

RUCH

PEDAGOGICZNY

1



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

Urszula Tokarska – Narracyjne ujęcie fenomenu miłości Roberta Sternberga w profilaktyce psychologicznej	5
Agnieszka Piejka – Przez kształtowanie światowego obywatelstwa – w stronę kultury pokoju	25

RELACJE Z BADAŃ

Magdalena Woynarowska-Soldan, Agnieszka Małkowska-Szcutnik, Barbara Woynarowska – Zdrowie i samopoczucie psychiczne dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów w Polsce	39
Waldemar Kozłowski, Ewa Matczak – Wartości wychowawcze rodziców a aspiracje w stosunku do własnych dzieci	49
Magdalena Piorunek, Iwona Werner – Praktyka studiowania w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Perspektywa studentów kierunków humanistycznych	63

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

Czesław Kupisiewicz – O potrzebie kompleksowej reformy polskiej edukacji	87
Eugenia Potulicka – Ponowna ofensywa zwolenników edukacji wolnorynkowej w Stanach Zjednoczonych	95

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

Bolesław Niemierko – Zlekceważone błędy pomiaru dydaktycznego	107
--	-----

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Anna Agnieszka Carleo – Don Lorenzo Milani i jego pedagogika	119
---	-----

RECENZJE

Tadeusz Lewowicki – Ludmiła L. Choruża: <i>Etyczny rozwój pedagoga</i>	125
Bogdan Stańkowski – Paolo Mottana: <i>Piccolo manuale di controeducazione</i>	127
Urszula Dernowska – Robert J. Marzano, Tony Frontier, David Livingston: <i>Effective Supervision. Supporting the Art and Science of Teaching</i>	128
Andrzej Radzewicz-Winnicki – Gruca-Miąsik: <i>Moral Dimension of Functioning of Foster Families viewed from the Systematic Perspective (2001–2011)</i>	131
Natalia Bednarska – <i>Psychologia ucznia i nauczyciela</i> . Red. naukowa Stanisław Kowalik	134
Marta Gogłuska-Jerzyna – <i>SZTUKA I WYCHOWANIE – współczesne problemy edukacji estetycznej</i> . Monografia zbiorowa, red. naukowa Krystyna Pankowska	138

KRONIKA

Agnieszka Roguska – Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju	141
Natalia Bednarska – VII Międzynarodowa Konferencja: Edukacja Alternatywna – Dylematy Teorii i Praktyki	147

CONTENT

ARTICLES

Urszula Tokarska – Psycho-prophylactic applications of Robert Sternberg' theory of love as the story	5
Agnieszka Piejka – Through the development of world citizenship – towards a culture of peace	25

RESEARCH REPORTS

Magdalena Woynarowska-Soldan, Agnieszka Małkowska-Szcutnik, Barbara Woynarowska – Health and well-being of Headmasters in primary and lower secondary schools in Poland	39
Waldemar Kozłowski, Ewa Matczak – Parental values and aspirations for their children	49
Magdalena Piorunek, Iwona Werner – The practice of studying in the European Higher Education Area (EHEA). Perspective of students of the humanities	63

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

Czesław Kupisiewicz – On the need for comprehensive reform of the Polish education ...	87
Eugenia Potulicka – The offensive of free market education advocates in the United States	95

SUBJECTS OPEN TO DISCUSSION – VIEWS AND OPINIONS

Bolesław Niemierko – Neglected Errors of Educational Measurement	107
---	-----

PEDAGOGUES' PROFILES

Anna Agnieszka Carleo – Don Lorenzo Milani and his pedagogy	119
--	-----

REVIEWS

Tadeusz Lewowicki – Ludmiła L. Choruża: <i>Eticznij rozwitok pedagoga</i>	125
Bogdan Stańkowski – Paolo Mottana: <i>Piccolo manuale di controeducazione</i>	127
Urszula Dernowska – Robert J. Marzano, Tony Frontier, David Livingston: <i>Effective Supervision. Supporting the Art and Science of Teaching</i>	128
Andrzej Radzewicz-Winnicki – Gruca-Miąsik: <i>Moral Dimension of Functioning of Foster Families viewed from the Systematic Perspective (2001–2011)</i>	131
Natalia Bednarska – <i>The psychology of student and teacher</i> . Stanisław Kowalik (scientific ed.)	134
Marta Gogłuska-Jerzyna – <i>ART AND EDUCATION – contemporary aesthetic education issues</i> . Collective monograph, Krystyna Pankowska (scientific ed.)	138

CRONICLE

Agnieszka Roguska – Key competencies as a means of creative development	141
Natalia Bednarska – VII International Conference: Alternative Education – Dilemmas of Theory and Practice	147

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2013

Urszula Tokarska
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

NARRACYJNE UJĘCIE FENOMENU MIŁOŚCI ROBERTA STERNBERGA W PROFILAKTYCE PSYCHOLOGICZNEJ

Wszystko, co znamy, to rzeczywistość, którą sami konstruujemy. Ta rzeczywistość przybiera postać opowieści. (...) dlatego musimy rozumieć nasze związki jako narracje, a nie logiczne systemy...

Robert Sternberg, *Miłość jest opowieścią*

Znany powszechnie we współczesnej psychologii jako twórca *triangulacyjnej teorii miłości* (charakteryzującej wzajemne skomplikowane związki międzyludzkie w terminach zależności pomiędzy trzema komponentami: *intymnością, namiętnością* oraz *zaangażowaniem*) amerykański profesor psychologii Robert Sternberg¹ zmodyfikował po latach intensywnych poszukiwań naukowych swoje rozumienie praw psychologicznych leżących u podłoża związków miłosnych. Główną konstatacją prowadzonych przez wiele lat przez Sternberga oraz jego współpracowników badań stało się twierdzenie, iż konwencjonalne terapie zmierzające do poprawy związków nie sprawdzają się, jeśli koncentrują się na *efektach* istnienia tzw. „opowieści o miłości”, zamiast na nich samych: **narracyjnych strategiach organizowania doświadczenia indywidualnego przypominających w swej strukturze i dynamice opowiadane, spisywane, filmowane fabularne historie zogniskowane wokół tematu miłości**. Zgłębianie narracyjnych prawidłowości wpływających w istotny sposób na typ i jakość indywidualnego przeżywania jednego z podstawowych wątków ludzkiego życia, jakim jest miłość, nie wyczerpuje, rzecz jasna, możliwości wyjaśniania i interpretowania jej istoty, rzuca jednak na nią nowe światło, przyczyniając się tym samym w znaczący sposób do jej głębszego rozumienia. Warto rozważyć możliwości ich aplikacji praktycznych nie tylko w odniesieniu do terapii, ale również do psychoprofilaktycznych strategii wspomagania rozwoju.

Klasyczne teorie i badania miłości

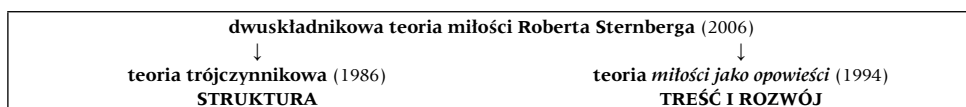
Rozważania na temat bliskich związków interpersonalnych: przyjaźni i miłości stanowią „od zawsze” jeden z kluczowych tematów podejmowanych w filozofii oraz literaturze pięknej. Prawdopodobnie ich pierwsze badania o charakterze naukowym prowadzone na terenie psychologii dotyczyły cech istotnych przy wyborze przyjaciela². Z kolei temat związków romantycznych analizowany był początkowo w warunkach laboratoryjnych (co w niewielkim stopniu przypominało rzeczywiste związki i ich problemy), a badacze koncentrowali się przede wszystkim na zagadnieniu powstawania pierwszego wrażenia oraz czynnikach warunkujących atrakcyjność interpersonalną.

