieznanego wywiadu. Dawny korespondent gazety, dzisiaj profesor Jewgienij Rodczanin, mógł to uczynić w publikacji wydanej w Rostowie nad Donem.

Ogromny wpływ na kształtowanie się światopoglądu Suchomlińskiego miały prace J. Korczaka. W książce trzech autorów przypomina się słowa polskiego pedagoga, który w roku 1919 – żegnając się z grupą wychowanków – powiedział: „My nie dajemy wam Boga, bo każdy z was powinien sam znaleźć go w swojej duszy... My dajemy wam jedno, dajemy dążenie do lepszego życia... życia w zgodzie z prawdą i sprawiedliwością. I być może to dążenie doprowadzi was do Boga, Rodziny i Miłości” (Jaworski, 1984, s. 22–23; Rodczanin, Ziaziun, Czernienko, 2011, s. 10).

„Życie w zgodzie z prawdą i sprawiedliwością, zdaniem J. Korczaka, to jedyna droga prowadząca do Boga. Uczyc dziecko żyć w prawdzie i sprawiedliwości, kochać go – to główna idea pedagogiczna przedstawiana przez J. Korczaka w pracy *Jak kochać dziecko*. Właśnie tylko takie wychowanie prowadzi człowieka do Boga. Ale żyć w prawdzie i sprawiedliwości – to ideał także wychowania komunistycznego” – komentują autorzy książki wydanej w Rostowie (por. s. 10).

W tej samej książce autorzy piszą dalej: „Poglądy J. Korczaka i W. A. Suchomlińskiego na ideały wychowania dzieci są zbieżne. Tylko że J. Korczak wypowiedział je w tej formie, w jakiej było to możliwe uczynić w katolickiej Polsce 1919 roku. Natomiast W. A. Suchomliński wypowiedział je w tej formie, która była możliwa w komunistycznej Rosji 1968 roku – jako ideał wychowania komunistycznego” (tamże).

W innym miejscu wyeksponowane zostały związki pedagogicznej koncepcji Suchomlińskiego z nakazami moralnego postępowania wyłożonymi w Nowym Testamencie (s. 11). Ukraiński pedagog tak napisał w książce *Roźdzenie grażdianina*, która ukazała się już po jego śmierci, w roku 1971: „Szczególne miejsce w moich opowiadaniach zajmowały elementarne przekazy z historii religii... Ja zawsze uważałem za prymitywne i lekceważące uznawanie religii za ciemnotę... Religijne książki to nie tylko zbiory legend, które nie zasługują na rozważania jako wiarygodne fakty historyczne, ale i poezja” (Suchomliński, 1971, s. 255; Rodczanin, Ziaziun, Czernienko, 2011, s. 12).

Poprzestańmy na tych przykładach. Niech posłużą one do refleksji nad meandrycznymi losami idei, złożonymi warunkami ich trwania, a jednocześnie moralną siłą przesłań dobra, sprawiedliwości, troski o ludzi, miłości. Niech stanowią ilustrację miejsca i wpływu religii na życie i działalność pedagogiczną Suchomlińskiego.

*

Dorobek Wasyla Suchomlińskiego wciąż inspiruje do poszukiwania dróg dobrego wychowania, wychowania sprzyjającego rozwojowi i jednocześnie przyjaznego, radosnego. Idee pedagogiki Suchomlińskiego uświadamiają sens i istotę wychowania, przywołują uniwersalne wartości humanistyczne, które powinny wyznaczać życie człowieka, a zatem i wychowanie. Współczesnej pedagogice i edukacji jest to równie potrzebne, jak pedagogice i edukacji przed laty.

Powroty do lektury prac ukraińskiego pedagoga, a także możliwości dostępu do materiałów archiwalnych, prowadzą do nowych odczytań życia i dzieł Suchomlińskiego. O niektórych nieznanych faktach, wydarzeniach, problemach, sferach życia traktują poprzednie fragmenty tego tekstu. Nowe odczytania wciąż trwają.

Jednym z ważnych nurtów ponownej interpretacji dzieł Suchomlińskiego wydaje się ukazanie tego autora jako ważnej postaci tworzącej podstawy pedagogiki ukraińskiej. Spostrzegany dawniej jako zwolennik pedagogiki internacjonalistycznej, ateistycznej, „pedagogiki radzieckiej” – dzisiaj coraz bardziej ceniony jest za wprowadzenie elementów kultury narodowej (kultury ukraińskiej) do podstaw wychowania. W teorii i praktyce nawiązywał do kultury ludowej, do przyrody, do środowiska społecznego, w którym żyły dzieci i młodzież. Były to sprawy społeczności ukraińskiej i ukraińskiej kultury.

W pracach Suchomlińskiego wyraźne są wątki duchowości, kwestie etyczne. Łatwo odnaleźć w jego dorobku przewodnie idee duchowości ukraińskiej – humanizm (orientację na człowieka – „liudinocentryzm”) i kordocentryzm (Kremień, 2011). Podstawowe idee uprawianej przez niego pedagogiki wywodziły się z tradycji tej duchowości i podkreślały znaczenie wartości i postaw humanistycznych oraz – związanych z nimi – postaw dyktowanych dobrem, dobrym sercem, serdecznością i miłością. Bez wątplenia pedagogika Suchomlińskiego jest ważnym elementem tradycji i współczesności tak pojmowanej duchowości ukraińskiej.

Nawiązania do narodowości Suchomlińskiego oraz jego oczywistych i silnych związków z Ukrainą posłużyły do „odzyskania” właściwej jego tożsamości. Jak wielu innych – często był traktowany jako „pedagog radziecki”. Jeszcze teraz w powszechnie dostępnej encyklopedii internetowej można przeczytać pod hasłem Suchomliński: „pedagog radziecki”. Pomińmy nazwę tej encyklopedii, która powiela dawne schematy (i zapewne zniechęca do bliższego zaznajamiania się z dokonaniem „radzieckiego pedagoga”). Dzisiaj pedagogowi temu przypisuje się już właściwą jego tożsamość narodową.

O studiowanie, upowszechnianie i twórcze wykorzystywanie idei Suchomlińskiego troszczy się od dwudziestu lat Ogólnoukraińska asocjacja im. Wasyla Suchomlińskiego. To właśnie jej staraniem została przygotowana i wydana książka *Sierdce oddaju dietiam* w nowej wersji (2012). W Ukrainie odbywa się wiele spotkań, odczytów i konferencji poświęconych Suchomlińskiemu i jego pedagogice. Odbywają się konkursy, powstają kluby, nadawane są nominacje i wyróżnienia. Życie pedagoga i jego twórczość stają się coraz lepiej znane współczesnym nauczycielom. Dotkliwym ograniczeniem wydaje się jednak brak nowych wydań książek – z nowymi opracowaniami, komentarzami. Powodem takiego stanu rzeczy są m.in. względy ekonomiczne.

Wiele osób poszukuje i znajduje informacje o Suchomlińskim w Internecie – w języku rosyjskim. Olga Suchomlińska podaje, że aż 2 540 000 razy sięgano do źródła internetowego (Suchomlińska, 2012, s. 24).

Dokonania Suchomlińskiego wpisują się w dorobek światowej pedagogiki. Działła Międzynarodowe Towarzystwo Kontynuatorów W. Suchomlińskiego. Wprawdzie rzadko, ale ukazują się zagraniczne wydania książek – przede wszystkim *Sierdce oddaju dietiam*. W XXI wieku książka ta, o czym już napisałem wcześniej, dotarła do czytelników w Chinach i w USA. W Europie opublikowano ją w roku 1998 w Hamburgu. Z tym ostatnim wydaniem niemieckim związane były rozterki dotyczące tego, czy publikować pełną wersję książki, czy też wyłączyć z niej fragmenty mocno ideologiczne.

Erika Hartmann, która wydawała tę książkę za swoje pieniądze, namawiała do usunięcia tych fragmentów. Olga, córka Suchomlińskiego, uważała, że należy zachować pełny tekst. Teraz Olga Suchomlińska przyznaje, że nie miała racji (Suchomlińska, 2012). Zapewne to dylemat, który często pojawiać się może przy wznowieniach prac sprzed lat. Wydanie *Sierdce oddaju dietiam* z roku 2012 jest dobrym przykładem opracowania, które oddaje pierwotne intencje autora i jednocześnie wyraźnie pokazuje wymuszone ustępstwa. Redakcyjne komentarze (a w tej książce przedmowa pióra O. Suchomlińskiej oraz aneksy) dobrze służą odczytaniu treści – przede wszystkim przez czytelników młodych, także zagranicznych, nie zawsze w pełni świadomych okoliczności, w jakich żył i tworzył autor.

Warto podkreślić, że inspiracje płynące z prac promujących pedagogikę serca – a zatem głównie książek J. Korczaka i W. A. Suchomlińskiego – dostrzec można we współczesnej literaturze pedagogicznej wydawanej w naszym kraju. Przykładem jest seria „Nauczyciele – Nauczycielom” pod redakcją B. Dymary i głoszona tam m.in. pedagogika współbycia (por. Dymara, Ogrodzka-Mazur, 2013).

W sumie – wydaje się, że wiedza o klasykach – także o Wasylu Suchomlińskim – ulega pewnemu rozdzieleniu. Z jednej strony, studia i badania pozwalają na nowe odczytania twórczości, a nawet na dotarcie do nowych faktów i interpretacji dzieł i zachowań. Egzemplifikacje znajdują się w tym artykule. Z drugiej strony – w powszechnej świadomości wiedza o klasykach raczej zanika, a pozostają tylko charakterystyczne wypowiedzi, ważne przesłania czy zapadające w pamięć zachowania. Pozostają raczej symbole niż szeroka i dogłębna znajomość dzieła klasyków. Tak jest z tytułem *Serce oddaję dzieciom*. Ale – podkreśla O. Suchomlińska – nawet jeśli ten tytuł – już jako hasło, przekaz do nauczycieli i wychowawców – coraz słabiej kojarzony bywa z autorem, to i tak ma znaczenie właśnie jako ważne przesłanie (tamże).

Pozostaje pytanie, czy godzić się na to, że klasycy są coraz bardziej zapominani? Czy doświadczenie i mądrość płynące z ich prac nie jest lub nie może być przydatne w rozstrzyganiu współczesnych problemów? Czy potrzebne są pseudoodkrycia spraw już znanych? To pytania, jak wydaje się, retoryczne. Przykłady życia i twórczości W. A. Suchomlińskiego czy J. Korczaka dowodzą, jak wiele mądrości czerpać możemy na nasz współczesny użytek. Jak wiele dobrego uczynić można korzystając z tej mądrości.

*

Przypominając polskim czytelnikom coraz bardziej ginącą w zapomnieniu postać Wasyla Suchomlińskiego i jego dorobek, a także przywołując nową wiedzę o życiu tego pedagoga, o nieznanym lub prawie nieznanym uwarunkowaniu działalności, korzeniach światopoglądu i postaw, miałem sposobność skojarzenia postaci wymienianych w książkach z lat 2011 i 2012 z moimi osobistymi doświadczeniami. A są to postaci, z którymi zetknąłem się bliżej lub tylko przelotnie, które są mi dziś obojętne lub bliskie. To kilka ważnych person – znaczących w latach 70. i 80. ubiegłego wieku, gdy zaczynała się moja droga zawodowa. Wtedy to, uczestnicząc w różnych konferencjach i zjazdach, zetknąłem się z osobami wyznaczającymi obszary i sposoby uprawiania pedagogiki i psychologii w ówczesnym ZSRR i NRD. Ślady korespondencji Suchomlińskiego z tymi osobami i jego stosunek do dokonań naukowych niektórych z nich okazały się potwierdzeniem moich wrażeń – wtedy mło-

dego nauczyciela akademickiego, który miał okazję brać udział w rozmaitych wydarzeniach międzynarodowych w życiu środowisk pedagogicznych. Nie rozwijam tych wspomnień, bo to w skali życia odległa historia, a znaczące wtedy osoby należą do przeszłości.

Natomiast bliskie mojemu sercu są osoby, które wciąż troszczą się lub jeszcze do niedawna troszczyły się o pamięć o Januszu Korczaku i Wasylu Suchomlińskim. To osoby, z którymi często łączą mnie przyjazne więzy i szacunek dla ich dokonań. Znam i doceniam ich trud, zaangażowanie, chęć przekazania możliwie bogatego, wielostronnego obrazu postaci klasyków i ich twórczości. Cieszę się, że owocem prac strażników dobrej pamięci o klasykach stały się dwie publikacje zawierające nowe elementy wiedzy o życiu i dziełach W. Suchomlińskiego. Powodowany względami poznawczymi i chęcią upowszechniania nowych odczytań biografii i twórczości tego pedagoga, a także potrzebą serca oraz uznania dla osób studiujących jego dorobek, przedstawiam tekst promujący nowe wydania ważnych publikacji i nowe spojrzenia na klasyka i jego dokonania. Oby powstało także wiele nowych opracowań dotyczących również klasyków naszej rodzimej pedagogiki.

Przypisy

¹ Pragnę serdecznie podziękować Profesor Oldze Suchomlińskiej, członkini Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, córce Wasyla A. Suchomlińskiego, oraz Profesorowi Jewgienijowi Rodczaninowi – za przekazane mi książki, które stały się inspiracją i ważnymi źródłami do przygotowania artykułu o tym wybitnym ukraińskim pedagogu.

² Tłumaczenia fragmentów wywiadu i książek – T. L.

Literatura

- Bybluk M. (2000): *Wasyl Suchomliński (1918–1970). Rocznikowe reminiscencje*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8
- Bybluk M. (2007): *Suchomliński (Suchomlyński) Wasyl Aleksandrowicz. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. VI. Red. T. Pilch i inni. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Dymara B., Ogrodzka-Mazur E. (2013): *Dziecko w świecie literatury i świecie współczesnym*. OW „Impuls”, Kraków
- Jaworski M. (1978): *Janusz Korczak*. Interpress, Warszawa
- Korczak J. (1929): *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Wyd. II. Wyd. J. Mortkowicza, Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie, Warszawa-Kraków
- Kremień W. G. (2008): *Filozofia edukacji*. ITE-PIB, Radom
- Kremień W. G. (2011): *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*. ITE-PIB, Radom
- Mazur B. (2011): *Prawo do sfery symboli – wielokulturowość z perspektywy kulturowo-historycznej teorii Wygotskiego*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4
- Okoń W. (1999): *Pawłyska szkoła Wasyla Suchomlińskiego*. W: W. Okoń: *Dziesięć szkół alternatywnych*. WSiP, Warszawa
- Okoń W. (2004): *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Olczak-Ronikier J. (2011): *Korczak: próba biografii*. Wyd. A. B., Warszawa
- Rodczanin J. G., Ziaziun I. A., Czernienko A. L. (2011): *Gumanist. Myslitiel. Pedagog. Ob idealach W. A. Suchomlinskowo*. Altair, Rostow na Donu
- Sawczenko O. J. (2008): *Gumanistyczni zasady piedadagogiki W. A. Suchomlinskowo*. „Piedagogicznyj Wisnik”, nr 1–2 (5–6), Kirowograd
- Suchomlinskaja O. (2012): *W poiskach nastojaszczewo*. W: W. Suchomlinskij: *Sierdce otdaju dietiam*. Akta, Kyjiw

- Suchomlinskij W. A. (1971): *Roźdienie graźdanina*. Moskwa
- Suchomliński W. (1978): *Oddaję serce dzieciom*. WSiP, Warszawa
- Suchomlinskij W. A. (1979): *Izbrannyje proizwiedienia*. T. 3. V, Kijew
- Suchomlinskij W. (2012): *Sierdce otdaju dietiam*. Akta, Kyjiw
- Witkowski L. (2013): *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. OW „Impuls”, Kraków
- Wojnar I., Kubin J. (red.) (2004): *Bogdan Suchodolski w stulecie urodzin – trwałość inspiracji*. Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium PAN, Warszawa

Wasył A. Suchomliński – nieznanne o zapomnianym znanym

Klasyki pedagogiki i ich twórczość ulegają zapomnieniu. Jednocześnie pojawiają się źródła, które wzbogacają wiedzę o ważnych postaciach pedagogiki. Artykuł zawiera nowe spojrzenie na życie i działalność jednej z takich postaci – Wasyła A. Suchomlińskiego.

Słowa kluczowe: Wasył A. Suchomliński, wartości w życiu rodzinnym, kwestie światopoglądowe, nowe źródła

Wasył A. Suchomlinski – unknown about forgotten known

The classics of pedagogy and their creation are the subject of the process of being forgotten. Simultaneously, the sources appear, which enrich the knowledge of important figures in pedagogy. The article presents a new look at the life and activity of on such figure – Wasył A. Suchomlinski.

Keywords: Wasył A. Suchomlinski, values in the family life, outlook issues, new sources

Ligia Geffert

Nauczycielka gimnazjum w Pruchnej, doktorantka Uniwersytetu Śląskiego

ZAPOMNIANE DZIEJE PROFESORA JÓZEFA BUZKA [1873–1936] I JEGO RODZINY

Refleksje na kanwie książki:

**Józef Buzek: *Studia z zakresu administracji wychowania publicznego*,
wyd. nakładem Towarzystwa dla Popierania Nauki Polskiej, Lwów 1904**

Do niedawna o tej książce, jak i jej autorze nic nie wiedziałam. Ale kilka miesięcy temu na aukcji internetowej zakupiłam tę pozycję. Nie zdawałam sobie sprawy, co tak naprawdę dostało się w moje ręce. Co mnie skłoniło do kupna? Metryczka, towarzysząca tej pozycji, że to unikat i że traktuje o szkolnictwie ludowym, który to temat ostatnio zgłębiałam. Książka nie wyglądała zbyt zachęcająco – ot, kolejny gruby tom (475 stron!), zapisany drobnym drukiem, bez ilustracji. W dodatku bez okładki. Pożółkły, cienki papier, przekreślone pieczątki biblioteczne, numer wpisany ołówkiem, kilka luźnych kartek na początku... Chociaż – jedna z pieczętek – intrygująca: „Nie wypożycza się do domu!”. No i rok wydania: 1904! Autor zupełnie mi nieznany. Przerzuciłam kilka kartek, ale z braku czasu odłożyłam czytanie „na potem”. Dopiero po kilku tygodniach, poszukując źródeł do rozprawy doktorskiej poświęconej właśnie szkołom ludowym, przypomniałam sobie o tej książce. Zagłębiłam się w lekturze – przyznam się, że początkowo z poczucia obowiązku, ale w miarę zapoznawania się z tekstem zdumiewałam się coraz bardziej. Nawet jak na pozycję o ambicjach naukowych – bibliografia wyjątkowo obszerna. W dodatku autor już we wstępie zaznacza, że praca jest oparta w głównej mierze na źródłach, a to po części z powodu braku zadowalającej autora dokładności i dogłębności istniejącej literatury, choć najczęściej z powodu jej braku w ogóle. Zaciekała mnie osoba autora – kto zacy? Nazwisko znajomo brzmiące na Śląsku Cieszyńskim, skąd się wywodzę. Spotkałam tam kilka osób tak się nazywających, także byłego premiera. Ale zestawienie z imieniem nic mi nie mówiło...Toteż zajrzałam do Internetu – i oto, na co tam natrafiłam!

Józef Buzek i jego życie

Chociaż rodzinnym gniazdem Buzków była od kilku pokoleń Rola – taką nazwę nosiło gospodarstwo znajdujące się w Końskiej – niewielkiej wiosce, leżącej 7 km koło Cieszyna (Bulska, 2012) (obecnie po czeskiej stronie), to korzenie rodziny sięgają

aż Łużyc, skąd w okresie prześladowań ewangelików (kontrreformacji) przybyli ich przodkowie (Buzek – w jęz. łużyckim znaczy „pobudzający do sławy” albo „strzegący sławy”) (*Nad Betlejem...*).

Adam Buzek – pierwszy znany z imienia i nazwiska antenat tej rodziny – pełnił funkcję wójta w Nieborach. Jeden z jego synów ożenił się z wdową po jakimś Widenku. Była ona właścicielką gruntów w Bładnicach. Ich syn – Jura (Jerzy), urodzony w 1769 roku, zakupił w czasie wojny z Napoleonem grunt w Końskiej. Zarabiał przewożąc końmi różne towary (kuczerował) do Lwowa, Pragi, Wiednia i Lipska. Wiodocześnie zajęcie musiało być dochodowe, skoro w 1802 roku kupił Rolę – największe gospodarstwo w Końskiej, pod numerem 5, liczące 70 morgów ziemi (około 39 ha). W ten sposób stał się tzw. siedlakiem, czyli rolnikiem wolnym od odrabiania pańszczyzny (siedlakami byli właściciele ponad 20 morgów gruntu). Buzkowie byli raczej zamożni, należeli więc z reguły albo do zagrodników, albo do siedlaków, byli furmanami, mieli młyny, często byli wójtami (tamże).

Syn Jury – Jan – też furmanił, był bogaty, miał 16 koni. Ponieważ dla wszystkich nie było miejsca w Roli, trzymał je w mieście, w maształach, za opłatą. Miał jednak pecha. Pojechał z towarem aż do Odessy, tam go napadli zbójcy i wszystko mu odebrali. Na pośmiewisko zostawili mu tylko bicz. Do Lwowa musiał iść piechotą, stamtąd zabrał go znajomy gazda, będący w drodze do Cieszyna. W tej sytuacji Jan miał prawo obawiać się represji ze strony kupca, którego towar przepadł w tej feralnej wyprawie. Istniało realne niebezpieczeństwo, że może stracić swoją posiadłość. Dlatego poprosił właściciela Końskiej – barona Beesa – o zgodę na przepisanie swojego gospodarstwa na żonę Annę z Cięgielów Buzkową. Ten zgodził się, ale w zamian zajął źródło, które było na gruntach Buzka. Bees korzystał z niego wiele lat warząc piwo, aż do parcelacji majątku, po której to źródło z powrotem powróciło do swych właścicieli (tamże). Ogólnie rodzina Buzków znana była z dobroczynności, zwłaszcza w tzw. głodnym roku 1847, kiedy po ulewnych deszczach nadeszły nieurodzaj i pomór bydła. Zmarło śmiercią głodową wielu mieszkańców Końskiej. Z pewnością ofiar katastrofalnego głodu byłoby więcej, gdyby nie to, że Buzkowie postawili na podwórzu duży kocioł, w którym gotowali ziemniaki. Rozdawała je głodującym gospodyni. Jan Buzek zmarł nagle w 1849 roku, przed pięćdziesiątym rokiem życia. Był już wtedy zamożnym i ogólnie szanowanym mieszkańcem Końskiej. Pochowano go przy Kościele Jezusowym w Cieszynie (tamże).

Rolę miał przejąć po Janie najstarszy jego syn – też Jan. Dla odróżnienia zwany był Jónkiem, niestety matka go wydziedziczyła, gdyż nie chciał się żenić z dziewczyną, którą – zgodnie z ówczesnym zwyczajem – mu wybrano (Jónek pozostał stanu wolnego i mieszkał przy rodzinie, zmarł w roku 1893). Z tej to przyczyny młodszy syn – Jurek, gdy ukończył szóstą klasę (chodził do niemieckiej szkoły – ewangelickiego gimnazjum w Cieszynie), został zawezwany przez matkę do powrotu na rodzinne włości¹. Młodzian w szkole opanował w mowie i piśmie język niemiecki, francuski, nadto łacinę i grekę, ale o uprawie roli miał niewielkie pojęcie. Matka wysłała więc Jurka, aby uczył się zawodu rolnika, do krewnego Gurniaka, którego brat dzierżawił dwory arcyksiążęce w Kalembicach i Hażlachu (*Nad Betlejem...*).

Jerzy czuł się Polakiem. Od młodych lat czytał „Gwiazdkę Cieszyńską”. Nie było to pewnie mile widziane, ani też bezpieczne, skoro przestrzegano go, że kiedyś za to go zamkną w więzieniu. Ożenił się z Marią z Lazarów, miał z nią dwoje dzieci – Tadeusza i Jerzego. Niestety, jego żona zmarła przy porodzie drugiego syna. Jerzy

junior chorował na chorobę psychiczną. Utonął w czasie powodzi na rzece Olzie. Po okresie żałoby wdowiec ożenił się powtórnie – tym razem za radą pastora – z Zuzanną z Delongów. Mieli wspólnie dziesięcioro dzieci, z których najstarszy był Józef – urodzony 16 listopada 1873 roku (Bulska, 2012). W większości dożyły one długich lat, jedynie najmłodszy Jan zginął na rosyjskim froncie w czasie I wojny światowej – w 1915 roku (*Nad Betlejem...*).

Jerzy Buzek (senior) był szanowaną i znaczącą osobą. Miał szerokie zainteresowania – m.in. studiował biologię, pisał artykuły do „Rolnika Śląskiego”. Jego gospodarstwo było pokazowe, przyjeżdżali je oglądać studenci Akademii Rolniczej w Cieszynie. Gospodarz był stawiany także za wzór moralny. Bywał u niego właściciel Końskiej – baron Bees. Jerzy pełnił również funkcję męża zaufania Stronnictwa Narodowego w Końskiej. Przez 33 lata był w prezbiterem (radnym) zboru w Cieszynie, wybieranym przez miejscowych ewangelików. Posiadał bogaty zbiór biblioteczny skarbów literatury polskiej. „...Miał komplet dzieł Dostojewskiego, Słowackiego, Mickiewicza, sprowadzał książki z całej Europy, kupował jakieś paryskie wydania. Każda książka oznaczona była ekslibrisem »Z biblioteki Jerzego Buzka« i posiadała motto z *Testamentu* Słowackiego: »Niech żywi nie tracą nadziei i przed narodem niosą oświaty kaganiec...«” (tamże). Niestety, cała jego wspianiała biblioteka przepadła w czasie działań wojennych. Jerzy Buzek zmarł w 1907 roku (tamże). Rolę objął jego młodszy syn – Karol, który ukończył szkołę rolniczą i odbył trzyletnią służbę wojskową przy artylerii w Ołomuńcu. Stało się tak, ponieważ najstarszy syn Jerzego i Zuzanny – Józef – nie wyrażał zainteresowania gospodarstwem. Od małego zdradzał za to niecodzienną niezależność, upór i niczym nieograniczoną fantazję. Ponieważ zabawek nie miał – jego bogata wyobraźnia pomagała mu w konstruowaniu ich (opracował szczególną – niewątpliwie autorską – technikę uzyskiwania różnego koloru koników z uchwytych glinianych dzbanów... tłukł je nagminnie). Był samowolny i stanowczy. Pełniąc urząd senatora – z wdzięcznością wspominał tęgie lanie, jakie sprawiła mu różgą – jako wyrostkowi – matka, po wyprawie (nikomu się nie opowiadając) z kolegą aż na Babią (tamże).

Józef – tak, jak jego ojciec – uczęszczał do niemieckiego gimnazjum w Cieszynie, które ukończył w 1894 roku. Za ojca przykładem również był patriotą. Nie poprzestał jedynie na czytaniu polskich czasopism – był członkiem tajnej polskiej organizacji „Jedność”. Była to organizacja założona w dniu 8 grudnia 1886 roku przez studentów: Pawła Twardzika, Jerzego Mrózka, Jerzego Heczko i Antoniego Fójcika. Jej statut został napisany w kościele ewangelickim, gdzie członkowie się kryli przed „niemieckimi czynnikami” (Kubisz, 1928, s. 296). Spotykali się potajemnie u Franciszka Górniaka, który udostępnił im swój lokal. Należeli doń między innymi Józef, Jan i Jerzy Buzkowie. Józef nawet w latach 1892–1894 pełnił funkcję prezesa tej organizacji (tamże, s. 295–296). Na tym kończyło się podobieństwo z ojcem. Jego dalsze losy potoczyły się zupełnie inaczej. Podjął studia prawnicze na uniwersytecie w Krakowie, a następnie w Wiedniu. W 1899 roku uzyskał tytuł doktora prawa na Uniwersytecie Jagiellońskim (Bulska, 2012). W latach 1899–1902 był urzędnikiem Centralnej Komisji Statystycznej w Wiedniu (tamże). Habilitację uzyskał w 1902 roku i został prywatnym docentem statystyki na Wydziale Prawa Uniwersytetu Lwowskiego. Jako zastępca dyrektora wykładał naukę administracji i prawa administracyjnego. Jego kariera naukowa rozwijała się w imponującym tempie. W 1904 roku został mianowany profesorem nadzwyczajnym. Bardzo szybko – równoległe – wspinał się

po kolejnych szczeblach kariery zawodowej – został w tym roku także kierownikiem Krajowego Biura Statystycznego we Lwowie. Funkcję tę piastował do 1910 roku (tamże). Na Uniwersytecie Lwowskim prowadził również katedrę nauki administracji, prawa administracyjnego i statystyki. W 1906 roku został członkiem Centralnej Komisji Statystycznej w Wiedniu, a także członkiem Rady Statystycznej austriackiego Ministerstwa Przemysłu i Handlu w Wiedniu (tamże). Udzielał się politycznie – wstąpił do Stronnictwa Demokratyczno-Narodowego. Nie ograniczał się jednak tylko do szeregowego członkostwa w tej organizacji – w 1907 roku Józef Buzek pierwszy raz kandydował we Lwowie do Rady Państwa w Wiedniu (do parlamentu austriackiego) (tamże). Mimo że wypisywano na murach hasło: „Nie wybierajcie lutra Buzka, wybierajcie katolika”, to właśnie on uzyskał największe poparcie (*Nad Betlejem...*). W 1910 roku mianowano go profesorem zwyczajnym. W 1911 roku został posłem po raz drugi. W latach 1916–1917 pełnił funkcję dziekana Wydziału Prawa Uniwersytetu Lwowskiego, a w lutym 1917 roku Tymczasowa Rada Stanu wyznaczyła go na generalnego referenta Komisji Sejmowo-Konstytucyjnej Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego. Owocem jego pracy był projekt ordynacji wyborczej do sejmu i senatu oraz projekt konstytucji, przewidujący w Polsce monarchię konstytucyjną, ale z mocną pozycją sejmu i rządu. Projekt zawierał przepisy zwalczające biurokrację (Bulska, 2012). Wykładał równocześnie – jako profesor – na Uniwersytecie Warszawskim i w Szkole Głównej Handlowej. W charakterze członka delegacji polskiej uczestniczył w konferencji pokojowej w Wersalu.

Cieszył się dużym zaufaniem wśród współwyznawców – pełnił funkcję świeckiego radcy warszawskiego Konsystorza Ewangelicko-Augsburskiego (*Nad Betlejem...*). Wraz z ks. biskupem Juliuszem Burschem pojechał do Sztokholmu na wielki zjazd ekumeniczny Kościołów ewangelickich i prawosławnych, który odbył się w 1925 roku (A. Buzek, 2009, s. 468).

Dziełem jego życia był Główny Urząd Statystyczny w Warszawie – założony kilka miesięcy przed odzyskaniem przez Polskę niepodległości. W dniu 8 listopada 1918 roku Józef Buzek został mianowany przez Radę Regencyjną jego pierwszym dyrektorem. O nowoczesnej formie działania zorganizowanej przez niego od podstaw instytucji świadczy to, że GUS jako jedyny urząd z tamtego czasu nazwę, zakres działania i uprawnienia zachował do dziś w niezmienionej formie. Jego zasługą był także pierwszy spis powszechny w 1921 roku oraz pierwszy Rocznik Statystyczny. Zorganizował warszawską sesję Międzynarodowego Instytutu Statystycznego, który był pierwszym polskim członkiem (*Nad Betlejem...*).

Udzielał się w polityce – w latach 1918–1927 był posłem, a następnie senatorem RP z ramienia PSL Piast. W 1919 roku Józef Buzek złożył w sejmie swój własny projekt konstytucji, zbliżony do amerykańskiej. Ta jego praca została oceniona wspólnie przez Stefana Bratkowskiego: „ze wszystkich projektów najkompetentniejszy – zrodzony w głowie znakomitego znawcy administracji i funkcjonowania władz państwa...” (tamże).

Do Roli wpadał czasami na kilka dni. Sadzano go wówczas na honorowym miejscu. Aby znamienitemu gościowi nie przeszkadzać, w domu zarządzano święto. On zaś – wysoki, postawny mężczyzna – opowiadał nowinki ze świata, chodząc wielkimi krokami dookoła paradnej izby (świetnicy), a za nim próbowali nadążyć dwaj bracia – gospodarz Karol i przedostatni Andrzej – obaj drobnej postury. Andrzej musiał być pod znaczącym wpływem wielkiego brata, ponieważ za jego radą rozpo-

czął studia na Wydziale Prawa Uniwersytetu Lwowskiego. Po zaliczeniu I semestru odkrył jednak w sobie inne powołanie – zrezygnował z prawa na rzecz teologii, którą ukończył w Halle, po studiach w Wiedniu (A. Buzek, 2009, s. 471). Obrął stan duchowny i został pastorem.

Ci, którzy profesora Józefa Buzka znali, podkreślali jego umiarkowanie – „ten gigant, który konstytucję konstruował”, nie wstydził się napisać prostych tekstów do broszury przeciwko pijaństwu. Był człowiekiem skromnym, jego żona powtarzała, że „gdyby Józiu miał większą siłę przebicia, toby świat zawojował, taki zdolny” (*Nad Betlejem...*).

Jego połowicy pod tym względem niczego nie brakowało. Była rozwiedziona wiedeńską aktorką. Z pewnością kobietą niezwykłą – godną swego nieprzeciętnego męża. Miała potężną posturę, jednak z powodu wysokiego wzrostu zgrabna. Włosami, gdyby je rozpuściła – mogłaby się cała okryć. Przez najmłodsze, a jej współczesne pokolenie Buzków zwana ciocią Dziuską. Nosiła duże kapelusze z rondem i peleryny (te ostatnie zmienia w zależności od pogody – nawet w kocu wycięła otwór na głowę i paradowała, jak w pelerynie). Wyróżniała się wąskim, orlim nosem i wielkimi, odpowiednimi do całego ciała stopami (buty musiała szyć na miarę). Nigdy nie nauczyła się ani gotować, ani poprawnie mówić po polsku. Słyszała z językowych lapsusów, przekazywanych w rodzinnych legendach z pokolenia na pokolenie. Józef przedstawił ją rodzinie około 1915 roku. Siostry rozpaczały, że żenić się chce z aktorką, a do tego rozwódką. Spotkał ją w Wiedniu w kawiarni – płaczącą, ponieważ jej ówczesny mąż – aktor – nie chciał dać jej rozwodu. Józef był wtedy polskim posłem w wiedeńskim parlamencie. Nie potrafił spokojnie przejść obok zalanej łzami niewiasty, zatrzymał się, a ona opowiedziała mu o swoich kłopotach. Józef był już wtedy profesorem prawa, znał stosowne paragrafy, mógł jej udzielić pomocy i tym ujął ją za serce (tamże).

Po ślubie profesorostwo Buzkowie zamieszkali w Warszawie. Dziuska okręciła sobie Józefa dookoła małego palca. Kiedyś sprzedała bez jego wiedzy fortepian z salonu, żeby wspomóc finansowo swego syna z pierwszego małżeństwa. Musiała mieć nie lada talent aktorski, skoro potrafiła wytłumaczyć swojemu – pochłoniętemu nauką, polityką i pracą – mężowi, że... przecież żadnego fortepianu nie było! (tamże). Niewątpliwie była odważna – po śmierci męża – w czasie II wojny światowej, w kwietniu 1940 roku, gestapo aresztowało inteligencję polską z Cieszyńskiego. Został uwięziony ks. Andrzej Buzek – najpierw wywieziono go do Dachau, a potem do Mauthausen. Po czterech miesiącach bezowocnych starań rodziny o jego uwolnienie, Józefina, wdowa po Józefie, pokazała, na co ją było stać. Założyła wielki kapelusz, suknię do ziemi, pelerynę i... zjawiała się na gestapo. Zasłoniła sobą całe drzwi. Płynną niemczyzną wygłosiła tyradę w obronie szwagra, szlachetnego i prawego człowieka, tłumacząc, że to jakaś pomyłka. Poskutkowało – zwolnili go po dwóch dniach (tamże).