Przełom w badaniach nastąpił w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, kiedy to nadszedł czas analizy rzeczywistych związków w dłuższych przedziałach czasowych oraz poszukiwania czynników warunkujących satysfakcję z bliskich związków (Dwyer, 2005). Rodzajem znaczącego podsumowania stanu ówczesnej wiedzy, zarówno w dziedzinie teorii jak i wyników badań, stała się opublikowana w roku 1988 przez Yale University Press (pod redakcją Roberta Sternberga oraz Michaela Barnes) *Psychologia miłości* (1988), która została następnie, po 18 latach, wieloaspektowo zaktualizowana. W 2006 roku Robert Sternberg wraz z Karin Weiss opublikowali w tym samym wydawnictwie pracę zbiorową zatytułowaną *Nowa psychologia miłości* (2006, 2007), stanowiącą przegląd zarówno teorii biologicznych (dynamiczno-ewolucyjne spojrzenie na miłość reprezentowane przez D. Kenricka; behawioralne podejście do związków romantycznych opisywane przez P. Shakerę oraz M. Mikulincera; teorię ewolucji miłości D. Bussa oraz popędu miłości H. Fisher), kulturowych teorii miłości (z których za największe *novum* uznane zostało ujęcie ewolucyjne i międzykulturowe w kategoriach inwestycji emocjonalnej D. Schmidta) oraz wybranych znaczących taksonomii miłości (m.in. charakterystykę stylów miłości C. Hendricka oraz ujęcie tego rodzaju związku jako realizującego zasadę responsywności społecznej M. Clark i J. Monin) (tamże).

To właśnie w grupie teorii dotyczących taksonomii miłości mieści się – łącząca dawne ujęcie triangulacyjne z paradygmatem narracyjnym – tzw. *dwuskładnikowa teoria miłości* Sternberga, stanowiąca oś konstrukcyjną niniejszego artykułu.

Dwuskładnikowa teoria miłości Sternberga (2007, s. 275–296)

Dwuskładnikowa teoria miłości ujmuje dwa zasadnicze elementy tego fenomenu: jej strukturę (*teoria trójczynnikowa*) oraz zawartość treściową i rozwój (*teoria miłości jako opowieści*). **Teoria miłości jako opowieści stanowi próbę sprecyzowania, w jaki sposób powstają i rozwijają się różne odmiany miłości opisywanej dotąd jako kombinacja trzech wyróżnionych przez Sternberga składników podstawowych.**



Podstawowe „składniki miłości”

Do podstawowych „składników miłości” zalicza Sternberg: *intymność*, *namiętność* i *zaangażowanie*. **Intymność** obejmuje według niego wszelkie pozytywne uczucia i działania wzmagające przywiązanie i bliskość partnerów wyrażające się w dbałości o dobro partnera, przeżywaniu szczęścia z jego powodu, szacunku i przekonaniu, że można liczyć na niego w potrzebie, wzajemnym zrozumieniu oraz dzieleniu się przeżyciami i dobrami. **Namiętność** opisuje Sternberg z kolei jako przeżywanie silnych emocji zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, którym towarzyszą: przypływ energii, marzenia na jawie oraz silna motywacja do fizycznej bliskości. Dynamika namiętności szybko osiąga szczytowe natężenie i równie szybko gaśnie, a pod jej wpływem człowiek często traci intelektualną kontrolę nad własnym zachowaniem. Pojęcie **zaangażowania** równoznaczne jest ze świadomą decyzją i odnosi się do wszelkich działań mających na celu przekształcenie miłości w trwałą związek. Jest to więc ten ze składników miłości, którego nasilenie może podlegać świadomej kontroli w największym stopniu (Wojciszke, 2000; Miś-Szczechura, 2009). Naturalną tendencją miłości jest ewolucja, a w każdej z kolejnych faz związku odnotować można odmienne nasilenie poszczególnych składników. Sternberg przyjmuje, iż – nie zawsze świadomie – sami stajemy się swego rodzaju „laborantami” wpływającymi na ilość i proporcje danego składnika w naszym związku, przyznając jednocześnie, iż wpływ ten pozostaje często – z różnych przyczyn – mocno ograniczony.

Rodzaje miłości w koncepcji Sternberga

Z różnych kombinacji trzech podstawowych składników: intymności, namiętności i zaangażowania otrzymujemy w konsekwencji według Sternberga osiem rodzajów miłości (zaprezentowanych w tabeli 1). Mogą one zostać również przedstawione graficznie w postaci trójkątów, których „geometria” uzależniona jest od ilości i proporcji poszczególnych składowych. W odniesieniu do poszczególnych związków mówimy o „wielości trójkątów miłości”, uwzględniając te, które oddają *autentyczny stan rzeczy* oraz *idealne o nim wyobrażenia*; *dostrzegane są przez zainteresowanego* oraz *przez partnera związku*, a także *trójkąty uczuć* oraz nie zawsze w pełni im odpowiadające *trójkąty działań*.

Tabela 1. Rodzaje miłości, za: Sternberg, 2007, s. 278

Rodzaj miłości	Intymność	Namiętność	Zaangażowanie
brak miłości	nie	nie	nie
<i>lubienie</i>	tak	nie	nie
<i>miłość ślepa</i>	nie	tak	nie
<i>miłość pusta</i>	nie	nie	tak
<i>miłość romantyczna</i>	tak	tak	nie
<i>miłość przyjacielska</i>	tak	nie	tak
<i>miłość fatalna</i>	nie	tak	tak
<i>miłość kompletna</i>	tak	tak	tak

Teoria miłości jako opowieści oraz typy opowieści o miłości

O ile scharakteryzowana powyżej trójczynnikowa teoria miłości opisuje strukturę tego wątku, o tyle teoria miłości jako opowieści – oraz wyróżnione na jej podstawie typy opowieści – stanowią próbę sprecyzowania, w jaki sposób powstają i rozwijają się różne rodzaje miłości oraz jaką wypełnione zostają one treścią. Autor przyjmuje, iż charakterystyczne dla danej pary trójki miłości wywodzą się z opowieści, które pełnią wobec nich rolę generującą, a zarazem – ostatecznie scalającą, stanowiąc jednocześnie ich przyczynę i skutek. Sternberg zaproponował i zbadał teorię miłości jako opowieści, gdzie interakcja naszych dyspozycji osobistych z wpływami otoczenia prowadzi do sformułowania opowieści o miłości, które następnie pragniemy realizować w takim zakresie, jak jest to tylko możliwe w naszym życiu. Prawdopodobieństwo, że dany związek okaże się udany, wzrasta jego zdaniem wówczas, gdy zwiążemy się z osobą, której opowieść podobna jest do naszej (co w świadomości powszechnej znajduje wyraz w określeniu: *Pochodzić z tej samej bajki*).

Paradygmat narracyjny w poznawaniu wątku miłości

Dwa podstawowe aksjomaty psychologii narracyjnej mówią o tym, iż wszystko co otacza człowieka „znaczy i trwa w czasie” (a zatem może zostać umieszczone w obrębie linearnego wątku fabularnego) oraz o istnieniu realnego, zwrotnego związku między życiem a narracją (Dryll, 2010, s. 163–182). Całość **zdarzeń** wchodzących w zakres indywidualnej biografii określonego człowieka nie stanowi jeszcze **życia**, dotąd – dokąd wybrane spośród nich (zauważone, zinterpretowane i zapamiętane) nie staną się jego indywidualnymi **doświadczeniami** (Bartos, 2004, s. 227–240). Te z kolei – opowiedziane – mają szansę przekształcić się w **epizody**, które mogą zostać następnie skomponowane w spójną **narrację autobiograficzną**. „Stykiem życia i narracji” reguluje tzw. **tożsamość narracyjną** – nadrzędna struktura semantyczna stanowiąca o sposobie organizacji znaczących epizodów w spójne opowieści autobiograficzne (Dryll, 2010).