Po zamachu majowym wewnętrzna sytuacja kraju diametralnie zmieniła się i w nowej rzeczywistości Józefowi Buzkowi nie udało się utrzymać swej wpływowej pozycji. Był tym zdegustowany, na łonie rodziny wyrażał opinię, że nie jest z Polską tak, jak jego zdaniem być powinno. Studził zapędy patriotyczne najbliższych (tamże). Trudno było tej silnej osobowości stać z boku i biernie przyglądać się biegowi wydarzeń. Wpierw tytaniczna praca, a następnie intensywność przeżyć nadszarpnęły

jego zdrowie. W dniu 23 września 1928 roku przyszły dlań ciężkie chwile. Został w trakcie wykładu w Wyższej Szkole Handlowej dotknięty atakiem paraliżu. Pomimo to Józef Buzek próbował jeszcze dalej pracować, ale siły go opuszczały. Miał kłopoty z pamięcią, cierpiał na chroniczną bezsenność. Z trudem – jedynie siłą żelaznej woli – dotrwał do końca sesji Międzynarodowego Instytutu Statystycznego i w dniu 24 października 1929 roku przeszedł na własną prośbę na emeryturę. Został odznaczony Orderem Polonia Restituta, ale był już wtedy tak schorowany, że nie miał siły, by się nim cieszyć. Resztę swoich dni spędził w Cieszynie, gdzie zmarł 22 września 1936 roku. Żałobne nabożeństwo odbyło się 25 września w kościele ewangelickim, następnie kondukt przez most na Olzie skierował się do Końskich. Żyła jeszcze wtedy jego matka. Czekala na syna za mostem w kolonie...

Józef Buzek spoczywa w Końskiej, na cmentarzu ewangelickim. Na grobie widnieje napis: „...Józef Buzek, prof. Uniwersytetu we Lwowie, wiceminister i dyrektor GUS w Warszawie, poseł i senator. Pokój Boży przewyższa wszelki rozum...” (*Nad Betlejem...*).

Z pewnością mamy do czynienia z postacią nietuzinkową. Wyrażę moją osobistą ocenę tej postaci: naukowiec, profesor, prawnik, statystyk, polityk, a czymkolwiek się zajął – czynił to w sposób wybitny. Jeszcze jeden fakt z życia tego niepospolitego człowieka jest z pewnością nie tylko interesujący, ale można nawet powiedzieć, że w pewnym sensie proroczy: w dniu 27 lutego 1927 roku Aleksander Lednicki i Józef Buzek stanęli na czele komitetu oddziału Unii Paneuropejskiej, którego zostali współzałożycielami w Warszawie. Był to jeden z wielu oddziałów, jakie wtedy powstawały w wielu krajach, zmierzały one do powstania w przyszłości wspólnej Europy (tamże). Jej początki sięgały lat międzywojennych, kiedy koncepcję wspólnoty wszech europejskiej wysunął hrabia Richard N. Coudenhove-Kalergi, jako równowagę dla olbrzymiej Rosji. Chodziło o możliwość szybkiego rozwoju „...przyszłych pięciu potęg głównych...” (A. Buzek, 2009, s. 466–467), do których zaliczał Związek Radziecki, Chiny, Amerykę, Wspólnotę Brytyjską i twór, który miał według jego pomysłu dopiero powstać – wspólnotę europejską. Miały do niej należeć wszystkie państwa europejskie oprócz Rosji. Wydawało się, że zamierzenia te zaczęły nabierać realnych kształtów podczas porozumienia niemiecko-francuskiego, nad którym pracowali w latach 1928–1929 Briand i Stresemann. Na przeszkodzie jednak tym zamysłom stanęła faszystowska ideologia, realizowana przez Hitlera, oraz „...ślepy nacjonalizm innych narodów...” (tamże). W Polsce Józef Buzek był wówczas propagatorem idei, która urzeczywistniła się w obecnych czasach.

Z dużym zainteresowaniem powróciłam do lektury, rozważając kolejne stronicę książki.

W krótkim wstępie – już w pierwszym zdaniu – pisał Józef Buzek o „... braku systematycznego przedstawienia i oświetlenia zasad administracji wychowania publicznego...” (J. Buzek, 1904, s. 6). Wypełnienie więc tej luki stało się ambicją młodego naukowca (w chwili ukazania się tej książki miał 31 lat i tytuł naukowy doktora). Chciał przede wszystkim zająć się opisem systemu szkolnego austriackiego i galicyjskiego, badając jako prawnik treści ustaw szkolnych Austrii i Galicji. Opisał ustawy, zarządzenia etc. obowiązujące wówczas w różnych państwach (tamże), co czyni tę pozycję jeszcze bardziej interesującą i unikalną – nawet współcześnie.

Treść ujęta jest w pięciu obszernych rozdziałach. Rozdział I zawiera pięć podrozdziałów, oznaczonych kolejnymi literami alfabetu, od A do E. Te z kolei znów mają kolejne podpunkty, oznaczone cyframi rzymskimi. Podobnie skonstruowane są kolejne cztery rozdziały.

Zwraca uwagę obszerna bibliografia. Nawet, jak na takie nagromadzenie konkretnej wiedzy, pozycji i opracowań jest bardzo wiele. Warto zaznaczyć jeszcze jeden istotny szczegół: jest to literatura w różnych językach. Może to nic dziwnego, skoro Józef Buzek pisał o szkolnictwie ludowym innych krajów. Ale we wstępie podziękował – oprócz innym profesorom i naukowcom, z którymi konsultował się i którzy dopomogli mu w dotarciu do literatury – tylko jednej tłumaczce, która umożliwiła mu korzystanie z najnowszych, współczesnych mu ustaw szkolnych – szwedzkich, norweskich i duńskich (tamże, s. 7). To by oznaczało, że resztę literatury przeczytał osobiście, czyli musiał znać co najmniej te języki nowożytny, w których były owe pozycje pisane, czyli: angielski, niemiecki, francuski, rosyjski i włoski (tamże, s. 470–476). Preczytał te materiały bardzo dokładnie, skoro przy niektórych pozycjach zamieszczał dopiski o błędach i uwagi. A trzeba zaznaczyć, że był to rok 1904.

Wolumin ten zawiera mnóstwo przepisów prawnych i odkrywa przed dzisiejszym Czytelnikiem strukturę administracyjną ówczesnego szkolnictwa ludowego – nie tylko w Austrii i Galicji, chociaż ten temat szczególnie autora zajmował. Opisał także – dla porównania – zasady szkolnictwa ludowego, obowiązujące w innych, wiodących pod tym względem krajach Europy, m.in. Francji, Norwegii, Anglii, Danii.

Zamieścił w swoim dziele bardzo interesujące dane statystyczne. Ale moim zdaniem najciekawsze są akapity rozdziału pierwszego, mówiące o historii i rodzajach szkół ludowych. Szczególnie zajmujący jest nie tylko zasób wiadomości na temat różnego rodzaju szkół w różnych krajach, ale także sposób, w jaki autor zestawia je ze sobą, dokonując szczegółowej analizy porównawczej. Uwagę zwraca szczególność i precyzja, z jaką prof. Józef Buzek używał słownictwa, nazywając różne typy szkół w zależności od tego, jakie były cele nauczania i wychowania danej szkoły, a także od tego, w jakim systemie politycznym instytucji tej przyszło działać. Miało to bowiem przełożenie na to, jacy uczniowie ze szkół tych wtedy korzystali i jak wyglądał proces kształcenia. Omówił zasady organizacji „nowożytnej szkoły ludowej”, podając konkretne fakty funkcjonowania współczesnych mu szkół, a także, jak jego zdaniem powinny te szkoły wyglądać. Ponieważ tak nie było, starał się dociekać przyczyn tego stanu rzeczy. I znajdował je – tak, jak i w dzisiejszych czasach głównie w ekonomii. Niejednokrotnie informacje o szkołach ludowych danych krajów wiązał z prognozami politycznymi dla poszczególnych państw, uzasadniając nimi postulowane przez siebie zmiany. Swobodnie przedstawiał perspektywy danego typu szkół, odnosząc je do aktualnej sytuacji politycznej i gospodarczej konkretnego państwa. Będąc statystykiem, naukowcem i politykiem zarazem, mając głęboką wiedzę z zakresu administracji państwowej i prawa, a także będąc praktykiem w tych wszystkich dziedzinach – w książce łączy swobodnie wszystkie swoje doświadczenia, porównuje fakty, wyciąga śmiało wnioski z danych statystycznych, formuje odważne hipotezy. Wykorzystując jego głęboką i rozległą wiedzę, poznając w czasie lektury konkrety dotyczące szkół ludowych można na podstawie tych informacji odtworzyć krok po kroku sposób działania i logikę systemu szkolnego tamtych czasów.

O rzetelności autora, a także o głębokiej pokorze jako naukowca świadczy to, że w rozdziale na temat planów nauki oraz o metodach nauczania ograniczył się

do podania danych liczbowych oraz obowiązujących przepisów. Nie silił się na komentarze, jedynie zaznaczył, że omówieniem tychże powinna się zająć pedagogika, którą uważał za odrębną naukę. Ale to nie oznaczało, że nie miał żadnej wizji szkoły – miał własną opinię na temat wymogów, jakim powinna sprostać idealna placówka.

Pozwolę sobie przytoczyć spis treści, który w najlepszy sposób odzwierciedli wiedzę autora i zaproponowany sposób jej uporządkowania (ortografia i gramatyka zgodne z oryginałem).

Spis rzeczy

Wstęp	1
ROZDZIAŁ I. Cel i rodzaje szkoły ludowej	
A) Cel szkoły ludowej w rozwoju historycznym	2
B) Zasady organizacji szkoły ludowej państwa policyjnego	7
I. Organizacja szkoły ludowej austriackiej według ustawy szkolnej politycznej z r. 1805	
II. Organizacja współczesnej szkoły rosyjskiej	
C) Zasady organizacji nowożytnej szkoły ludowej	13
D) Główne typy organizacji nowożytnej szkoły ludowej w współczesnych państwach Europy	27
I. Prusy. – II. Saksonia. – III. Kantor zurychski bez miasta Zurychu –	
IV. Norwegia. – V. Francja. – VI. Anglia	
E) Cel i organizacja szkoły ludowej austriackiej w ogólności, galicyjskiej w szczególności	41
I. Źródła przepisów prawnych i administracyjnych odnoszących się do szkoły ludowej austriackiej w ogólności, galicyjskiej w szczególności	41
II. Cel i organizacja szkoły ludowej austriackiej w ogólności	44
A) Szkoła ludowa. – B.) Szkoła wydziałowa	
III. Kursa połączone z szkołą ludową pospolitą lub wydziałową	53
IV. Szkoły ludowe dla dzieci moralnie zaniedbanych lub dotkniętych ułomnością fizyczną albo umysłową	59
V. O obowiązku zakładania szkół ludowych	60
VI. Cel i organizacja szkoły ludowej galicyjskiej	65
A) charakterystyka szkoły ludowej galicyjskiej w szczególności. –	
B) Szkoła ludowa pospolita. C) Szkoła wydziałowa. – D) Nauka dopełniająca. E) Zakłady i kursa połączone ze szkołą ludową.	
F) Obowiązek do zakładania szkół ludowych. G) Postępowanie przy zakładaniu, przeistaczaniu i zamykaniu szkół. – H) Organizacja szkoły ludowej galicyjskiej w porównaniu z innymi krajami austriackimi w świetle statystyki	
ROZDZIAŁ II. Obowiązek szkolny	
A) Pojęcie, uzasadnienie i treść obowiązku szkolnego w ogólności	93
A) Pojęcie obowiązku szkolnego. Przymus szkolny. B) Uzasadnienie potrzeby powszechnego wykształcenia ludowego. C) Uzasadnienie obowiązku szkolnego. D) Treść obowiązku szkolnego w ogólności.	

E) Rzeczowe określenie obowiązku szkolnego. F) Czasowe określenie obowiązku szkolnego. G) Czasowe określenie obowiązku szkolnego w najważniejszych państwach europejskich z krótkim poglądem historycznym. H) Kombinacja rzeczowego i czasowego obowiązku szkolnego. I) Akcesorya obowiązku szkolnego. J) Przeprowadzenie obowiązku szkolnego.	
B) Treść obowiązku szkolnego w Austrii z szczególnem uwzględnieniem Galicyi	140
A) Podstawy prawne i pojęcie obowiązku szkolnego w Austrii. B) Wiek obowiązku szkolnego. C) Czas nauki szkolne. D) Pozaszkolna praca ekonomiczna dzieci. E) Rzeczowa treść obowiązku szkolnego. F) Akcesorya obowiązku szkolnego. G) Sposoby wykonywania obowiązku szkolnego. H) Środki przeprowadzenia obowiązku szkolnego. I) Statystyczny pogląd na przeprowadzenie obowiązku szkolnego w Galicyi i jego wyniki.	
ROZDZIAŁ III. Wewnętrzne urządzenie i zewnętrzne wyposażenie nauki szkolnej	
A) Wewnętrzne urządzenie nauki szkolnej	205
I. Pogląd ogólny. – II. Plany naukowe, lekcyjne i metoda nauczania. Kwestye zasadnicze. – III. Ustalenie kompetencyi co do planów nauków, lekcyjnych i metody nauczania w najważniejszych państwach Europy i w Austrii. IV. Treść planów naukowych, obowiązujących w najważniejszych państwach Europy i w Austrii. V. Kary i nagrody w szkole ludowej.	
B) Zewnętrzne wyposażenie nauki szkolnej	260
I. Pogląd ogólny. II. Zbiory przyborów naukowych i muzea naukowe. III. Wycieczki i podróże szkolne. IV. Biblioteki szkolne. V. Uroczystości szkolne. VI. Szkolne kasy oszczędności. VII. Ogrody szkolne. VIII. Boiska, sale gimnastyczne, sale rysowania itp. IX. Przyrządy i sprzęty szkolne.	
C) Hygiena szkolna	279

Twórczość naukowa Józefa Buzka

Jako naukowiec był bardzo dokładny i pracowity. Przywołane pozycje zwracają uwagę wszechstronnością jego zainteresowań – statystyka, administracja, polityka, religia. Ponadto twórczość naukową uprawiał w kilku językach: polskim, niemieckim i francuskim. Jak na tak znaczący wkład prof. Józefa Buzka tak w naukę, jak i historię nie tylko Ziemi Cieszyńskiej, czy też Polski, ale i narodów Europy – niewiele można znaleźć opracowań, w których choćby zaznaczono jego obecność w szeroko rozumianym życiu społecznym, a jeśli już – są to krótkie, bezosobowe notki, niewiele mówiące Czytelnikowi o tej postaci. Zwartej monografii na jego temat jeszcze się nie doczekaliśmy – a byłaby ona na pewno bardzo interesująca. Niniejszy artykuł z pewnością nie wyczerpuje znamion monografii. Jest zaledwie zarysem tego, czym i jak żył prof. Józef Buzek. Może służyć – i taki był zamiar autorki artykułu – popularyzacji opracowania jego autorstwa, jako wyjątkowo cennego i uniwersalnego, stale aktualnego źródła, z którego mogą obficie czerpać

naukowcy wielu dziedzin. Pozycja ta znakomicie wypełnia lukę w wiedzy na temat zasad funkcjonowania szkół ludowych, dostarcza wyjątkowo konkretnej wiedzy o systemie szkolnym przełomu XIX i XX wieku. Można ją polecić tak politologom, badaczom dziejów regionu cieszyńskiego, czy też historii prawa i administracji, jak i historykom wychowania, zajmującym się pedagogiką. Jako źródło wiedzy – niestety – jest prawie zupełnie nieznaną. Jest rarytatem na księgarskim rynku ze względu na trudności z jej zdobyciem – można byłoby więc zastanowić się nad jej powtórny wydaniem.

Autor żyje w swoim dziele. Sięgając po tę pozycję – w celu włączenia jej do swojej bibliografii – każde pokolenie składa prof. Józefowi Buzkowi wyrazy szacunku za jego pracowite i owocne życie.

Przytaczam wykaz dzieł, a następnie pozycje zawierające informacje o Józefie Buzku.

Bibliografia prac prof. Józefa Buzka, ogłoszonych drukiem²

1. *Die wichtigsten Thatsachen der russischen Volkswirtschaft*. „Statistische Monatschrift“, Wien 1899
2. *Die uberseeische osterreichische Wanderung in den Jahren 1896–1898*. „Statistische Monatschrift“, Wien 1900
3. *Der Einfluss der Ernten, resp. Dre Getreidepreise auf die Bevölkerungsbewegung in Galizien in der Jahren 1878–1898*. „Statistische Monatschrift“, Wien 1901
4. *Podstawy organizacyjne angielskiego samorządu*. „Przegląd Polski”, Kraków 1903
5. *Wpływ polityki żydowskiej rządu austriackiego w latach 1772–1788 na wzrost zaludnienia żydowskiego Galicji*. Kraków 1903
6. *Proces wynarodowienia w świetle nowszej statystyki narodowościowej państw europejskich*. „Przegląd Prawa i Administracji”, Lwów 1903
7. **Studia z zakresu administracji i wychowania publicznego. I. Szkolnictwo ludowe, Lwów 1904**
8. *Stosunki zawodowe i socjalne ludności w Galicji według wyznania i narodowości*. „Wiadomości Statystyczne o Stosunkach Krajowych”, Lwów 1905
9. *Własność tabularna w Galicji według stanu z końcem roku 1902*. „Wiadomości Statystyczne o Stosunkach Krajowych”, Lwów 1905
10. *Materiały statystyczne do reformy sejmowego prawa wyborczego*. „Wiadomości Statystyczne o Stosunkach Krajowych”, Lwów 1906
11. *Polityka antypolska Bismarcka za czasów walki kulturalnej (1872–1883)*. Ateneum Polskie, 1908
12. *Historia polityki narodowościowej rządu pruskiego wobec Polaków od traktatów wiedeńskich do ustaw wyjątkowych z roku 1908*. Lwów 1909
13. *Rozwój stanu szkół średnich w Galicji w ciągu ostatnich lat 50. 1859–1909*. Lwów 1909
14. *Rozsiedlenie ludności Galicji według wyznania i języka*. „Wiadomości Statystyczne o Stosunkach Krajowych”, Lwów 1909
15. *Uwagi ze względu na zbliżający się spis ludności*. Kraków 1910
16. *Administracja gospodarstwa społecznego, Wykłady z zakresu nauki administracji i austriackiego prawa administracyjnego*. Lwów 1913
17. *Pogląd na wzrost ludności na ziemiach polskich w wieku XIX*. Wykłady wygłoszone w maju 1915 r. na kursie ekonomicznym w N.K.N. w Wiedniu. Kraków 1915

18. *Projekt Konstytucji Państwa Polskiego wraz z uzasadnieniem*. Warszawa 1918
19. *Les protestants polonais et la question des frontieres occidentales de la Pologne*. (Delegation Polonaise a la Conference de la Paix – Commision Scientifique), Paris 1919
20. *Projekt Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej oraz uzasadnienie i porównywanie tegoż projektu z konstytucjami: szwajcarską, amerykańską i francuską*. Warszawa 1919
21. *Główne zasady polityczne ordynacji wyborczej do Sejmu i Senatu. Studium krytyczno-porównawcze*. Warszawa-Lwów 1922
22. *Zakres działania i budżety państwowych urzędów statystycznych przed wojną i obecnie*. „Kwartalnik Statystyczny”, Warszawa 1925
23. *W sprawie gdańskiej* (mowa wygłoszona na posiedzeniu Senatu 28 stycznia 1925 r.), Warszawa 1925
24. *Pierwsze dziesięciolecie Głównego Urzędu Statystycznego. Historia ogólna Głównego Urzędu Statystycznego od roku 1918 do roku 1928*. „Kwartalnik Statystyczny” 1930, VII tom VII, z. 2, s. 575–714

Pozostała bibliografia³

1. Buzek Andrzej (2009): *Z Ziemi Piastowskiej (Wspomnienia pastora)*. Wyd. Polskie Towarzystwo Ewangelickie, Oddział w Cieszynie, Cieszyn 2009
2. Golec Józef i Bojda Stefania: *Słownik biograficzny Ziemi Cieszyńskiej*. Wyd. nakładem autorów. T. I. Cieszyn 1993, s. 56
3. Kiedroniowa-Kirkor Zofia: *Wspomnienia*. T. II. Wyd. Literackie Kraków 1986–1989, s. 104
4. Krzywicki Ludwik: *dr Józef Buzek*. „Kwartalnik Statystyczny” 1929, VI, z. 4
5. Kwiatkowski Stanisław: *Józef Buzek 1873 – 1936. Słownik Biograficzny Statystyków Polskich*. Główny Urząd Statystyczny, Polskie Towarzystwo Statystyczne. Ewa Bulska przewodnicząca Komitetu Redakcyjnego, Warszawa 1998, s. 47–49
6. Nadobnik Marcin: *Śp. Józef Buzek*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, Warszawa 1936, r. XVI. z.4, s. 919
7. Ogrodziński Wincenty: *Dzieje piśmiennictwa śląskiego*. Wyd. Śląsk, Katowice 1965
8. Reskrypt Rady Regencyjnej o utworzeniu i organizacji GUS z 13 VII 1918 r. („Monitor Polski” nr 100)
9. *Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polski, Główny Urząd Statystyczny, Rok wyd. I. 1920/22, cz. II, Warszawa 1923*
10. Sujkowski Antoni: *Dr Józef Buzek*. „Kwartalnik Statystyczny” 1929 VI.
11. Szturc Jan: *Ewangelicy w Polsce*. Wyd. Augustana, Bielsko-Biała, 1998
12. *Śp. Dr Józef Buzek*. „Zaranie Śląskie” 1937/4, s. 273
13. Ustawa z dnia 21 października 1919 roku o organizacji statystyki administracyjnej, DzU RP nr 85, poz. 464
14. *Wiadomości Korespondenta Rolnego, Śp. Dyrektor Prof. Dr Józef Buzek*. Warszawa 1936, nr 11, s. 155
15. Witos Wincenty: *Moja Tułaczka*. Wyd. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1967, s. 347
16. Zieliński Henryk: *Buzek Józef*. W: *Śląski Słownik Biograficzny*, 1977, t. II, s. 39–40
17. Żeglicki Józef: *Józef Buzek – pierwszy dyrektor Głównego Urzędu Statystycznego*. Postępowa myśl statystyczna w Polsce. „Wiadomości Statystyczne” 1968, z. 3, s. 35–41.

Przypisy

¹ Inne źródło podaje, że musiał wystąpić z gimnazjum z powodu choroby: J. Kubisz: *Pamiętnik starego nauczyciela*. Wyd. Towarzystwo Ewangelickie w Cieszynie, Cieszyn 1928, s. 141.

² Na podstawie: Ewa Bogusława Bulska, *Józef Buzek 1873–1936. Pierwszy dyrektor GUS, statystyk, ekonomista, prawnik, polityk...*

³ Pozycje nr 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17 – Ewa Bogusława Bulska, *Józef Buzek 1873 – 1936. Pierwszy dyrektor GUS, statystyk, ekonomista, prawnik, polityk*; pozycje nr 1, 2, 3, 11, 12 – dzięki uprzejmości inż. W. Sosny z Cieszyna

Literatura

Bulska E. B. (2012): *Józef Buzek 1873–1936. Pierwszy dyrektor GUS, statystyk, ekonomista, prawnik, polityk*. Prezentacja na spotkaniu Sekcji Historii Społeczno-Gospodarczej Towarzystwa Miłośników Historii. Opracowanie multimedialne: Barbara Czerwieńska-Jędrusiak, Warszawa, 24. V. 2012 r. https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:iBXjvOJNadQJ:www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/pts/pts_wawa_Jozef_Buzek_I_dyr_gus_eb.pdf+&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEEESjWb7MkH-fS5fYcgcN0ZV2XhBenLFx4RzPzZgLTvUE68r5A-eQciPingDmlvk1RS_vN53Qe7BZ5biGWu_nfZutsy1y6239fG8JkrHv1MxJO9WXI3xB6Ne2DVcmkUifCzdJx4Sof&sig=AHIEtbRWYcQ2P0nc9MHdGfue10eK_rB35A

Buzek A.: *Z Ziemi Piastowskiej. Wspomnienia pastora*. Wyd. II. Polskie Towarzystwo Ewangelickie, Oddział w Cieszynie, Cieszyn, 2009

Buzek J.: *Studia z zakresu administracji wychowania publicznego*. Wyd. Lwów 1904.

Kubisz J. (1928): *Pamiętnik starego nauczyciela*. Wyd. Towarzystwo Ewangelickie w Cieszynie, Cieszyn
Nad Betlejem, nad Rolą kometa. Zaolziańska saga rodu Buzków: http://wyborcza.pl/1,76842,6792766,Nad_Betlejem__nad_Rola_kometa__Zaolzianska_saga_rodu.html#ixzz2J7H6iwSf

Zapomniane dzieje Profesora Józefa Buzka [1873–1936] i jego rodziny

Autorka zainspirowana książką wydaną w 1904 roku przedstawia sylwetkę Józefa Buzka – profesora prawa Uniwersytetu Lwowskiego, wykładającego na Uniwersytecie Warszawskim i w Szkole Głównej Handlowej, który był członkiem komisji statystycznych we Lwowie i Wiedniu, posłem do parlamentu austriackiego, twórcą projektu ordynacji wyborczej do sejm i senatu oraz konstytucji polskiej, a także delegatem z Polski na konferencję pokojową w Wersalu.

J. Buzek interesował się równocześnie szkolnictwem ludowym i publikował książki poświęcone zagadnieniom oświaty i wychowania.

Słowa kluczowe: szkolnictwo ludowe, prawo, statystyka, oświata i wychowanie

Forgotten history of Professor Joseph Buzek [1873–1936] and his family

The author of the article inspired by the book, published in 1904, shows the figure of Joseph Buzek – Lviv University law professor, lecturing at the University of Warsaw and the Warsaw School of Economics, who was a member of the statistics committees in Lviv and Vienna, Member of the Austrian Parliament, the creator of the draft law on elections to the Sejm, the Senate and Polish Constitution as well as the Polish delegate to the peace conference at Versailles.

At the same time Jerzy Buzek was interested in folk education and was publishing books on issues of education and upbringing.

Keywords: folk education, law, statistics, education and upbringing

Ewa Ogrodzka-Mazur
Uniwersytet Śląski

REFORMOWANIE OŚWIATY A WYCHOWANIE MIĘDZYKULTUROWE W NIŻSZYCH KLASACH SZKOŁY PODSTAWOWEJ¹

I. W procesie opracowania oraz wdrażania reform oświatowych można wyróżnić siedem podstawowych faz, obejmujących: a) *identyfikację i określenie problemu*, związane z ujawnieniem się pewnego poziomu niezadowolenia społecznego z jakości oferty edukacyjnej lub jej skutków, b) *planowanie reformy*, uwzględniające dokładne określenie zarówno celu przygotowywanej reformy, jak i obszaru zmian, które będą dokonywać się m.in. w wymiarze społecznym, ekonomicznym i politycznym, c) *programowanie i rozwój projektów*, przez zastosowanie m.in. „gier symulacyjnych” związanych z projektowanymi zmianami w zakresie treści i strategii wdrażania reformy oraz alternatywnymi scenariuszami zmian, d) *eksperymentowanie*, obejmujące nie tylko stosowanie metody eksperymentu w badaniach nad edukacją, lecz również wykorzystywanie wyników badań empirycznych realizowanych w sytuacjach naturalnych, e) *ocenę i korektę*, która kończy się przygotowaniem projektu zmiany i rozpoczęciem zarazem poczynań legislacyjnych, f) *wytworzenie materiałów i ich upowszechnienie* oraz g) *wprowadzenie reformy*, zgodnie z wcześniej przyjętymi rozporządzeniami i założonymi etapami realizacji zmian (Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 20–23; Kwieciński, 1997).

Ocena przygotowania aktualnej reformy i sposobu jej wdrażania na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, w kontekście scharakteryzowanych faz, pozwala stwierdzić, iż nie wszystkie etapy zostały w sposób prawidłowy zaprojektowane, opracowane i wdrożone (szczególnie fazy b, c, d, e). Okres, który upłynął od wprowadzenia reformy systemu edukacji w Polsce w 1999 roku i zakończenie zarazem kolejnych etapów realizacji proponowanych zmian strukturalnych oraz programowych, umożliwia przeprowadzenie szeregu diagnoz potwierdzających z jednej strony zasadność niektórych rozwiązań, natomiast z drugiej pojawiające się w dalszym ciągu słuszne zastrzeżenia i negatywne opinie wielu przeciwników tak realizowanej modernizacji naszego systemu oświaty (Denek, 1999, s. 13–34; Denek, 2001, s. 3–8; Gajdzi-ca, 2006; Kupisiewicz, 2007; Lewowicki, 1994, s. 25; Lewowicki, 1997; Więckowski, 2000, s. 122–129; Wojnar, Bogaj, Kubin, 1999). Szczególnie istotne stają się, z punktu widzenia analizowania potrzeb rozwojowych dziecka, oczekiwania związane ze szkołą, która ma stać się nie tylko „swoistym” miejscem przekazu dziedzictwa

kulturowego, ale przede wszystkim ma wspierać ucznia w rozumieniu zachodzących współcześnie zmian społeczno-kulturowych, w tym także procesów integracji oraz globalizacji, i zarazem przygotowywać do radzenia sobie z zagrożeniami, jakie te zjawiska mogą wywoływać w aspekcie psychospołecznego funkcjonowania jednostki. Słuszne są zatem pytania – czy twórcy reformy oświatowej w Polsce zadali sobie trud jej powiązania z globalnymi przemianami we współczesnym świecie, nowym ładem ekonomiczno-gospodarczym i wynikającymi z niego nowymi regułami porządku edukacyjnego; czy wyraźnie zarysowali sens i znaczenie oraz strategię wprowadzania edukacji integralnej we współczesnej szkole podstawowej? (Gnitecki, 2001, s. 31). Analiza zarówno podstaw programowych, jak i obserwacja praktycznej ich realizacji na poziomie klas I–III, pozwala raczej na sformułowanie negatywnych odpowiedzi na powyższe pytania. Mimo iż w *Podstawach programowych* wprowadzonej reformy oświaty założono – integralne, jakościowe, podmiotowe, osobowe i indywidualne – podejście do wiedzy i rozwoju każdego ucznia (*Biblioteczka reformy...*, 1999, s. 39), przyjmując tym samym za optymalny model edukacji wczesnoszkolnej – kształcenie zintegrowane, zorientowane na:

- wspieranie dziecka w jego rozwoju poznawczym, emocjonalnym oraz zdrowotno-fizycznym (z uwzględnieniem jego indywidualnych możliwości rozwojowych),
- scalanie treści poznawczych (łączenie poznania z działaniem),
- rozwijanie samodzielności i podmiotowości uczniów,
- łączenie poznawania z wychowaniem,

to jednak – jak słusznie zauważała już kilka lat temu Maria Cackowska – „wielość zatwierdzonych do użytku przez MEN programów i podręczników oraz powszechna ich nieznajomość nie tylko przez nauczycieli, ale także przez nauczycieli-metodyków i kadre naukową specjalistów w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej” (Cackowska, 2000, s. 55; Cackowska, 2001, s. 249–254; Dudzikowa, 2004; Gruszczyk-Kolczyńska, 2001, s. 97–122; Klus-Stańska, 2002; Puślecki, 2003; Śliwerski, 2008), w dalszym ciągu uniemożliwia w wystarczającym zakresie właściwą realizację koncepcji nauki integralnej. Istotne znaczenie ma także niewystarczający poziom przygotowania samych pedagogów do realizowania bardzo ogólnikowo sformułowanych tzw. założeń wyjściowych, zgodnie z którymi:

- wychowanie i kształcenie powinno stanowić w pracy szkoły integralną całość,
- podmiotem wychowania i kształcenia jest uczeń, punktem wyjścia procesu edukacji powinny być zatem potrzeby rozwojowe wychowanków, a nie wymogi przedmiotów – odpowiedników dziedzin wiedzy akademickich (*Reforma systemu edukacji...*, 1998, s. 51).

Analiza wyników badań samooceny przygotowania nauczycieli do pracy w nowej sytuacji edukacyjnej pozwala stwierdzić, iż najbardziej krytycznie do wprowadzonej reformy są właśnie ustosunkowani nauczyciele przedszkoli oraz klas I – III (70% wyraziło negatywne oceny). W tej grupie odnotowano także najwięcej osób (26%), które nie potrafią ocenić swojego przygotowania do właściwej realizacji koncepcji edukacji integralnej w klasach niższych (Gajdzica, 2002; Kwiatkowska-Kowal, 2000, s. 237; Lewowicki, 2002; Marczuk, 2001, s. 212–225; Szlosek, 2000). Wydaje się zatem, że praktyka edukacyjna w wychowaniu i nauczaniu wczesnoszkolnym odbiega w znacznym zakresie zarówno od oczekiwanej przez reformatorów oświaty pozytywnej akceptacji zmian na tym właśnie szczelbku kształcenia, jak i proponowanego modelu nauki integralnej, mającej obejmować:

- stwarzanie dziecku okazji do rozwoju w kontaktach z naturą, kulturą i ludźmi, przy czym kultura jest czynnikiem, który zapewnia harmonijne współzycie człowieka zarówno ze światem przyrody, jak i społeczeństwem,
- stwarzanie okazji do równoczesnego rozwoju indywidualnych i niepowtarzalnych cech dziecka wyniesionych z natury i kształtowania jego własnej osobowości poprzez wieloaspektowo ujmowaną integrację: wszystkich zabiegów edukacyjnych wokół osoby dziecka i jego rozwoju we wszystkich sferach, treści edukacyjnych skoncentrowanych na pracy uczniów wokół wybranego pojęcia, a nie na tradycyjnym nauczaniu przedmiotowym, metod edukacji, oddziaływań wychowawczych rodziny, szkoły i innych środowisk opiekuńczo-wychowawczych, edukacji dzieci pełnosprawnych z dziećmi o zaburzonym rozwoju, w ramach jednej klasy w szkole masowej (Hanisz, 1998, s. 128–131; Jakowicka, 2000, s. 136–144; Lewowicki, 2010, s. 17–32).

Anna Gajdzica zauważa – przeprowadzając obszerną analizę przygotowania, wdrażania i realizowania zmian edukacyjnych na etapie kształcenia wczesnoszkolnego, dotyczących obszaru politycznego, organizacyjnego, społecznego, psychologicznego i pedagogicznego – że „zainicjowane zmiany mają charakter pozorny. W ukazujących się raportach i coraz liczniejszych badaniach autorzy utrzymują, że również na innych etapach kształcenia mamy do czynienia ze zmianami pozornymi oraz zjawiskami niekorzystnymi. (...) Trudno oprzeć się wrażeniu, że dla reformatorów najistotniejsze były względy polityczne, które stały się główną motywacją do podejmowania działań związanych z reformowaniem” (Gajdzica, 2006, s. 235).

Rezultaty badań własnych prowadzonych w tym zakresie pokazują, iż nauczyciele nie konstruują w sposób celowy i systematyczny sytuacji edukacyjnych w kształceniu zintegrowanym, sprzyjających nabywaniu wiedzy i poznaniu (między)kulturowemu. Kontakt uczniów ze światem kultury i wartości odbywa się najczęściej za pomocą wykorzystywania „gotowych” treści programowych, nastawianych na tradycyjny, szkolny przekaz kultury (Ogrodzka-Mazur, 2007a, s. 416–417). Współczesna szkoła pozostaje zatem w dalszym ciągu bardziej środowiskiem nastawionym na transmisję wiedzy publicznej (kształcenia monologicznego) niż miejscem sprzyjającym komunikacji i odwoływaniu się do wiedzy osobistej dzieci oraz ich indywidualnych doświadczeń kulturowych (kształcenia dialogowego) (Klus-Stańska, 2002, s. 65–67). Praktyczne działania nauczycieli skupiają się na tych poziomach kształtowania szeroko rozumianych kompetencji dzieci, które są zarówno programowo wyznaczone i metodycznie prostsze w realizacji, jak również nie wymagają ich osobistego, poznawczo-emocjonalnego zaangażowania. W sytuacji pogranicza, mimo że cele kształcenia nie są inne, zaznacza się jednak kulturowo wzmacniana wrażliwość uczniów, na którą nie zwraca się uwagi w społecznościach niezróżnicowanych kulturowo. Realizowane na pograniczu elementy edukacji międzykulturowej koncentrują się na dwóch wymiarach – oswajaniu inności oraz uczeniu się na poziomie etycznym postawy tolerancji. Wczesnoszkolne kształcenie zintegrowane wymaga zatem – w związku z nieefektywną edukacją oraz pozorną komunikacją i iluzorycznym upodmiotowieniem uczniów – odwrócenia porządku w celowych działaniach pedagogicznych, polegającego na „wyjściu” od świadomości różnic do ich zrozumienia. Wiarygodna postawa wychowawców i zarazem autentyczny przekaz (między)kulturowy mogą być pomocne w prowadzeniu dzieci do zrozumienia Innego – respektowania jego wartości w kontekście rzetelnej prezentacji swoich preferencji aksjologicznych, dzięki czemu

będą one przygotowane do radzenia sobie zarówno w otaczającej rzeczywistości społeczno-kulturowej, jak i w nowym środowisku.

II. Nowa podstawa programowa² – przygotowana zgodnie z zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C111/01) – zawiera również w niewielkim zakresie odniesienia do edukacji i wychowania międzykulturowego. Wśród zadań wychowawczych sformułowanych w rozporządzeniu po pierwsze – wskazuje się, iż „w procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa kształtuje u uczniów postawę obywatelską, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji” (*Podstawa programowa...*, 2009, s. 36) i po drugie – wśród przedmiotów realizowanych w szkole podstawowej zostały wymienione: język mniejszości narodowej lub etnicznej oraz język regionalny – język kaszubski³. W celach kształcenia – wymagania ogólne, w zadaniach szkoły, jak również w treściach nauczania – wymagania szczegółowe dla klasy I oraz na koniec klasy III szkoły podstawowej nie ma już żadnych odniesień do edukacji wielo- i międzykulturowej, poza zajęciami z etyki i wymaganiami szczegółowymi dotyczącymi nauczania języka mniejszości narodowej lub etnicznej oraz języka regionalnego – języka kaszubskiego w klasie III. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska podkreśla w komentarzu do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej, iż została ona silnie nasycona treściami wychowawczymi⁴, jednak tylko w ramach zajęć z etyki określono m.in., że uczeń kończący klasę trzecią rozumie, że ludzie mają równe prawa, niezależnie od tego, gdzie się urodzili, jak wyglądają, jaką religię wyznają, jaki mają status materialny.

Tak marginalne potraktowanie wychowania międzykulturowego w nowej podstawie programowej nie napawa optymizmem pedagogicznym, tym bardziej że współczesna pedagogika wczesnoszkolna implikuje potrzebę innego podejścia do procesu pozyskiwania przez dziecko wiedzy, a przede wszystkim przejścia od edukacji monologicznej do edukacji dialogowej, związanej z tworzeniem znaczeń. Jerome S. Bruner – autor określenia „zwrot interpretacyjny” – podkreśla: „tworzenie znaczeń wiąże się z sytuowaniem spotkań ze światem w ich właściwym kontekście kulturowym w celu poznania »o czym to jest?«. Chociaż znaczenia znajdują się w umyśle, mają swoje źródło i odniesienia w kulturze, w której są tworzone. Owo kulturowe sytuowanie znaczeń zapewnia ich negocjowalność, zanurzenie w komunikacji. Czy istnieją »prywatne znaczenia« nie jest tu kwestią; co jest ważne to to, że znaczenia dostarczają bazy dla wymiany kulturowej. Z tego punktu widzenia poznanie i komunikowanie się są w swej istocie wysoko wzajemnie zależne, w rzeczy samej faktycznie nierozdzielne” (Bruner, 1996, s. 3; Bruner, 2006). Założenie to przekłada się/ powinno przełożyć się na zmiany w teoriach edukacji wczesnoszkolnej, dotyczących takich obszarów, jak:

- wiedza ucznia – istnienie wielu „możliwych światów” i ich interpretacji, dialog rozumiejący, gotowość do „nieposłuszeństwa w myśleniu”, myślenie twórcze, ukryty program szkoły,
- wiedza nauczyciela – istotna rola osobistych teorii pedagogicznych, osobista refleksja nad własną praktyką, nastawienie na alternatywność rozwiązań edukacyjnych,

- komunikowanie się na lekcji – społeczny charakter uczenia się, współdziałanie w grupie dla wspólnego celu (zadania), badawczo-twórcza funkcja mowy, znaczenie mowy eksploracyjnej (głośnego myślenia),
- planowanie dydaktyczne – spontaniczne eksperymentowanie, wskazówki, improwizacje, cele rozumiane jako intencje i ogólne zamierzenia (Klus-Stańska, 2002, s. 65–67).

Obszary te mogą zarazem stanowić punkt wyjścia realizowania w kształceniu zintegrowanym wychowania międzykulturowego.

III. Praktyczna realizacja wychowania międzykulturowego w zintegrowanym kształceniu wczesnoszkolnym może odbywać się na trzech płaszczyznach wsparcia kulturowego i interpersonalnego:

- pierwsza – określana jako **praktyczna nauka** (*apprenticeship*) – dostarcza dziecku modelowych wzorców aktywności danej wspólnoty, wyprowadzanych z obowiązującej w niej tradycji i kultury; umożliwia mu, dzięki jego własnej aktywności twórczej i kontaktom z otoczeniem kulturowym, uzyskiwanie coraz większej sprawności w zakresie kompetencji kulturowej,
- druga – nazywana **kierowanym uczestnictwem** (*guided participation*) – pozwala zaangażować się dziecko we współdziałanie społeczne, które może obejmować: różne typy interakcji o charakterze bezpośrednim lub współobecność w relacjach dziecko – dorosły (rodzic, wychowawca, inny członek danej społeczności), dziecko – rówieśnik; różne cele i umowy społeczne wynikające z kontekstu (wielu) kulturowego; rodzaje zaangażowania oraz poziom aktywności i samodzielności poszczególnych uczestników interakcji; różne sposoby i płaszczyzny komunikowania się,
- trzecia – ujmowana jako **przenoszenie wprawy** (*appropriation*) – oznacza proces osobowy, w którym jednostka przekształca i przenosi nabyte doświadczenia i kompetencje w toku jednej interakcji na inne sytuacje zachodzące w danej rzeczywistości kulturowej, a tym samym zyskuje nowe jakościowo doświadczenia rozwojowe, dające jej poczucie adekwatności w różnych interakcjach z otoczeniem, a przede wszystkim z innymi ludźmi (Cybulska, 2000, s. 270–271).

Uwzględniając scharakteryzowane płaszczyzny wsparcia kulturowego i interpersonalnego w konstruowaniu różnorodnych sytuacji edukacyjnych, należy także zwrócić szczególną uwagę na przestrzeganie zarówno przez dziecko, jak i dorosłych określonych zasad, zgodnie z którymi może również przebiegać wychowanie międzykulturowe. Są to:

- zasada stałego i systematycznego postępu w poszerzaniu wiedzy, umiejętności i sprawności w zakresie komunikacji z innymi osobami, nawiązywania i podtrzymywania więzi, czyli zasada osobowego społecznego rozwoju,
- zasada kształtowania poczucia odpowiedzialności za własne decyzje, wybory, zachowania i ich skutki dla siebie i innych – tych, którzy są nam powierzeni oraz tych, którzy wchodzą z nami w interakcje, które stają się kryterium odniesienia do formułowania poglądów na świat, innych ludzi, kryterium stosunku do transcendencji, do praw rządzących społecznościami i – szerzej – światem, dostarczania konkretnych wzorców i „wskazówek”, w jaki sposób, dlaczego i w imię czego podejmujemy konkretne działania,
- zasada pogłębiania myślenia przyczynowo-skutkowego,

- zasada dbałości o rozwój i integralność tożsamości członków wspólnoty, rozumianej jako wewnętrzna zgodność między motywacją, preferencjami wartości a działaniem wynikającym z pełnionych ról społecznych i utrzymania własnej autonomii,
 - zasada stałego poszukiwania i pogłębiania wiedzy o tym, co prowadzi do pełnego i wolnego rozwoju jednostki, a co ten rozwój hamuje i niszczy,
 - zasada przejmowania odpowiedzialności za własny rozwój oraz najpełniejsze wykorzystanie osobistych zdolności i możliwości (Ogrodzka-Mazur, 2007b, s. 23; Ogrodzka-Mazur, 2007a, Nikitorowicz, 2005; Tchorzewski, 1998).
- Wspólne uczenie się międzykulturowe dzieci, nauczycieli i rodziców w klasach I–III może/powinno przełożyć się tym samym na następujące zadania nauczyciela:
- wzbogacanie tradycyjnego procesu wychowawczego i dydaktycznego elementami nowatorstwa i innowacji pedagogicznych z zakresu edukacji międzykulturowej, zmierzające zarazem do współtworzenia wraz z uczniami i rodzicami autorskich programów wychowania i kształcenia,
 - integrowanie w procesie nauki różnych dyscyplin naukowych, jak również przekraczanie granic schematycznej jednostki dydaktycznej i pomieszczenia klasowego oraz przenoszenie działalności wychowawczej i kształcenia na zajęcia pozaszkolne,
 - animowanie działań podopiecznych w perspektywie wielowymiarowego systemu integralnego wychowania, którego celem nadrzędnym jest wychowanie dla człowieczeństwa,
 - włączanie dzieci do czynnego uczestnictwa w krzewieniu lokalizmu i regionalizmu, przekraczanie przyjętych ram kultury, kształtowanie postaw otwartych i tolerancyjnych w stosunku do innych społeczności (kultur) pogranicza,
 - kultywowanie tradycji, popieranie własnej, indywidualnej twórczości oraz wskazywanie wychowankom możliwości sposobów spędzania wolnego czasu rozwijających chęć działania na rzecz wspólnoty (m.in. szkolnej, lokalnej, regionalnej).

IV. Dość bogate już polskie doświadczenia praktyczne w tym zakresie, opisane w literaturze przedmiotu w ostatnich dwóch dekadach⁵, wskazują na wymierne efekty pedagogiczne, które sprzyjają gromadzeniu i opracowywaniu przez uczniów doświadczeń wynoszonych z własnej aktywności edukacyjnej. Jako przykłady dobrych praktyk warto przywołać kilka wybranych autorskich programów, realizowanych z powodzeniem w kształceniu zintegrowanym: (1) *Inni to także My. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi* – program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej (Weigl, Maliszkievicz, 1998), (2) *Ku tożsamości międzykulturowej* oraz *Ja wobec Innego* – programy uwrażliwiania kulturowego z uwzględnieniem sytuacji pogranicza polsko-białoruskiego (Nikitorowicz, 2005, s. 105–199; Misiejuk, 1999, s. 108), (3) *Program Kształtowania Wrażliwości na Odmienność „Przygody Innego”* (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2012, s. 132–144; Grzybowski, 2011), (4) *Edukacja regionalna i alternatywna* – program przygotowania nauczycieli do szkół kaszubskich (Frankiewicz, Kossak-Głowczewski, 2006, s. 143–149) oraz (5) *Wartości w wychowaniu międzykulturowym* – program edukacyjny dla klas I–III z uwzględnieniem sytuacji pogranicza polsko-czeskiego (Ogrodzka-Mazur, 2007b, s. 173–181).

Przywołane wybrane programy wychowania międzykulturowego realizowane wspólnie przez nauczycieli akademickich, studentów oraz nauczycieli-wychowawców pracujących w niższych klasach szkoły podstawowej są interesującymi i sprawdzonymi w praktyce edukacyjnej propozycjami metodycznymi. Ich walory poznawcze i praktyczne są zarazem warte systematycznego upowszechniania zarówno w polskiej, jak i światowej edukacji wczesnoszkolnej, bez względu na „jakość” i przydatność prowadzonych reform oświatowych lub nawet wbrew nim, gdyż „w podejmowaniu decyzji o różnych reformach (często pseudoreformach) dominuje nieuzasadniona pewność siebie, arogancja władzy – brakuje kompetencji, zmiany w edukacji przeważnie nie są odpowiednio przygotowane, przy podejmowaniu decyzji najważniejsze są wciąż względy polityczne i koszty ekonomiczne – nie wiedza i respektowanie potrzeb społecznych, w różnych sytuacjach przejawia się decyzyjna chwiejność i działania doraźne. Być może, w edukacji wczesnoszkolnej odczuwane to jest mniej niż w innych obszarach edukacji, ale (...) meandry i słabości polityki oświatowej wpływają także na kondycję edukacji małych dzieci. Z pewnością edukacja ta – podobnie jak w ogóle edukacja – nie była i nadal nie jest traktowana jako priorytet w polityce państwa” (Lewowicki, 2010, s. 26).

Przypisy

¹ Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki.

² *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I–III, edukacja wczesnoszkolna*. Załącznik nr 2 do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku*. Zgodnie z tym rozporządzeniem *Podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* stosuje się począwszy od roku szkolnego 2009/10 w klasach I szkoły podstawowej. http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf (05.12.2012).

³ Tamże, s. 38. Przedmiot *język mniejszości narodowej lub etnicznej* oraz przedmiot *język regionalny – język kaszubski* jest realizowany w szkołach (oddziałach) z nauczaniem języka mniejszości narodowych lub etnicznych oraz języka regionalnego – języka kaszubskiego, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 roku w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (DzU Nr 214, poz. 1579).

⁴ Por. komentarz E. Gruszczyk-Kolczyńskiej (2001).

⁵ Badania pedagogiczne nad zagadnieniami edukacji wielo- i międzykulturowej prowadzone są m.in. na pograniczu polsko-białorusko-litewskim (zespół Jerzego Nikitorowicza), polsko-czeskim pograniczu na Śląsku Cieszyńskim (zespół Tadeusza Lewowickiego) i pograniczu polsko-niemiecko-czesko-słowackim na Śląsku Opolskim (zespół Zenona Jasińskiego). Rezultaty działalności naukowo-badawczej tych ośrodków przedstawione są m.in. w 13 publikacjach przygotowanych przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, w 51 tomach prac z serii „Edukacja Międzykulturowa” opublikowanych przez Społeczny Zespół Badań Oświaty i Kultury Pogranicza oraz Zakład i Katedrę Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie oraz 18 pracach wydanych przez Instytut Nauk Pedagogicznych Wydziału Historyczno-Pedagogicznego Uniwersytetu Opolskiego.

Literatura

Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole. MEN, Warszawa 1999.
Bruner J. S. (1996): *The culture of education*. Harvard University Press, Cambridge, London

- Bruner J. S. (2006): *Kultura edukacji*. Universitas, Kraków
- Cackowska M. (2000): *Integracja edukacji wczesnoszkolnej – zalety i zagrożenia*. W: W. Puślecki (red.): *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*. PAN KNP, Warszawa
- Cackowska M. (2001): *Cienie i blaski reformy edukacji wczesnoszkolnej*. W: A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.): *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. UMK, Toruń
- Cybulska H. (2000): *Edukacja jako wsparcie rozwoju poznawczego dzieci w młodszym wieku szkolnym*. W: G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.): *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. WSP, Zielona Góra
- Denek K. (1999): *Reforma systemu edukacji. Nadzieje i wątpliwości*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.): *Edukacja jutra*. V Tatrzzańskie Seminarium Naukowe. Agencja Promocji Nauki i Kultury „Menos” s.c, Częstochowa
- Denek K. (2001): *Reforma systemu edukacji po trzech latach*. „Wychowanie na co dzień”, nr 4–5
- Dudzikowa M. (2004): *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Frankiewicz W., Kossak-Główczewski K. (2006): *Przygotowanie nauczycieli do szkół kaszubskich: aspiracje edukacyjne, programy kształcenia, realizacje oraz efekty społeczno-kulturowe*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. UŚ, WSP ZNP, Cieszyn–Warszawa
- Gajdzica A. (2002): *Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wobec reformy (stan oczekiwania czy przeczekiwania?)*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6
- Gajdzica A. (2006): *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. UŚ, Katowice
- Gnitecki J. (2001): *Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole*. W: H. Moroz (red.): *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2001): *O niektórych pułapkach zintegrowanego kształcenia, czyli o niebezpieczeństwach ignorowania ważniejszych prawidłowości regulujących proces wychowania i nauczania dzieci*. W: H. Moroz (red.): *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Grzybowski P. P. (2011): *Spotkania z Innymi. Czytanki do edukacji międzykulturowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Hanisz J. (1998): *Założenia, budowa i sposób realizacji programu zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej (ZEW)*. W: D. Klus-Stańska, M. Suwiłło (red.): *Dylematy wczesnej edukacji*. WSP, Olsztyn
- Hejnicka-Bezwińska T. (2000): *O zmianach w edukacji. Konteksty zagrożenia i możliwości*. AB, Bydgoszcz
- Jakowicka M. (2000): *Integracja jako jedna z głównych idei jakościowego aspektu edukacji na XXI wiek*. W: G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.): *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. WSP, Zielona Góra
- Klus-Stańska D. (2002): *Konstruowanie wiedzy w szkole*. UWM, Olsztyn
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005): *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. WSiP, Warszawa
- Kupisiewicz Cz. (2007): *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*. PWN, Warszawa
- Kwiatkowska-Kowal B. (2000): *Nauczyciele wobec reformy systemu edukacji w Polsce*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.): *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. WSP ZNP, Warszawa
- Kwieciński Z. (1997): *Dylematy reform edukacyjnych w systemie gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego*. W: A. Bogaj (red.): *Realia i perspektywy reform oświatowych*. IBE, Warszawa
- Lewowicki T. (1994): *O związkach między ideologiami, teoriami i strategiami reform oświatowych*. „Socjologia Wychowania”, nr 14
- Lewowicki T. (1997): *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. „Żak”, Warszawa
- Lewowicki T. (2002): *Polityka oświatowa – od demona przeszłości, poprzez chaos okresu przemian ustrojowych – ku nowej polityce edukacyjnej*. W: R. Kwiecińska, S. Kowal (red.): *Edukacyjne drogi i bezdroża*. AP, Kraków
- Lewowicki T. (2010): *Edukacja małych dzieci – pomieszenie teorii pedagogicznej, polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej*. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.): *Edukacja małego dziecka. T. 1. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Cieszyn-Kraków
- Marczuk S. (2001): *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej. Studium z socjologii edukacji*. WSP, Rzeszów

Misiejuk D. (1999): „*Ja wobec Innego*” – program edukacyjny dla dzieci żyjących w przestrzeni wielokulturowej. W: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.): *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. „Trans Humana”, Białystok

Młynarczuk-Sokolowska A., Szostak-Król K. (2012): *Bajki międzykulturowe – w poszukiwaniu rozwiązań metodycznych w obszarze edukacji międzykulturowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1

Nikitorowicz J. (2005): *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. GWP, Gdańsk

Ogrodzka-Mazur E. (2007a): *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszych latach szkolnych. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. UŚ, Katowice

Ogrodzka-Mazur E. (2007b): „*Wartości w wychowaniu międzykulturowym*”. *Założenia i propozycje realizacyjne programu edukacyjnego z uwzględnieniem sytuacji pogranicza polsko-czeskiego*. W: T. Lewowicki, J. Urban (red.): *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*. Gnome, Katowice

Ostrowska K. (1999): *Wychowywać do urzeczywistnienia wartości*. W: K. Olbrycht (red.): *Wybrane problemy przekazu wartości*. UŚ, Katowice

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I–III, edukacja wczesnoszkolna. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku

Podstawa programowa z komentarzami: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. T. 1. Seria „*Szkola skuteczna, przyjazna i nowoczesna*”. MEN, Warszawa 2009.

Puślecki W. (2003): *Po trzech latach zintegrowanej edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Reforma systemu edukacji. Projekt MEN (1998). WSiP, Warszawa

Szlosek F. (red.) (2000): *Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce*. ITE, Radom

Śliwerski B. (2008): *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Tchorzewski A. M. (1998): *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*. „Wers”, Bydgoszcz

Weigl B., Maliszewicz B. (1998): *Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi*. GWP, Gdańsk

Więckowski R. (2000): *Problemy reformy systemu edukacji narodowej*. W: G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.): *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. WSP, Zielona Góra

Wojnar I., Bogaj A., Kubin J. (red.) (1999): *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*. „Elipsa”, Warszawa.

Reformowanie oświaty a wychowanie międzykulturowe w niższych klasach szkoły podstawowej

W opracowaniu – w kontekście krytycznej oceny reform oświatowych prowadzonych w Polsce od 1999 roku – nakreślono podstawowe doświadczenia, problemy i perspektywy kształcenia integralnego w niższych klasach szkoły podstawowej. Zwrócono szczególną uwagę na zagadnienia dotyczące: (1) podstaw programowych i ich praktycznej realizacji w klasach I–III, (2) koncepcji nauki integralnej, (3) przygotowania nauczycieli klas początkowych do pracy w nowej sytuacji edukacyjnej, (4) możliwości realizowania w kształceniu integralnym wychowania międzykulturowego. Jako przykłady dobrych praktyk – podjęte rozważania kończy charakterystyka wybranych autorskich programów wychowania międzykulturowego, realizowanych od końca lat 90. XX wieku w edukacji wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: reforma oświaty, kształcenie integralne, edukacja wczesnoszkolna, wychowanie międzykulturowe

Reforming the educational system versus intercultural education in lower classes of primary school

In the context of critical evaluation of educational reforms carried out in Poland since 1999, the presented study outlines basic experiences, problems and prospects of integral education in lower classes of primary school. Special attention has been paid to the issues which concern: (1) core curricula and their practical implementation in classes I–III, (2) the concept of integral education, (3) preparing early education teachers for work in the new educational situation, (4) possibilities of introducing intercultural education in integrated teaching. The discussion is complemented by some examples of good practices – selected author curricula for intercultural education, which were implemented since late nineties of the 20th century in early education.

Keywords: education system reform, integral education, early school education, intercultural education

Jolanta Suchodolska
Uniwersytet Śląski

W POSZUKIWANIU MECHANIZMÓW PRZECIWDZIAŁANIA WYKLUCZENIU OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

*Wiedza sama w sobie nie ma żadnej wartości.
 Cenną czyni ją jej stosowanie.
 Innymi słowy, świat nie odplaca Ci za to, co wiesz.
 Świat odplaca Ci za to, co robisz.*

Giblin, 1996, s. 125

Współczesny świat jest konstelacją zdarzeń złożonych, trudnych, uwikłanych w liczne problemy dnia codziennego. W świecie tym niepełnosprawny człowiek funkcjonuje w obrębie nakładających się na siebie grup i kręgów społecznych o określonej świadomości i specyfice mentalnej. W obszarze tych relacji zachodzi codzienna wymiana komunikacji, informacji, wrażeń i emocji. Otaczające nas grupy tworzą żywy budulec naszej egzystencji i w sposób mniej lub bardziej pośredni decydują o tym, co o sobie myślimy i jak siebie postrzegamy w indywidualnych kombinacjach kulturowo-społecznych z innymi ludźmi. Owe kombinacje zmieniają się w czasie, tworząc unikalną wartość, która wyznacza niepowtarzalny temporalny przebieg życia każdego człowieka. Najczęściej i w sposób względnie trwałe przypisany jest on formom funkcjonowania w najbliższym środowisku (społeczności – rodzinnej, rówieśniczej, lokalnej, a także – kulturze, nieoobojętnej na system społeczno-polityczny). Elementy przestrzeni życia człowieka tworzą układ ważnych czynników zewnętrznych, obecnych w werbalnej i pozawerbalnej komunikacji; na skutek ich używania przenikają do psychiki i umysłu, przez co trwale budują wyobrażenia i sądy o świecie i swej w nim pozycji. Obok elementów komunikacji werbalnej, na szczególną uwagę zasługują wszystkie niewerbalizowane znaki, takie jak: postawy otoczenia, zarówno te związane z aprobatą czy akceptacją, jak i z obojętnością czy odrzuceniem (Brzezińska, 2000; Trempała, 2000). Do znaków tych włączyć można również zastane już w społeczeństwie bądź mniejszej społeczności przekonania, ideologie i trendy (czy nawet mody) społeczne. Stanowią one silne bodźce zewnątrzpochodne, formujące plastyczny system przekonań młodego człowieka o sobie oraz swoim miejscu w małym i wielkim świecie interakcji. Czynniki te wyznaczają standardy rozwoju do momentu, kiedy jednostka staje się gotowa sama podjąć zmiany dotyczące siebie, przejmując w sposób świadomy kontrolę nad własnym życiem.

Gotowość psychospołeczna do zmian¹ kształtuje się powoli i ma liczne korelaty; zależy od warunków rozwoju w środowisku życia i możliwości, a także sposobów

wykorzystywania własnych potencjałów (intelektu, skłonności i szybkości uczenia się, inteligencji emocjonalnej i wielu innych sił, tkwiących w człowieku). Z pewnością sam potencjał odgrywa istotną rolę, ponieważ jest niczym baza – scentralizowane plastyczne ogniwo czy grunt – podatna na progresywne zmiany i kształtowanie się indywidualności. Z pewnością potencjał rozwoju jest oczywistym kryterium w ocenie postępów człowieka, począwszy od okresu dzieciństwa do dorosłości. Jeśli ten potencjał jest słabszy, osłabione mogą być mechanizmy zaradności, szczególnie widoczne w sytuacjach presji społecznej (także edukacyjnej²) i wszystkich tych, w których wyraźna jest rola „społecznego lustra”³, jakie tworzą inni ludzie i ich zachowania. W takiej niewątpliwie sytuacji są osoby niepełnosprawne, wciąż jeszcze w wielu środowiskach narażone na alienację, ograniczenie dostępu do dóbr kultury, kapitału społecznego, a czasami nawet odrzucenie. Wiele czynników decyduje o tym, jakie jest odbicie w lustrze społecznym – czy jest ono pozytywne i wzmacnia samoocenę, czy też generuje postawy zamknięte, wymagające w przyszłości kompensacji. Ważne zatem wydaje się uwzględnienie sytuacji jednostkowej człowieka niepełnosprawnego i usytuowanie go w przestrzeni jego indywidualnych – zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych – możliwości. Jest to warunek przyjęcia właściwego myślenia o życiu niepełnosprawnych w wielobarwnym i zróżnicowanym społeczeństwie.

Analizując przejawy dysfunkcjonalności rozwojowo-społecznej (niski poziom gotowości emocjonalno-społecznej, motywacji, umiejętności i zaradności) ważne jest, by usytuować je na tle domniemanych przyczyn po to, by podjąć próbę niwelowania ich drogą wspomnianą już kompensacji potrzeb. Jest to zadanie trudne, gdyż wiele z czynników oddziałuje w sposób zintegrowany i wraz z upływem czasu osoba niepełnosprawna rozwija zastępcze mechanizmy obronne, które przyczyniają się do intensyfikacji istniejących trudności (adaptacyjnych, akomodacyjnych, a także tych, które występują w obszarze działań kreatywno-twórczych). Wówczas proces wspierania ukierunkowany jest na długo oczekiwany i nie zawsze pożądaný efekt. Sytuacja taka może zaistnieć wówczas, gdy środowisko życia (środowisko osób znaczących, także lokalne) nie jest do tego procesu odpowiednio emocjonalnie i instrumentalnie przygotowane. Wielokrotnie efekt braku przygotowania zostaje zintensyfikowany, kiedy osoba niepełnosprawna doświadcza przejawów bezradności społecznej (własnej i środowiska) permanentnie od długiego czasu i temu procesowi poddana jest także jej rodzina.

Warto przywołać wybrane elementy teorii, odwołującej się do koncepcji psychoanalitycznych (i neopsychoanalitycznych) rozwoju w ujęciu Erika H. Eriksona, wskazujące na interakcję sił wewnętrznych i zewnętrznych w determinowaniu przebiegu rozwoju człowieka w cyklu jego życia (Schaffer, 2006, s. 408) (choć uwaga – *a priori* – najbardziej dotyczy okresu dzieciństwa, pozostaje aktualna także w odniesieniu do osób w kolejnych, następujących po dzieciństwie, sensytywnych (szczególnie wrażliwych) okresach rozwoju, zwłaszcza tych, w których mają one do zaspokojenia priorytetowe rozwojowo potrzeby⁴. Zgodnie z tym założeniem wszystkie nagromadzone we wcześniejszych okresach doświadczenia emocjonalno-społeczne nie pozostają bez wpływu na kształtowanie poziomu jego adaptacji, samoakceptacji, tempa osiągniętych sukcesów oraz stopnia radzenia sobie z przewyższaniem trudności rozwojowych i pokonywaniem okresów krytycznych⁵ (Brzezińska, 2000, s. 136). Można zatem twierdzić, iż szczególnie dla osób niepełnosprawnych o opóźnionym rozwoju

(nie tylko intelektualnym, ale także w rozwoju społecznym) niezbędne jest stworzenie jak najbardziej optymalnych warunków zgodnie z zasadą wspierania strefy najbliższego rozwoju⁶. Strefę taką traktować można jako mapę gotowości człowieka, która z jednej strony – uwzględnia obecny poziom jego umiejętności, z drugiej – poziom umiejętności, które może on osiągnąć w najbardziej korzystnych warunkach. Potwierdza to fakt, że większość osiągnięć ma charakter i pochodzenie etiologicznie społeczne, ponieważ to interakcje grupowe i środowiskowe tworzą strefę najbliższego rozwoju, dając początek wielu wewnętrznym procesom, uruchamiając mechanizmy naprawcze w kierunku nie tylko określonych sprawności, kompetencji, ale również przeżytych doświadczeń na poziomie intrapersonalnym i interpersonalnym⁷ (Tillman, 2005; Schaffer, 2000, s. 377–379).

Można założyć, że wszystko to, czego osoba niepełnosprawna doświadcza w pozytywnych emocjonalnie relacjach z najbliższym środowiskiem⁸, staje się ważnym początkiem kształtowania progresywnych zmian. Dlatego tak ważne jest podejmowanie wszelkich działań, umożliwiających osobom niepełnosprawnym aktywność społeczną, jak również twórczą i konsekwentną pod względem temporalnym adaptację do życia społecznego, wraz z akceptacją licznych wymagań, jakie ono na jednostkę niepełnosprawną nakłada. Adaptacja ta z pewnością staje się ułatwiona, gdy dokonuje się za pośrednictwem oddziaływania licznych czynników chroniących. Przykładem takich działań może być – widoczne w obszarze praktyki (choć mało konsekwentne pod względem instrumentalnej przydatności) – wsparcie społeczne, polegające w szczególności na reorientacji w organizowaniu służb i działań na rzecz osób z dysfunkcjami. Istotą oczekiwanych (i na miarę dokonujących się aktualnie możliwości) zmian jest między innymi kształtowanie (częstokroć wypracowywanie) społecznie pozytywnej percepcji niepełnosprawności. Obok konkretnych oddziaływań instytucjonalnych, np. rewalidacji czy edukacji, podejmowanych w celu zaadaptowania osoby do realizacji jej potrzeb, ważnym mechanizmem owej rekonstrukcji jest osłabienie negatywnych stereotypów i uprzedzeń, dając osobom niepełnosprawnym prawo i podstawy prowadzenia trybu życia, który nie różni się w sposób zasadniczy od życia osób, określanych w społeczeństwie jako normalne.

Drogą do restandaryzacji linii życia niepełnosprawnych⁹ powinno być coraz pełniejsze integrowanie ich w życie otaczającego środowiska (Maciarz, 1999, s. 13), działania na rzecz aktywizacji społecznej i zawodowej, służącej podtrzymaniu i realizowaniu ważnych celów życiowych. Wśród nich za szczególnie ważne uznać można te w obszarze szeroko rozumianej komunikacji społecznej i aktywności zawodowej. Rodzaj, treść i nasycenie emocjonalne komunikatów społeczno-kulturowych, jakie odbiera osoba niepełnosprawna i jakie kształtują relacje w grupach, w których sama uczestniczy, stają się jednym z czynników modelujących, a nawet kształtujących jej poziom gotowości i dojrzałości do kontaktu. Interakcje te okazują się niezbędne z uwagi na potrzebę czy nawet konieczność rozwijania kompetencji komunikacyjnych przez całe życie i – co ważne – niezwykle elastyczne, na miarę obiektywnych możliwości i potrzeb – ich rozumienie. Wskaźnikiem tak rozumianych kompetencji jest indywidualny, możliwy do osiągnięcia przez daną osobę poziom ekspresji, zwłaszcza w zachowaniach intencjonalnych i celowych osoby niepełnosprawnej. Dlatego tak ważne staje się docenianie walorów poznawczych komunikacji pozajęzykowej (kwestia ta nabiera szczególnego znaczenia u osób z głębszymi deficytami sensorycznymi, a w szczególności z głębszą niepełnosprawnością intelektualną).

Stwarzanie naturalnych warunków aktywizacji i komunikacji społecznej niepełnosprawnych, jak również kreowanie nowych funkcji środowiska społecznego i edukacyjnego to kryteria bazowe, otwierające społeczny dyskurs na temat miejsca niepełnosprawnych w otwartym społeczeństwie i odczytywania w nim wzajemnych oczekiwań oraz standardów społecznych. Niezwykle trudno jest dostrzec bezpośrednio mechanizmy zachowań społecznych, w szczególności te, które stwarzają ryzyko zaniżonych ocen (i samoocen). Z kolei mechanizm stratyfikacji społecznej generuje pewien stan, w którym osoby niepełnosprawne czują się słabsze, gorsze, nieporadne lub mało zaradne, wykluczane z pewnych sfer życia. Odczuwając swoją kondycję jako taką właśnie, spotykają się z małą aprobatą w percepcji społecznej; przez pryzmat tych cech i informacji, które dają światu o samym sobie. Zakres odczuwanego wykluczenia, braku odczuwanej partycypacji własnych spraw – jak można zauważyć – tylko częściowo zależy od rodzaju i stopnia sprawności.

Osoby cierpiące na zaburzenia wielopłaszczyznowe, sprzężone wielokrotnie także z niepełnosprawnością intelektualną, tworzą kategorię, która staje się realną barierą obiektywnie hamującą możliwość progresywnych zmian w obszarze rozwoju osobowości, komunikacji i edukacji. Kryterium to nie stanowi podstawy wyznaczania granic (wyraźnych linii demarkacyjnych) w zakresie planowania relacji i działań na poziomie komunikacji interpersonalnej i społecznej, a także sankcjonowania praw. Ważnym kryterium, wskazującym czynniki aktywne w odbiorze osoby niepełnosprawnej przez inne grupy i pełnosprawne środowisko społeczne, okazuje się samoocena osoby niepełnosprawnej, widziana bądź odczuwana przez pryzmat porównań z innymi ludźmi, własnych problemów i zaradności z problemami Innych, codzienną ich skutecznością, a zatem to, co sami myślą o sobie (Iwański, Owczarek, 2010). Samoocena, styl życia i sposób funkcjonowania okazują się kryteriami uruchamianego procesu komunikacji społecznej; od nich też w sposób istotny zależy przebieg procesu komunikowania, jak również ryzyko uruchomienia marginalizacji.