Życie jako opowieść

Charakterystyki narracyjnego sposobu przetwarzania doświadczenia indywidualnego w odniesieniu do tematu miłości ufundowane zostały na założeniu o możliwościach i znaczeniu przeżywania oraz ekspresji całości doświadczenia autobiograficznego w sposób analogiczny do konstruowania narracyjnych (fabularnych) historii-opowieści (*Życie jako opowieść*). Klasyfikowane na różne sposoby, między innymi zgodnie z podziałem na podstawowe gatunki literackie, opowieści o życiu przyrównywane bywają do wielowątkowej *Księgi Życia*, która może (a nawet powinna) podlegać okresowej re-autoryzacji pozwalającej kształtować własną biografię zgodnie z głębokimi potrzebami i najbardziej cenionymi wartościami. W takim rozumieniu opowieści o miłości stanowią zaledwie część całościowych *narracji autobiograficznych* (Bruner, 1986; Giza, 1991; Adams, 1985; Sarbin, red., 1986; Trzebiński, red., 2002). Ich przekształcenia przebiegają spontanicznie, pod wpływem czynników rozwojowych oraz nowych doświadczeń, bądź stanowią cel oddziały-

wań podejmowanych w obliczu kryzysu w obrębie terapii (w tym tzw. *terapii narracyjnej*) (de Barbaro, 2006; Tokarska, 2000, s. 185–193; Tokarska, 2002, s. 221–261; White, Epsom, 1990).

Miłość jako opowieść

Z historiami miłosnymi zapoznajemy się od najwcześniejszych etapów rozwoju językowego: wysłuchując opowiadanych i czytanych tekstów literackich oraz opowieści potocznych, oglądając filmy fabularne, obserwując związki miłosne innych ludzi – rodziców i rówieśników. Pod ich wpływem kształtuje się prototypowy schemat indywidualnej historii miłości, jako struktury fabularnej, do której charakterystycznych elementów zaliczamy: „występowanie dwojga bohaterów oraz zakochanie jako łącząca ich relacja, a także typowe epizody takie, jak: poznanie się, randka, wyznanie, rozstanie, zaręczyny, ślub, zdrada. Z czasem, pod wpływem własnych doświadczeń, prototyp ulega transformacjom. Ale od tego, jaka jest jego treść, zależy również, jak interpretowane i przyjmowane są doświadczenia, stanowi on bowiem tło – strukturę, która ulegać może modyfikacjom, ale zachowuje swoją tożsamość, dopóki modyfikacja nie jest konieczna” (Dryll, 2010, s. 170).

Ludzkie opowieści o miłości ewoluują w pewnym zakresie, wraz z wpływającym czasem pracujemy bowiem wciąż nad starymi opowieściami, stopniowo zastępując je nowymi. Bogatsi o kolejne doświadczenia dodajemy do tworzonych historii nowe rozdziały, rekonstruujemy charakterystyki głównych postaci z uwzględnieniem właśnie odkrytych prawd i nowych interpretacji sprawiając, iż opowieść o związku snuta na jego początku może różnić się od historii powstającej po jakimś czasie. Liczne luki w wiedzy o nowo poznanym partnerze wypełniamy własną treścią, która stanowi rodzaj mentalnej konstrukcji będącej pochodną naszych najgłębszych potrzeb, pragnień, nadziei oraz cenionych wartości. Już na początku „dorabiamy” też do naszych opowieści wyimaginowane zakończenia, które rzadko określone zostają raz na zawsze: nawet w kilkadziesiąt lat po rozstaniu mogą zostać „napisane” na nowo. Jednocześnie przewidywane zakończenie może determinować to, jakiego rodzaju fabuła i tematy znajdują się we właśnie rozwijanej opowieści. Dlatego też osoby oczekujące dobrego zakończenia relatywnie częściej doświadczają ożywczych i motywujących uczuć na poszczególnych etapach toczącej się historii, w przeciwieństwie do tych zakładających z góry fiasko usiłowań (siebie samego w roli) bohatera danej opowieści. Bieg zdarzeń może zmieniać jednocześnie nasze oczekiwania, a zatem i kierunek rozwoju opowieści, która zaczyna czasem wręcz ewoluować w stronę innego „gatunku literackiego” (na przykład: od *ironii-tragedii*, przez *tragi-komedię* w stronę *komedii* bądź *romansu*).

Narracyjne rozumienie miłości w teorii Sternberga

Narracyjne rozumienie miłości w ujęciu Sternberga scharakteryzowane zostanie poniżej w odniesieniu do uwzględnianych przez niego ogólnych prawidłowości narracyjnych, wyodrębnionych *typów opowieści o miłości*, a następnie wzbogacone o przykładowe empiryczne badania tematu miłości prowadzone w paradygmacie narracyjnym.

Ogólne prawidłowości narracyjne

Zaproponowane przez Sternberga charakterystyki narracyjnego rozumienia fenomenu miłości podkreślają jego następujące aspekty:

1. Oboje partnerzy wchodząc w związek wnoszą do niego indywidualne opowieści o miłości (wielokrotnie złożone, narracyjnie zorganizowane systemy postaw, wyobrażeń, oczekiwań i obaw zogniskowane wokół wiodącej linii tematycznej, wprowadzające wyraziste postaci bohaterów, skomponowane zgodnie z literackim schematem: *rozpoczęcie/rozwińnięcie/zakończenie*).

2. Tylko nieliczni ludzie pozostają w pełni świadomi organizujących ich doświadczenie opowieści o miłości, pozostając raczej w kontakcie z poziomem ich efektów.

3. Poszczególne osoby rzadko kierują się jedną opowieścią o miłości, choć najczęściej któraś z nich pozostaje dominująca (czasem jest to historia, od której próbują się od dawna bezskutecznie uwolnić). U większości ludzi można zatem zidentyfikować określoną hierarchię preferowanych – czasem wzajemnie wykluczających się – opowieści o miłości.

4. Znaczące dla nas osobiście osoby z zewnątrz wykazują moc „uruchamiania w nas” wybranych opowieści z całego potencjalnego ich zestawu i – jeżeli nie jest to ta historia, wokół której zorganizowaliśmy swoje realne życie – stanowią tym samym wyzwanie (a czasem zagrożenie) dla naszego dotychczasowego sposobu życia: dokonanych wyborów i sposobu ich urzeczywistniania. Rodzi się wówczas motywacja (pokusa) do zastąpienia „starej historii” – nową opowieścią, zwłaszcza jeśli poprzednia stała się już mocno „przetarta” (metafora wprowadzona przez Sternberga), grożąc w każdej chwili zerwaniem spajającej ją „nici narracyjnej”³.

5. Nie mamy ostatecznej pewności, czy dominująca w naszym aktualnym życiu opowieść o miłości jest dla nas najbardziej optymalna (Sternberg posługuje się w opisie stanu tej niejasności metaforą *górskiej wspinaczki we mgle*, w czasie której może się okazać, że tylko w y d a w a ł o się nam, że dotarliśmy już na szczyt). Jednocześnie jako osoby dojrzałe, obdarzone samoświadomością i wolną wolą jesteśmy zmuszeni dokonywać wyborów odnośnie historii, którą uznamy za „wystarczająco dobrą, by w niej na stałe zamieszkać”. Konsekwencje braku podjęcia tego rodzaju decyzji przejawiają się w nieustannej zmianie stylu życia i/bądź partnerów życiowych uruchamiających w nas kolejne, konkurencyjne opowieści. Na dłuższą metę wielokrotne przemieszczanie się pomiędzy różnymi typami opowieści o miłości pozbawia ludzkie życie niezbędnej mu stabilności.