Wykluczenie osób z ograniczoną sprawnością przyjmuje charakter wielowymiarowy i – zdaniem Anny I. Brzezińskiej¹⁰ objawia się w szczególności ryzykiem: pogłębienia oblicza niepełnosprawności przez jej usankcjonowanie i brak potrzeby zmiany; stereotypizacji i stygmatyzacji na poziomie społecznego odbioru; redukcji więzi z poszczególnymi grupami społecznymi¹¹ poprzez izolowanie od interakcji; ograniczenia dostępu do różnych dóbr i zasobów zarówno dóbr socjoekonomicznych, jak i wypracowanego kapitału społecznego oraz kulturowego. Trudność codziennego funkcjonowania (często także samorealizacji) osób niepełnosprawnych w sposób elementarny może wiązać się zatem z przewyciężaniem i pokonywaniem własnych obciążeń, ograniczeń lub niepełnosprawności, ale tuż po tych etapach ważne staje się przełamywanie barier społecznych. Te bowiem okazują się wygenerowane przez przekazywane pokoleniowo sposoby myślenia i – utrwalane drogą percepcji i doświadczania – postawy społeczne. Ważne zatem jest to, by – poprzez zdobywanie doświadczeń – nauczyć społeczeństwo nowego sposobu myślenia i wypracować skuteczne strategie szerokich działań służących normalizacji sytuacji niepełnosprawnych w społecznym świecie interakcji.

Podjmując kwestie strategii, zbliżających do przyznania równoprawnego startu i uczestnictwa osób niepełnosprawnych w życiu społecznym, jak również śledząc niektóre praktyczne sposoby rozwiązywania problemów społecznej egzystencji osób odchylonych od normy, warto nakreślić ramy jej działań wspomagających, podejmo-

wanych w szeroko rozumianym środowisku społecznym tej grupy osób – środowisku lokalnym, zwłaszcza na poziomie gminy, ale także i na szczeblu powiatu.

Podstawowe działania, podejmowane na rzecz wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych na poziomie gminy, koncentrują się na kilku obszarach pomocy, wśród których – ze względów jakże oczywistych – wymienia się między innymi: funkcjonowanie Ośrodków Pomocy Społecznej (także prowadzenie lokalnych Domów Pomocy Społecznej), podejmowaną współpracę z organizacjami pozarządowymi, związkami wyznaniowymi oraz pracodawcami w kwestii opracowania rozwiązań służących osobom niepełnosprawnym (przykładem może być partycypacja gminy w kosztach terapii i rehabilitacji). Na poziomie powiatu wymienić można – w szczególności – zadania realizowane za pośrednictwem Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie (PCPR) oraz Powiatowego Urzędu Pracy (Suchodolska, 2009, s. 83–102).

Powiatowe programy pomocy osobom niepełnosprawnym mają na celu wyznaczenie podstawowych kierunków działań na rzecz osób niepełnosprawnych. Program taki ma charakter otwarty, dopuszczający włączenie nowych obszarów działań, z uwagi na zmieniające się warunki, potrzeby i oczekiwania osób niepełnosprawnych. Polityka społeczna prowadzona wobec osób niepełnosprawnych zmierza do coraz pełniejszej ich integracji ze środowiskiem. Wśród ogólnych założeń współczesnej polityki społecznej w stosunku do osób niepełnosprawnych wymienia się: prawo do niezależnego, samodzielnego i aktywnego życia oraz do korzystania na zasadzie równości z praw i obowiązków ustanowionych dla ogółu obywateli bez względu na rodzaj, przyczynę i stopień niepełnosprawności. Uczestnikami programu najczęściej są: Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w danym mieście/miejscowości – jako koordynator programu; osoby niepełnosprawne; Społeczna Powiatowa Rada ds. Osób Niepełnosprawnych; Powiatowy Urząd Pracy; Starostwo Powiatowe; inne podmioty administracji publicznej działające na terenie powiatu; organizacje pozarządowe działające na rzecz osób niepełnosprawnych; służba zdrowia; dyrektorzy szkół i pedagodzy szkolni, media lokalne, Kościoły i związki wyznaniowe oraz Warsztaty Terapii Zajęciowej. Głównym celem takiego programu jest zapewnienie osobom niepełnosprawnym podstawowych warunków samodzielnego uczestnictwa w życiu zawodowym i społecznym, a także udzielenie im niezbędnej pomocy w taki sposób, aby podnosiły swój stopień samodzielności i realnej gotowości społecznej do stabilizowania swojej sytuacji społeczno-gospodarczej. Podjęcie takich działań umożliwia poprawę jakości życia osobom niepełnosprawnym, zwiększenie samodzielności funkcjonowania, wzrost możliwości uczestnictwa i aktywności osób niepełnosprawnych, zwiększenie dostępności oferty rehabilitacyjnej dla osób niepełnosprawnych, a tym samym zmniejszenie skutków ich niepełnosprawności i wynikających z niej niedostatków.

W realizacji powyższych celów podejmuje się działania w zakresie oświaty i profilaktyki zdrowotnej; pomocy terapeutycznej, poradnictwa socjalnego, prawnego i psychologicznego; wczesnej interwencji i przeciwdziałania sytuacjom kryzysowym związanym z powstaniem niepełnosprawności oraz wspierania osób niepełnosprawnych i ich rodzin; oświaty i kształcenia w zakresie rozumienia różnych rodzajów niepełnosprawności; kształtowania postaw wobec osób niepełnosprawnych; poradnictwa, szkolenia zawodowego, aktywizacji zawodowej, zatrudnienia i przeciwdziałania skutkom bezrobocia osób niepełnosprawnych; także integracji społecznej i środowiskowej życia codziennego.

Głównym celem do zrealizowania na poziomie powiatowego cyklu działań wspierających jest łagodzenie skutków niepełnosprawności poprzez uruchomienie aktywności samych niepełnosprawnych, także ich rodzin oraz wszelkich zasobów środowiska lokalnego do poprawy jakości życia niepełnosprawnych mieszkańców powiatu¹². Jest to możliwe do realizowania w ramach podejmowanych punktów strategii rozwiązywania ważnych problemów społecznych. Idea niesienia pomocy i instrumentalnego wsparcia osób niepełnosprawnych zyskuje szanse realizacji na dwóch ważnych płaszczyznach. Jedna z nich koncentruje się na zapewnieniu niezbędnego wsparcia rodzinom i ich niepełnosprawnym dzieciom, druga – dotyczy zapewnienia osobom niepełnosprawnym możliwości zaspokajania ich potrzeb, również w zakresie pełnego (na miarę indywidualnych możliwości) uczestnictwa w życiu społecznym zbiorowości lokalnej oraz samorealizacji społeczno-zawodowej.

Wśród szczegółowych celów za najważniejsze uważa się między innymi: zapewnienie dzieciom i młodzieży interdyscyplinarnej, kompleksowej i wielorakiej diagnozy opartej na potencjale możliwości dziecka; zapewnienie kształcenia i wychowania dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej w szkołach i placówkach publicznych oraz niepublicznych; powołanie Powiatowych Centrów Edukacji Specjalnej w celu diagnozowania i udzielania pomocy rodzinie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej; monitorowanie realizacji obowiązku szkolnego dziecka niepełnosprawnego; organizowanie klubów i świetlic środowiskowych dla dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo; organizowanie klas integracyjnych i specjalnych przy przedszkolach oraz szkołach publicznych; prowadzenie publicznych szkół specjalnych, gimnazjów specjalnych oraz szkół ponadgimnazjalnych z oddziałami integracyjnymi, a także – organizowanie dziennej opieki nad osobami niepełnosprawnymi w miejscu zamieszkania; udzielanie osobom niepełnosprawnym pomocy w organizowaniu czasu wolnego i znalezieniu pracy (również możliwości przekwalifikowania zawodowego).

Opisane zadania, w praktyce społecznej, napotykają jednak na wiele trudności realizacyjnych, których geneza ma – w gruncie rzeczy – dość uniwersalny charakter dla mieszkańców obszarów/gmin/powiatów o zbliżonych pod względem potencjału zasobach środowiska lokalnego. Zasoby te traktować można jako pewne możliwości i predyspozycje nieskrępowanego rozwoju strategii pomocy na danym terenie, wynikające – w szczególności – z uwarunkowań gospodarczo-ekonomicznych, jakże często krepujących bądź ograniczających działalność polityki społecznej (lub jej skuteczność) na szczeblu powiatowym i gminnym. O występowaniu problemów w świadczeniu różnego typu form pomocy osobom niepełnosprawnym decydują również przejawy braku zgodności i integracji na poziomie teorii i praktyki, prowadzące do specyficznego dysonansu i schizofrenii w działaniu. Kłopoty z uwiarygodnieniem i realizacją opracowanych teoretycznie form pomocy obserwuje się w wielu obszarach wsparcia i pomocy społecznej adresowanej do niepełnosprawnych. Można sądzić, że najsilniej przejawiają się one na gruncie edukacji ponadgimnazjalnej, a następnie dalszego, często samodzielnie podejmowanego przez osobę niepełnosprawną procesu kształtowania kompetencji zawodowych, zmierzających w kierunku podjęcia pracy, czasami wymagającej również podjęcia przekwalifikowania zawodowego. Można zauważyć, iż pomimo wielu inicjatyw społecznych i wdrożonej restrukturyzacji w funkcjonowaniu instytucji pomocowych, realny (choć może i subiektywny) obraz płaszczyzny rehabilitacji społecznej nie rysuje się wciąż najlepiej. Z perspektywy osób niepełnosprawnych, dostrzega się wiele trudnych – w realizacji – oczekiwań.

Można postawić tezę, iż niepełnosprawność (jako przewlekły bądź stały stan braku zdrowia i satysfakcjonującej kondycji społecznej) – z jednej strony – sama staje się obiektywną barierą w osiąganiu statusu społecznego osoby nią dotkniętej, uniemożliwiając tym samym realizację najważniejszych dla niej celów, z drugiej jednak – to czynniki tkwiące w środowisku osoby niepełnosprawnej stwarzają wielokrotnie trudność jej aktywizacji. Przekładając ten wizerunek na kwestie owych problemów i ograniczeń, przywołać można wskazywane przez młodzież niepełnosprawną najpilniejsze – jej zdaniem – problemy, wyznaczające jakże różne, choć mające wspólny mianownik ich obszary. Ten mianownik łączy – z jednej strony – czynniki wychowawczo-edukacyjne, oddziałujące od wczesnego dzieciństwa po okres dorosłości, a z drugiej – jakże zróżnicowane zewnętrznie warunki rehabilitacji i integracji społecznej osób niepełnosprawnych w cyklu ich życia, edukacji i pracy, wskazując jednocześnie na nierówne szanse „dobrego startu” w uruchamianie własnych motywatorów pozytywnie aktywizujących człowieka. Wielu młodych niepełnosprawnych ludzi¹³, szczególnie w niepełnosprawnością wielozakresową¹⁴ wskazuje na pilne potrzeby zmian, które miałyby zniwelować funkcjonalną (głównie w aspekcie społecznym) przepaść pomiędzy nimi a ich pełnosprawnymi rówieśnikami. Wśród nich wymienia między innymi: potrzebę rozwoju szerszej oferty szkół dla niepełnosprawnych na poziomie zawodowym lub średnim (głównie szkół, które mogłyby uczyć zawodu osoby niepełnosprawne w miejscu zamieszkania); zniesienie barier architektonicznych w istniejących szkołach, także własnych mieszkaniach i środkach komunikacji publicznej; zwiększenie możliwości rehabilitacji osób niepełnosprawnych, gdyż brak dotąd (na szerszą skalę) nowoczesnych placówek rehabilitacyjnych lub utrudniony jest dostęp do nich, również ze względu na wysokie koszty finansowe z nią związane; zwiększenie możliwości zatrudnienia (w szczególności – stałego, na warunkach umowy o pracę) osób niepełnosprawnych, gdyż – generalnie – notuje się brak ofert pracy ze względu na bezrobocie, czasami niechęć pracodawców do zatrudniania osób niepełnosprawnych lub ich realnie niskie kwalifikacje¹⁵ (Suchodolska, 2009). Na liście tej sytuują się też życzenia niepełnosprawnych, dotyczące lepszego wyposażenia (zarówno instytucji, jak i możliwości samodzielnego, prywatnego zaopatrzenia) w sprzęt specjalistyczny, a także poprawy warunków związanych z leczeniem, sferą materialną i mieszkaniową oraz rozwój możliwości współdziałania osób w pełni niesprawnych w życiu społecznym.

Postulaty (zwłaszcza niektóre z nich) mieszczą się w zakresie podstawowych celów polityki społecznej (gminnej i powiatowej), adresowanej do osób niepełnosprawnych, bez względu na rodzaj i zakres owej niepełnosprawności. Mimo iż wiele z nich doczeka się realizacji, pozostają jednak obszary, których zaspokojenie jest trudne, chociażby w sytuacjach, kiedy sprawy rozwoju indywidualnego tych osób wraz ze wzrastającą potrzebą normalizacji ich sytuacji życiowej, jak również autopartycypacji ich praw społecznych i obywatelskich – coraz częściej opisuje się z perspektywy zintegrowanego źródła kontroli wzmocnień osobistych (Wysocka 2007, s. 448–449; Kofta, 1993). Jest zatem sprawą niezwykle złożoną to, w jaki sposób (jaką drogą) osoba niepełnosprawna motywuje się i aktywizuje do działania, współuczestnictwa czy współtworzenia własnej drogi życia i rozwoju. Z tego też powodu niezwykle ważny jest rodzaj i jakość wsparcia ze strony środowisk znaczących społecznie – tzw. bezpośredniego wpływu (począwszy od środowiska rodzinnego po środowisko lokalne oraz instytucje). Kształtują one postawy osób niepełnosprawnych wobec nich samych i współdecydują o odczuwanej przez nich jakości społecznego życia.

Przypisy

¹ Gotowość społeczna to stan emocjonalny i behawioralny; określa stan umożliwiający podjęcie działania. Pojęcie to może się odnosić do wielu obszarów życia, zakresów zdobywanych umiejętności, także dokonywania trudności, którego warunkiem koniecznym jest odczuwanie przez jednostkę pozytywnych emocji.

² Myślę o wymiarach edukacji ustawicznej i złożonej; która ma miejsce każdego dnia i nie ogranicza się do edukacji w wąskim rozumieniu – jako edukacji szkolnej.

³ Lustro społeczne to – dla każdego człowieka – inni ludzie. To w ich zachowaniach i postawach możemy dostrzec emocje i gesty jako odpowiedź na nasze zachowanie. Zachowania społeczne innych w znacznym stopniu kształtują naszą samoocenę.

⁴ Potrzeby priorytetowe w rozwoju odnoszą się do jakiejś formy realizowania samego siebie (autorealizacji) zgodnie z zasadą potrzeby bezpieczeństwa rozwojowego, którego społeczne ekwiwalenty zakotwiczone są w społecznej akceptacji, poczuciu własnych umiejętności, możliwości nawiązywania kontaktu z otoczeniem społecznym, realizowaniu ról społecznych i ich internalizacji, wreszcie w poczuciu własnych kompetencji i sprawstwa. Jest sprawą oczywistą, że zakres realizowania tych potrzeb przez osoby niepełnosprawne wyznaczony jest – w głównej mierze – poziomem zdrowia i kondycją psychoemocjonalną, z uwagi na rodzaj i spektrum niepełnosprawności, co sprawia, że nie wszystkie osoby doświadczają tych samych szans w przeżywaniu i samorealizacji.

⁵ W okresach krytycznych dostarczanie stymulacji z zewnątrz musi być szczególnie zaplanowane i rozważne, ponieważ niesie z sobą ryzyko zakłócenia rytmu rozwoju. Stymulacja musi odpowiadać na potrzeby jednostki i rozpoznawać jej intencje.

⁶ Termin ten używany bywa zarówno w psychologii rozwoju dziecka do określenia jego potencjalnych możliwości indywidualnych, które powinny być wspierane i stymulowane zgodnie z założeniem, że podnosząc poprzeczkę wymagań aktywizujemy te zdolności i aktywność, która jest w stanie się rozwinąć. W pedagogice specjalnej określenie to jest tym bardziej aktualne.

⁷ Płaszczyzna intrapersonalna odnosi się do rozwoju jednostki we wszystkich obszarach, tj. zmian zachowania, wiedzy, emocjonalności, struktury osobowości. W płaszczyźnie interpersonalnej uwiadcniają się wszelkie interakcje, w jakie wchodzi ona z osobami w swym otoczeniu w procesie wymiany społecznej, podejmując razem z nimi różne działania. Warto odwołać też do teorii, zawierających model systemów ekologicznych Bronfenbrennera.

⁸ Oddziaływanie otoczenia na psychikę człowieka ważne jest przez całe życie, jednak szczególnie ważne są owe relacje w takich okresach życia, jak: wczesne i średnie dzieciństwo, a później dojrzewanie. Pozytywne emocjonalnie doświadczenia stają się elementem budującym doświadczenia dziecka.

⁹ Restandaryzację linii życia rozumiem/traktuję jako przyjęcie nowych, indywidualnych standardów rozwojowych i życiowych człowieka niepełnosprawnego w zależności od jego potrzeb, możliwości, pragnień i oczekiwań, którym może sprostać, lub ograniczeń, które może pokonać, z uwagi na rodzaj i zakres swojej niepełnosprawności.

¹⁰ Badania A.I. Brzezińskiej prowadzone w ramach projektu „Aktywność zawodowa osób z ograniczeniami sprawności” pozwalają przywołać katalog kategorii wykluczenia społecznego.

¹¹ Warto zwrócić uwagę na podział grup społecznych, za pośrednictwem których każdy człowiek realizuje role społeczne; w prostym rozróżnieniu są to grupy przynależności i odniesienia.

¹² Powoływane do życia programy wsparcia adresowane są do osób niepełnosprawnych, które – na skutek własnej dysfunkcyjności wrodzonej lub nabytej – potencjalnie mogą zyskiwać status ludzi/grup zagrożonych marginalizacją.

¹³ Autorka powołuje się na badania własne, przeprowadzone wśród młodych ludzi w przedziale wieku 18–30 lat, żyjących na terenie trzech województw (śląskiego, dolnośląskiego i małopolskiego). Badania te przeprowadzono w 2008 i 2009 roku; dobór próby był celowy, grupa liczyła ogółem 200 osób; byli to uczniowie, studenci, osoby pracujące i niepracujące z różnymi dysfunkcjami.

¹⁴ Pojęcie niepełnosprawności wielozakresowej odnosi się do osób, u których stwierdza się zaburzenia współwystępujące jednocześnie w wielu sferach, zarówno o charakterze wrodzonym, jak i nabytym. Przykładem może być między innymi współwystępowanie zaburzeń somatycznych, sensorycznych i niesprawności ruchowej, a także innych przejawów niepełnego funkcjonowania.

¹⁵ Brak odpowiedniego (przynajmniej na poziomie zawodowym zasadniczym) wykształcenia jest jednym z podstawowych powodów odmowy w sprawie pracy ze strony potencjalnych pracodawców. W prak-

tyce okazuje się, że też w Urzędach Pracy wśród osób ubiegających o zatrudnienia największą liczebnie grupę stanowią osoby niepełnosprawne z wykształceniem podstawowym, zawodowym, jak również wyższym.

Literatura

- Brzezińska A. I. (red.) (2000): *Spoleczna psychologia rozwoju*. „Scholar”, Warszawa
- Brzezińska A. (2008): *Uwarunkowania aktywności zawodowej osób z ograniczeniami sprawności: kapital osobisty i społeczny*. „Nauka”, nr 2
- Iwański J., Owczarek D. (2010): *Potrzeba bycia rozumianym. Komunikacja społeczna i funkcjonowanie w grupie osób z ograniczeniami sprawności*. „Scholar”, Warszawa
- Kofta M. (red.) (1993): *Psychologia aktywności: zaangażowanie i bezradność*. „Nakom”, Poznań
- Maciarz A. (1999): *Cel i istota społecznej integracji*. W: A. Maciarz (red.): *Z teorii i badań społecznej integracji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Schaffer H. R. (2006): *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. UJ, Kraków
- Suchodolska J. (2009): *Młodzi niepełnosprawni – w obliczu antycypowanej przyszłości*. W: Z. Gajdzica (red.): *Człowiek z niepełnosprawnością w przestrzeni społecznej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków
- Tillman K. J. (2005): *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Trempała J. (2000): *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. AB, Bydgoszcz
- Wysocka E. (2007): *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*. „Żak”, Warszawa.

W poszukiwaniu mechanizmów przeciwdziałania wykluczeniu osób niepełnosprawnych

Świat, w którym funkcjonują osoby niepełnosprawne, jest bardzo złożony, trudny, pełen licznych problemów dnia codziennego. W świecie tym niepełnosprawny człowiek funkcjonuje w obrębie nakładających się na siebie grup i kręgów społecznych o określonej świadomości i specyfice mentalnej. W tych warunkach zachodzi codzienna wymiana komunikacji, informacji, wrażeń i emocji. Grupy te w sposób mniej lub bardziej pośredni decydują o postrzeganiu siebie w kontaktach kulturowo-społecznych z innymi ludźmi (w społeczności – rodzinnej, rówieśniczej, lokalnej, a także – kulturze, nie-obojętnej na system społeczno-polityczny). Przynależność ta umożliwiać powinna wykorzystywanie zasobów własnych i środowiska przez osoby niepełnosprawne, a także aktywne przekraczanie przez nie własnych granic (i ograniczeń związanych z niepełnosprawnością), by mogły się rozwijać i uniknąć marginalizacji swoich możliwości. Opracowanie to ma na celu ukazanie mechanizmów, które mogą człowieka (zwłaszcza człowieka niepełnosprawnego) przed tym procesem wykluczenia chronić.

Słowa kluczowe: niepełnosprawni, wykluczenie

In search for mechanisms counteracting exclusion of the disabled

The world of disabled people seems more complex, difficult, and full of everyday problems. In this world, a disabled person functions within some overlapping groups and social spheres of specific awareness and mentality. What takes place in these conditions is the daily exchange of communication, information, impressions and emotions. In a more or less indirect way, the groups determine the way in which they are perceived in socio-cultural contacts with other people (in the family, peer, local community, as well as in the culture sensitive to the socio-political system). This affiliation should allow the disabled to use both their own resources and the environmental ones. It should also enable active exceeding of disabled people's own limits (and limitations resulting from disability) so that they could develop and avoid marginalization of their opportunities. This study aims at presenting mechanisms which can protect a person (especially a disabled one) from such exclusion.

Keywords: disablement, exclusion

Justyna Dobrołowicz
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

HEGEMONIA EKONOMICZNEGO MYŚLENIA O EDUKACJI W POLSKIM DYSKURSIE PRASOWYM

Kryzys polskiej edukacji stał się faktem. Choć od kilkunastu lat głośno mówią o nim zarówno naukowcy, jak i nauczyciele praktycy, to dopiero wyniki egzaminu maturalnego z 2011 roku¹ dostarczyły dowodu na jego istnienie. MEN bowiem od lat utrzymuje, iż polska edukacja przeżywa wielkie sukcesy, o których świadczą wysokie wskaźniki skolaryzacji. Rzeczywiście, od początku lat 90. drogi edukacyjne młodzieży uległy wyraźnej zmianie, obecnie trzykrotnie mniej osób uczy się w szkołach zawodowych, za to na studiach jest pięciokrotnie więcej słuchaczy. Jednak choć Polacy kształcą się chętniej od innych Europejczyków, to jakość naszej edukacji jest słaba. Polska młodzież uczona jest odtwórczego myślenia i nie radzi sobie z rozwiązywaniem zadań otwartych, które wymagają wyobraźni i intelektualnego wysiłku. W kontekście wysokich wskaźników skolaryzacji zaskakują wyniki badań nad stanem czytelnictwa w Polsce, jakie są opublikowane w raporcie przygotowanym przez Bibliotekę Narodową (*Raport z...*). Wynika z niego, że w 2010 roku aż 56% Polaków nie przeczytało żadnej książki. Grupę tę tworzą przede wszystkim osoby z wykształceniem podstawowym i zawodowym, mieszkańcy wsi, osoby starsze, rolnicy, emeryci, renciści oraz ubodzy. Jednak w 2010 roku ani jednej książki nie przeczytało także aż 25% osób z wykształceniem wyższym, 33% studentów i uczniów (powyżej 15 roku życia), 36% kierowników i specjalistów oraz 50% pracowników administracji i usług. Podważa to wiarygodność oficjalnych wskaźników wykształcenia, które podawane są jako świadectwo sukcesu polskiej edukacji.

Skąd bierze się ta rozbieżność opinii i ocen? Dlaczego ministerialni urzędnicy nie dostrzegają sygnalizowanych w dyskursie publicznym problemów? Dlaczego nie udaje się zrealizować pięknych haseł każdej reformy edukacji? Przyczyn tego stanu rzeczy jest tak wiele, że trudno je wymienić i omówić w ramach artykułu. W związku z tym skoncentruję się tylko na jednym zjawisku, będącym ważną przyczyną narastającego kryzysu w edukacji, zjawisku budzącym uzasadnione obawy nie tylko nauczycieli. Zjawisko to – to ekonomizacja edukacji. Przyjęto bowiem zasadę, że siły rynkowe są w stanie wypromować edukację wysokiej jakości, jeśli kierować się będzie ona ekonomicznymi prawami wolnego rynku. Skoro wolny rynek jest mechanizmem zapewniającym wysoką jakość w każdej sferze życia społecznego, to przekształcenie szkoły w przedsiębiorstwo działające na zasadach wolnego rynku i wolnej konkurencji zapewni wysoki poziom edukacji oraz racjonalizację nakładów ponoszonych na oświatę. Coraz częstsze są głosy, że państwo powinno wycofać się z zarządzania szkołami i poddać je regulacjom wolnego rynku, gdyż rynek, zapewniając swobodę działań producentów i swobodę wyboru klientów, jest gwarantem rozwoju i wysokiej jakości.

Zgodnie z logiką rynkową, edukacja pełni służebną rolę wobec gospodarki. Całkowicie jest jej podporządkowana i powinna działać według praw ekonomii, czyli być opłacalna i ekonomicznie racjonalna. Edukacja taka zainteresowana jest nie tyle indywidualnym rozwojem człowieka, co raczej kształtowaniem jednostek dobrze funkcjonujących w gospodarce. Wobec tego, nauczanie skoncentrowane jest na przekazywaniu ogromu faktograficznych informacji, które uczniowie muszą zapamiętać, do minimum zaś ograniczone zostają te działania szkoły, których celem jest rozwijanie myślenia lub pomoc w interpretacji rzeczywistości. Celem szkolnej edukacji jest „urobienie” posłusznych, bezwolnych ludzi, którymi łatwo kierować. Najlepiej dla gospodarki, gdy system szkolny opuszczają bezrefleksyjni konsumenci, dla których świat jest prostym tworem, w którym bez problemu odnajdują swoje miejsce. Wiedza, którą szkoła operuje, traktowana jest jak towar, który można kupić i sprzedać, a koszty funkcjonowania szkoły powinny zapewnić sobie same.

Dziś zarówno myślenie o edukacji, jak i działanie w niej, coraz częściej mają charakter *stricte* ekonomiczny i sprowadzają się do traktowania szkoły jako edukacyjnej fabryki. *Wiedza zesła z poziomu świętości, weszła na rynek, a jej zdobywanie stało się usługą. Mówimy o rynku edukacyjnym, o inwestycjach kapitałowych w naukę, o nakładach na dydaktykę, o ofercie edukacyjnej, o metodach marketingu uczelni, o promocji szkół, o bonusach, upustach, zachętach przy płaceniu czesnego itd., itd. Światowa Organizacja Handlu (WTO) dąży do włączenia szkolnictwa wyższego do sektora usług, zgodnie z układem GATS, co dodatkowo wzmocni procesy zaawansowanej konkurencji. Czyli: wypisz, wymaluj – czysta ekonomia. A jeżeli tak, to uczelnia jest jak hipermarket, nauka jak towar, oferty edukacyjne leżą na półkach, a student jest przedmiotem wysokiej obróbki intelektualnej i wchodzi na rynek pracy jako wysoko przetworzony produkt* (Kamela-Sowińska, 2006). Założenie ekonomicznej racjonalności edukacji implikuje konieczność zarządzania nią tak samo, jak każdą inną gałęzią gospodarki. *Zgodnie z logiką tworzenia hegemonicznego dyskursu, skoro edukacja, służąca (po części) ekonomii, sama jest zjawiskiem (po części) ekonomicznym, skoro dysponuje środkami budżetu i musi nimi racjonalnie gospodarować – jako całość ma prawo być poddana racjonalności ekonomicznej* (Szkudlarek, 2001, s. 171).

W sytuacji poważnego kryzysu edukacji warto sprawdzić, jaki jej obraz kreśli polska prasa. Można założyć, że sposób pisania o edukacji ma bezpośredni wpływ na to, co czytelnicy opiniotwórczych czasopism (rodzice, nauczyciele, zarządzający oświatą, studenci) myślą o niej, o zasadach jej funkcjonowania i roli, jaką pełnić powinna w życiu człowieka. Język używany przez prasowych dziennikarzy odgrywa istotną rolę w tym, jak ludzie rozumieją otaczającą ich rzeczywistość. Poprzez nazywanie tego, co nas otacza, nadajemy przecież znaczenia rzeczywistości i poprzez te znaczenia interpretujemy świat. Myślenie i postrzeganie jednostek jest w dużej mierze zdeterminowane przez język, w obrębie którego rzeczywistość jawi się jako oczywista i normalna.

Celem artykułu jest analiza 115 tekstów na temat edukacji, opublikowanych w latach 2009–2010 na łamach pięciu opiniotwórczych tygodników: „Polityka”, „Wprost”, „Newsweek”, „Gość Niedzielny” i „Przegląd”. Wybór wymienionych czasopism poddyktowany został zarówno ich zróżnicowanym profilem ideowym, jak i wynikami rankingu najczęstszych cytowań. Każdego miesiąca Instytut Monitorowania Mediów prowadzi w Polsce badania i dostarcza informacji na temat liczby cytowań poszczególnych mediów przez inne media. Od marca 2010 roku publikowany jest ranking najczęściej cytowanych tygodników i dwutygodników, w którym znalazły się wszystkie poddane analizie czasopisma (www.instytut.com.pl/raporty).

Wypowiedzi prasowe w tygodnikach traktuję jako dyskurs, a więc jako działanie komunikacyjne, w wyniku którego uczymy się myśleć o świecie.

Analiza prasowego dyskursu na temat edukacji ujawnia hegemonię myślenia o tej sferze życia społecznego. Przejawia się ona zarówno w tematyce tekstów, jak i w używanym przez dziennikarzy języku.

Z lektury prasy wynika, że edukacja ma zapewnić człowiekowi zatrudnienie i ściśle z nim związany ekonomiczny sukces, a brak pracy, mimo posiadania dyplomu, jest równoznaczny z uznaniem kształcenia za aktywność zbędną.

Eksplikacji może posłużyć początek artykułu zatytułowanego *Co studiować?*, który ma pomóc kandydatom na studia w podjęciu decyzji o swojej zawodowej przyszłości. Już na początku tekstu uwaga czytelnika skoncentrowana została na problemie zatrudnienia po ukończeniu studiów wyższych: *Z jednej strony – niż demograficzny, więc uczelnie na wyścigi starają się przyciągnąć słuchaczy. Z drugiej – rozwijający się kryzys, więc żadnej pewności, że po studiach będzie praca i przyzwoite zarobki. W tym chaosie tegoroczny maturzysta musi zdecydować o swojej przyszłości* (Igielska, 2009, s. 82). Autorka artykułu zarzuca uczelniom wyższym „nadprodukcję” absolwentów kierunków humanistycznych i niedopasowanie oferty do potrzeb rynku pracy. Linia obrony stosowana przez uniwersytety, które podkreślają, że nie są wyższymi szkołami zawodowymi, konstruując więc ofertę kształcenia muszą uwzględniać zainteresowania kandydatów i pasje badawcze pracowników naukowych, jest przez dziennikarkę ośmieszona. Argumenty uniwersytetów odczytuje jako przemyślaną strategię, która powoduje, że *młodzi idą na administrację, bo taka moda, więc otworzymy im kolejny taki kierunek; idą na logistykę, nie rozumiejąc nawet, co ta nazwa znaczy, ale za to dobrze brzmi, więc otworzymy im logistykę* (Igielska, 2009, s. 85). Uznanie autorki artykułu budzą działania resortu nauki, który wykorzystując analizy potrzeb rynku pracy stworzył ideę kierunków zamawianych. Polega ona na zamawianiu w uczelniach wyższych potrzebnych gospodarce fachowców. Jednocześnie MNiSW zapewnia pieniądze na zajęcia wyrównawcze z matematyki i fizyki, atrakcyjniejsze metody i formy kształcenia oraz stypendia dla studentów w wysokości tysiąca złotych miesięcznie. Idea kierunków zamawianych jest zachętą do podejmowania studiów potrzebnych gospodarce i jest przez dziennikarkę akceptowana.

Wymowa tekstu jest jednoznaczna, podstawowym kryterium wyboru dalszego kształcenia powinna być odpowiedź na pytanie: czy studia zapewnią mi pracę. Nie jest w stanie zmienić tej opinii zakończenie artykułu, w którym dziennikarka zwraca uwagę na inne niż rynek aspekty wyboru kierunku studiów: *Prawdziwym gwarantem sensownego wyboru studiów i potem sukcesu zawodowego jest bez wątpienia pasja* (Igielska, 2009, s.88). Wydaje się, że pasja musi zgadzać się z wymaganiami gospodarki, w innym przypadku raczej w życiu przeszkadza niż pomaga.

To przekonanie potwierdzają dwa inne teksty prasowe. Pierwszy *Realna wartość wiedzy* ukazał się w tygodniku „Wprost” i prezentuje ranking szkół wyższych, w którym wyróżniono uczelnie nadążające za rzeczywistością. Podstawowym kryterium oceny jakości wyższych uczelni jest rynkowa wartość zdobywanej w nich wiedzy: *Nawet najdłuższa historia i najpiękniejsza tradycja uczelni nie zagwarantuje, że jej dyplom okaże się prawdziwym biletem do sukcesu* (Kasprzycka, 2010, s. 8). Przy czym sukces ma tylko jedno oblicze: to kariera zawodowa absolwenta i wysokie zarobki.

Drugi tekst *Z dyplomem bez pracy* skupia uwagę czytelników na rosnącym wśród ludzi młodych bezrobociu. Autorka podaje przygnębiające dane, z których wynika, że już co piąta osoba poniżej 25 roku życia nie może znaleźć pracy, a ekonomiści prognozują,

że sytuacja może się pogorszyć. Wśród przyczyn tego stanu rzeczy, przytoczona została opinia profesora Kazimierza Doktora, socjologa pracy, który winę upatruje w niedopasowanym do potrzeb rynku sektorze usług edukacyjnych: *Uczelnie nie martwią się o to, czy ich absolwenci będą mieli pracę. (...) Dostosowanie programów do wymagań rynku wymagać będzie szczegółowych analiz i prognoz gospodarczych* (Grabau, 2009 b, s. 19).

Troska dziennikarzy prasowych o to, by absolwenci mieli zapewnioną pracę, jest zrozumiała. Oczywiście, ukończenie szkoły czy wyższej uczelni powinno gwarantować zatrudnienie, ale nie można łączyć wykształcenia wyłącznie z przygotowaniem zawodowym. Upowszechnienie takiego sposobu myślenia jest szczególnie niebezpieczne, gdy odnosi się do studiów wyższych. Przecież rola uniwersytetu jest dalece szersza niż tylko wyposażenie absolwentów w kwalifikacje zawodowe (Melosik, 2009).

Inne przykłady ekonomizacji edukacji odnaleźć można w artykułach opublikowanych w „Newsweeku” i w „Przeglądzie”.

„Newsweek” przeprowadził badania opinii społecznej na temat organizowania nauki religii przez szkoły. Wynika z nich, że połowa Polaków popiera takie rozwiązanie i nie chce żadnych zmian. Komentując te wyniki, czasopismo korzysta z opinii Tomasa Kality, rzecznika SLD, który twierdzi, że *gdyby zapytać Polaków, czy chcą, by z ich kieszeni wyciągano nawet 2 mld zł na finansowanie tych lekcji, to odpowiedzi byłyby inne* (Religia jednak..., 2010, s. 12). Przykład tego prasowego tekstu świadczy, jak prasa problemy edukacji trywializuje i sprowadza do ekonomii. Przecież od lat mówi się o tym, że poziom nauczania religii w polskich szkołach jest niewystarczający, że niewłaściwe są zasady, na jakich to nauczanie jest oparte; tymczasem opiniotwórcza prasa nawet nie próbuje szukać przyczyn złej sytuacji. Skupia uwagę czytelnika wyłącznie na finansach.

Artykuł *Wagary po nowemu* opisuje stary problem ucieczek z lekcji, podejmuje jednak jego nowe aspekty i nowe zagrożenia: *Na Zachodzie na wagary patrzy się z ekonomicznego punktu widzenia: każda uczniowska nieobecność to wyrzucone pieniądze podatników łączących na bezpłatną edukację* (Grabau, 2010, s.32). Ten ekonomiczny aspekt wagarowania na pewno jest ważny, ale ograniczanie problemu wyłącznie do niego, prowadzi do banalizowania niebezpiecznego zjawiska i nie ułatwia walki z nim.

Przejawem hegemonii ekonomicznego myślenia o edukacji jest również używanie w tekstach o szkole i edukacji języka ekonomicznego. O przedszkolach i szkołach wszystkich szczebli pisze się tak, jak o przedsiębiorstwach, koncentrując uwagę czytelnika na zyskach, wydajności, opłacalności i inwestowaniu: *Ponad 200 tys. złotych w swoje pierwsze przedszkole zainwestowała Katarzyna Zych z Krosna. (...) Dziś ma 40 podopiecznych, 6 pracowników i około 20 tysięcy przychodów miesięcznie, z czego ponad połowę pochłaniają płace personelu. Zysków jeszcze się nie doliczyła, ale też nie dokłada do interesu* (Grzegórska, 2010, s. 52). *Absolwent to dla pracodawcy inwestycja, na dodatek – nieraz niepewna. Nikt przecież nie zagwarantuje, że młody człowiek, kiedy już nauczy się podstaw działania w danej branży, nie ucieknie szybko do konkurencji* (Grabau, 2009 b, s. 19). *W 131 państwowych szkołach jest na studiach stacjonarnych 807 tys. osób. Rok nauki jednego studenta kosztuje podatnika 14 tys. zł. Zaskakująco dużo, biorąc pod uwagę, że na najlepszych prywatnych uczelniach w Warszawie – w Akademii Leona Koźmińskiego i Szkole Wyższej Psychologii Społecznej – czesne za rok najdroższych stacjonarnych studiów magisterskich wynosi niespełna 8 tys. zł* (Barlik, Omachel, 2010, s. 41). *Popyt na absolwentów najczęściej wybieranych kierunków od dawna jest niższy od podaży. Mamy więc w Polsce nadprodukcję absolwentów po kierunkach humanistycznych* (Igielska, 2009, s. 84). *Dopóki nie zbudujemy wolnego rynku edukacji uniwersyteckiej, który zachęciłby uczelnie do uczenia w sposób zgodny z potrzebami studentów, dopóty*

nasze uniwersytety będą odstawać od najlepszych (Dobrowolski, 2009, s. 38). Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, wyjaśniając kwestię olbrzymiej liczby szkół wyższych w naszym kraju, również posługuje się argumentami ekonomicznymi: *Wiele [uczelnii] otwiera nowe kierunki, zgodne z zapotrzebowaniem rynku, ale wniosków o otwarciu nowych uczelni wyższych wpływa niewiele. Rynek uregulował już kwestię liczby uczelni i w tej chwili nie ma po prostu popytu na nowe. (...) Uczelnie w ten sposób dopasowują się do oczekiwań pracodawców i mogą budować swoją pozycję w przestrzeni edukacyjnej. [O likwidacji uczelni] najczęściej decyduje rynek – uczelnia ma tak małą rekrutację, że nie może realizować zadań i wpada w trudną sytuację materialną* (Grabau, 2009 a, s. 16). W innym artykule mowa jest o *pompowaniu pieniędzy, wydajnej pracy i ekonomicznym przymusie: Największe zyski z inwestycji dają pompowanie pieniędzy nie w tych, którzy osiągają najlepsze czy nawet średnie wyniki, ale w tych, którzy zostali z tyłu. Kształcenie wykluczonych przynosiłoby korzyści nie tylko im samym, lecz także całemu gospodarstwu, bo dzięki temu wzrosłaby wydajność pracy i produkt krajowy. (...) Ekonomista z Harvardu James Heckman ocenia, że programy przedszkolne dla dzieci z trudnych środowisk kosztują 10 tys. dol. rocznie na ucznia – a więc niemało – jednak dają rocznie zwroty rzędu 16 proc. (...) Poprawianie edukacyjnych osiągnięć wykluczonych to zatem nie kliwa polityka społeczna, ale ekonomiczny przymus* (Theil, 2009, s. 45).

Pisanie o edukacji językiem ekonomii prowadzi do upowszechnienia myślenia o niej również w kategoriach ekonomicznych, tj. inwestycji i zysku. Inwestowanie w edukację polega na ponoszeniu kosztów w postaci wysiłku, czasu, energii wkładanych w zdobycie wykształcenia. Zyskiem jest kariera zawodowa i ekonomiczny sukces. Mówiąc inaczej, wysiłek włożony w edukację powinien się zwrócić w postaci dobrze płatnej pracy zawodowej. Pozostając przy ekonomicznej nomenklaturze, można stwierdzić, że inwestycja w edukację obciążona jest dziś dużym ryzykiem. Poniesione na zdobycie wykształcenia koszty często nie zwracają się. Dlatego zadawane są pytania: po co się uczyć, po co studiować, skoro i tak nie będę pracować. Opiniotwórcza prasa zamiast wyjaśniać przyczyny trudnej sytuacji na rynku pracy, podsycia te wątpliwości, np. przytaczając słowa internautki: *Po pięciu latach studiów na jednej z tych beznadziejnych „najlepszych w rankingu uczelni prywatnych” mam tylko poczucie zmarnowanego czasu i mnóstwa kasy. Te studia nic nie dają i niczego nie uczą. Więcej bym się nauczyła na kursie doskonalenia zawodowego po maturze. Dlatego zanim ktoś podejmie decyzję, niech się dobrze zastanowi, co chce później robić, żeby po pięciu latach nie miał poczucia pustki w życiorysie* (Grabau, 2009 b, s. 18).

Eksponowanie w prasie ścisłego związku między edukacją a zatrudnieniem jest absurdem. Wiadomo przecież, że przyczyny trudności na rynku pracy nie wynikają wyłącznie ze złej edukacji i nie są specyfiką wyłącznie polskiego rynku zatrudnienia. O globalnym wzroście bezrobocia wśród młodych ludzi na całym świecie informują wszystkie międzynarodowe badania, a prognozy na przyszłość nie napawają optymizmem. Przewiduje się, że już niedługo większa część społeczeństwa zmuszona będzie żyć bez stałego zatrudnienia. Informowanie więc czytelników, że edukacja ma sens tylko wtedy, gdy prowadzi do zdobycia pracy i gwarantuje finansowy sukces, uznać można za szkodliwe. Negatywne aspekty takiego dyskursu określa Tomasz Szkuclarek (2005, s. 28): *Szkoła operująca logiką sukcesu mierzonego dobrze płatnym zatrudnieniem w dużej korporacji uczy większość społeczeństwa życia w poczuciu klęski, porażki zawinionej przez same dotknięte marginalizacją jednostki. Aktywnie przygotowuje ludzi do apatii i bezradności, uczy ich roszczeń pod adresem systemu, który wykształcił ich w zakresie podobno oczekiwanych kompetencji i od razu „na wyjściu” ze szkoły powiedział, że są one zbędne.*

Dziś nie można traktować edukacji jako swoistej „trampoliny” do zapewnienia uczniowi wysokiej pozycji społecznej i ekonomicznego sukcesu. Taki scenariusz może

zrealizować niewielki procent uczniów. Realna ocena rzeczywistości wymaga spojrzenia na współczesnych uczniów, jak na potencjalnych bezrobotnych i opracowania programów przygotowujących do sensownego życia, mimo braku etatowej pracy. Doświadczenia absolwentki psychologii stają się powoli normą: *Skończyłam psychologię na Uniwersytecie Warszawskim. Obroniłam się na piątkę na początku lipca, odebrałam dyplom z wyróżnieniem. A już wcześniej, w czerwcu zaczęłam wędrowki po biurach zatrudnienia. Wszędzie słyszę, że pracy nie ma, że nie ma rekrutacji, że może za pół roku, rok coś się zmieni – opowiada z goryczą 24-letnia Anna. Jak tak dalej pójdzie, będę musiała siedzieć za kasą w sklepie. Tylko po co mi było pięć lat nauki i wieczory w bibliotekach?* (Grabau, 2009 b, s. 18).

Prasa utwierdza czytelników w przekonaniu, że wykształcenie ma sens tylko wówczas, gdy umożliwi zdobycie atrakcyjnej pracy. W innym przypadku, nie warto się uczyć: *W kryzysie każdy chce pokazać, że jest najlepszy. Lecz w normalnych warunkach studiowanie dwóch, trzech kierunków to nic innego, jak nadmierna inwestycja w edukację. Absolwent i tak pracuje w określonym zawodzie. Podobnie jest z tytułem doktora. To może, ale nie musi być sygnał dla pracodawcy, że jesteś dobry. Doktorat ma sens, jeśli ktoś przyszłość wiąże z pracą w instytucjach i ośrodkach badawczych. (...) Niewielki pożytek wynika też ze studiów podyplomowych* (Igielska, 2009, s. 82).

A przecież właśnie edukacja powinna pomagać w wytyczeniu celu i sensu egzystencji, gdy człowiek nie jest nigdzie zatrudniony. Oczywiście wymaga to przebudowy myślenia o wykształceniu i zupełnie innego spojrzenia na tę sferę życia społecznego. Należy powrócić do czasów, w których wykształcenie nie było utożsamiane z atrakcyjną pracą. Ci członkowie społeczeństwa, którzy uczyli się, studiowali, kierowali się chęcią rozwoju własnych zainteresowań, poszerzania horyzontów, doskonalenia siebie. Dziś zapanował ekonomiczny pragmatyzm. Wysiłek, czas, pieniądze zainwestowane w wykształcenie powinny jak najszybciej się „zwrócić”, inaczej aktywność edukacyjna jest pozbawiona sensu.

Prezentowane w prasie myślenie o edukacji wyłącznie z punktu widzenia ekonomii wywołuje w społeczeństwie swoiste reakcje, często o charakterze patologicznym.

Po pierwsze, wykształcenie traktowane jest instrumentalnie – jako „rzecz”, którą należy mieć. Dotychczas wykształcenie było wartością autoteliczną: człowiek stawał się mądrzejszy, rozwijał zainteresowania, zyskiwał szacunek społeczny. W ramach ekonomicznego myślenia, wartość edukacji zależy wyłącznie od tego, czy przygotowuje ona do prawidłowego funkcjonowania na rynku pracy, a wykształcenie stało się „dobrem”, które koniecznie należy posiadać (podobnie jak np. samochód czy telefon komórkowy), gdyż jest przydatne w odniesieniu ekonomicznego sukcesu. Uzyskanie dyplomu, stające się coraz częściej przymusem, jest jednym z powodów upowszechniających się edukacyjnych oszustw, które obserwujemy nie tylko w naszym kraju, również w społeczeństwach zachodnich. Z ekonomicznego punktu widzenia wysiłek wkładany w zdobycie wykształcenia należy minimalizować. Redukcja kosztów zaś jest największa, gdy dyplom poświadczający wykształcenie młody człowiek po prostu kupi. Zachowanie takie wydaje się racjonalne, zwłaszcza że towarzyszy mu przekonanie o braku związku między uzyskaniem dyplomu a posiadaną wiedzą i kompetencjami. W tradycyjnym świecie uzyskanie świadectwa lub dyplomu było ukoronowaniem rozwoju człowieka – jego wiedzy, kompetencji i kwalifikacji. Dziś dla większości uczniów liczy się wyłącznie zdobycie dyplomu, nazywanego w prasie „papierkiem”. *Jeszcze kilka lat temu zakupem [pracy magisterskiej] zainteresowani byli głównie ci, którzy na trzecim, czwartym roku studiów rozpoczęli kariery zawodowe i nie mieli*

czasu na pisanie pracy. Często także studentki, które nie mogły pogodzić obowiązków macierzyńskich z nauką. Teraz zgłasza się coraz więcej osób, które po prostu nie umieją napisać pracy. Rozbrajająca jest ich szczerłość: przyznają, że zawsze ściągali na egzaminach, od lat kupowali prace zaliczeniowe i są już na to skazani – mówi 45-letni Paweł z Gdańska, który od 12 lat żyje z pisania prac z kierunków ekonomicznych (Mikołajewska, 2010, s. 38).

Po drugie, podporządkowanie edukacji ekonomii, powoduje utratę wysokiej pozycji społecznej, którą szkoła i nauczyciele zawsze mieli, rodzi także przekonanie o poważnym kryzysie w tej sferze życia społecznego – przy czym kryzys edukacji jest utożsamiany wyłącznie z trudnościami na rynku pracy. A przecież szkolna edukacja nie jest w stanie spełnić ciągle nowych wymagań stawianych przez pracodawców. Jeszcze pod koniec XX wieku zdobyte wykształcenie wystarczało człowiekowi na całe zawodowe życie. Dziś jest inaczej. Szacuje się, że uzyskane kwalifikacje i umiejętności będą aktualne przez piętnaście lat – niebawem czas ten jeszcze się skróci, a kształcenie przez całe życie stanie się koniecznością. Poza tym kryzys na rynku zatrudnienia stale narasta, a jego przyczyny sięgają bardzo głęboko i nie można ich sprowadzać tylko do edukacji. Między innymi nowoczesne technologie powodują drastyczne zmniejszanie liczby możliwych do obsadzenia stanowisk pracy. Nie ma więc możliwości „dopasowania” kształcenia do nieustannie kurczącego się rynku.

Po trzecie upowszechnienie ekonomicznego myślenia o edukacji powoduje podejmowanie prób dostosowania edukacji do potrzeb gospodarki. Nie mogą się one udać. Gospodarka zmienia się cały czas i generuje nowe potrzeby, edukacja, mimo nieprzerwanej reformy, nie jest w stanie tych potrzeb zaspokoić, co potęguje tylko rozczarowanie jej efektami. Jedynym sposobem pozwalającym aktywnie uczestniczyć w rynku zatrudnienia jest edukacja ustawiczna, pozwalająca na odnawianie kwalifikacji zawodowych i „dopasowywanie” ich do nowych potrzeb. Nie wrócą już czasy, gdy przygotowanie zawodowe wystarczało na całe życie. Pracownicy wielokrotnie muszą zmieniać zawód. Jeszcze kilkanaście lat temu kształcenie permanentne uznawane było za pożądane i wskazane, dziś natomiast jest koniecznością. Nie można bowiem prawidłowo funkcjonować w życiu zawodowym, jeśli korzysta się z zasobu wiedzy i umiejętności zdobytych kilkanaście lat temu.

Analiza sposobu pisania o edukacji przez polską prasę opiniotwórczą pozwala dostrzec opresyjny charakter języka mediów. Język, jakim operuje opiniotwórcza prasa, jest zaangażowany w tworzenie jednowymiarowego porządku społecznego, w którym miejsce edukacji jest jasno określone. Zarówno przedszkola, jak i szkoły wszystkich szczebli przedstawiane są w opiniotwórczej prasie jak przedsiębiorstwa zajmujące się sprzedażą usług. Taka perspektywa patrzenia na edukację wymusza stosowanie do oceny jej jakości mechanizmów ekonomicznych. Podstawową zasadą, wedle której powinna dziś działać edukacja, jest zasada racjonalności ekonomicznej. Przeprowadzone analizy wykazują hegemonię ekonomicznego myślenia o edukacji i traktowanie jej jako sfery gospodarki rynkowej. Nie traktuje się jako niewłaściwe zdominowanie instytucji kształcenia logiką biznesu, a takie określenia, jak: kapitał ludzki, usługi edukacyjne czy inwestowanie w kształcenie, na stałe weszły do języka. *Podkreślić jednak należy – to przecież nie sam język jest szkodliwy, lecz jego intencjonalnie dolegliwe dla ludzi czy fałszujące obraz rzeczywistości użycie. (...) Cele i konteksty polityczno-ideologiczne wydają się przesłaniać tę funkcję (czy te funkcje) języka, która służyć ma poznawaniu świata (bez narzucanych deformacji jego obrazu), rozwojowi człowieka, społecznie pożądanemu komunikowaniu się ludzi* (Lewowicki, 2007, s. 48).

Przypisy

¹ W 2011 roku aż 25% abiturientów nie zdało egzaminu maturalnego.

Literatura

- Barlik E., Omachel R. (2010): *Uniwersytet sp. z o.o.*, „Newsweek”, nr 8
- Dobrowolski P. (2009): *Ile są warte studia w Polsce*, „Wprost”, nr 40
- Grabau A. (2009a): *Będzie mniej studentów*, wywiad z prof. Barbarą Kudrycką, minister nauki i szkolnictwa wyższego, „Przegląd”, nr 18
- Grabau A. (2009b): *Z dyplomem bez pracy*, „Przegląd”, nr 40
- Grabau A. (2010): *Wagary po nowemu*, „Przegląd”, nr 12
- Grzegórska L. (2010): *Dorastający biznes*, „Newsweek”, nr 15
- Igielska B. (2009): *Co studiować*, „Polityka”, nr 13, s. 82–88
- Kamela-Sowińska A. (2006): *Uczelnia jak hipermarket*, „Forum Akademickie”, nr 4
- Kasprzycka B. (2010): *Realna wartość wiedzy*, „Wprost”, nr 20
- Lewowicki T. (2007): *O szkodliwości współczesnego języka sfery publicznej*. W: T. Lewowicki (red.): *„Gorące” problemy edukacji w Polsce*. WSP ZNP, Warszawa
- Melosik Z. (2009): *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, OW „Impuls”, Kraków
- Mikołajewska B., *Pokolenie kopiuj-wklej*, „Polityka” 2010, nr 21
- Raport z badań społecznego zasięgu książki 2010*, dostępny na www.bn.org.pl/download/document/1297852803.pdf; (otwarty 10.01.2013)
- Religia jednak w szkole* (2010): „Newsweek”, nr 42
- Szkudlarek T. (2001): *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny
- Szkudlarek T. (2005): *„Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku*. W: A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.): *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, OW „Impuls”, Kraków
- Theil S., *Glupio wydane pieniądze* (2009): „Newsweek”, nr 34
www.instytut.com.pl/raporty

Hegemonia ekonomicznego myślenia o edukacji w polskim dyskursie prasowym

W sytuacji, gdy współczesna rzeczywistość społeczna w dużej mierze kreowana jest przez media, koniecznością staje się badanie treści przekazów medialnych. W związku z tym, celem artykułu jest analiza 115 tekstów na temat szkoły i edukacji opublikowanych w latach 2009–2010 na łamach pięciu opiniotwórczych tygodników: „Polityka”, „Newsweek”, „Wprost”, „Gość Niedzielny”, „Przegląd”. Założyłam, że sposób pisania o edukacji ma bezpośredni wpływ na to co czytelnicy opiniotwórczych czasopism myślą o niej, o zasadach jej funkcjonowania i roli, jaką powinna pełnić w życiu człowieka.

Słowa kluczowe: edukacja, opiniotwórcza prasa, dyskurs

The hegemony of economic thinking about education in Polish press discourse

Today, when media creates social reality, we have to research media drafts. The author of this article analysis 115 texts about school and education published between 2009–2010 in opinion-forming polish weeklies („Polityka”, „Newsweek”, „Wprost”, „Gosc niedzielny”, „Przegląd”).

The author established that way of writing about education is connected with thinking about education (about its rudiments and role which education should play in human life).

Keywords: education, opinion-forming press, discourse

MATERIAŁY DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2013

Bożena Matyjas

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

DZIECIŃSTWO JAKO KATEGORIA BADAŃ W PEDAGOGICE SPOŁECZNEJ

Dzieciństwo – jedna z podstawowych kategorii badań w pedagogice społecznej – rozpatrywane jest zawsze w kontekście środowiskowych uwarunkowań rozwoju, wychowania, socjalizacji i edukacji dzieci. Najczęściej jednak odnoszone jest do różnego typu środowisk rodzinnych, różnicujących jakość dzieciństwa (Matyjas, 2009, s. 512). Prowadzone badania świadczą, że mogą być różne obrazy/witraże dzieciństwa, np.: zagrożone, osamotnione, zranione, gorszych szans. Klasyczne już badania dziecka i dzieciństwa przeprowadziła w 1937 roku Helena Radlińska (*Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*), w których – nawiązując do współczesnej terminologii – nakreśliła obraz dzieciństwa w rodzinie bezrobotnej, biednej (Radlińska, 1937).

Współczesne badania nad dzieciństwem mają charakter interdyscyplinarny, filozoficzno-historyczno-społeczno-pedagogiczny. Wykazują przemiany w podejściu do dziecka i dzieciństwa, akcentując podmiotowe i holistyczne jego ujęcia.

Dzieciństwo w perspektywie nauk humanistycznych i społecznych, w tym pedagogicznych

Dzieciństwo jest przedmiotem zainteresowań wielu nauk, w tym humanistycznych i społecznych, a także pedagogiki jako dyscypliny usytuowanej pomiędzy wymienionymi obszarami. Barbara Smolińska-Theiss (2010, s. 22–23), wyróżniła trzy nurty (podejścia) badań nad dzieciństwem, ujmując je w kategoriach historyczno-społeczno-kulturowych i pedagogicznych. Pierwszy etap wiąże się z rozwojem psychologii dziecka, drugi – z historią i etnografią, trzeci – z rozwojem pedagogiki (progresywizm) i socjologii. Badania dzieciństwa sytuują się na pograniczu pedagogiki, pracy socjalnej i polityki społecznej.

Komplementarne podejście do dziecka i dzieciństwa przedstawiła Katarzyna Segiet (2011). Ujęła je bowiem w wielu perspektywach: antropologiczno-filozoficznej, historycznej, psychologiczno-biograficznej, socjologicznej oraz pedagogicznej. Warto je pokrótce scharakteryzować. Pierwsza z wymienionych to **perspektywa**

antropologiczno-filozoficzna, która prowadzi do zdefiniowania dzieciństwa jako kategorii wyrastającej z koncepcji człowieka, świata, życia, spojrzenia na podstawowe wartości, a tym samym spojrzenie na dziecko jako osobę. Można zatem stwierdzić, że wizja dzieciństwa zależy od stosunku do człowieka jako osoby, gdyż – jak dowodzi Helmut M. Gries (2001, s. 37) – „to, co kto myśli o człowieku, decyduje o jego teoretycznej i praktycznej perspektywie”. To od koncepcji człowieka zależą różne wizje dziecka.

Perspektywa historyczna ukazuje, iż wyobrażenia, pojęcia i idee dotyczące dziecka i dzieciństwa zależą od epok i form stosunków społecznych (por. Waloszek, 2003, s. 890–892). Historia dzieciństwa wiąże się z historią człowieka, rodziny, danego społeczeństwa czy narodu. Stosunek do dziecka był inny w starożytności (europejskiej i pozaeuropejskiej), inny w średniowieczu, odrodzeniu i oświeceniu, inny w kolejnych epokach i współcześnie (por. Matyjas, 2008, s. 13; Raczkowska, 2010, s. 45–55).

Perspektywa dzieciństwa określona jako **psychologiczna** uwzględnia rozwojowe aspekty dziecka i dzieciństwa oraz znaczenie biografii w rozwoju człowieka. Takie podejście łączy się ściśle z rozwojem psychologii dziecka, z etapami jego rozwoju oraz ich perspektywą. Według Anny Brzezińskiej (2000, s. 221–254), psychologa interesuje albo poziom (zakres) rozwoju jakiejś wybranej właściwości dziecka (wybrany aspekt funkcjonowania), albo całość jego funkcjonowania ze wszystkimi uwarunkowaniami podmiotowymi i sytuacyjnymi.

Socjologiczna perspektywa dzieciństwa zwraca uwagę na znaczenie procesów socjalizacyjnych w kształtowaniu osobowości dziecka. Dzieństwo uznawane jest przez nią za konstrukt społeczny, a szerzej społeczno-kulturowy (Smolińska-Theiss, 2003, s. 870), w którym socjalizacja pełni fundamentalną rolę w przygotowaniu do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym poprzez uczenie się ról społecznych i kształtowanie kompetencji uczestnictwa społecznego. Społeczne uczestnictwo – według Jerzego Modrzewskiego (2007, s. 108) – rozstrzyga o pomyślnym bądź niepomyślnym dla dziecka przebiegu owej fazy. Wyróżnił on uczestnictwo adaptacyjne, antycypacyjne, inkluzyjne i przeciwstawne mu uczestnictwo wykluczające, eksplozyjne. Stanowią one odmienne sekwencje i struktury ról dziecięcych, które determinują zróżnicowaną sytuację dzieci.

I wreszcie, interesująca mnie najbardziej, **pedagogiczna perspektywa** badań nad dzieciństwem, która łączy podejścia antropologiczno-filozoficzne, psychologiczno-biograficzne oraz socjologiczne. W jej ramach dzieciństwo ujmowane jest holistycznie, sytuując go w czasie, przestrzeni, kulturze, społeczeństwie. Wynika z niego nowe spojrzenie na dziecko i jego dzieciństwo (Matyjas, 2012a, s. 22). Jest to także widoczne w pedagogice. Przewartościowano w nim bowiem problematykę związaną z dzieckiem i dzieciństwem.

Współczesna myśl pedagogiczna próbuje wnikliwie opisywać sytuację dziecka. Ukazuje bogactwo powiązań dziecka, stanowiących podstawę stopniowo poszerzających się procesów edukacyjnych, które umożliwiają mu osiągnięcie kompetencji społecznego uczestnictwa, czy też bycia twórczym w swoim środowisku życia (por. Segiet, 2011, s. 15). Na tym tle pojawia się nowy status społeczny dziecka. Dziecko ujmowane jest podmiotowo – jako podmiot rozwoju, zakorzeniony w kulturze i historii, jako twórca własnej przestrzeni życia. B. Smolińska-Theiss (1993) i Wiesław Theiss (1996) rozpatrują dzieciństwo w dwóch wymiarach:

- 1) szerokim, odnoszącym się do sytuacji i położenia społecznego dzieci jako grupy społecznej;
- 2) wąskim, odnoszącym się do indywidualnego dziecięcego świata doświadczeń, znaczeń i wartości. Jest to dziecięcy świat przeżywany, dziecięce doświadczenia związane z rodziną, grupą rówieśniczą, z instytucjami społecznymi, zjawiskami i procesami, które dziecko usiłuje zdefiniować, poznać, zrozumieć. Dotyczy on tzw. wieku społecznego: 9–13 lat.

W dyskurs o dziecku, dzieciństwie i badaniach w tym zakresie wpisuje się także Bogusław Śliwerski (2007), skupiając się na rozwoju pedagogii, jako jednej z subdyscyplin nauk o wychowaniu. **Pedologia** (gr. *pais* – dziecko, *logos* – słowo, nauka) to nauka o dziecku, o jego rozwoju fizycznym, psychicznym oraz społecznym, która zapoczątkowała i „utorowała drogę do indywidualnego postrzegania i traktowania dzieci bez względu na istniejące między nimi różnice, bez przystosowania ich do tego samego szablonu, by możliwe było stwarzanie im jak najlepszych warunków do harmonijnego rozwoju w zakresie indywidualności” (Śliwerski, 2007, s. 30).

We współczesnej pedagogice dominuje właśnie podmiotowa i humanistyczna orientacja w odniesieniu do dziecka, zwłaszcza w pedagogice społecznej, w ramach której prowadzone są badania teoretyczno-poznawcze, empiryczno-diagnostyczne oraz praktyczno-projektowe ukazujące „niesprawiedliwą kwestię dziecka, dziecięcego losu, warunków życia dzieci” (Segiet, 2011, s. 128), ale także dbałość o warunki oświatowe, kulturowe, opiekuńcze, wychowawcze oraz socjalne rodzin i ich dzieci. Takie podejście przyczynia się do diagnozy stanu i poziomu zagrożeń rozwojowych, dojścia do źródeł, wyjaśnienia skutków, czyli podjęcia działań naprawczych w małej skali. Tego typu badania prowadzi wielu teoretyków i praktyków dzieciństwa, którzy koncentrują się na opisie i analizie zróżnicowanych warunków życia i rozwoju dziecka, ukazując między innymi szanse i bariery wychowawczo-edukacyjne oraz zagrożenia, na jakie narażone są przede wszystkim dzieci.

Warto przytoczyć stanowisko Danuty Lalak (2010, s. 17), która wprowadza nowe podejście do badań nad dzieciństwem i sytuuje je w strategii badań jakościowych w pedagogice. Dzieciństwo rozpatrywane jest przez tę autorkę jako jeden z etapów w biografii człowieka. Biografia, zdaniem autorki, jest bardzo ważnym źródłem naukowym, dającym wgląd w zdarzenia, obrazującym przebieg życia i procesy indywidualnego kształtowania. W biografii mieści się zawsze ujęcie indywidualne oraz uwarunkowania środowiskowe. W badaniach biograficznych bierze się pod uwagę aktywną rolę podmiotu-jednostki w procesie wychowania i socjalizacji.

Zaprezentowane przez D. Lalak podejście może być wykorzystywane nie tylko w badaniach *stricte* jakościowych, ale także w badaniach ilościowych (strategii ilościowej) jako ich uzupełnienie. Jest to tzw. triangulacja badań, tj. strategia polegająca na łączeniu różnorodnych metod, technik, materiałów empirycznych, perspektyw teoretycznych, która pozwala na pozyskiwanie danych na różne sposoby, w celu lepszego ich zrozumienia oraz podjęcia odpowiednich działań praktycznych (Krüger, Pfaff, 2006, s. 44). Pedagogika jest nauką zarówno społeczną, bo przyjmuje empiryczno-analityczny (tzw. ilościowy) wzorzec badań z nauk przyrodniczych, jak i nauką humanistyczną, bo przyjmuje i rozwija wzorzec hermeneutyczno-interpretacyjny (tzw. jakościowy) badań humanistycznych (por. Palka, 2006, s. 61 i nast.). Aby

poznać, wyjaśnić i zrozumieć fakty oraz zjawiska pedagogiczne, dotyczące dziecka i jego dzieciństwa, trzeba zatem łączyć oba modele badawcze i wykorzystywać możliwości badań ilościowo-jakościowych.

Badania dzieciństwa w pedagogice społecznej (ilościowe i jakościowe) obejmują środowisko życia dziecka, warunki, w jakich żyje (czy zaspokajają jego potrzeby rozwojowe), także niekorzystne dla życia i rozwoju (nierówności oświatowe, kulturalne, opiekuńcze, wychowawcze i socjalne). Uwzględniane są w nich między innymi: profilaktyka, interwencja, kompensacja. Nie wystarczy bowiem, jak dowodziła H. Radlińska, opis badanej rzeczywistości, określenie tego, „co jest”, ale konieczne jest dążenie do interpretacji uzyskanych informacji na tle tego, „co być powinno”. Przeobrażeniu służą właśnie profilaktyka (wspomaganie prawidłowego i wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka), interwencja (przezwyciężanie i likwidowanie sytuacji zagrożenia niepozwalających na pełny rozwój osobowości, świadczenie pomocy w prawidłowo funkcjonującym środowisku wychowawczym) oraz kompensacja (wyrównanie barków wynikających z sytuacji zagrożenia) (por. Theiss, 1984, s. 72).

Należy dodać, że badania nad dzieciństwem wyrastają z określonego typu myślenia o dziecku, o dzieciństwie, o jego roli społecznej. Nakłada się na to określona wizja pedagogiki i psychologii, a także, o czym pisze B. Smolińska-Theiss (2010, s. 15), wiara w narzędzia poznania i moc naukowego dotarcia do tajemnic rozwoju dziecka. Najważniejszą jednak w tych badaniach jest praktyka społeczna i wychowawcza. Autorka ta wyróżnia siedem kierunków zmian w badaniach nad dzieciństwem (Smolińska-Theiss, 2010, s. 24–25).

- **pierwszy** związany jest ze zmieniającym się podmiotem badań (orientacja na dzieci jako grupę społeczną, mniejszość społeczną, np. dzieci biedne, bogate, zdrowe, chore, uczące się, wiejskie, miejskie, uzdolnione, dzieci-cudzoziemcy, migranci, żołnierze, żebracy, prostytutki – każda z tych grup żyje w innych warunkach, boryka się z innymi problemami, inaczej planuje przyszłość, ma inne perspektywy życiowe i zawodowe);
- **drugi** świadczy, że dzieciństwo traci swój mitologiczny urok (dzieci tracą przywileje i ochronę, wtapiają się w strukturę społeczną, budują własną biografię, korzystają z różnych zasobów rodziny i środowiska, poznają konsekwencje własnych wyborów, uczą się odpowiedzialności za własne działania, są nośnikami zmiany społecznej, coraz mniej w nich dzieciństwa, coraz więcej obywatelstwa);
- **trzeci** wyznacza zmieniającą się przestrzeń i czas dzieciństwa (wkroczenie dziecka do polityki, religii, w różne obszary przestrzeni publicznej);
- **czwarty** zwraca uwagę, że istnieje specjalna dziecięca przestrzeń publiczna, oddzielona od świata dorosłych, np. szkoła, która przesuwa współczesne dzieciństwo z obszaru rodziny w obszar instytucji z obowiązującymi dzieci regułami i normami (od charakteru szkoły zależy podejście do dzieciństwa);
- **piąty** pokazuje, że zmienia się czas dziecka i dzieciństwa (w aspektach historycznym i realnym); pozwalają na to nowe media, wizualizacja przekazów, które mogą przesuwać wektory czasu, jednak konkretne dziecko należy do określonej kultury i danego czasu, nie sposób więc zrozumieć dzieciństwa w oderwaniu od nich;

- **szósty** kładzie nacisk na zmieniający się czas biograficzny dziecka; tradycyjnie dzieciństwo było określane w kategoriach psychologicznych, odnoszono je do etapów rozwoju dziecka, okres adolescencji oznaczał w zasadzie koniec dzieciństwa, następował etap młodości; w badaniach pedagogicznych pojawiła się także kategoria tzw. wieku społecznego (9–11 lat) – etap wchodzenia dziecka w życie społeczne;
- **siódmy** wyznacza granice dzieciństwa (np. w programach europejskich, w działaniach Rady Europy, UNESCO, UNICEFF); akcentowane jest najwcześniejsze dzieciństwo związane z okresem płodowym i pierwszymi miesiącami życia, a także późne dzieciństwo na granicy dorosłości; w tym drugim przypadku dzieciństwo jest traktowane jako status społeczny osób, które są zależne od rodziny, późne dzieciństwo jest wyrazem efektów socjalizacyjnych rodziny, pokazuje zasoby, z których młody człowiek buduje swoją biografię i w rezultacie wnosi indywidualny i zbiorowy wkład w zmianę społeczną.

Z wyróżnionymi i scharakteryzowanymi kierunkami zmian w badaniach nad dzieciństwem powinni się zapoznać autorzy, którzy zajmują się dzieckiem i jego dzieciństwem. Mogą być bowiem przydatne w konstruowaniu modelu badań własnych nad dzieckiem i jego dzieciństwem w różnych perspektywach, wymiarach, aspektach i kontekstach.