6. Zadanie partnerów nowo powstającego związku polega na takim połączeniu wnoszonych w relację narracji o miłości, by nie pozostawały one pomiędzy sobą w istotnej sprzeczności. Za najbardziej adaptacyjny układ uważa się rozdzielenie ról o charakterze komplementarnym w obrębie wspólnie uzgodnionej (wynegocjowanej) opowieści. Najsłabsze rokowania co do satysfakcji oraz trwałości związku dotyczą organizacji życia zgodnie z zupełnie odmiennymi wzorcami narracyjnymi („pochodzić z innej bajki”), bądź niezgodności co do podziału ról w obrębie tej samej historii (na przykład wspólne zachowania mentorskie w wybranej przez oboje partnerów *opowieści o nauczycielu i uczniu*)⁴.

7. Mężczyźni relatywnie częściej odnajdują satysfakcję w *opowieściach o kolekcji, o dziele sztuki oraz o pornografii*, natomiast kobiety w *opowieści o podróży, narracyjnej historii bajkowej oraz opowieści o przepisach kulinarnych*.

8. Każda spośród sklasyfikowanych przez Sternberga opowieści o miłości ma swoją wersję adaptacyjną i dez-adaptacyjną. Narracyjna praca nad związkiem powinna

przebiegać w kierunku odnajdywania, akcentowania i rozwijania adaptacyjnych wzorców narracyjnych – z jednoczesną minimalizacją negatywnych charakterystyk dominującej opowieści.

9. Najsilniejszy potencjał negatywny niosą *opowieść o horrorze* oraz *pornograficzna*, najbardziej pozytywne potencjalne charakterystyki wykazują *opowieści o ogrodzie* oraz *o wspólnej podróży*. Wszystkie spośród pozostałych opisanych przez Sternberga opowieści mogą również – po spełnieniu określonych warunków ich doboru i rozwoju – stanowić źródło satysfakcji dla obojga tworzących związek partnerów. Jednocześnie żaden z typów opowieści nie zapewnia prostej gwarancji zadowolenia z danej relacji.

10. Jako ludzie stoimy przed zadaniem splatania zróżnicowanych wątków w obrębie naszych biografii w całościowe *indywidualne wzory życia*, w obrębie których wątek miłości stanowi znaczącą część – niewyczerpującą jednak całości możliwości rozwojowych określonego człowieka.

Typy opowieści o miłości

Sternberg w swej pracy *Miłość jest opowieścią* (1994; 2001) wyróżnia pięć głównych (oraz 25 szczegółowych) typów współczesnych historii o miłości, do których zalicza: **opowieści symetryczne** i **asymetryczne**, **opowieści o obiektach**, **historie narracyjne** oraz **gatunkowe**. Podkreśla zarazem, iż klasyfikacja ta nie wyczerpuje możliwości identyfikowania kolejnych potencjalnych opowieści o miłości bądź grupowania ich wedle odmiennych kryteriów. Prezentuję ich autorskie charakterystyki wraz z interpretacjami poszczególnych, zidentyfikowanych przez Sternberga, typów opowieści o miłości.

Tabela 2. Typy i gatunki opowieści o miłości w koncepcji R. Sternberga, opracowanie własne

Główne typy opowieści o miłości	Szczegółowe gatunki opowieści o miłości
OPOWIEŚCI ASYMETRYCZNE – ten typ opowieści o miłości zogniskowany jest wokół problemu podziału władzy; oparty jest na założeniu o konieczności nieustannego pozostawania w związku w tzw. psychologicznej <i>pozycji pochylej</i> , co wyraża się w – stałym lub naprzemiennym – przyjmowaniu przez partnerów pozycji bądź <i>dominującej</i> bądź <i>podległej</i>	O nauczycielu i uczniu. Jedna ze stron stanowi dla drugiej niepodważalny autorytet w określonej dziedzinie wiedzy bądź sferze życia praktycznego: udziela wskazówek, ocenia, wymaga. Dopóki tak określone role odpowiadają obu stronom – związek ma szansę na stabilność, która zostaje jednak zakłócona w sytuacji, kiedy jedno z partnerów próbuje zmienić reguły podziału ról. O poświęceniu. Jedna ze stron przyjmuje, że dla dobra związku należy nieustannie rezygnować z samego siebie: realizacji własnych potrzeb i marzeń, często nie zauważając faktu (bądź sądząc, że musi go akceptować), iż partner chętnie czerpie jednostronne zyski z tego asymetrycznego podziału albo wręcz jawnie go wykorzystuje. O rządzeniu. Tego rodzaju związek oparty jest na przekonaniu o konieczności „zarządzania” drugą osobą, a ponieważ trudno jest „rządzić” dwu osobom jednocześnie – staje się źródłem nieustannych utarczek. O policjancie i podejrzanym. Ciche założenie o domniemanej (bądź tylko potencjalnej) winie partnera sprawia, że jedno z partnerów usiłuje śledzić każdy krok „drugiej strony” i rozliczać ją skrupulatnie ze wszystkiego, co dotąd nie podlegało jeszcze kontroli: czasu, pieniędzy, relacji, zaangażowań. O pornografii. Miłość stanowi wówczas synonim poniżenia, a partner traktowany jest najczęściej jak seksualna zabawka o „ograniczonym terminie przydatności”. O horrorze. W tego rodzaju związku partnerzy lubią (bądź przypadkiem wplątują się w taki układ ról) straszyć i bać się siebie nawzajem. Dla otoczenia obserwacja tego typu relacji między bliskimi sobie osobami bywa szokująca, jednak dla uwikłanych w nią osób stanowi ona często jedyną znaną wersją codziennego życia.