Współczesne rozumienie dzieciństwa i jego obrazy

Dzieciństwo związane jest nierozzerwalnie z terminem *dziecko*, które jest różnie definiowane w nauce i języku potocznym. Bogusław Milerski i B. Śliwerski (2000, s. 51) uważają, że „dziecko (to) człowiek w pierwszym okresie rozwoju osobniczego, od chwili urodzenia do zakończenia procesu wzrastania”.

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* znajdują się następujące znaczenia terminu *dziecko*:

1. Człowiek od urodzenia do okresu dojrzewania (adolescencji);
2. Charakterystyczny reprezentant jakiejś epoki, okresu lub przypisany do idei, wyznania (por. Waloszek, 2003, s. 883).

W literaturze przedmiotu *dziecko* przedstawione jest w ujęciu historycznym, w odniesieniu do danej epoki (por. Waloszek, 2003; Żołądz-Strzelczyk, 2002); różnych perspektyw poznania naukowego (por. Segiet, 2011) czy faz rozwoju (por. Brzezińska, 2000) i przypisanym im zadań rozwojowych (por. Havighurst – cyt. za: Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996). Kategoria dziecka wpisuje się w tych ujęciach w okresy rozwojowe człowieka – czego dowodzi Janusz Trempała (2000, s. 217): „wiek życia jest tylko jednym z możliwych znaczników zmian rozwojowych”.

Podział na etapy rozwoju dziecka stosowany głównie przez psychologów, opiera się na kryterium biologicznym, jakim jest wiek. Badacze najczęściej wyróżniają pięć okresów rozwojowych w życiu dziecka: okres niemowlęcy, poniemowlęcy, okres wczesnego dzieciństwa (3–6 rok życia), okres wczesnoszkolny (późnego dzieciństwa) oraz okres adolescencji, czyli dojrzewania płciowego. Podział taki – dowodzi B. Śliwerski (2007, s. 24–25) – należy uznać za umowny, gdyż zależy on od regionu świata, w którym żyje dana osoba, od pochodzenia, płci, uwarunkowań prawnych

i kulturowych. Dlatego niektórzy badacze opisują rozwój człowieka przez pryzmat zadań rozwojowych przyporządkowanych kolejnym etapom życia. Autor przytacza koncepcję Roberta Havighursta, amerykańskiego socjologa edukacji, w ramach której poszczególnym okresom rozwojowym odpowiadają specyficzne dla nich zadania, również te przypisane dziecku (do uzyskania pełnoletności).

Dziecko traktowane jest w literaturze przedmiotu (filozofii, psychologii, pedagogice, prawie i innych) jako osoba ludzka znajdująca się na pewnym etapie rozwoju. I choć współcześnie stwierdzenie to nie jest odkrywcze, to jednak warto podkreślić, iż to podejście do dziecka datuje się na początek XX wieku. Należy więc przytoczyć z tego okresu stanowisko – wybitnego polskiego pedagoga – Janusza Korczaka, który napisał, że pedagogika jest nauką o wychowaniu człowieka, gdyż „(...) nie ma dzieci – są ludzie, ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć” (cyt. za: Tarnowski, 1990, s. 59). Poglądy Janusza Korczaka na dziecko, jego wychowanie wyprzedzały swoją epokę. Również dlatego, że przypisywały dziecku wiele praw – to stanowisko przyczyniło się między innymi do opracowania *Konwencji o prawach dziecka*.

Dziecko to osoba ludzka, człowiek od urodzenia do uzyskania pełnoletności, tj. 18 roku życia (por. Łopatka, 2000, s. 8). Osoba po ukończeniu 18 lat przestaje być dzieckiem i staje się dorosłym (rozstrzyga o tym polskie i europejskie prawo). Wkracza w nową rzeczywistość prawnospołeczną. Nabywa wiele praw: do wykonywania czynności prawnych, czynnego uczestnictwa w życiu politycznym, zawierania związków małżeńskich bez zgody rodziców, samodzielnego decydowania o swoich sprawach finansowych itp. (por. Matyjas, 2008, s. 34–35). Osiągnięcie wieku 18 lat odmienia całokształt bytu danej osoby (Eliade, 1998), przestając być dzieckiem – staje się dorosłym. Owa „magiczna chwila”, tj. uzyskanie pełnoletności, to końcowy okres przeobrażania się dziecka w osobę dorosłą (Żebrowska, red., 1977, s. 664).

Wracając do rozważań dotyczących dzieciństwa należy stwierdzić, iż jest to „początkowy okres w życiu człowieka, którego kłamrę zamykającą” stanowi osiemnasty rok życia. Niektórzy badacze, między innymi B. Śliwerski (2007, s. 24), zgłaszają zastrzeżenia do takiego podejścia, dowodząc, że współczesne dzieciństwo ulega skróceniu na skutek procesów akceleracji, czyli szybkiego niż to było jeszcze 10, 20 lat temu rozwoju dzieci. Dzieci dojrzewają wcześniej, co uwidacznia się na przykład w ich stosunku do własnego zdrowia w aspekcie podejmowania zachowań ryzykownych (por. Zawadzka, 2007).

Stanowisko wymienionych autorów świadczy, że dzieciństwo kończy się wtedy, gdy dziecko wkracza w dorosłość. Małgorzata Jacyno i Alina Szulżycka (1999, s. 22–24) podkreślają, iż dzieciństwo to okres przygotowujący do przyszłości. Jest czasem koniecznym do przeżycia, by móc przeistoczyć się w dorosłość; jest czasem „jeszcze nie” albo „już nie”. Należy dodać, że dzieciństwo jest okresem podstawowym każdej dalszej formy rozwoju i życia człowieka (Nowak, 2001, s. 161).

W naukach pedagogicznych dzieciństwo ujmowane jest wielodyscyplinarnie i wieloaspektowo. Oznacza nie tylko pierwszy okres czy etap w życiu każdego człowieka, określoną fazę rozwoju intelektualnego, fizycznego, społecznego, emocjonalnego, ale rozumiane jest przede wszystkim jako świat dziecka, świat jego przeżyć, doświadczeń, aktywności, zachowań, relacje z innymi osobami, skutki relacji, których źródłem są warunki jego egzystencji (materialne i niematerialne), środowisko życia,

a więc rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła, Kościół, kultura, mass media zwłaszcza telewizja, inne media elektroniczne, codzienność (Izdebska, 2005, s. 203). Badania pedagogiczne nad dzieciństwem uwzględniają środowisko życia dziecka (rodzinę, szkołę, rówieśników, mass media i inne), ukazują warunki życia i rozwoju, szanse i bariery, jakie stwarzają dziecku dorośli. Wskazuje się w nich na nowe, nieznanne dorosłym i dzieciom warunki życia, ale też niebezpieczeństwa, bariery, którym trzeba sprostać. Współcześni pedagodzy, zwłaszcza pedagodzy społeczni, zwracają uwagę na zależność dzieciństwa od warunków zewnętrznych, w których żyje i rozwija się dziecko, ma możliwość zaspokajania swoich potrzeb, respektowania jego praw do indywidualności, podmiotowości. Ukazuje się także w badaniach i analizach dzieciństwa możliwość zmian i przetwarzania warunków na takie, które sprzyjałyby rozwojowi, opiece i wychowaniu dziecka (por. Izdebska, red., 2003a, s. 9).

W pedagogice społecznej kładzie się nacisk na takie organizowanie środowiska społecznego/wychowawczego, by stworzyć dziecku/jednostce, jak najlepsze warunki rozwoju, wychowania, socjalizacji, w tym „wrastania w kulturę”. Zwracała na to uwagę między innymi Helena Radlińska (1961) – twórcza pedagogiki społecznej w Polsce. We wszystkich publikacjach podkreślała środowiskowy kontekst wszelkich procesów opiekuńczych, wychowawczych, socjalizacyjnych czy edukacyjnych.

Dzieciństwo współczesnych dzieci jest zróżnicowane, gdyż zróżnicowane są środowiskowe uwarunkowania życia, rozwoju, socjalizacji i edukacji dzieci, wśród nich te o znaczeniu mikrospołecznym (rodzina, szkoła środowisko lokalne wraz z jego infrastrukturą) oraz makrospołecznym (bezrobocie, polityka społeczna, procesy globalizacyjne). Zbigniew Kwieciński (1999, s. 23) pisze o dzieciństwie, które „staje się współcześnie przedmiotem polityzacji, globalizacji, urynkowienia, utowarowienia, mediatyzacji, prywatyzacji”. Zatem z jednej strony dzieciństwo traktowane jest w rozważaniach teoretycznych i analizach empirycznych podmiotowo, z innej przedmiotowo. Inni badacze traktują je przedmiotowo-podmiotowo. Jest to konsekwencja ujmowania dzieciństwa w rozmaitych wymiarach poznawczych, np. struktury i fazy procesu psychicznego rozwoju człowieka, aspektu i składnika procesu dziejowego, wartości konwencjonalnej, wzorowanej kulturowo oraz formy i typu uczestnictwa społecznego dzieci – najmłodszej wiekowo kategorii społecznej (Mordzewski, 2007, s. 99).

Dzieciństwo może być analizowane w aspekcie jednostkowym, indywidualnym, ale także na szerszym tle – uwarunkowań środowiskowych, położenia dzieci – gdy podkreśla się różnego typu środowiska społeczne/wychowawcze, które określają jakość dzieciństwa. Na kształt, obrazy i jakość współczesnego dzieciństwa ma wpływ wiele czynników, wśród nich: poziom i możliwości rozwojowe, stan odczuwania przez dziecko potrzeb, a także – co podkreślano wcześniej – środowisko, w którym ono żyje. To najbliższe, ale i to odległe, niewidzialne, pozytywne i wartościowe wychowawczo, jak również (niestety) destrukcyjne.

W literaturze pedagogicznej oraz publicystyce stosowane są różne określenia dzieciństwa, m.in. dzieciństwo globalne, telewizyjne, zagrożone, osamotnione, zranione, gorszych szans czy nadmiaru (zob. Matyjas, 2008, s. 47–75). Terminy te nie są rozłączne zakresowo. Wskazują jedynie na sytuację dziecka (warunki rozwojowe i wychowawczo-edukacyjne) oraz zagrożenia, jakie mogą te sytuacje stwarzać dla jego rozwoju i wychowania. W tabeli 1 znajduje się krótka charakterystyka wyróżnionych obrazów dzieciństwa.

Tabela 1. Obrazy dzieciństwa i ich charakterystyka

Obraz dzieciństwa	Charakterystyka
Dzieciństwo globalne	<ul style="list-style-type: none"> - należy je rozpatrywać z przeobrażeniami współczesnego świata (kulturowymi, politycznymi, ekonomicznymi, społecznymi) i ich oddziaływaniem na dzieci; - globalizacja tworzy i upowszechnia obraz człowieka/dziecka otwartego, elastycznego zorganizowanego na rywalizację i ryzyko; - dzieciństwo – jego wychowanie i socjalizacja zmieniają się pod wpływem dynamiki zjawisk globalnych, m.in. nowoczesnych technologii informacyjnych i interkomunikacyjnych, nowych form organizacji nauki i nauczania; - dzieciństwo „globalnej wioski” charakteryzują zupełnie nowe, nieznanne do tej pory szanse rozwojowe i edukacyjne, nowe możliwości komunikowania się, pracy intelektualnej, poznania ludzi i świata, gromadzenia nowych doświadczeń i przeżyć (por. Izdebska, 2003b, s. 873).
Dzieciństwo telewizyjne	<ul style="list-style-type: none"> - dzieciństwo, w którym telewizja jest dominującym ogniwem w środowisku życia dziecka, jednym z podstawowych źródeł poznania ludzi i świata; - oglądanie programów telewizyjnych jest dla dziecka zajęciem codziennym, powszednim i atrakcyjnym, ma ono jednak często charakter bierny, bezkrytyczny, nieselektywny i przypadkowy; - dzieciństwo telewizyjne postrzegać należy w dwóch wymiarach: wartości rozwojowych (m.in.: wzbogacanie zasobu wiedzy, rozwój zainteresowań, zdolności, pozyskiwanie nowych doświadczeń, przeżyć, kształtowanie obrazu świata współczesnego i przyszłego, tożsamości kulturowej) oraz zagrożeń (m.in.: destrukcyjny wpływ na świat dziecka, na jego osobowość i poszczególne jej sfery: fizyczną, poznawczą, emocjonalną, społeczną, zwłaszcza gdy jest to wielogodzinne oglądanie telewizji).
Dzieciństwo zagrożone	<ul style="list-style-type: none"> - pozbawione stale lub przejściowo (okresowo) opieki środowiska rodziny naturalnej (sieroctwo naturalne, społeczne, duchowe); - dzieciństwo, w którym nastąpiło zerwanie lub poważne nadwątlenie więzi uczuciowej pomiędzy rodzicami a dzieckiem, powodując odczucie odrzucenia emocjonalnego – dziecko czuje się niekochane.
Dzieciństwo osamotnione	<ul style="list-style-type: none"> - dziecko odczuwa dominujący brak najbliższych mu osób: matki, ojca; - osamotnienie może doprowadzić dziecko do choroby; - J. Izdebska (2004, s. 31) wymienia następujące jej objawy: długotrwałe stany smutku, przygnębienia, lęku, koszmarny senne, bezsenność, niepokój, depresje, bóle głowy, brak apetytu, możliwość wystąpienia zachowań agresywnych będących reakcją buntu na „zadany” dziecku los, najczęściej jednak bezbronność i ucieczka w świat wewnętrznych przeżyć, izolacja od innych osób.
Dzieciństwo zranione	<ul style="list-style-type: none"> - krzywdzenie dziecka, przejawiające się w zaniedbywaniu, przemocy fizycznej, emocjonalnej i seksualnej (por. Brągiel, 1996; Jarosz 2008); - dzieciństwo zaniedbane: niezaspokajanie potrzeb dziecka – biologicznych (niewłaściwe odżywianie), ale także poznawczych (brak stymulacji); - w skrajnym przypadku jest to dzieciństwo porzucone, niewłaściwie chronione przed chorobami, opieszale leczone, niedostatecznie zabezpieczone przed zagrażającymi mu wydarzeniami (Kmieciak-Baran, 2004, s. 372).
Dzieciństwo gorszych szans	<ul style="list-style-type: none"> - gorsze szanse dzieci wiążą się z ich opieką, wychowaniem, edukacją, ochroną zdrowia i kultury; opieka i wychowanie – nastąpiła komercjalizacja usług z tego zakresu, co oznacza, że niemal wszystkie zajęcia opiekuńcze, wychowawcze i wyrównawcze zalimitowano lub stały się one odpłatne dla użytkowników; w szkołach i środowiskach nastąpiła znaczna redukcja zajęć pozalekcyjnych, w tym zajęć sportowych, turystycznych, kulturalnych, wyrównawczych; odpłatność wyeliminowała z udziału w takich zajęciach niemal wszystkich, których na to nie stać; - ochrona zdrowia – od początku lat 90. XX wieku została zlikwidowana medycyna szkolna; usługi ochrony zdrowia, w ramach ubezpieczenia zdrowotnego są dostępne w miejscu zamieszkania; nie korzystają z nich jednak dzieci pozbawione należytej troski ze strony swoich rodziców; - kultura – wszystkie dobra kultury tzw. wysokiej, jak książka, instytucje muzyki poważnej, teatr, opera, galerie, muzea, zostały skomercjalizowane; opłacanie biletów wstępu przekracza dziś możliwości wielu rodzin osiągających przeciętne dochody; ze względów ekonomicznych nie ma tam wstępu rodzina o dochodach niskich; powszechnie dostępna stała się tzw. kultura masowa, popularna, obecna w nadmiarze w telewizji, komercyjnych stacjach radiowych, kinie, na masowych imprezach rozrywkowych (por. Hrynkiewicz, 2001, s. 14–15); - gorsze szanse dzieci ze środowisk wiejskich jako miejsca życia (za: Waloszek, 2001, s. 31), autorka zwraca uwagę na cywilizacyjną pustkę i nijakość życia oraz rodziny (pogorszenie warunków ekonomicznych, jawne i ukryte bezrobocie) (Czykier, 2005, s. 150).
Dzieciństwo nadmiaru – „cukierkowe”	<ul style="list-style-type: none"> - wiąże się ono z bardzo dobrą sytuacją materialną niektórych polskich rodzin; średnie i wyższe kręgi menedżerskie, kierownicze kręgi administracji państwowej i samorządowej, wolne zawody z intratną praktyką prywatną, elity dziennikarskie i artystyczne, prywatni przedsiębiorcy (por. Danecki, 1995); - dzieciństwo przesytu konsumpcyjnego („rozpieszczanie” i nieprzystosowanie do życia) (Ozimek, 2004, s. 68), egoistyczne; - dziecko żyje w „luksusie materialnym”, w „obfitości materialnej”; - dzieciństwo „bez rodziców” (brak czasu dla dzieci) – ich obecności, lecz z dobrymi relacjami między rodzicami i dziećmi.

Źródło: opracowanie własne

Konkluzja

Dzieciństwo, jako bardzo ważny okres w rozwoju człowieka, jedna z jego faz (etapów) rozpatrywana jest w pedagogice społecznej w ujęciu węższym (jednostkowych doświadczeń, przeżyć) i szerszym, uwzględniającym społeczne/środowiskowe uwarunkowania procesów rozwojowych i wychowawczych dzieci. Badania i analizy dzieciństwa mają charakter podmiotowy, przedmiotowy lub przedmiotowo-podmiotowy, co zależy od celów, jakie stwarzają sobie badacze.

W pedagogice społecznej gross badań dotyczy dziecka i jego dzieciństwa w rodzinie, a więc podstawowym środowisku wychowawczym. Prawidłowo funkcjonująca, ale przede wszystkim niewypełniająca prawidłowo swych funkcji, rodzina jest przedmiotem zainteresowań wielu badaczy (Matyjas, 2008, 2009; Orłowska, 2011; Danilewicz, 2010; Forma, 2011 i inni). Badaniami dzieciństwa zaś zajmują się ponadto: Bogusław Śliwerski (2007), Katarzyna Segiet (2011), Jadwiga Izdebska (2005), Danuta Urbaniak-Zajac (1997), Jerzy Modrzewski (2007), Barbara Smolińska-Theiss (1993, 1995, 2003), Danuta Waloszek (2003), Wiesław Theiss (1996), Zbigniew Kwiecieński (1999), Ewa Jarosz (2008) i inni.

Literatura

- Brańiel J. (1996): *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*. Wyd. UO, Opole
- Brzezińska A. (2000): *Dziecko w badaniach psychologicznych*. W: J. Brzeziński, N. Toepfitz-Wiśniewska (red.): *Etyczne dylematy psychologii*. Wyd. Humaniora, Poznań
- Czykier K. (2005): *Polskie dzieci wiejskie i ich sytuacja życiowa w dobie globalizacji*. W: *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*. Red. J. Izdebska, T. Sosnowski. T. 2. Wyd. Trans Humana, Białystok
- Danecki J. (1995): *Wybrane kwestie społeczne 1989–1994*. W: J. Auleytner (red.): *Polityka społeczna. Stan i perspektywy*. Wyd. WSPTWP, Warszawa
- Danilewicz W. (2010): *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*. Wyd. Trans Humana, Białystok
- Eliade M. (1998): *Mit wczesnego powrotu*. Wyd. KR, Warszawa
- Forma P. (2011): *Rodzina wielodzietna jako środowisko wychowawczo-edukacyjne. Diagnoza i możliwości wsparcia (na przykładzie województwa świętokrzyskiego)*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Griese H. M. (2001): *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcje „autosocjalizacji”*. W: B. Śliwerski (red.): *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Hryniewicz J. (2001): *Zmiany systemowe a zagrożone szanse dzieci*. W: B. Głowacka, T. Pilch (red.): *Dzieciństwo gorszych szans*. Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizacyjnego, Warszawa
- Izdebska J. (2003a): *Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym*. Wyd. Trans Humana, Białystok
- Izdebska J. (2003b): *Dzieciństwo globalne*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T.1. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa
- Izdebska J. (2004): *Dziecko osamotnione w rodzinie*. Wyd. Trans Humana, Białystok
- Izdebska J. (2005): *Dzieciństwo przed szklanym ekranem telewizora i komputera – nowe jego oblicze*. W: J. Izdebska, T. Sosnowski (red.): *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*. T. 2. Wyd. Trans Humana, Białystok
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999): *Dzieciństwo, doświadczenie bez świata*. Oficyna Naukowa, Warszawa
- Jarosz E. (2008): *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*. Wyd. UŚ, Katowice
- Kmieć-Baran E. (2004): *Przemoc wobec dzieci – diagnoza i interwencja*, W: *Przemoc dzieci i młodzieży*. Red. J. Papież, A. Plukis. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Krüger H. H., Pfaff N. (2006): *Metody badań pedagogicznych*. W: B. Śliwerski (red.): *Pedagogika*. T. 2. *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. GWP, Gdańsk

- Kwieciński Z. (1999): *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. W: J. Rutkowiak (red.): *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, PTP, Poznań
- Lalac D. (2010): *Życie jako biografia. Podejście w perspektywie pedagogicznej*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Lopatka A. (2000): *Dziecko. Jego prawa człowieka*. Wyd. Prawnicze Iris, Warszawa
- Matyjas B. (2008): *Dzieciństwo w kryzysie. Etologia zjawiska*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Matyjas B. (2012a): *Dzieciństwo jako kategoria historyczna i społeczno-pedagogiczna. Próba syntezy*. W: E. Kula, M. Pękowska (red.): *Z zagadnień wychowania i opieki nad dzieckiem w XVIII-XX wieku. Virginitibus puerisque*. T. 2. Wyd. UJK, Kielce
- Matyjas B. (2012b): *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Matyjas B. (2009): *Pedagogika społeczna i rodzina*. W: E. Marynowicz-Hetka (red.): *Pedagogika społeczna, podręcznik akademicki*. T. 2. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Milerski B., Śliwerski B. (2000) *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Modrzewski J. (2007): *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Wyd. z popr. Wyd. Naukowe UAM, Poznań
- Nowak M. ks. (2001): *Antropologiczne podstawy pedagogiki dzieciństwa*. W: D. Kornas-Biela (red.) *Oblicza dzieciństwa*. Wyd. TN, KUL, Lublin
- Orłowska M. (2011): *Sytuacja dzieci w rodzinach objętych pomocą społeczną w wybranych dzielnicach m.st. Warszawy: Praga Południe, Praga Północ, Targówek*. Wyd. Fundacja Wspólna Droga – United Way Polska, Warszawa
- Ozimek V. (2004): *Złe wychowanie*. „Newsweek Polska”, 4 listopada
- Palka S. (2006): *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. GWP, Gdańsk
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996): *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. PWN, Warszawa
- Raczkowska J. (2010): *Dzieci i dzieciństwo na przestrzeni dziejów*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7
- Radlińska H. (1961): *Pedagogika społeczna*. Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa
- Radlińska H. (1937): *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Nasza Księgarnia, Warszawa
- Segiet K. (2011): *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań
- Smolińska-Theiss B. (1993): *Dzieciństwo w małym mieście*. Wyd. UW, Warszawa
- Smolińska-Theiss B. (1995): *Trzy nurty badań nad dzieciństwem*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10
- Smolińska-Theiss B. (2003): *Dzieciństwo*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Smolińska-Theiss B. (2010): *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*. „Chowanna”, nr 1 (34)
- Śliwerski B. (2007): *Pedagogika dziecka*. GWP, Gdańsk
- Tarnowski J. ks. (1990): *Janusz Korczak dzisiaj*. Wyd. ATK, Warszawa
- Theiss W. (1984): *Radlińska*. WP, Warszawa
- Theiss W. (1996): *Zniewolone dzieciństwo: socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Trempała J. (2000): *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Wyd. AB, Bydgoszcz.
- Urbaniak-Zajac D. (1997) *Nowy dyskurs o dzieciństwie*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8
- Waloszek D. (2001): *Na pograniczu marginalizacji i trwałej utraty szans (fragment raportu z badań)*. W: *Dzieci gorszych szans*. Red. B. Głowacka, T. Pilch. Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizacyjnego, Warszawa
- Waloszek D. (2003): *Dziecko*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Zawadzka B. (2007): *Dorastająca młodzież wobec problemów własnego zdrowia*. „Studia i Monografie”, nr 44. Wyd. AWF, Kraków
- Żebrowska M. (red.) (1977): *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. PWN, Warszawa
- Żołądź-Strzelczyk D. (2002): *Rozumienie dzieciństwa*. W: I. Jundziłł, D. Żołądź-Strzelczyk (red.): *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność – Średniowiecze*. T. I. Wyd. AB, Bydgoszcz.

Dzieciństwo jako kategoria badań w pedagogice społecznej

Problematyka dzieciństwa to ważny obszar badań w pedagogice społecznej. W artykule jest mowa o szerszym ujęciu dzieciństwa, które usytuowano w perspektywie nauk humanistycznych i społecznych. Zwrócono przy tym szczególną uwagę na interdyscyplinarne i wielowymiarowe podejście do problematyki dziecka i jego dzieciństwa w pedagogice. Wskazano także na współczesne rozumienie dzieciństwa (rozważania rozpoczęto od wyjaśnienia pojęcia *dziecko*) oraz jego uwarunkowania, zwłaszcza społeczne/środowiskowe konteksty procesów rozwojowych, socjalizacyjnych i edukacyjnych dzieci. Wyróżniono i scharakteryzowano (ujęcie autorskie) obrazy współczesnego dzieciństwa.

Słowa kluczowe: dziecko, dzieciństwo, uwarunkowania środowiskowe, obraz dzieciństwa

Childhood as a research category in social pedagogy

Social pedagogy emphasizes interdisciplinary nature of childhood with its multiple – anthropological, philosophical, historical, psychological, developmental and sociological aspects. This approach is closely related to humanistic orientation in pedagogy since it presents the child and childhood from a subjective and holistic perspective. The child is perceived as a subject of development, rooted in his culture and history, an individual who can create his own space for life. A holistic approach to childhood considers different, both local and global factors concerning child's social and educational environment.

Social pedagogy focuses mainly on the social context of childhood. It looks more closely at an assessment of possible threats to child's development, their causes and effects, as well as problem-solving techniques and strategies.

The article addresses issues of childhood, particularly the concept of childhood in relation to social pedagogy, research directions and contemporary images of childhood in the author's typology.

Keywords: child, childhood, subjectivity, humanistic orientation, childhood images

RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2013

Homogeniczna versus heterogeniczna tożsamość pedagogiki. „Rocznik Lubuski”, tom 38, część 2. Red. Bogdan Idzikowski, Mirosław Kowalski. Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2012, s. 360

Od wielu lat spotykamy powszechne, w różny sposób artykułowane, narzekania na *mizeryę* bądź też poważny *niedosyt* w zakresie pomyślnego odtwarzania przez czasopiśmiennictwo naukowe poszczególnych dyscyplin w rodzinie nauk społecznych. Pod wieloma względami są to zarzuty trafne i słuszne, przynajmniej w przypadku rodzimej pedagogiki, do której nawiązuje niniejszy esej recenzyjny. Uświadamiamy sobie bowiem, iż są one (mam na myśli poszczególne periodyki) odbiciem stanu rozwoju współczesnej reprezentowanej przez nas nauki i jej poszczególnych subdyscyplin. Są również zapisem zmian organizacyjnych i strukturalnych, panujących nastawień, przekonań, jak i toczących się dyskusji w okresie intensywnie przebiegającej zmiany społecznej (Radziejewicz-Winnicki, 2012).

Wiele czasopism, będących *półrocznikami* bądź *rocznikami* – nie tak jak przywołany na przykład przeze mnie „Rocznik Lubuski” – z braku środków przeznaczonych na druk ukazują się raz na dwa lata, i to często w zbiorczym tomie. Z kolportażem oraz prenumeratą takich czasopism również często pojawiają się kłopoty/utrudnienia, księgarskie z reguły odmawiają przyjęcia takiego „periodycznego towaru”, a instytuty naukowe czy nawet uczelniane biblioteki wydziałowe nie mają funduszy na ich permanentne zamówienie, przybierające postać, ze strony odpowiedzialnej za prenumeratę, administracji „zbędnego luksusu” (Gołębiowski, 2002).

Moja ocena wydawnictwa – „Rocznika Lubuskiego” – jest zgoła odmienna. Od lat odnosi on sukces zarówno na regionalnym, jak i poza krajowym rynku wydawniczym.

Uważna lektura kilku poprzednich numerów tego czasopisma z zakresu *pedagogiki* – i tej z przeszłości historycznej, i tej współczesnej, każdym opracowaniem, artykułem, wynikami badań wprowadza Czytelnika w przestrzeń zna-

ną i nieznaną, doświadczaną i niedoświadczaną, informuje, wyposaża w wiedzę, motywuje do działania, skłania do refleksji, uświadamia/orientuje na potrzeby oraz wskazuje możliwości ich zaspokojenia.

Przywołane obszary/funkcje, zainteresowania świadomym i ukierunkowanym działaniem pedagogicznym odnajdujemy już w opracowaniach Arystotelesa. Historia myśli pedagogicznej – także tej wolnej jeszcze od refleksji *stricte* naukowej oraz systematycznych badań empirycznych, które zaistniały w aktywności pedagogicznej znacznie później – dowodzi wielowiekowej tradycji, obserwacji, refleksji i zaangażowania świątliwych i wrażliwych na rzeczywistość społeczną reprezentantów poszczególnych epok.

Znamienny pozostaje fakt, iż osoby przejawiające zainteresowania kondycją i jakością życia człowieka uwikłanego w określoną przestrzeń czasu i środowiska, reprezentowały różne dziedziny nauki i kultury, czasami nie mieszczące się nie tylko w konwencji „czystej” pedagogiki, ale nawet w obszarze nauk społecznych. To wszelako, jak ilustruje historia, nie tylko nie ograniczyło możliwości rozwoju i instytucjonalizacji *pedagogiki* jako dyscypliny naukowej, ale wręcz ją wzbogaciło i ugruntowało zasadność jej istnienia.

Asumptem do niniejszych refleksji była publikacja kolejnego już tomu „Rocznika Lubuskiego” (tom 38, część 2), który poświęcony został refleksjom nad tematem, a jednocześnie tytułem tomu: *Homogeniczna versus heterogeniczna tożsamość pedagogiki*, który przygotowali do druku znani pedagogowie profesorowie Uniwersytetu Zielonogórskiego: Bogdan Idzikowski oraz Mirosław Kowalski¹.

Wprawdzie na rynku wydawniczym odnajdujemy publikacje podnoszące wspomniane zagadnienia w szerszym lub węższym kontekście tematycznym, jednak prezentowana publikacja, w mojej ocenie, zasługuje na szczególną uwagę, raz z uwagi na konteksty realiów czasu społeczno-historycznego, który tworzy specyficzną architekturę/przestrzeń kulturowo-społeczno-ekonomiczną, po wtóre z uwagi na treści zawarte w opisywanym tomie, tworzące swoistą

komplementarną całość, prezentując nie tylko stanowiska wobec przedmiotowej kwestii, ale stanowiące merytoryczną bazę do pogłębionych badań i refleksji.

Mam zatem wielką przyjemność zaprezentowania oraz zaproszenia Czytelników do lektury kolejnego tomu „Rocznika Lubuskiego”, wydanego staraniem Lubuskiego Towarzystwa Naukowego.

Warto przypomnieć, iż periodyk w 2009 roku świętował znaczący jubileusz 50 lat na rynku wydawniczym, co sygnalizuje, że pierwszy numer ukazał się w 1959 roku. I chociaż w wieloletniej tradycji odnotowano przerwy w cyklicznym wydawaniu publikacji, to staraniem właściwych struktur wydawniczych, a nade wszystko zainteresowaniem wrażliwych kulturowo i naukowo osób udało się przywrócić systematyczność ukazywania się kolejnych tomów.

Analiza zawartości poszczególnych numerów, pozwala zaobserwować od lat niezmienną tendencję/orientację, zachowania profilu społecznego, którą postrzegam – choć to może współcześnie niepopularne stanowisko – jako znacząca zaletę. Prezentowane teksty z zakresu pedagogiki, socjologii, psychologii, filozofii, historii czy szeroko pojmowanej humanistyki stanowią źródło poznania przeszłości, konstruowania teraźniejszości oraz projektowania przyszłości.

Opisywany kolejny tom udanie kontynuuje dawno określone – przez inicjatorów i twórców – obszary, problematykę zogniskowaną wokół zagadnień społecznych i pedagogicznych.

Zamieszczone analizy, rezultaty badań empirycznych, naukowe refleksje teoretyczne, tudzież doświadczenia z praktyki zawodowej realizowanej w określonych obszarach aktywności człowieka jawią się nie tylko jako ilustracja rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowych, w tym pedagogiki, ale są czytelną egzemplifikacją celów zorientowanych na bezpośrednie i pośrednie zaangażowanie nauki w praktykę społeczną, zwłaszcza tę wymagającą pilnych i zintegrowanych działań/rozwiązań kompensacyjnych i profilaktycznych.

Analizując poszczególne opracowania zróżnicowane tematycznie i środowiskowo, nie sposób nie zauważyć, iż ową *odmienność* łączy wspólny pierwiastek, jakim jest niewątpliwie codzienna ludzka egzystencja oraz dążenie do zachowania jej jakości.

Każdy z autorów poszczególnych opracowań we właściwy dla siebie, a nade wszystko dla podejmowanego zagadnienia, sposób próbuje zainteresować Czytelnika wybranym obszarem tematycznym, obejmującym zagadnienia toż-

samości oraz funkcji pedagogiki w przestrzeni edukacyjno-wychowawczej, istoty współpracy w obszarze pedagogiki i innych nauk społecznych, wybranych problemów społecznych i możliwości ich kompensacji, kondycji współczesnej pedagogiki w obliczu ujawniających się wieloaspektowych zagrożeń.

Recenzowany tom „Rocznika Lubuskiego”, prezentuje logiczną konstrukcję zawierającą pięć określonych części. Każdy z działów zawiera merytoryczne treści (opracowania) adekwatne do prezentowanego tytułu. Autorami poszczególnych opracowań teoretycznych i badawczych są osoby reprezentujące pedagogikę, socjologię, psychologię, a także nauczyciele, reprezentanci środowisk naukowych, instytucji społecznych i opiekuńczo-wychowawczych.

Prezentowany tom otwiera *Wstęp*, w którym Redaktorzy wprowadzają w obszary tematyki podejmowanej przez poszczególnych autorów, zwracając uwagę na wspólne dążenia zorientowane na „poszukiwaniu” oraz określeniu tożsamości pedagogiki. Zauważają: „Refleksja ta od dawna obecna była w ogólnopolskim dyskursie naukowym, w którym zarysowały się dwa stanowiska. Pierwsze, broniące odrębności, swoistości i homogeniczności tej dyscypliny oraz drugie, akcentujące specyfikę interdyscyplinarnego, a nawet międzyobszarowego jej charakteru” (s. 9). Refleksje te nie są obce zielonogórskiej pedagogice, która w 2012 roku świętowała swoje 40-lecie.

Jakkolwiek dyskusje wokół odrębności czy interdyscyplinarności pedagogiki, zauważalne również w opracowaniach recenzowanego tomu, od lat towarzyszą reprezentantom tej dyscypliny, to nie sposób nie zgodzić się z opinią autorów, iż dyskurs trwa nadal, „ale jego wektor i poziom emocji zdają się bardziej łączyć (zbliżyć) strony niż antagonizować” (s. 9).

Zróżnicowanie stanowisk oraz odmienne obszary tematyczne, stanowiące pole do rozważań, a także ich istotność praktyczno-społeczna, to asumpt do przybliżenia zakresu tematycznego podejmowanych analiz, oraz próba zachęcenia do lektury.

Część I **Tożsamość pedagogiki – dyskurs metateoretyczny**, zawiera pięć tekstów, z których każdy w pełni merytorycznie wpisuje się w trwający dyskurs *nad i wobec* tożsamości pedagogiki.