<p>OPOWIEŚCI O OBIEKTACH</p> <p>– w tego typu opowieściach partnerzy, lub same związki, cenione są nie tyle ze względu na ich wartość „samą w sobie”, ale jako przedmioty czy obiekty stanowiące środek do innego – wyżej cenionego w hierarchii – celu</p>	<p>O kolekcji. W tego typu opowieści partnera wybiera się tak, żeby „pasował” do jakiejś bardziej rozbudowanej „kolekcji”: pięknych kobiet, „słodkich idiotek”, „męczyczyn życia” – podtrzymując tym samym poczucie „obfitości” oraz podkreślając możliwości wyboru po stronie ich „właściciela”.</p> <p>O dziele sztuki. Bohater tej opowieści postrzega swego partnera analogicznie do „dzieła sztuki”, koncentrując się na jego wyglądzie bądź talencie, które otaczane są nieustannym podziwem i ochroną.</p> <p>O domu i ognisku domowym. Centrum tej opowieści stanowi dom, o który oboje partnerzy bardzo dbają, traktując go z dumą jako centralną część swego wspólnego życia. Jego symbolizacja czasem przesłania realny stan samego związku: relacji oraz zaspokajania potrzeb niezwiązanych bezpośrednio ze wspólnie zamieszkiwanym miejscem.</p> <p>O rekonwalescencji. Jedno bądź oboje bohaterów tej opowieści ma za sobą wymagającą uzdrowienia traumę, którą pragnie uleczyć przez związek, poszukując tym samym w drugiej osobie tego, czego sama nie może znaleźć w sobie. Jest to związek skoncentrowany na przeszłości, spajany metaforą <i>niedoboru</i>, którego okres efektywności określany zostaje przez czas owej „miłosnej terapii”.</p> <p>O religii. W pierwszej odmianie tej opowieści religia stanowi integralną część związku, powołanego z woli istoty (siły) wyższej – oraz rozwijający się zgodnie z jej wskazówkami – bez której związek ten by nie istniał. Druga wersja opowieści o religii zogniskowana jest na poszukiwaniu poprzez związek <i>zbawienia</i>, łącznie ze spostrzeganiem partnera jako jego źródła.</p> <p>O grze. Podstawą tego związku jest <i>współzawodnictwo</i>, którego partnerzy mogą sobie nie uświadamiać. Mamy do czynienia z <i>grą o tzw. sumie zerowej</i>, w której wskazać można zwycięzcę i przegranego – gdy jedna osoba zbliża się do zwycięstwa, dla drugiej oznacza to nadciągającą porażkę.</p>
<p>OPOWIEŚCI SYMETRYCZNE</p> <p>– w tego typu opowieściach miłość spostrzegana jest jako byt zmieniający się wraz z postęпами w dążeniu partnerów do stworzenia lub zachowania czegoś wspólnego; problem <i>podziału władzy</i> rozwiązywany zostaje tu na korzyść obojga partnerów, którzy – w miejsce potencjalnej rywalizacji – wspierają się wzajemnie</p>	<p>O podróży. W tym typie opowieści partnerzy traktują swoją miłość jako fascynującą (nie w pełni „przewidywalną”) <i>wyprawę</i>, w którą wybierają się oboje z jasno obranym celem lub bez niego (wówczas główna radość czerpana jest z faktu samego podróżowania). Podstawową spajającą doświadczenia metaforą jest wspólne zmienianie się i dojrzewanie (doświadczanie niespodzianek i przygód, pokonywanie trudności) oraz wzajemne wspieranie się „współtowarzyszy podróży”, jaką jest całe życie.</p> <p>O zyciu i dzierganiu. Założenie leżące u podstaw tego typu związku mówi o tym, że „miłość jest tym, czym para ją uczyni” – ich wspólnym <i>wytworem</i>. Partnerzy postrzegają siebie jako osoby „szyjące lub dziergające” wspólnie swój związek, zwykle jednocześnie go projektujące. Wykorzystywane są w tym procesie bądź to dostępne już kulturowe i społeczne „szablony”, bądź też wykreowany zostaje wysoce zindywidualizowany wzór zapewniający danej parze osiągnięcie oryginalnego, niepowtarzalnego efektu.</p> <p>O ogrodzie. Para traktuje swój związek zgodnie z metaforą <i>ogrodu</i>, o który należy skrupulatnie dbać (poświęcając mu czas i energię), aby zapewnić mu optymalny wzrost. Oboje partnerzy wierzą, że ich związek będzie rozkwitał, o ile tylko nie pozwolą mu „zarosnąć chwastami”.</p> <p>O interesach. Partnerzy spostrzegają swój związek analogicznie do kierowania firmą bądź innej formy zarządzania interesami, dlatego też odczuwają oraz zachowują się podobnie do biznesmenów pragnących stworzyć dobrze prosperujące przedsiębiorstwo.</p> <p>O uzależnieniu. W tej opowieści przynajmniej jedna osoba czuje się uzależniona od partnera, bez którego nie może sobie wyobrazić życia i popada w rozpacz. Uzależniony i współ-uzależniony „karmią się” sobą nawzajem, opierając swój związek na rozpaczliwej próbie bycia za wszelką cenę z tą właśnie osobą.</p>

<p>OPOWIEŚCI NARRACYJNE</p> <p>– osoby tworzące <i>opowieści narracyjne</i> są przekonane o istnieniu prawdziwego bądź wymyślanego tekstu (<i> bajki, tekstu historycznego, opowieści naukowej, przepisu kulinarnego</i>), istniejącego poza związkiem i zawierającego nakazy co do sposobu rozwoju tego związku</p>	<p>Opowieść baśniowa. Jest to – być może – najbardziej klasyczna opowieść miłosna: opowieść o <i>królewiczu</i> (rycerzu) i <i>księżniczce</i> szukających się nawzajem, aby następnie żyć długo i szczęśliwie spełniając swoje najskrytsze marzenia. Odnalezienie „właściwego partnera”, osoby idealnie do nas pasującej, z którą można żyć „długo i szczęśliwie” cechują często znamiona braku realizmu.</p> <p>Opowieść historyczna. W tym typie opowieści terażniejszość jest w znacznej mierze określana przez często przywoływaną i celebrowaną przeszłość związku. Dobre wspomnienia mają pomagać w przetrwaniu trudnych momentów, jednak wadą tego typu narracyjnej organizacji doświadczenia bywa ryzyko wzajemnego obarczania się dawnymi uchybieniami i porażkami.</p> <p>Opowieść naukowa. Tego typu związek oparty zostaje na przekonaniu, że należy stale drobniawo analizować poszczególne aspekty związku, aby odkryć rządzące nim prawa, zawieszając emocje „zbadać go” i zrozumieć z logicznego i naukowego punktu widzenia – po to, by następnie móc go ulepszać.</p> <p>Opowieść o przepisach kulinarnych. U podstaw tego rodzaju narracji o miłości leży przekonanie, że istnieją „dobre” i „złe” podejścia do związków, a jeśli partnerzy stosują się do dobrego, sprawdzonego „przepisu” (wykonując krok po kroku określone czynności) związek okaże się ostatecznie udany. Główne zadanie partnerów polega zatem na odnalezieniu („zdobyciu”) odpowiedniego przepisu.</p>
<p>OPOWIEŚCI GATUNKOWE</p> <p>– w opowieściach gatunkowych kluczową rolę odgrywają sposób lub tryb życia osób pozostających w tym związku, którego jedna specyficzna cecha dominuje nad pozostałymi</p>	<p>Opowieść wojenna. W ramach związku toczą się nieustające – często długie i wyniszczające – „potyczki” i „wojny”, podsycane na różne sposoby oraz traktowane jako ożywiające wzajemne relacje.</p> <p>Opowieść teatralna. W tej opowieści jedno z partnerów (czasami oboje) wybiera sobie rolę do odegrania, a związek przypomina teatr. Miłość rozgrywa się według jednego z licznych scenariuszy, zawierających precyzyjne kwestie, sceny i akty, a po rozpoczęciu „spektaklu” zachowania aktorów stają się coraz bardziej przewidywalne.</p> <p>Opowieść humorystyczna. Dominują żarty, beztroška i dostrzeganie śmieszności w różnych rzeczach i sprawach; każda próba poważnej rozmowy zostaje obrócona w żart. Partnerzy mogą wymieniać się rolami <i>Komika</i> i <i>Widza</i> – dynamizując i ożywiając tym samym dany układ. Niestety, nie wszystko w życiu można „obrócić w żart”, a lekceważenie ważnych spraw przynosi często efekty odwrotne do oczekiwanych – intensywne wykorzystywanie humoru w związku miłosnym może zatem bądź zbliżać, bądź budować dystans i uniemożliwiać zaistnienie prawdziwej intymności.</p> <p>Opowieść tajemnicza. W opowieści tajemniczej dominują zagadkowe aspekty związku: jedno z partnerów wydaje się stale „spowite zasłoną”, a związek rozwija się, gdy drugie z partnerów usiłuje – nigdy do końca skutecznie – zgłębić, co się pod nią kryje. Po „zerwaniu” jednej zasłony odkrywa się najczęściej kolejną, co uniemożliwia rozumienie partnera.</p>