Bogusław Śliwerski w opracowaniu: *Pedagogika jako nauka bez kompleksów*, dostrzega dwa nurty myśli pedagogicznej, będące odzwierciedleniem pewnych teorii, stanowisk, wreszcie analizowanej rzeczywistości. Owa dychotomia/

odmienność nie musi jednak prowadzić do konfliktu, wieloletnia praktyka – nie tylko w obszarze pedagogiki, ale także innych dyscyplin naukowych – dowodzi, iż rysująca się odmienność prowadzi najczęściej do rozwoju i wzbogacenia danego obszaru, a nie do jego degradacji. Prezentowane treści potwierdzają, iż mimo szeregu wątpliwości, kontrowersji, słów krytyki kierowanych wobec *pedagogiki*, dyscyplina ta jest w pełni samodzielna i równorzędna z innymi naukami społecznymi, a fakt, iż przekracza własne granice jednorodności posiłkując się wiedzą, rezultatami badań innych dyscyplin z kręgu nie tylko nauk społecznych nie świadczy o jej ograniczeniu, lecz przeciwnie o naukowej odpowiedzialności i dbałości o merytoryczną jakość podejmowanych eksploracji badawczych. Zatem funkcjonowanie w obszarze wielu paradygmatów staje się jej znaczącą zaletą.

Kolejny tekst, autorstwa Andrzeja Radziejwicz-Winnickiego, zatytułowany: *Dominacja paradygmatów czy też wyjaśnień komplementarnych w okresie zmiany społecznej*, to interesujące poznawczo rozważania odnoszące się do zagadnień obecności logiki i miejsca teorii/paradygmatu w obszarze nauk społecznych, w tym także pedagogiki, która, jak zauważa autor: „w ostatnich dekadach wyraźnie się *odrodziła* jako wiarygodna dyscyplina naukowa” (s. 32). Zauważalna coraz powszechniej w dociekaniach/analizach naukowych wieloteoretyczność, płynność granic pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami, różnorodność stanowisk, nieporozumienia będące rezultatem odmiennej interpretacji sygnalizują, iż warto wspomnianą problematykę prezentować w obszarze wyjaśnień komplementarnych (s. 41). Nawet bez głębszego wnikania w szczególne interpretacyjne zamieszczonych treści, można stwierdzić, że zamysł ów nabiera szczególnej wagi w okresie transformacji, która znacząco zakłóca równowagę struktur, stanowiąc tym samym istotny głos w toczącej się debacie.

Opracowanie Arkadiusza Żukiewicza – *Transwersalizm z perspektywy pedagogiki społecznej. Integracja wiedzy wywodzonej z dorobku nauk społecznych i humanistycznych dla praktyki działania społecznego*, koncentruje się na koncepcji wypracowanej przez Helenę Radlińską i jej współpracowników, na historycznej idei pedagogiki społecznej stanowiącej o jej użyteczności, wyrażającej się w aplikacji wiedzy teoretycznej dla praktyki usprawniania warunków życia codziennego. Nawiązując do tematu wiodącego tomu, jak również mając na uwadze doświadczenia z przeszłości oraz realia współczesności, autor sygnalizuje potrzebę upowszechnienia łą-

czenia/zastosowania różnych dyscyplin/dziedzin naukowych tworzących swoisty potencjał dla praktyki społecznej. Owe działania wymagają – zdaniem autora – zastosowania perspektywy transwersalnej, „która w tym kontekście oznacza spojrzenie na wspólny przedmiot poznania symbolicznymi oczami różnych perspektyw determinowanych dyscyplinarną proweniencją badaczy przy równoczesnym stworzeniu syntezy, stanowiącej kompromis wyrażony w postaci wspólnego obrazu” (s. 54–55).

Rozważane wątki kontynuuje w opracowaniu – *Edukacja i wychowanie w wyobraźni socjologicznej* Paweł Prufer. Autor nawiązując do teorii socjologicznych Floriana Znanieckiego, Stanisława Kowalskiego, Jana Szczepańskiego, Charlsa Wright Millsa, Rolanda Meighana. Mając na uwadze uczestnictwo i zaangażowanie socjologii wychowania w procesy edukacji i wychowania w perspektywie historycznej, wskazuje na istotność i potrzebę zastosowania teorii socjologicznych również w dobie współczesnej. Wypracowanie w obszarze pedagogiki i socjologii komplementarnego paradygmatu w obszarze badań i analiz pozwoli sprostac rysującym się potrzebom i oczekiwaniom wobec jakości i efektywności praktyki pedagogicznej (s. 66–67).

Część pierwszą tomu zamyka opracowanie Marzanny Magdy-Adamowicz zatytułowane: *Epistemologiczny kontekst pedagogiki i jej tożsamość*. Autorka omawia tożsamość pedagogiki w kontekście refleksji epistemologicznej, przywołując kierunki i koncepcje poszukiwania/poznawania prawdy w naukach pedagogicznych oraz wyjaśnień, czym jest pedagogika oraz co jest jej istotą. W dalszej części analiz wskazuje zakres i obszary badań, jakie pedagogika współcześnie podejmuje, wskazując przy tym, co jest istotą tej dyscypliny oraz co stanowi źródła jej kryzysu. Analizy swe wienczy charakterystyką zadań współczesnego pedagoga.

II część tomu – **Interdyscyplinarne po-
granicza pedagogiki i jej subdyscyplin** jest zbiorem sześciu odrębnych tematycznie tekstów, które ilustrują wybrane – przez autorów – obszary wspólne dla pedagogiki i innych dyscyplin oraz zakresy ich praktycznego zastosowania w działaniach społecznych.

Prezentacja tematów pozwoli przybliżyć obszar podejmowanej przez autorów tematyki:

- Ewa Muszyńska – *Miejsce opieki we współczesnej pedagogice*;
- Iwona Chrzanowska – *Wiedza na temat autyzmu wśród obecnych i przyszłych pedagogów a dylemat wspólnego kształcenia i integracji w wymiarze edukacyjnym*;

- Wioletta Danilewicz – *Rodzina w wyobrażeniach pedagogów i w jej rzeczywistych doświadczeniach*;
- Józef Kargul – „*Kultura przemocy*” a ludzie starzy;
- Alicja Kargulowa – *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się dorosłych*;
- Bogdan Idzikowski – *Interdyscyplinarne konteksty animacji kultury*.

Lektura tekstów uważnemu Czytelnikowi stwarza perspektywę poznania analizowanego obszaru oraz zaprasza do dalszych poszukiwań badawczych.

Interesującym materiałem poznawczym są testy zamieszczone w III części tomu zatytułowanym **Transdyscyplinarne inspiracje metodologią badań pedagogicznych**.

Edward Hajduk, autor pierwszego w tej części opracowania, podejmuje próbę odpowiedzi na kluczowe dla nauczyciela akademickiego pytanie, które jest równocześnie tytułem prezentowanego tekstu – *Czego chciałbym nauczyć studentów studiów społecznych*.

Prowadząc rozważania autor wskazuje, czego nauczyciel akademicki, upowszechniając wiedzę z nauk społecznych, może uczyć studentów. Jest to: *tworzenie wiedzy* – cel najtrudniejszy do osiągnięcia; *systematyzowanie wiedzy*; oraz *porządkowanie wiedzy* – cel zdecydowanie łatwiejszy od poprzednich. (s. 171–172). Jakkolwiek można zdefiniować oraz określić zakres i możliwości osiągnięcia rezultatów zabiegów edukacyjnych we wskazanych obszarach, to jednak, na co zwraca autor uwagę, w każdym przypadku mogą pojawić się nieprzewidywalne/kłopotliwe konsekwencje, które stały się przedmiotem jego analiz. Wartość czynionych rozważań w obszarze logiki i metodologii, a także przytoczona literatura przedmiotu wzmocniają przykłady ilustrujące prezentowane tezy.

O uwarunkowaniach, przejawach i konsekwencjach ujawnionych w praktyce społecznej formułowania czy wręcz nobilitowania ideologii społecznych w obszarze nauki, analiz teoretycznych i badań empirycznych oraz poprzez naukę, pisze Mirosław Kowalski w tekście – *Nobilitowanie ideologii społecznych przy pomocy nauki (ideologizowanie nauki) – analizy i refleksje*. Interesujące studium ukazuje swoiste konfiguracje nauki i ideologii oraz mechanizmy ingerowania czy wręcz manipulacji nauki poprzez ideologię, a może odwrotnie? Wątpliwości i niedopowiedzenia w tekście stanowią dobrą perspektywę do indywidualnego namysłu w wzmiankowanym temacie.

Kolejny rozdział, III części tomu, opracowany przez Ryszarda Małachowskiego, pt. *Historyczno-filozoficzne aspekty polemologiczne a implikacje wychowawczo-kulturowe*, wypełniają teore-

tyczne refleksje autora czynione na podstawie dokonań znaczących historyków, filozofów i reprezentantów innych nauk oraz cywilizacyjno-społecznych doświadczeń z przeszłości, z zamyśłem wskazania ich implikacji/wpływu na praktykę kulturową i wychowawczą.

„Jednostkowa wiedza”, to przedmiot zainteresowań Danuty Opozdy. Swoje rozważania zatytułowała „*Jednostkowa wiedza*” jako *konstrukt teoretyczno-badawczy stosowany w pedagogice – zarys refleksji*. W opracowaniu autorka wyjaśnia, czym jest kategoria „jednostkowej wiedzy”, i jaka jest jej przydatność w pedagogice, jako struktury poznawczej (s. 217–221). Zawraca również uwagę na zasadność prowadzenia badań nad „jednostkową wiedzą”, by wnikliwie poznać kategorię, którą odnajdujemy nie tylko w obszarze pedagogiki, ale także innych nauk społecznych (s. 222–223).

Pedagogika w przestrzeni szkoły wyższej, to IV część recenzowanego tomu. Zawiera cztery opracowania, z których każdy ilustruje odrębną przestrzeń aktywności w uczelni wyższej, ale razem tworzą – jakkolwiek niepełny, to jednak ciekawy poznawczo – obraz uczelni.

Piotr T. Nowakowski w opracowaniu *Stosunek doświadczonych pracowników akademickich do młodych adeptów nauki w ujęciu Edwarda Marczewskiego: aspekt deontologiczny*, rozważa relacje zawodowe między starszymi (doświadczonymi) a młodszymi pracownikami naukowymi osadzając je w kontekście deontologicznym, rozumianym jako etyka zawodowa czy forma powinności/obowiązku wynikających ze statutu lub zwyczaju. Odwołuje się do pomocnego w organizowaniu środowiska naukowego kodeksu postępowania znakomitego matematyka Edwarda Marczewskiego (s. 232). Jest to dziesięć zasad, w których ujęto m.in.: zasadę wczesnego startu, ciągłej współpracy, sprawliwego awansu czy wartości moralnych (s. 233–235). Cennym zabiegiem jest prezentacja współczesnych działań zorientowanych na aplikację dekalogu Marczewskiego oraz redefinicję wybranych obszarów z przestrzeni polskiego środowiska akademickiego.

Opracowanie autorstwa Ewy Narkiewicz-Niedbałec i Edyty Mianowskiej: *Skuteczność nauczania metodologii badań społecznych studentów pedagogiki – analizy panelowe* jest pożądaną refleksją nad skutecznością nauczania/wdrażania młodzieży w obszary metodologiczne niezbędne w pracy badawczej oraz w praktyce zawodowej. Zaprezentowane wyniki badań własnych w zakresie umiejętności metodologicznych, ilustrują nie tylko kondycję studentów pedagogiki w tym zakresie, ale są asumptem do dalszych analiz w obszarze form i metod edukacyjnych przyczy-

niających się do znaczniejszej i trwalszej wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych.

Potoczność czy naukowość pedagogiki? Rekonstrukcja wiedzy studentów na temat pedagogiki, to interesujący obszar, który Anita Famuła-Jurczak uczyniła przedmiotem własnych analiz, wpisując się w szeroki kontekst dyskusji nad kondycją współczesnej pedagogiki. Różnorodność stanowisk, wprowadzane zmiany systemowe i strukturalne, szereg pytań, które są próbą szukania odpowiedzi, czym jest współczesna pedagogika i czemu/komu ma służyć, jaka jest jej rola w obszarze nauk społecznych. Autorka pisze: „Tempo zachodzących zmian powoduje, że nieustannie stoimy przed dylematami, jaką wiedzę powinien posiadać człowiek? Jaki powinien mieć charakter? Czy potrzebna jest wiedza naukowa?” (s. 266). Poszukując odpowiedzi na przytoczone pytania, autorka prezentuje interesujące poznawczo wyniki badań, przeprowadzonych wśród studentów pedagogiki (N=346), które sugerują, iż wiedza studentów nadal częściej ma charakter potoczny, fragmentaryczny niż naukowy i usystematyzowany, co wymusza zmiany form i metod edukacji.

Ostatnie opracowanie: *Uniwersytet Zielonogórski na rynku edukacyjnym. Analiza wyników rekrutacji na wydział pedagogiczny w latach 2002/2003 – 2010/2011*, w IV części tomu, jest prezentacją wyników analizy oferty i zainteresowania młodzieży edukacją na poziomie akademickim w Uniwersytecie Zielonogórskim w minionej dekadzie, przygotowane przez Edytę Mianowską. Dane zawarte w opracowaniu świadczą, że w 40-letniej historii wydziału pedagogicznego oferta kierowana do młodzieży była odpowiedzią na rysujące się w środowisku zapotrzebowanie na absolwentów określonych kierunków i specjalności, uwzględniając tym samym dynamikę zmian na rynku pracy. Uwaga i wrażliwość społeczna, a także świadomość i odpowiedzialność realizowanej aktywności naukowo-dydaktycznej skutkuje wdrażanymi zmianami w wydziale pedagogicznym, a także całym Uniwersytecie, co pozwala na zachowanie znaczącego miejsca w środowisku akademickim.

Wszystkie – zróżnicowane tematycznie – opracowania, oscylujące wokół wiodącego wątku, zamieszczone w tomie, zawierają analizy teoretyczno-badawcze istotne merytorycznie i poznawczo, stanowiąc nie tylko źródło informacji o zjawisku/kondycji czy rysujących się potrzebach usprawniania rzeczywistości, ale są również interesującym przykładem dyskusji, rozważań, możliwości kompensacji, wskazania kierunku podejmowania działań w przedmiotowych kwestiach.

Kronika jubileuszu 40-lecia Zielonogórskiej pedagogiki, to finalna część recenzowanego tomu „Rocznika Lubuskiego”. Jest cennym dopełnieniem prezentowanych rozważań, gdyż zawiera materiały informujące o przebiegu uroczystości jubileuszowych i dyskusji panelowych zorganizowanych z okazji święta.

Kronika wydarzeń, mających miejsce we wrześniu 2011 roku, została przedstawiona w trzech opracowaniach.

Pierwsze, przygotowane przez Ewę Narkiewicz-Niedbałec i Edytę Mianowską, opatrzone tytułem *Jubileusz 40-lecia Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu (WPSINOZ) Uniwersytetu Zielonogórskiego – 22–23 września 2011 r.* przyjęło formę sprawozdania z przebiegu jubileuszu, który „zorganizowany był wokół idei zaprezentowania tożsamości zielonogórskich pedagogów, refleksji nad tym, co w środowisku udało się zbudować i jakie perspektywy dalszego rozwoju stąd wynikają” (s. 307–308). Prezentacja poszczególnych zakładów i katedr funkcjonujących w strukturze wydziału dopełnia całości jego kondycji naukowo-dydaktycznej.

Kolejne opracowanie – *Edukacja i wychowanie w interdyscyplinarnym dyskursie. Relacja dyskusji panelowej z okazji 40-lecia Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego* – opracowanie Ewa Narkiewicz-Niedbałec, Edyta Mianowska (tekst autoryzowany), jest zapisem refleksji i opinii reprezentantów licznych środowisk akademickich, m.in. prof. dr hab. Magdaleny Środy czy prof. dra hab. Wiesława Godzica, zorientowanych na szeroko rozumianej praktyce pedagogicznej i akademickiej, na doświadczeniach i wyzwaniach w perspektywie przyszłości. Lektura wypowiedzi tak znakomitego grona prelegentów daje satysfakcję, ale również niezadowolenie/obawy wobec kondycji współczesnej szkoły, edukacji, pedagogiki, stanowiąc tym samym inspirację do dalszych przemyśleń i aktywnych działań.

W ostatniej części **Kroniki** Marzanna Farnicka w opracowaniu *Nienasyconie i co dalej?* – zadaje kluczowe pytanie: „Jubileusz – co po nim zostanie?” (s. 353). Postawione w dyskusji, diagnozie, w trakcie spotkań konferencyjnych, jubileuszowych pytania są znaczące, ale istotniejsza wydaje się gotowość do wykorzystania istniejącego potencjału na rzecz rewitalizacji tożsamości pedagogiki.

W konkluzji pragnę zaznaczyć, iż tom „Rocznika Lubuskiego” jest niezwykle cennym i wartościowym, zarówno pod względem merytorycznym jak i prakseologicznym, opracowaniem/przedsięwzięciem. Oryginalność stanowisk oraz

namysł w podejmowanych kwestiach, dowodzą wiedzy, dojrzałości, erudycji i właściwości intelektualnych autorów poszczególnych testów, co powoduje, że do Czytelnika trafia publikacja „reagująca” na rzeczywistość (pojmowaną nie tylko w aspekcie *stricte* naukowym), zarazem inicjująca kolejne pytania. Sądzę również, iż niniejsza recenzja (aczkolwiek dalece niepełna) może być pretekstem do szerszej dyskusji nad rodzimym rynkiem wydawniczym czasopism, tak znaczących w kwestii dalszego pomyślnego rozwoju nauk o wychowaniu w Polsce.

Przypisy

¹ Redaktorzy naukowi tomu rekomendują tym samym, przyjmując do druku teksty wielu autorów reprezentujących inne akademickie środowisko naukowe, osób o uznanym, nie tylko w naszym kraju, autorytecie, ważkie dokonania wielu uczelnianych pedagogicznych kręgów naukowych. Kieruję pod ich adresem – w imieniu szerokiej rzeszy Czytelników – szczególnie podziękowania. Należy przy tym zaznaczyć, iż problematyka środowisk twórczych (a więc również *stricte* naukowych) należy do tematów atrakcyjnych, zwłaszcza jeśli dotyczy regionów mniej zurbanizowanych (np. skupisk osadniczych/miast średniej wielkości). Opracowania takie posiadają wysoki walor poznawczy i praktyczną doniosłość. Wynika to przynajmniej – jak słusznie przed wieloma już laty twierdził Bogdan Kunicki – z częściowego wypełnienia treścią luki w dotychczas prowadzonej eksplikacji regionu, jak i wiedzy dotyczącej społecznej sytuacji inteligencji twórczej (Kunicki, 1980, s. 7–8).

Literatura

Gołębiowski B. (2002): *Humanistyczne czasopisma naukowe. Wybrane tytuły lat 2001–2002*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4

Kunicki B. J. (1980): *Środowisko twórcze miasta średniego*. PWN, Warszawa–Poznań

Radziewicz-Winnicki A. (2012): *Sto lat „Ruchu Pedagogicznego”! Z okazji jubileuszu namysł nad współczesną rolą sędziwego i popularnego periodyka pedagogicznego*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1

Teresa Wilk

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Anna Komadowska (red.): *Przestępczość wśród młodzieży – zagrożenia, sposoby przeciwdziałania*. Wyd. KUL, Lublin 2012, s. 202

Rośnie liczba przestępstw popełnianych przez osoby nieletnie – stwierdzenie to stało się takim samym truizmem jak to, iż rodzina odgrywa ważną rolę w życiu każdego człowieka. W książ-

ce *Przestępczość wśród młodzieży...*, przygotowanej pod redakcją Anny Komadowskiej, konstatacja ta przywołana zostaje kilkakrotnie.

Omawiając publikację, która jest zbiorem 15 artykułów, należy zaprezentować autorów poszczególnych tekstów. Są bowiem reprezentowane wszystkie grupy akademickie: profesor, doktorzy (8 osób) oraz magistry (4 autorów). W przeważającej większości są to pracownicy naukowi Zamiejscowego Wydziału Nauk Prawnych i Ekonomicznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Tomaszowie Lubelskim (Katedra Kryminologii i Psychologii Kryminalnej, Prawa Wyznaniowego, Prawa Karnego i innych). Wśród autorów są też sędzia Sądu Rejonowego, psycholog, terapeutka, wychowawca oraz starszy specjalista do spraw edukacyjnych Wojewódzkiej Komendy Ochotniczych Hufców Pracy. Obok osób reprezentujących środowisko akademickie, są praktycy – przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych.

Tytuł książki wiele obiecuje. Rzecz dotyczy ważnej grupy społecznej, jaką jest młodzież i – co ważniejsze – przestępstw przez nią popełnianych. O wadze problemu świadczy chociażby stale wzrastająca liczba przestępstw agresywnych, których sprawcami są osoby nieletnie. Mowa o zabójstwach, morderstwach, zgwałceniach. Również podtytuł – „zagrożenia, sposoby przeciwdziałania” rozbudza nadzieję Czytelnika na odkrycie nowych, dyrektywnych treści. Współczesna rzeczywistość stale podlega radykalnym zmianom, a co za tym idzie charakteryzuje ją potencjał kryminogenny. Rozbudzone potrzeby konsumpcyjne znamionują niemal każdego członka społeczeństwa (także polskiego). W tak zaburzonym świecie powstają coraz to nowsze formy zachowań dewiacyjnych.

Pierwszy artykuł autorstwa księdza Tadeusza Guza jest przeglądem myśli filozoficznych Gustawa Siewertha (jego 12 dzieł). Według Siewertha „wychowanie to akt duchowej miłości” (Siewerth, 1964, s. 9) i tylko „człowiek-nauczyciel miłujący Boga i miłujący człowieka” (Guz, 2007, s. 58–59) zasługuje na miano nauczyciela, gdyż „nie wystarczy greckie bycie mędrcem (...), trzeba zdecydowanie postawić na miłość osobową, której na imię Jezus z Nazaretu” (tamże, s. 58–59). Nie jestem antagonistą tak rozumianego realizmu pedagogicznego w nurcie myślenia pedagogiki katolickiej, jednak budzi moją obawę pogląd, iż jest to „najbardziej trafna metoda kształcenia i wychowania młodzieży”. Co w sytuacji, gdy wychowanek lub wychowawca jest ateistą oraz czy tę metodę można uznać za uniwersalną – wobec każdego (z pewnością

nie), w każdych warunkach? Nie jest też oczywiste, w jakim zakresie tekst wpisuje się w tytuł publikacji. Mniemam, iż „oddanie się kształtowaniu Miłości Początku, czyli miłości Boga samego” jest swoistą profilaktyką niedostosowania społecznego.

Tekst Grzegorza Kowalskiego traktuje o konstytucyjno-prawnych gwarancjach prawidłowej socjalizacji dzieci. Omówione zostaje między innymi pojęcie i zakres socjalizacji oraz kontrsocjalizacji, zadania i funkcje rodziny. Artykuł jest przeglądem literatury, niestety często jest ona stara (np. Włodzimierz Fijałkowski, 1974; Helena Kołakowska-Przełomiec, 1978; Marcin Czerwiński, 1978 i inne pozycje). Budzi więc współcześnie (!) wątpliwości przekonanie, jakoby np. „dzieci wychowujące się w rodzinie niepełnej cechuje mniejszy stopień dojrzałości społecznej, występowanie zachowań dewiacyjnych (...), konflikty z członkami rodziny...” (s. 28–29), „rozbieżność rodziny wpływa niekorzystnie na sytuację szkolną dziecka, powodując osiągnięcie przez niego słabszych wyników w nauce (...), zaburzenia rozwoju prawidłowych kontaktów społecznych w szkole skutkują formowaniem się negatywnych postaw wobec rówieśników i nauczycieli” (s. 29) oraz inne. Gdyby autor tekstu ujął to w ramy historyczne, nie byłoby dyskusji, jednak takie czasowniki, jak: *cechuje*, *wpływa*, *skutkuje* – podkreślają przekonanie o prawdziwości i aktualności powyższych cytatów, z czym nie mogę się zgodzić.

Tekst Moniki Samczuk-Solek wpisuje się w tytuł pozycji. Nie trudno jednak dostrzec rażący błąd w tytule artykułu: „Psychologiczne przyczyny przestępczości nieletnich”. A autorka nie broni tak obranego stanowiska, pisząc np. „wymienione zaburzenia nie determinują”, „mogą reagować agresją”, „może więc mieć istotną rolę”, „nie można jednoznacznie określić znaczenia poszczególnych czynników, które mogą prowadzić do zachowań przestępczych”. Wystarczyłoby w tytule słowo „przyczyny” zastąpić „czynnikami ryzyka”.

Cztery kolejne teksty – dwa Anny Komadowskiej oraz Radosława G. Hałasa i Moniki Bartnik nie zawierają oryginalnych myśli, są jedynie przeglądem literatury, rozporządzeń (Rozporządzenie Prezydenta RP z 1932 r.), kodeksów (k.k., k.p.k.), ustaw (UPN), projektów (PKN, PPN) oraz zawierają porównania. Tytuły artykułów są adekwatne do ich treści. Pomijając podtytuł publikacji – „zagrożenia i sposoby przeciwdziałania”, wpisują się także w tematykę książki – *Przestępczość wśród młodzieży* w aspekcie prawnym. Nie ma raczej potrzeby głębszego omawiania tych prac.

Tekstu Barbary Barszczewskiej „Przestępczość nieletnich w aspekcie pracy Wydziału Rodzinnego i Nieletnich Sądu Rejonowego w Tomaszowie Lubelskim” nie ośmielię się nazwać artykułem naukowym, gdyby bowiem wyciąć z niego tabele, pod którymi nie dodano źródeł i których nie ujęto w bibliografii – tekst miałby objętość jednej strony formatu A5. Nie zostało także wyjaśnione, dlaczego autorka przedstawia wpływ spraw do III Wydziału Rodzinnego i Nieletnich Sądu Rejonowego w Tomaszowie Lubelskim z roku 2008. Dlaczego nie z 2006 lub 2009, 2010? Albo 2008–2010? Nie wiem i nie potrafię się nawet domyślić.

Następny tekst – Dominki Janickiej-Harbus – stanowi dla mnie Złotą Księgę powinności nauczyciela-wychowawcy: „nauczyciel powinien znać obszar swojej specjalności”, „nauczyciel powinien realizować funkcje wychowawcze”, „nauczyciel powinien być dla swoich wychowanków swoistym trenerem” (s. 115). I jeszcze co najmniej 9 innych, każda od nowego akapitu. Z przykrością stwierdzam, że tylko kilka tych niezbędnych rad jest autorskich. Treść artykułu jest adekwatna do tytułu publikacji i w tym choćby „wygrywa” z artykułem autorstwa Marka Bieleckiego. Omówione w nim zostały grupy religijne o charakterze destrukcyjnym i wyłaniające się na ich tle prawa dziecka. Mimo merytorycznej poprawności tekst nie powinien, moim zdaniem, znaleźć się w omawianej książce, gdyż, na co zwraca uwagę autor artykułu, ruchy religijne mogą funkcjonować jako Kościoł bądź związek wyznaniowy o uregulowanej sytuacji prawnej (s. 127), a przynależność dziecka do grupy o charakterze religijnym nieodłącznie związana jest z realizacją przysługującej mu wolności religijnej, tak więc nie widzę związku z zachowaniami przestępczymi przejawianymi przez nieletnich.

Podobnie rzecz ma się z tekstem Adama Bialickiego, traktującym o przemocy domowej. Pojawia się co prawda kategoria przestępcy i ofiary. Mowa jest także o działalności profilaktycznej szkoły, roli oświaty wobec rodziny, zespołach interdyscyplinarnych i grupach roboczych – ale ani słowa o przestępczości młodzieży. Może autor zgadza się z powszechną opinią, iż doświadczanie przemocy w rodzinie generacyjnej jest czynnikiem ryzyka przejawiania zachowań destrukcyjnych w okresie adolescencji... Może...

Artykuł Wojciecha Lisa skupia się na mass mediach jako źródle demoralizacji. Autor podkreśla rolę środków masowego przekazu w procesie wychowania. Czyni je sprawcami zafalszowania obrazu rzeczywistości dzieci i młodzieży, które

bezkrytycznie naśladują prezentowane w mediach zachowania. Pisze o gloryfikacji przemocy, odważliwieniu emocjonalnym oraz promowaniu pseudowartości i prymitywizacji języka. Na tle socjologicznym pokazane są: prawo międzynarodowe, konstytucyjne gwarancje ochrony dziecka, ustawa o radiofonii i telewizji oraz karnoprawne gwarancje ochrony małoletnich.

Skupiając się na sposobach przeciwdziałania przestępczości młodzieży nie można pominąć znaczenia rodziny. Tak też w recenzowanej pozycji odnajduję tekst Andrzeja Niedużaka o kulturotwórczej jej roli i jedno z ważniejszych zdań, o których wspominałam na początku: „w rodzinie kształtują się postawy społeczne młodego pokolenia”. Autor powołuje się na słowa Jana Pawła II, uwypukla rolę Kościoła w kształtowaniu pozytywnych postaw. Dokonuje krótkiej charakterystyki współczesnej rodziny i zagrożeń na nią czujących oraz roli państwa w jej kształtowaniu.

Nie rozbudza mojej ciekawości mini artykuł Marii Letkiewicz, która na wstępie definiuje wykołajenie społeczne, następnie dokonuje charakterystyki działalności wychowawcy Ochotniczych Hufców Pracy Lubelskiej Wojewódzkiej Komendy. Czytam: „16% rodzin naszych wychowanków”, „co czwarta rodzina utrzymuje się”, „blisko połowa ojców i matek naszych podopiecznych”, „co druga rodzina”. Pozbawione sensu są takie dane – nie wiem, ile rodzin stanowi 16%, czy też co czwarta rodzina – 2, 20, a może 200? Którego roku dotyczą te dane? Wiemy, iż nieustannie się zmieniają. Gdyby podać więcej informacji oraz ich źródła, a także opracować zebrany materiał w czytelne tabele – artykuł mógłby być całkiem interesujący.

Zamiast zakończenia stron kilka o OHP autorstwa Dominiki Janickiej-Harbus. Dobra to decyzja, albowiem trudno byłoby napisać zakończenie, stanowiące swoiste powiązanie i podsumowanie tak wielu różnorodnych tekstów.

Reasumując, tytuł książki zapowiada przegląd zagrożeń i sposobów przeciwdziałania przestępczości nieletnich. Jednak niektóre artykuły nie wpisują się w tematykę publikacji (jej tytuł) lub też – tytuł publikacji nie obejmuje treści wszystkich zawartych w niej tekstów. Nie są wystarczająco wyeksponowane w tytule. Książka pozbawiona jest podstaw metodologicznych oraz wyników autorskich badań, co niewątpliwie czyni ją mniej atrakcyjną, mniej też istotną dla rozwoju nauki, gdyż większość treści to powołania na ustalenia innych autorów. Wydając książkę pod redakcją zawsze powstaje ryzyko wielowątkowości. W pozycji pod redakcją Anny

Komadowskiej poruszone zostały kwestie filozoficzne, socjologiczne, pedagogiczne, psychologiczne oraz – w przeważającej mierze – prawne. Rozważając tego typu zagadnienia ujęcie multidyscyplinarne jest godne pochwały. W prezentowanej książce jednak mowa jest nie tylko o szeroko rozumianej przestępczości nieletnich, ale także o sektach, rodzinie, wierze i Miłości Boskiej wg Gustawa Siewertha, OHP.

O wadze publikacji stanowi niewątpliwie, obok generowania nowej wiedzy naukowej, jasno określony obszar rozważań. Odnoszę wrażenie, iż w recenzowanej pracy autorzy poszczególne tekstów przeleli na papier to, czym się aktualnie zajmują, czyli własne zainteresowania naukowe. Z wyjątkiem kilku tekstów, opracowania są poprawne merytorycznie, a niektóre wyczerpujące i ciekawe. Szkoda, że zebrane razem nie tworzą harmonijnej treści, poszczególni autorzy piszą „obok siebie” – nie nawiązują do treści pozostałych artykułów, nie toczą też żadnej dyskusji. Czytelnik książki nie poznaje nowej wiedzy na określony temat. Można zaryzykować i zapytać: jaki jest cel owej publikacji?

Literatura

Guz T. (2007): *Miłość – fundamentem i celem chrześcijańskiego kształcenia i wychowania człowieka wg Sługi Bożej Anny Jenke*. W: *Krajowe Duszpasterstwo Nauczycieli. Nasze czasy wolaają o świętych nauczycieli*. 70. Zielona Góra

Siewerth G. (1964): *Wagnis und Bewahrung. Zur metaphysischen Begründung erzieherischen Auftrages*. Einsiedeln

Agnieszka Kinas-Zalewska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Mirosław Kowalski, Daniel Falcman:
Fenomenologie: socjologia versus pedagogika.
Przestanki instytucjonalizowania się
pedagogiki fenomenologicznej.
Impuls, Kraków 2011, s. 182

Książka *Fenomenologie: socjologia versus pedagogika*. (*Przestanki instytucjonalizowania się pedagogiki fenomenologicznej*) Mirosława Kowalskiego i Daniela Falcmana jest nową propozycją publikacyjną z krytycznej filozofii nauk społecznych. Poniższe uwagi i komentarze syntetyzują co ważniejsze z zagadnień sformułowanych w książce i poddają je – mam tego świadomość, niewyczerpującej – rewizji.

Autorzy książki podążają szlakami analiz przetartymi już w filozofii nauk społecznych. Przypominają, że podobne problemy formu-

łowali już Krasnodębski i Mokrzycki. Książka *Fenomenologie...* musi być więc interpretowana jako następstwo myśli zapoczątkowanej przez E. Mokrzyckiego i Z. Krasnodębskiego. Obu autorów interesowała bądź interesuje (wybitny polski socjolog i filozof nauki Edmund Mokrzycki zmarł w 2001 roku; Zdzisław Krasnodębski jest profesorem uniwersytetu w Bremie, do roku ubiegłego pracował również na Uniwersytecie Kardynała S. Wyszyńskiego, wcześniej w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego). Autorzy *Fenomenologii...* musieli się „uporać” z zaawansowaną teoretycznie spuścizną po dwóch wybitnych polskich profesorach filozofii i socjologii, ponadto odnieść się do obszernej literatury filozoficznej, socjologicznej oraz pedagogicznej wykazującej związek treściowe z fenomenologicznymi ideami Husserla. Kompakt poglądów ujmowanych w książce angażuje więc plejadę przeważnie filozofów i socjologów: począwszy od pionierskiego dla poruszanych kwestii Husserla, przez Heideggera, Schmitza, Merleau-Ponty’ego, Schelera, przez Goffmana, na Garfinkla i innych kończąc. Indeks nazwisk został sporządzony na potrzeby „rekonesansu” i nie obejmuje wszystkich: we wstępie, choć w osobliwym kontekście, pojawia się także również Lacan, gdy zaś przychodzi do analizowania recepcji filozofii w naukach o wychowaniu aktorami teoriopoznawczego planu zostają Ablewicz, Witkowski i inni. Duża swoboda w sięganiu po teksty i nazwiska filozoficzne, socjologiczne i pedagogiczne każe napisać, że M. Kowalski i D. Falcman wykazują się, jako autorzy *Fenomenologii...*, dużą erudycją i łatwością języka. Niewątpliwie *Fenomenologie...* to wielowątkowe studium nad statusem i rolą fenomenologicznych idei filozoficznych w dyskursie teoretycznym i empirycznym pedagogiki oraz socjologii. Ambicja przeniesienia idei Husserla i jego wybranych filozoficznych następców na grunt socjologii i nauk o wychowaniu wytwarza problemy kolejno analizowane przez autorów książki.