Badania fenomenu miłości prowadzone w paradygmacie narracyjnym

Sternberg wraz ze współpracownikami opublikował dane z badań nad miłością prowadzone zarówno w ujęciu trójczynnikiem (za pomocą narzędzia *Traingular Love Scale*) (Sternberg, 1997, s. 27, 313–335), jak i w paradygmacie narracyjnym (Sternberg, Hojjat, Barnes, 2001, s. 1–20), które stały się z kolei inspiracją do kontynuacji zgłębiania fenomenu miłości w ujęciu narracyjnym. W obszarze polskojęzycznym wpisuje się w ten nurt seria projektów empirycznych zrealizowanych przez Dryll i współpracowników (2010). Uwzględniając teorię Sternerga nawiązują one jednocześnie w sposób bezpośredni do źródłowych koncepcji psychologii narracyjnej, między innymi rozważań J. Brunera (1996) nad relacją zwrotną narracji z życiem oraz życia z opowieścią tożsamościową. Podjęte przez zespół Dryll problemy badawcze dotyczą wpływu wcześniejszych doświadczeń (rozvodu w rodzinie generacyjnej) na schemat aktualnej

opowieści o miłości nastolatek oraz kobiet dojrzałych (Igalson, 2003; Żebrowska, 2002), wpływu aktualnego autonarracyjnego schematu miłości młodych matek na reinterpretację ich przeszłych doświadczeń rodzinnych (Tarka, 2006) oraz zagadnienia trans-generacyjnego przekazu narracyjnych schematów opowieści o miłości w ujęciu trójpokoleniowym: babka–matka–córka (Ebinger, 2006). Zastosowane w powyższych badaniach metody narracyjne o charakterze projekcyjnym polegały na napisaniu listu do przyjaciela oraz układaniu historii miłosnej z wykorzystaniem rysunków postaci kobiecej i męskiej, natomiast analizy o charakterze semantycznym prowadzone zostały na poziomie całości wygenerowanych opowieści i uwzględniały takie parametry narracji, jak długość wypowiedzi, charakterystyki bohaterów, ich stosunek do trudności oraz preferowane zakończenia narracji. Jednym z kluczowych wyników jest potwierdzenie hipotezy o zewnętrznym pochodzeniu i względnej stałości indywidualnych prototypowych historii miłosnych oraz o indywidualnym torowaniu percepcji różnych wariantów tych samych historii kulturowych (Dryll, 2010, s. 172).

Narracyjne ujęcie miłości w profilaktyce psychologicznej

Jeśli na przykład kobieta chce zamieszkać w romantycznej bajce, a trafia na opowieść o wojnie, to najprawdopodobniej będzie niezadowolona.

Inni z kolei wolą opowieść o wojnie i zanudziłiby się na śmierć w romantycznej bajce...

R. Sternberg

Idea uwzględnienia wątku miłości w praktyce psychologicznej, która nie jest równoznaczna z terapią (a miałyby w jakimś zakresie zmniejszać ryzyko konieczności jej stosowania) uaktywnia dylematy co do zasadności oraz możliwości intencjonalnego kształtowania związków miłosnych uważanych wciąż powszechnie za jedne z najbardziej „tajemniczych”, a zatem nie poddających się łatwo świadomym oddziaływaniom.

Wydaje się jednak, że pomiędzy skrajnie deterministycznym przeświadczeniem o nieuchronności losów indywidualnego bliskiego związku (ufundowanym na krytyce współczesnego *mitu o szczęśliwej i stabilnej miłości* oraz intencjonalnych związkach, jako takich, które można wypracować i przekształcać)⁵, a ideą świadomej miłości wpisaną w ogólną tendencję do zarządzania własnym życiem możliwe jest również stanowisko pośrednie (Moore, 1995). Nie próbując odzierać wątku miłości z jego żywiołowego uroku i tajemnicy (która i tak ze swej natury wydaje się niemożliwa do przeniknięcia) ani też nią manipulować (co i tak w dużej mierze musi się zakończyć niepowodzeniem), można próbować go po prostu nieco lepiej zrozumieć, a z uzyskanego wglądu wyprowadzać z kolei wciąż na nowo określone działania.

Brak jakiegokolwiek autorefleksji w istotnych obszarach biografii prowadzi najczęściej do stawania się „zakładnikiem” własnej opowieści (Tokarska, 2011, s. 57–81), **podczas gdy nadmierna analiza i drobiazgowo (negowane szczególnie przez mężczyzn) roztrząsanie najdrobniejszych aspektów bliskiego związku – do jego unicestwienia.** M. Mary (2007) proponuje spojrzeć

na bliski związek jako odrębną i jedynie w nikłym stopniu możliwą do uświadomienia, nie poddającą się manipulacji „istotę”, którą można jednak próbować wspólnie odkrywać, a następnie urzeczywistniać w kierunku, jaki sami uznamy za najbardziej nam odpowiadający.

Analogenicznie, idea skoncentrowanych na wątku miłości oddziaływań poza-terapeutycznych akcentuje przede wszystkim konieczność wspomagania życia bardziej świadomego, a tym samym minimalizacji naiwnego i nierealistycznego sposobu doświadczenia miłości (szczególnie w odniesieniu do kobiet, w kontekście często warunkujących ich sposób odbioru rzeczywistości dezadaptacyjnych narracyjnych schematów *love story* opisanych przez Sternberga jako *opowieść baśniowa*, a także *opowieści o rekonwalescencji, poświęceniu i uzależnieniu*, por. ich opisy).

Tego typu propozycja wydaje się dodatkowo uzasadniona zauważalną luką edukacyjną, ujawniającą się na poziomie zupełnego braku – bądź wykorzystywania pozabawionych spójnego zamysłu – programów wychowawczych uwzględniających uniwersalne tematy biograficzne (w tym również wątek miłości). Brak spójnej koncepcji przeznaczonych do pracy z młodzieżą programów wyraża się najczęściej w chaotycznym przemieszczaniu się pomiędzy wyizolowanymi fragmentami wiedzy z zakresu seksuologii a często trudną do przyswojenia dla żyjących w warunkach współczesności młodych ludzi „teologią małżeństwa i rodziny”. Oferowane z kolei w wybranych programach profilaktycznych wiedza i umiejętności o charakterze ogólnopsychologicznym, które mogłyby przyczynić się w sposób pośredni do wzbogacenia głębokich relacji międzyludzkich, dotyczą przede wszystkim obszaru komunikacji, asertywności i rozwiązywania konfliktów, nie osadzając jej w szerszym (a zarazem pogłębionym) kontekście egzystencjalnym (filozofia relacji międzyludzkich, w tym – rozwojowe wykorzystanie kryzysów w związku itp.). Ograniczony do lekcji języka polskiego kontakt z nielicznymi opowieściami o miłości nie zostaje uzupełniony o udzielenie pomocy w określeniu związku pomiędzy zawartością analizowanych (niejednokrotnie znanych tylko ze streszczeń) historii a indywidualnym doświadczeniem ich odbiorców (Tokarska, 2008, s. 471–499). Do rzadkości należy również praktyka dyskusji na temat powszechnie dostępnych opowieści filmowych (Bałutowski, 2010). **Rodzi to powszechne przeświadczenie o braku możliwości jakiegokolwiek wpływu na kształt relacji między przedstawicielami obu płci (1), „technicznym” charakterze ewentualnego wpływu na związek, sprowadzonym do wybiórczego doskonalenia wyizolowanych umiejętności psychologicznych (2) oraz o konieczności odkładania pogłębionego wglądu na temat wzajemnych relacji do czasu intensywnie doświadczanego kryzysu (3).**

Terapia a profilaktyka narracyjna

Kryzys w związku, z którym dana para nie jest już w stanie poradzić sobie w sposób samodzielny, prowadzi najczęściej do rozpadu relacji bądź poszukiwania pomocy w psychoterapii. Tradycja systemowej terapii rodzinnej oraz terapii małżeńskiej i terapii par (de Barbaro, 2006) ewoluowała na przestrzeni ostatnich kilku dekad od paradygmatu eksperckiego rozstrzygnięcia o tym, co w danym związku jest „patologiczne” i wymagające w związku z tym „naprawy” – w kierunku profesjonalnego organizowania dialogu prowadzącego do uznania istnienia wielu możliwych rodzinnych opowieści, z których żadna nie powinna być bardziej uprzywilejowana:

„każda z osób w rodzinie zgłaszających się do terapii ma swoją opowieść. Istotą tych opowieści jest to, że pozostają one wobec siebie w konflikcie lub sprzeczności (...), co powoduje załamanie się rodzinnego wzorca narracji” (tamże, s. 260). Zorientowany systemowo i narracyjnie terapeuta dba więc aktualnie przede wszystkim o wzbudzanie u wszystkich uczestników spotkania życzliwego zaciekawienia innymi wersjami zaistniałego problemu, poprzez stwarzanie warunków sprzyjających tworzeniu bogatych („gęstych”) opisów: tworzenie coraz silniej ustrukturyowanych autonarracji (Stilles, 2002, s. 357–365), uczenie się znaczeń nadawanych przez partnerów własnym opowieściom oraz konstruowanie opowieści i znaczeń wspólnych. Charakterystyczne dla terapii narracyjnej „wyprowadzenie na zewnątrz” (*eksternalizacja*) problemu możliwa jest właśnie dzięki *zmianie osi narracji*: „to, co dotąd napędzało destrukcyjną opowieść, staje się teraz dla danej pary wspólnym wrogiem” (de Barbaro, 2006, s. 265).

Istotą narracyjnego podejścia do problemów w związkach stały się zatem: zgoda na wielowersyjność, dekonstrukcja i rekonstrukcja narracji generujących problem oraz szukanie bardziej adaptacyjnych opowieści. Metaforycznie rzecz ujmując – zadanie stojące przed osobami zgłaszającymi się po pomoc o charakterze terapeutycznym polega na przepracowaniu własnych historii tak, by mogły już one od tej pory samodzielnie „pisać je” w inny sposób. W kontekście niniejszego artykułu uaktywnia to następującą refleksję: **skoro można nauczyć się „pisać własną historię inaczej” w sytuacji już zaistniałego kryzysu – dlaczego nie można by uczyć się jej „pisać” (opowiadać) efektywnie na bieżąco, zmniejszając tym samym ryzyko pociągającego za sobą bolesne konsekwencje załamania dotychczasowego wzorca narracyjnego?**

Podstawowe kierunki oddziaływań pozaterapeutycznych

Obserwacja potoczna oraz wyniki badań wskazujących na indywidualny prototypowy schemat historii miłosnej jako względnie stałą strukturę o pochodzeniu zewnętrznym prowadzą do konstatacji, iż nic nie jest w stanie w pełni zastąpić zdrowych wzorców udanego związku możliwych do obserwacji i naśladowania w życiu rodzinnym. Wpływające na sposób organizacji doświadczenia indywidualnego w tej sferze, „schematy historii miłosnej stanowią strukturę, która zachowuje swoją tożsamość, dopóki modyfikacja nie jest konieczna” (Dryll, 2010, s. 170). Jednocześnie pamiętać należy, iż do ukształtowanych we wczesnych etapach rozwoju jednostki scenariuszy (skryptów) działania jednostka nie uzyskuje łatwo świadomego dostępu. Na kolejnych etapach rozwoju mogą one (zgodnie z teorią skryptów w ujęciu psychologii transakcyjnej – Berne, 2007) na stałe pozostawać poza jej świadomością, zostawać stopniowo odkrywane i urzeczywistniane, ale nie zmieniane (koncepcja *ukrytego planu życia* M. Mary i H. Nordholt – 2004), bądź też (jak opisuje to w koncepcji skryptów życiowych S. Tomkins – 1979) rozpoznawane i opracowywane na nowo.

Współczesne koncepcje narracyjne (w większym zakresie niż teorie o rodowodzie psychodynamicznym) dopuszczają możliwość uświadamiania i modyfikacji poznawczo-emocjonalnych schematów leżących u podłoża indywidualnych opowieści autobiograficznych. I tak, na przykład, w zaproponowanym przez G. Dimaggio wraz ze współpracownikami (2003) modelu rozwoju autonarracji spośród pięciu wyodrębnionych poziomów narracyjnej organizacji doświadczenia trzy pierwsze (*prenarra-*

cyjny, protonarracyjny oraz poziom narracji proceduralnych nieświadomych) pozostają, zdaniem badaczy, zdecydowanie poza możliwościami wglądu i ingerencji jednostki. Dopiero przejście na (ściśle związany z utajonymi narracjami z wcześniejszych etapów) poziom *narracji symbolicznych świadomych* umożliwia już „swobodny dostęp do zapamiętanych zdarzeń z przeszłości oraz wizję możliwej przyszłości. Istniejące skrypty własne oraz innych osób pozwalają budować świadome oczekiwania co do tego, jak powinny przebiegać różne interakcje z innymi (...). Treści opracowywane na poziomie narracji symbolicznych mogą być świadomie rozważane i modyfikowane” (Stęplewska-Żakowicz, Zalewski, 2010, s. 42–43). Najwyższy poziom zaawansowania zapewnia ich zdaniem piąty poziom, tzw. *narracji werbalnych interaktywnych*, na którym aktualizuje się możliwość powstawania złożonych narracji w drodze dialogu wewnętrznego lub dialogów z innymi ludźmi. Wiążąc w spójne, dynamiczne całości różne punkty widzenia jednostka może świadomie zmieniać, rekonstruować i uzupełniać swoje autonarracje. **Przechodzenie na kolejne potencjalne etapy rozwoju i komplikacji autonarracji nie odbywa się w sposób automatyczny i może wymagać pomocy z zewnątrz. Intencjonalne (niezależnie od psychoterapii) stwarzanie dogodnych warunków wspomaganie procesu kształtowania oraz modyfikacji indywidualnych wzorców porządkowania doświadczenia w obszarze miłości może przebiegać w kilku obszarach.** Na użytek niniejszego artykułu uwzględnione zostaną – mieszczące się w obszarze tak zwanej profilaktyki problemów egzystencjalnych współczesnego człowieka⁶, a zarazem uwzględniające wiedzę na temat sprzyjającego zdrowiu i dobrostanowi psychicznemu charakteru myślenia narracyjnego (Pennebaker, 2007) – dwa spośród nich:

- **wspomaganie kształtowania narracyjnych schematów *love story* w procesie wychowania i edukacji;**
- **inicjacja i wspieranie procesu modyfikacji nie adaptacyjnych schematów *love story* w profilaktyce psychologicznej.**

Wspomagane kształtowania narracyjnych schematów *love story* w procesie wychowania i edukacji

Powodzenie w realizacji zadania wspomaganie rozwoju dojrzałego schematu *love story* w procesie wychowania i edukacji (ze względu na naturalny, rozgrywający się w kontekście rodziny charakter powstawania wczesnych nieświadomych skryptów interpretacji rzeczywistości) sprowadzać się może (zaledwie i „aż”) do oddziaływań o charakterze korekcyjnym oraz dostarczania odpowiedniego materiału do tworzenia przyszłej życiowej historii. Materiał ten sam w sobie nie determinuje jeszcze tworzonej na dalszych etapach narracji tożsamościowej, stanowić będzie jednak kiedyś jej istotny „budulec”.

Do podstawowych działań w tym zakresie (przyjmujących charakter wspomaganie zasobów osobistych dziecka) można zaliczyć: **wspieranie, uzupełnianie oraz korekcję kształtującego się od wieku niemowlęcego tzw. *narracyjnego tonu emocjonalnego* (1), pracę w obszarze wyobraźni w okresie przedszkolnym**, między innymi w odniesieniu do rodzaju oraz sposobu prezentowanych dziecku postaci z opowiadanych i oglądanych narracji bajkowych (2) oraz **dobór tematów i motywów opowieści poznawanych przez dzieci w wieku szkolnym** (3) (Oleś, 2003, s. 347).