Zainstalowanie fenomenologii w teoretyczno-empirycznym dyskursie pedagogiki i socjologii stymuluje wysiłki M. Kowalskiego i D. Falcmana na 180 stronach książki. Część pierwsza pracy to analiza terminologiczna świadomości aksjologicznej – „odławianej” z filozoficznych twierdzeń autora pojęcia, Dietricha von Hildebrandta. D. Falcman, odpowiedzialny za tę część książki, tytułuje ów fragment *Świadomość aksjologiczna jako pretekst do zagadnienia fenomenologii w socjologii*. Kontekst pojawienia się pojęcia świadomości aksjologicznej zostaje więc, już na poziomie tytułu, określony jako asumpt do krytyki

socjologicznej teorii fenomenologicznej. Autor zwraca się więc w pierwszym rzędzie w stronę von Hildebrandta. Pochłania to spory fragment części pierwszej książki: również dlatego, że odtworzenie bogato zniuansowanego teoretycznie pojęcia świadomości aksjologicznej (pojawiającego się w szerszym dyskursie filozoficznym i stosownie do niego rekonstruowanego przez D. Falcmana: Autor zadaje sobie trud rekonstrukcji świadomości aksjologicznej w kontekście innych pojęć Hildebrandtowskiego systemu filozoficznego) odbywa się w zamarkowanym przez Orlika dialogu teoretycznym Hildebrandta z Schelerem. Pojęcie aksjologicznej świadomości klaruje się więc w zestawieniu poglądów dwóch niemieckich fenomenologów. To wszak „pierwsza praca” nad pojęciem, ponieważ ze znaczeniami teoretycznymi, które D. Falcman zapożyczył od von Hildebrandta i Schelera, „idzie” on następnie do Goffmana, Schutza, Taylora i Garfinkla, rekombinując pierwotnie filozoficzne znaczenia teoretyczne aksjologicznej świadomości, z koncepcjami fenomenologicznymi w socjologii.

Celem D. Falcmana w dalszych partiach „jego” części książki jest włączenie nowo uzyskanego pojęcia w „zastany” dyskurs socjologiczny: czyli gruntowanie aksjologicznej świadomości w dotychczasowej socjologicznej teorii fenomenologicznej. Tą drogą uzyskuje D. Falcman podwójny efekt: 1) interpretowania niektórych pojęć socjologów-fenomenologów poprzez ich własną świadomość aksjologiczną i ubogacania ich własnych schematów konceptualizacyjnych w toku angażowania aksjologicznej świadomości w ich systemy pojęć, 2) „dokładanie” do aksjologicznej świadomości, poprzez eksplikację, nowych znaczeń teoretycznych. W ten sposób, prócz aksjologicznej świadomości, otrzymuje D. Falcman pojęcia: moralnego przedstawienia (pokłosie prac Goffmana) i modelu racjonalizacyjnego działań moralnych (to skutek rekonstrukcji i oryginalnego przekształcenia poglądów Garfinkla).

D. Falcman krytycznie podchodzi do teoretycznych stanowisk Taylora: które w kontekście aksjologicznej świadomości rozstrzyga jako zbyt techniczne (twierdząc, że Taylorowskie ramy pojęciowe podmiotu nie precyzują pojęcia świadomości aksjologicznej), i Schutza: którego modyfikuje w ten sposób, że aksjologiczna świadomość „staje” się kompleksem usprawiedliwień dla motywów „ażeby” (D. Falcman uważa, że motywacje do działania, odnotowane przez Schutza nie objaśniają same siebie, i brakuje ogniwa teoretycznego, które tłumaczyłoby, dlaczego

podmiot chce określonej rzeczy: aksjologiczna świadomość, współkonstituowana przez wartości, miałyby objaśniać działania preferencji jednostek). Istotnym – prócz, co deklaruje sam D. Falcman, przetransponowania na grunt pedagogiki i socjologii wyselekcjonowanych idei Husserla i innych filozofów fenomenologicznych – zadaniem, jakie formułuje dla siebie autor, jest rehabilitacja pojęcia emocji w przestrzeni teoretycznych zastosowań socjologii.

Autor powraca też do Webera i jego socjologii rozumiejącej, uwidatniając, że pojęcie emocji pojawiło się już na pierwszych stronach *Gospodarki i społeczeństwa*. D. Falcman tak przetwarza koncepcję Weberowską, aby obsadzić emocje w roli najbardziej podstawowego wyjaśnienia działań moralnych jednostek. Jego zdaniem, działania moralne podejmowane są przez ludzi w oczekiwaniu uzyskania komfortu psychicznego: wówczas psychiczny komfort trzeba by rozumieć szeroko: jest nim również satysfakcja z działania heroicznego, wymuszającego na podmiocie nieraz bardzo przykre poświęcenia. Nawet wówczas, jak twierdzi D. Falcman, następstwem działania będzie specyficzna przyjemność: satysfakcja moralna. Podmioty – rekonstruując ideę autora – rozważając możliwość działania kalkulowałyby emocje płynące z jego spełnienia i zastanawiałyby się – w przypadku projektów bardziej złożonych, kiedy jedno działanie powodowałoby przyjemność, lecz w dłuższej perspektywie psychiczny dyskomfort – nad działaniami w kontekście zawsze dodatniego bilansu emocjonalnego. Tak daleko posunięta „buchalteria” emocji D. Falcman się wprost nie zajmuje (może dlatego, że podjęcie się tego kierunku analiz wymuszałoby na nim przyjęcie założenia racjonalnego aktora, wobec którego się dystansuje) i formułuje swe tezy na kanwie paradygmatycznej sytuacji braku kolidujących ze sobą emocji. Uwaga krytyczna, którą trzeba by ukryć, do tej części analiz D. Falcmana, byłaby następująca: jaki stopień zastanawiania się nad działaniem (tutaj: kalkulacji działania w trakcie snucia jego projektu) przypisuje D. Falcman podmiotowi, który jego zdaniem powodowany jest w kontekście działań moralnych dodatnimi stanami emocjonalnymi? D. Falcman, który, co już zostało wyrażone, jest niechętny teorii racjonalnego aktora, wydaje się twierdzić: podmiot w większości sytuacji nie zawsze w pełni urefleksyjnia sobie swe przyszłe działania; nie przypisuje się mu zdolności zawsze dokładnego namysłu nad działaniem. Ten punkt analiz D. Falcmana, pomimo asekuracyjnej uwagi z powyżej, wydaje się kłopotliwy. D. Falcman nie określa stopnia

racjonalności aktora w działaniach, nad którymi się zastanawia („zastanawia”).

Koncepcja emocji, która pobrzmiwa u D. Falcmana, odstaje wyraźnie od teoretycznych propozycji amerykańskich interpretatywistów (których autorzy nazywają konsekwentnie w całości tekstu socjologicznymi fenomenologami). O ile Garfinkla interesowały strukturalne własności sytuacji wyzwalających emocje (społeczne tworzenie emocji), o tyle kierunek analiz D. Falcmana jest przeciwny: autor wychodzi od podmiotu, któremu przypisuje własność działań na podstawie antycypowanych dodatnich stanów emocjonalnych, i na tej podstawie objaśnia, dlaczego podmiot spełnił takie to, nie inne działanie. Jak się wydaje, w tym punkcie swej koncepcji D. Falcman przyjmuje perspektywę tradycyjnie przypisywaną psychologii. Kwestia preferencji działań nie wyczerpuje Falcmanowego zagadnienia emocji. Oto eksploatując podstawowy pomysł Husserla, D. Falcman uważa, że emocje są nieodłącznym składnikiem kształtowania się w podmiocie reprezentacji psychicznych elementów rzeczywistości. D. Falcman odtwarza więc Husserlowski motyw konstituowania się noematu w obiekcie, i jak Husserl oraz inni filozofowie fenomenolodzy utrzymuje, że odzwierciedlanie rzeczywistości w jaźni jednostki ma zawsze postać procesu emocjonalno-poznawczego, w którym to emocje odgrywają rolę wiodącą. Poznanie wyzwala się zawsze w czynnościach pierwotnie emocjonalnych, i nie sposób wyizolować specyficznie kognitywnych aktywności podmiotu. W ten sposób – amalgamując dwa motywy rekonstrukcji teorii (z jednej strony Webera z jego propozycją emocji stymulujących działania: ten motyw, o czym wspominałam, uzupełnia D. Falcman budując autorski model wyjaśnienia działań moralnych oraz rekonbinując twierdzenia Schutza, z drugiej, odtworząc kanoniczny motyw fenomenologów konstituowania się noematu w obiekcie, w którym wiodącym i uniemożliwiającym wyłowienie poznawania w tradycyjnym rozumieniu elementem są emocje). Można zaryzykować twierdzenie, że D. Falcman odtworza w ten sposób koncepcję podmiotu intencjonalnego, następnie zaś czyni teoretyczne starania, aby tę koncepcję ugruntować socjologicznie. Teoretycznej pomocy w tym zakresie udzielają mu nie tylko przywoływani już (powtórzę za autorami) fenomenologowie socjologiczni, lecz również autorzy przypisywani do tradycyjnych nurtów w socjologii, by wskazać tylko na jednego (którego D. Falcman obdarowuje szczególną estymą): Kozyra-Kowalskiego. Zastanawiając się nad tek-

stem właśnie tego ostatniego, formuluje śmiało myśl, że bliska Kozyrowi-Kowalskiemu tradycja Weberowska, pomimo wyraźnej predylekcji względem tradycyjnego modelu socjologii jako nauki, podpowiadałaby mu podsuwaną przez niego ideę emocji jako motywacji do działania jednostek. Niezależnie od motywu społecznego konstruowania emocji, to emocje są bowiem, jak chce uważać D. Falcman, najbardziej podstawowym wytłumaczeniem działań moralnych podmiotów: jednostki pragną określonego działania, antycypując dodatni stan emocjonalny po jego spełnieniu. Idea D. Falcmana, mimo że ambicją autora jest jej przeniesienie na grunt socjologii, różni się od koncepcji choćby Garfinkla: formuje więc autonomiczne zagadnienie. Warto to podkreślić, gdyż wiązanie propozycji D. Falcmana, przynajmniej w tym jej punkcie, z koncepcją Garfinkla prowadziłyby do poważnych nieporozumień (motyw społecznego wytworzenia emocji pojawia się u D. Falcmana jako odrębny względem zagadnienia emocji u podmiotu intencjonalnego, jego miejscem w tekście jest analiza poglądów Schutza).

Bardzo ciekawym punktem analiz D. Falcmana jest kwestia moralności w systemie twierdzeń Goffmana. D. Falcman, formułując wysoce wnikliwą, problemową rekonstrukcję teoretycznych stanowisk Goffmana, wykazuje duże zainteresowanie problematyką moralności u tego autora. Sięgając zarówno do wczesnych, jak i późniejszych prac Goffmana, nadaje D. Falcman duże znaczenie moralności w spektrum zainteresowań socjologa oraz dużą rolę moralności w wyjaśnieniach analizowanych przez Goffmana działań podmiotów i społeczno-kulturowych instytucji. Jeśli w zakresie moralności Taylora nazywał D. Falcman postromantykiem, to Goffmana – cynikiem. Zdaniem D. Falcmana, Goffman za paradygmatyczną dla swej koncepcji uważa sytuację, w której aktor jedynie świadomie markuje działania moralne przed chcąc mu wierzyć publicznością. Zarówno aktor, jak i publiczność pragną demonstrować wiarę w moralny charakter działań, który jest fikcją zarówno dla jednego, jak i drugiego. Spektakl społeczny, również na „temat moralny”, ma pełną szansę odbyć się bez przeszkód, jeśli tylko jego aktor dopełni należytych starań, aby nie pokazać publiczności swych różnych od moralnych intencji, a sama publiczność (bo nie przymusza jej do tego źle grający aktor) będzie okazywać uwierzytelniającą intencje aktora wiarę w spektakl. Właśnie te pomysły Goffmana prowokują D. Falcmana do błyskotliwych i pewnie w wielu sytuacjach trafnych twierdzeń w rodzaju:

że złodziej będzie demonstrował zgorzniecie dla działań złodzieja, który go okradł, aferzysta będzie pomstował z powodu taksówkarza, który zawyżył koszt kursu etc. Powodem zgorzniecia, które ma uprawomocnienie społeczne, byłoby naruszenie wiary w moralność gry z udziałem aktorów: sytuacja, w której jeden z partnerów interakcyjnych daje drugiemu poważne powody, by ten zinterpretował jego działania jako niemoralne (mimo cichego przewidywania możliwości niemoralnych działań przez tego partnera, który okazuje wzburzenie z powodu spotkanej go niegodziwości).

Analizy M. Kowalskiego, które wypełniają drugą część książki, rozgrywają się na dwóch platformach teoretycznych: pierwsza jest nawiązaniem do oryginalnych koncepcji i rekonstrukcją D. Falcmana, druga rozstaje się z twierdzeniami z pierwszej części książki i podąża własnymi tropami analiz. M. Kowalski powraca więc do D. Falcmana w problemie intencjonalności, który ten rozszyfrował tylko naskórkowo, zajęty problemami różnymi od intencjonalności. M. Kowalski umieszcza w przestrzeni rekonstrukcji teoretycznej Giddensa i Kołakowskiego, i powierza im, oparłszy się na ich twierdzeniach, rolę antagonistów w sporze o intencjonalność. O ile Kołakowski odtworzył rozumienie intencjonalności, które pojawia się u Brentano, o tyle Giddens obstawał przy tej idei interpretacyjnej odnoszącej się do intencjonalności, która wyrażała się w konstytuowaniu noematu w obiekcie. M. Kowalski „uzyskał” więc napięcie teoretyczne, które zdyskontował jako powód do zajęcia się oryginalnym ujęciem intencjonalności u Husserla. Wziął więc na warsztat rekapitulację pojęcia intencjonalności z *Badania logicznych* tego autora, i krok po kroku rekonstruował kolejne twierdzenia Husserlowskie. Z jednej strony – stwierdził M. Kowalski zestawiając analizowane poglądy z poprzednimi poglądami Husserla w *Badaniach...* – pojęcie intencjonalności rezygnuje z elementu zauważania określonego obiektu (Husserl unika pojęcia zauważania, choć, co nie bez paradoksu, właśnie zauważanie obrazuje metaforycznie), z drugiej zaś ujmuje zauważanie jako istotną własność czynności psychiczno-poznawczych rozgrywających się w jaźni podmiotu. Mimo analitycznego podziału, jakiego dokonał Husserl w pojęciu podmiotu (wydzielając podmioty: czystej świadomości i empiryczny), owa dwoistość wydała się M. Kowalskiemu dysonansem znaczeń teoretycznych. M. Kowalski skłonił więc pojęciem niedokładność Husserla, formułując przekonanie, że mimo zawarowanego w tytule

analizowanego fragmentu z *Badań...* waloru uporządkowania pojęć, terminologiczne „doprecyzowania” Husserla doprowadziły tylko do rozognienia dawnych wątpliwości. Ostatecznie, M. Kowalski przyznał rację koncepcji intencjonalności, pojawiającej się u Giddensa, interpretując ją jako spełnienie teoretycznych zamiarów Husserla. Teleologia pojęcia w szerszym systemie pojęciowym Husserla wyrażałaby się więc w konstytuowaniu noematu w świadomości. Mimo to nieodłącznym elementem tak pojętego konstytuowania się świadomości jest, twierdzi M. Kowalski, wyselekcjonowanie chcianego przez podmiot składnika rzeczywistości. W innym przypadku byłby podmiot niewolnikiem poznawczego przypadku, formując swą świadomość „na czymkolwiek”: co zapewne musiałoby doprowadzić do chaosu poznawczego u podmiotu i przesądzić w konsekwencji koncepcję Husserlowską jako w przynajmniej w tym punkcie wysoce nieracjonalną (sprzeczną również z doświadczeniem potocznym).

Wydaje się, że w tym punkcie swoich analiz uprawomocnia M. Kowalski teoretycznie idee D. Falczmana z pierwszej części książki. O ile bowiem upierał się ten ostatni przy koncepcji aktora kalkulującego działania moralne (i wybierającego, wskutek podjętej kalkulacji, działania określone, bo opatrzone dystynkcją gwarantującą przyjemność), o tyle M. Kowalski uwydatnia element selekcji bodźców w czynnościach psychiczno-poznawczych podmiotu (temu właśnie służyłby chyba mocny akcent na świadome zauważanie, pojawiające się, wedle interpretacji M. Kowalskiego, we wszystkich tego rodzaju czynnościach jednostki; z niewątpliwym stwierdzeniem, że podmiot w „zauważa” [zauważa w słabym sensie] reprezentacje poznawcze wszystkich elementów rzeczywistości idzie wszak równie niewątpliwe, że na jednych reprezentacjach skupia się bardziej, niż na innych [tutaj: „zauważanie” w mocnym sensie]). Interpretację intencjonalności u M. Kowalskiego trzeba by więc interpretować w taki właśnie sposób, by z jednej strony ocalić jej autonomiczność jako decyzji teoretycznej (zrodzonej z niefrasobliwości pojęciowej Husserla), z drugiej strony wpleść tę określoną interpretację w koncepcję sformułowaną jeszcze przez D. Falczmana.

Ważnym elementem analiz M. Kowalskiego (który przewija się w całości książki) jest podział na fenomenologię filozoficzną i socjologiczną. M. Kowalski uprawomocnia więc uzus językowy, z którego korzysta zarówno on, jak i D. Falczman. Autorzy operują więc pojęciem fenomenologii filozoficznych (zamiast: fenomenologia)

i socjologicznych (zamiast: interpretatywiści amerykańscy, socjologowie fenomenologiczni). Tę zmianę nazw objaśnia się w książce następująco: o ile Husserl sformułował mocny program ontologiczny (w którym celem było sformułowanie i uwierzytelnienie orzeczeń esencjalnych o rzeczywistości), o tyle kolejni fenomenologowie stopniowo odchodzili od idei mocnego programu ontologicznego w fenomenologii i dokładali do niej jednocześnie pojęcia, które pierwotnie nie pojawiły się u samego Husserla (stąd: zamiast o jednej fenomenologii, która sugerowałaby jednorodność stanowisk u Husserla i jego następców w filozofii, trzeba by mówić o wielu fenomenologiach: rozumianych jako sformułowane po Husserlu kolejne projekty fenomenologiczne).

Decyzję w sprawie uzusu językowego wobec fenomenologii jako nurtu w filozofii usprawiedliwia M. Kowalski innym uzusem językowym: w mówieniu o fenomenologiach jako czymś partykularnym, zatem niepojawiającym się z konieczności tylko w teoretycznym monolocie, w rozprawach komentatorskich w filozofii (w których mówi się o fenomenologii Schelegera, Merleau-Ponty’ego etc.). Nazwa „fenomenologia socjologiczna” jest już dużo trudniejsza do ugruntowania. Względnie łatwo uzasadnić ją jeszcze u Schutza, bezpośredniego ucznia Husserla, odtwarzającego te jego pomysły, które nie pojawiały się już nawet u uczniów filozoficznych tego ostatniego. Schutz, istotnie, powielił niektóre pomysły Husserla (w tym kontrowersyjne: aczkolwiek dedykował im w konsekwencji założenia, które cicho formułowała względem nich półświadoma ich istnienia nauka) i zajmował się drobiazgowymi analizami świadomości podmiotu, bliskimi w istocie analizom filozoficznym. Schutz instalował te analizy bezpośrednio w socjologii uprawomocniając nurt socjologii fenomenologicznej. W przypadku Schutza zmiana nazwy wydaje się bez istotniejszego znaczenia, bo jego kwalifikacja fenomenologiczna jest z powodów, o których powyżej, bezsporna. M. Kowalski przyznaje, że podobnej pewności nie można mieć w przypadku amerykańskich interpretatywistów (którzy dotąd obywali się chyba bez szwanku bez podpowiadanej nazwy). Zdaniem M. Kowalskiego, do kwalifikacji fenomenologicznej tych ostatnich wystarczy: 1) zainteresowanie problematyką jaźni (skupienie na domenie mentalnej podmiotów pozostających ze sobą w interakcji); 2) wyeksponowanie uczuć (wprawdzie w aspekcie ich społecznego konstruowania, lecz, co okazują autorzy, a o czym ja napiszę za chwilę, nie tylko w tym

ujęciu); 3) osobliwie przetworzona idea konstytuowania się świadomości w obiekcie, którą autorzy pragnęliby przypisać Goffmanowi analizującemu zjawisko absorpcji wrażeń pochodzących z przedstawień. Przekonują też inne argumenty autorów, pozostające z powyższymi z bliskich związkach treści: 1) interpretatywiści przesadzają o ciągłości jaźni podmiotu: jednej i tej samej (jaźni podmiotu jest jedna: przypomina to tezy takich filozofów, jak choćby Gadamer czy Sartre), scalającej ze sobą różne przedstawienia i generującej sensy (tak „pracująca” jaźń wytwarza znaczenia, przeto *ex definitione*? Jest jaźnią w rozumieniu fenomenologicznym); 2) celem analiz interpretatywistów nie jest wcale angażowanie bogactwa danych naoczności (że napiszę w konwencji fenomenologicznej): wielu detali w postaci danych zmysłowych, lecz przeciwnie – „wyluskiwanie” z tych przywoływanych detali głębszych, strukturalnych własności sytuacji społecznych (równa się to, zdaniem M. Kowalskiego i D. Falcmana, tropieniu istoty zjawisk w fenomenologiach filozoficznych: szczególnie Husserlowskiej formułującej ambicję wyprowadzania tez esencjalnych).

Trzeba się zastanowić, czy argumenty za wyodrębnieniem fenomenologii socjologicznych są wystarczająco silne. Raczej bez zastrzeżeń zgodzimy się na taką kwalifikację dla Schutza: co powiedziałam, nazywanie go fenomenologiem socjologicznym bądź socjologiem fenomenologicznym jest bez większego znaczenia (za wyjątkiem, być może, egoizmu dyscyplin: jak mniemam, filozofom bardziej odpowiadałaby nazwa proponowana przez M. Kowalskiego i D. Falcmana, socjologowie chętniej akceptowaliby pewnie nazwę drugą i obowiązującą obecnie). To, w jaki sposób nazwiemy Schutza – wybierając spośród dwóch określeń – nie jest decyzją merytoryczną, jest to raczej rywalizacja o nazwę, w której jednym z argumentów są ambicje M. Kowalskiego i D. Falcmana. Nie przekreślał ich z góry, albowiem zupełnie trafnie wykazali autorzy: 1) pojawiającą się u Schutza koncepcję *ego* transcendentalnego (ten pomysł nie pojawiał się po Husserlu w fenomenologiach filozoficznych: co mocno paradoksalne, „przedostał” się on do socjologicznego aparatu pojęciowego Schutza); 2) wypunktowali autorzy wynikające z idei wyżej wskazywanego *ego*, niezwykle mocnego postulat filozoficznego, słabości w systemie pojęciowym nauk: które zawarowują jako pewnik realne istnienie świata, choć przynajmniej w niektórych swoich orientacjach teoretycznych stanowczo dyskredytują subiektywne mniemania podmiotów (trudno

nie zauważyć, że stwierdzenie „świat mnie otaczający istnieje naprawdę: nie jest moim złudzeniem” jest takim subiektywnym mniemaniem: nauka nie jest w stanie sformułować dowodu na istnienie świata, dane, które byłabym w stanie przywołać na poparcie tej myśli, mogłyby być równie dobrze realnymi zjawiskami, jak i bardzo sugestywnymi złudzeniami). Pomysł wydzielenia fenomenologii socjologicznych wymaga, moim zdaniem, głębszego zastanowienia i rzetelniejszych studiów nad wszystkimi kolejnymi propozycjami teoretycznymi, dla których autorzy pragnęliby zachować nazwę. Bardzo trafne, miejscami błyskotliwe, analizy twórczości interpretatywistów, które formułuje D. Falcman w części pierwszej książki (moim zdaniem, studium nad moralnością u Goffmana mogłoby być zaczątkiem odrębnej pozycji publikacyjnej poświęconej temu zagadnieniu), to mimo dostrzegalnych walorów za mało, by przesadzać tak stanowczo o istotnej sprawie nazwicznej. Nie przekreślając nazwy podpowiadanej przez autorów, interpretowałabym ją nie jako finalne rozstrzygnięcie, lecz bardziej zachętę do dyskusji, w której ciekawiloby mnie, między innymi, stanowisko Elżbiety Hałas, cenionej ekspertki w zakresie symbolicznego interakcjonizmu, traktowanej jako autorytet w tej dziedzinie.

M. Kowalski z dużą rzetelnością odnosi się w książce do teoretycznego ugruntowywania nauk w fenomenologii Husserlowskiej. Trafnie zauważa, powołując się na *Kryzys...*, schyłkową pracę Husserlowską, że uprawomocnienie nauk słusznie przypisywane Husserlowi jako *principium* nie było założeniem jego programu, lecz konsekwencją podjętej w jego ramach pracy poznawczej. M. Kowalski powołuje się na słowa Husserla, że fenomenologia odrzuca wszelkie podziały oraz pojęcia zastane w naukach, i stara się na nowo dociec demaskowanego przez naukę obrazu świata. Ujmowana przez Husserla jako rzeczywistość przeobrażająca system nauk fenomenologia nie chciała akceptować rozstrzygnięć istniejących już w tych systemach, lecz pragnęła zbadać rzeczywistość analizowaną przez nauki na nowo. Wynika z tego, że Husserl nie mógł być zainteresowany uwierzytelnianiem istniejących już nauk: choćby dlatego, że powątpiewał w trafność ich rozstrzygnięć. Nie mógł bowiem nie założyć choćby tyle tylko, że nauki te mogą formułować sądy fałszywe, inaczej, cały jego system byłby niecelowy: po co na nowo „rozpracowywać” poznawczo świat, skoro dotąd analizujące go nauki czyniły to prawidłowo? Postulat ugruntowania nauk, przypisywany Husserlowi, jak trafnie zauważa M. Kowalski, nie był założeniem

programu filozoficznego Husserla (myśli powyżej), co powinno się interpretować w ten sposób: założeniem Husserla nie było uwierzytelnianie już istniejących nauk. Stąd pewnie określenie „naukowa filozofia”, jakie Husserl wniósł do fenomenologii. Ta, wedle jego zamiaru, miała „podpierać” poznawczo nauki, jednak takie, które nabudowywałyby się na wygenerowanych w procedurze fenomenologicznej twierdzeniach o świecie fenomenologii. M. Kowalski, jak sądzę trafnie, precyzuje kwestię ugruntowywania nauk przez fenomenologię Husserlowską i czyni to z pożytkiem teoriopoznawczym. Trwanie przy myśli, że Husserlowi chodziło o poznawczo uwierzytelnianie nauk, nieprecyzowanej przez komentarze, jak choćby te powyżej, prowokowałoby do opacznych sądów.

Należy się zastanowić nad pomysłem jednostki przeżyciowej, podejmowanym przez M. Kowalskiego i D. Falcmana za Ingardenem. Koncepcja jest bliska przedziałom czasowym u Schutza. Chodziłoby o pojęcie, które cementuje jednolitość jaźni podmiotu mimo różnorodności kolejno absorbowanych wrażeń (motyw ten pojawił się już w mej recenzji przy okazji krytycznej analizy innowacji nazewniczej autorów). D. Falcman chce myśleć w sposób następujący (M. Kowalski nie przeszkadza mu w tym myśleniu, przeciwnie, uwierzytelnia je): koncepcja jednostki przeżyciowej pozwalałaby badać następstwa emocji i myśli, pojawiające się w wyizolowanym od innych kompleksie myśli i emocji u podmiotu. Można by badać, pisze D. Falcman, a za nim M. Kowalski, kolejno następujące po sobie myśli i emocje podmiotu: analizować ich kolejność pojawiania się, wzajemne związki, co doprowadziłoby do drobiazgowej analityki emocji i myśli u jednostki. To stanowisko, które, co już wspomniano, D. Falcman przyjmuje po Ingardenie, trzeba by interpretować, stosownie do innych jego myśli, tylko jako jeden z wariantów w analizach myśli i emocji jednostkowych. Drobiazgowo analizy kognitywno-emocjonalne, którym teoretycznego zaplecza miałyby udzielać fenomenologia, kontrastują z niektórymi stanowiskami fenomenologów, również rekonstruowanymi przez D. Falcmana: jak choćby z tym: przeżycie podmiotu jest całością nieredukowalną, czyli nie sprowadza się do składających się na nie pierwiastkowych emocji i myśli. Warto poprzestać tylko na tym stwierdzeniu, bo pokazuje dość dużo. Pomysł jednostki przeżyciowej u Ingardena byłby więc tylko jednym z wariantów teoretycznych w analizach emocji i myśli podmiotu. Nie przesądzałby o wszystkich możliwościach takiej analizy. Trzeba by go więc

ujmować tylko jako kolejny element w summie poglądów rekonstruowanych przez autorów.

Bardzo ciekawym pomysłem, pojawiającym się u M. Kowalskiego, jest koncepcja intersubiektywności. Stanowi następstwo rozstrzygnięć teoretycznych M. Kowalskiego, formułowanych przez niego we wcześniejszych miejscach w książce. Pomysł ciekawi już z tego powodu, że trudno nie zauważyć, iż M. Kowalski, rekonstruując poglądy fenomenologów i formułując własne pomysły, dysponował zawczasu koherentnym systemem teoretycznym. Zastanawiając się już wstępnie nad koncepcją intersubiektywności, dostrzegamy precyzyjną „maszynierię” logiczną, która „wymusza” określone stwierdzenia, bo te dyktowane są poprzednimi. Myśl, którą chcę wyrazić w luźnym nawiązaniu do M. Kowalskiego i D. Falcmana: fenomenologia, wbrew niektórym sądom obiegowym, jest wysoce logicznym systemem pojęciowym, w którym jedno pojęcie ewokuje inne, a całość składa się z pojęć pozostających ze sobą w ścisłych relacjach logicznych.

M. Kowalski nabudowuje koncepcję intersubiektywności na presupozycji podmiotu intencjonalnego. Przypomnijmy za wcześniejszymi myślami tej recenzji: jest to pomysł, w którym przydziela się podmiotowi zdolność konstytuowania świadomości w obiekcie, i daje tylko jedną możliwość takiego konstytuowania świadomości: w czynnościach kognitywno-emocjonalnych, w których emocje nie do oddzielenia od poznania odgrywają wiodącą rolę. M. Kowalski broni autonomii podmiotu, a czyni tak w opozycji do tradycyjnych ujęć w socjologii: podmiot, jego zdaniem, ma zdolność generowania znaczeń prywatnych, również takich, które nie są elementami intersubiektywności. Jednostka, również w interakcjach z innymi podmiotami, ma zdolność wytwarzania swoich własnych znaczeń i znaczenia te nie muszą być, jak chcieliby niektórzy socjologowie, w całości znaczeniami intersubiektywnymi. Koncepcja intersubiektywności, pojawiająca się u niektórych socjologów, w tym fenomenologów, byłaby więc nieuprawnioną aneksją poznawczą. Socjologowie ci chcieliby bowiem myśleć, że intersubiektywność zawiera w sobie wszystkie znaczenia pojawiające się w interakcji. To nieprawda, przekonująco argumentuje M. Kowalski, albowiem jednostki wytwarzają również znaczenia przynajmniej czasowo niezrozumiałe dla innych jednostek, a znaczenia te uczestniczą w interakcjach często jako ich istotny element (jak inaczej zrozumieć pokazną część nieporozumień między podmiotami, pojawiających się

w interakcjach?). Inny argument: w jaki sposób dochodziłoby do innowacji w świecie społecznym, jeśli by wszystkie znaczenia, także jednostek o genialnych kompetencjach poznawczych i artystycznych, pojawiałyby się w przestrzeni z założenia szerzej dostępnej intersubiektywności: byłyby „na wyciągnięcie ręki” dla wszystkich podmiotów? Karykaturalizując: socjologowie postulowaliby „egalitaryzm” w zakresie geniuszu w populacji ludzkiej, który, co pokazuje historia ludzkości, jest fałszywy. Tak pojętej „demokracji” poznawczej wśród ludzi nigdy nie było i nie będzie. Inaczej (trudno zaprzeczyć M. Kowalskiemu): jednostki wytwarzają również znaczenia specyficzne, z których część może stać się w przyszłości znaczeniami intersubiektywnymi (najlepszym przykładem są genialni innowatorzy w dziejach ludzkości), choć nie musi (znakomitym przykładem są męczennicy, którzy często, aż do śmierci, pozostawali niezrozumiani przez ogół: Chrystus).

Te twierdzenia o intersubiektywności zgadzają się z twierdzeniami Dąbrowskiego, zrekonstruowanymi w artykule Gąsiorowskiej-Sawka, Kowalskiego i Falcmana (Gąsiorowska-Sawka, Kowalski, Falcman, 2011). Dąbrowski eksponuje w nich prowadzącą często do następstw dramatycznych dla jednostki genialnej rozbieżność znaczeń u niej i jednostek słabiej od niej rozwiniętych. Dąbrowskiemu chodziło o jednostki zaawansowane pod względem moralnym, jednak to twierdzenie Dąbrowskiego można, jak sądzę, ekstrapolować na inne dziedziny doświadczenia i kompetencji. Koncepcja intersubiektywności M. Kowalskiego bardzo dobrze wyjaśnia zjawiska, omawiane przez Dąbrowskiego: źródłem nieporozumień jest zdolność jednostek do wytwarzania znaczeń swoistych, które przynajmniej przez pewien czas są niezrozumiałe społecznie. Socjologiczne koncepcje intersubiektywności prowadzą zaś do fałszu: podpowiadając, że jakoby wszystkie znaczenia, pojawiające się w przestrzeni społecznej, są znaczeniami intersubiektywnymi. Rozumiejąc interesy dyscypli-

narne socjologów, ta koncepcja jest najzupełniej fałszywa. Podmiot intencjonalny, wprowadzany do socjologii przez M. Kowalskiego i D. Falcmana, jest więc koniecznym elementem jej systemu pojęciowego. Trzeba sformułować bardzo mocne stwierdzenie: bez podmiotu intencjonalnego w rozumieniu zrekonstruowanym przez autorów nie sposób utrzymywać, że schemat wyjaśniający socjologii jest wiarygodny. Słusznie więc piszą M. Kowalski i D. Falcman, że jednym z ich celów jest uwiarygodnienie schematu pojęciowego używanego w socjologii. Dostrec można, że bez podmiotu intencjonalnego, który pragnął zainstalować w nim autorzy, ten schemat skazuje się, jeśli nie na całkowitą fałszywość, to „godzi” się przynajmniej na groźną lukę.

Książka M. Kowalskiego i D. Falcmana jest, kończąc recenzję, bardzo interesującym, wielowątkowym studium z zakresu filozofii nauk społecznych. Zgadzając się z recenzentami pracy, to tekst o dużych korzyściach dla socjologii i pedagogiki. Przynajmniej niektóre z twierdzeń, sformułowanych w książce, bezsprzecznie trafnych, mają szansę zmodernizować pedagogiczne i socjologiczne systemy pojęć. Tekst, w którym autorzy wykazują się erudycją, rozległość zainteresowań i czerpią z bardzo bogatej palety tekstów z różnych dyscyplin, jest z pewnością godną polecenia pozycją publikacyjną. I to mimo że niektóre ze stwierdzeń autorów bywają kontrowersyjne. Osobiście mam wątpliwości co do niektórych rozstrzygnięć M. Kowalskiego i D. Falcmana, i mam mocne wrażenie, że poglądy te powinny być szerzej przedyskutowane, bez założenia, że rozstrzygnięcia z dyskusji pokryłyby się z twierdzeniami autorów. Wydaje mi się, w tym samym punkcie, że wątpliwości, które wywołują M. Kowalski i D. Falcman, są mocną motywacją do interesującej dyskusji wśród filozofów, socjologów i pedagogów. Dyskusji tej, bo ciekawej, wróżę bardzo interesujący przebieg.

Anita Famuła-Jurczak
Uniwersytet Zielonogórski

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.