Uwarunkowany emocjonalnym znaczeniem wiodących scen z początków życia charakterystyczny klimat („ton”) emocjonalny wyznacza zasady interpretacji kolejnych biograficznych doświadczeń jednostki. Wywodzące się spoza bezpośredniego otoczenia rodzinnego dziecka osoby dorosłe mogą kształtować go w sposób ograniczony, dostarczając dziecku dodatkowo – niezależnie od jego doświadczeń rodzinnych – poczucia bezpieczeństwa i emocji pozytywnych zarówno w bezpośredniej relacji, jak i pośrednio, kontaktując je (jako tzw. „dorośli pośrednicy lektury” – Baluch, 1998a, 1998b) z odpowiednio dobranymi i zróżnicowanymi tekstami narracyjnymi. Opowieści te, ukazujące zwieńczenie wytrwałych działań pokonującego przeciwności bohatera powinny wzbudzać nadzieję na pomyślny obrót wydarzeń pomimo okresowych trudności i braku zrozumienia ze strony otoczenia (Tokarska, 2010, s. 293–314), co stwarza podłoże kształtowania się poczucia koherencji oraz tworzenia opisywanego przez Tomkinsa (1979) *skryptu zaangażowania* (charakteryzującego się dominacją w obrębie życiowej opowieści emocji pozytywnych oraz podmiotowej aktywności bohatera). Poglębiona świadomość osób dorosłych co do **wagi tego, co się opowiada oraz w jaki sposób się to robi** wyraża się jednocześnie w udzielaniu pomocy w dostrzeganiu związku między zawartością treściową przekazywanych opowieści a indywidualnym doświadczeniem ich odbiorców (Tokarska).

Domeną wspomagania potrzeb narracyjnych w okresie adolescencji stają się przede wszystkim: udzielanie pomocy w nadawaniu sensu temu, kim się jest, wspólna praca nad (przyjmującym często postać *baśni osobistej*) „surowym zarysem tożsamości” oraz znaczącymi wewnętrznymi postaciami – tzw. *imagoes* (Adams, 1985) – stanowiącymi wyidealizowane personifikacje *Ja*, a – w następnej kolejności – w urealnianiu życiowej narracji tak, by mogła ona stanowić dogodny kontekst efektywnej realizacji istotnych celów życiowych. Odnosząc się do tematu miłości (który ze względów rozwojowych cieszy się w tym okresie życia szczególnym zainteresowaniem), pojawiają się dogodne warunki intencjonalnego kształtowania dojrzałego schematu *love story* poprzez: wzbudzanie refleksji na temat miłości i siebie samego w roli osoby zakochanej (**1**), dostarczanie wiedzy na temat psychologicznych wyznaczników funkcjonowania przedstawicieli obu płci oraz możliwości komunikacji między nimi (**2**), a także pobudzanie świadomości istnienia wielu zróżnicowanych wzorców miłości wraz z ćwiczeniem umiejętności plastycznego przemieszczania się między nimi (**3**).

Na tym etapie narracyjne ujęcie fenomenu miłości Sternberga znajduje (chronologicznie po raz pierwszy) zastosowanie w sposób bezpośredni: przez dostarczenie gotowego materiału użytecznego w procesie zapoznawania odbiorców ze strukturalnymi, treściowymi oraz funkcjonalnymi charakterystykami poszczególnych opowieści o miłości oraz ułatwianie im procesu rozpoznawania preferowanych i/ bądź wykorzystywanych dotychczas indywidualnych schematów autonarracyjnych. Faza adolescencji przynosi też możliwości kolejnego twórczego wykorzystania dostępnych wzorców literackich (Pennebaker, 2007), ze szczególnym wyakcentowaniem (w dostosowanej do preferencji percepcyjnych młodzieży skondensowanej formie) dekonstrukcji filmowych opowieści fabularnych (Bułatowski, 2010; Wędrychowicz, 2010).

Intencjonalna narracyjna aktywność osób dorosłych wobec dzieci i młodzieży wzmacnia szansę na zaistnienie psychologicznego mechanizmu tzw. *tematyzacji doświadczenia*, opisanego przez M. Csikszentmihalyi (1996) jako specyficzna strategia

porządkowania całości doświadczenia indywidualnego w spójne wątki fabularne (tematyczne) nadające jedność i cel znaczącym obszarom doświadczenia biograficznego. Badacz ten wskazuje na istotny związek pomiędzy tematyzacją doświadczenia a określonym typem wczesnych doświadczeń życiowych: „ludzie, którzy jako dorośli tworzą dla siebie spójne tematy życiowe, wspominają często, że kiedy byli bardzo młodzi, rodzice opowiadali im historyjki i czytali książki (...). W naszych badaniach przekonaliśmy się, że osoby nie będące w stanie skoncentrować się na żadnym celu (...) nie zachowały z dzieciństwa wspomnień o czytaniu lub opowiadaniu bajek czy innych historii przez rodziców. Mało jest prawdopodobne, by programy telewizyjne dla dzieci mogły osiągnąć ten sam cel” (tamże, s. 407).

Warto podkreślić, że chodzi nie tylko o sam fakt zapoznawania dziecka z tekstami narracyjnymi, ale o zaangażowane towarzyszenie osób dorosłych we wspólnym poznawaniu tych historii. Silne emocjonalnie oddziaływanie w przeszłości określonej opowieści o miłości, przy jednoczesnym braku wsparcia w zasymilowaniu jej zawartości oraz wskazaniu na jej możliwe (komplementarne bądź alternatywne) wersje mogą prowadzić do specyficznych psychologicznych konsekwencji w wieku dojrzałym. Uczestniczki prowadzonych przez K. Dunin (2000) grup spotkaniowych wspominają o swojej wczesnodziecięcej fascynacji określoną baśnią przy jednoczesnym braku możliwości podzielenia się wywołanymi nią wrażeniami z życzliwym dorosłym. I tak na przykład (analogicznie do ustaleń analizy transakcyjnej istotnego związku między tzw. *baśnią dzieciństwa* danej osoby a wykorzystywanymi przez nią później strategiami/skryptami organizacji materiału autobiograficznego – Berne, 1998) wyselekcjonowanym przez Dunin miłośniczkom baśni o *Kopciuszku* towarzyszy często w późniejszym życiu silne przeświadczenie o istotnej rozbieżności pomiędzy ich aktualnym stanem (miejscem/statusem) a tym, gdzie – własnym zdaniem – powinny się znajdować oraz o zależności zmiany tego stanu rzeczy od pojawienia się mężczyzny – „wybawcy” z zewnątrz (por. opis *narracyjnej opowieści baśniowej* Sternberga).

Na etapie adolescencji w pełniejszym zakresie można już dbać o doskonalenie konstrukcji dojrzałego schematu autonarracyjnego (Stęplewska-Żakowicz, Zalewski, 2010, s. 17–51) (w tym schematu *love story*) charakteryzującego się między innymi: występowaniem – świadomego własnych preferencji – jasno wyodrębnionego bohatera („dobra narracja ma bohatera, a im lepsza jest artykulacja postaci bohatera, tym wyższy stopień narracyjności tekstu”) (Bruner, za: Stęplewska-Żakowicz, Zalewski, 2010, s. 23), świadomością potencjalnych przeszkód i strategii ich pokonywania (przy jednoczesnym nie zakładaniu z góry złego zakończenia dziejącej się historii); dystansem wobec wielości potencjalnych realizacji poszczególnych wątków, dialogiem między różnymi narracjami a – ostatecznie – spójnością, koherencją i sensem na poziomie całości życiowej opowieści.

Inicjacja i wspieranie procesu modyfikacji nieadaptacyjnych schematów *love story* w profilaktyce psychologicznej

Celem pracy z osobami dorosłymi staje się dalsze tworzenie dojrzałego schematu autonarracyjnego oraz udzielanie pomocy we wzbogacaniu już utworzonych opowieści tożsamościowych przez wpisywanie w nią zmian związanych z ważnymi postaciami

i zadaniami. Autonarracje osób dorosłych mają szansę stawać się coraz bardziej spójne tematycznie (czego przejawem jest między innymi sekwencja zdarzeń dobrze uporządkowanych w czasie i przestrzeni oraz odnosząca się w sposób jawny do stanów wewnętrznych podmiotu), wyrażające zdolności osoby do wyobrażenia sobie różnych alternatywnych historii oraz spełniające dwa podstawowe warunki „dobrej narracji”: *korespondencji* oraz *dialogu* (Stęplewska-Żakowicz, Zalewski, 2010, s. 47).

Intencjonalna praca nad schematami *love story* obejmuje w tym wypadku dostarczanie teoretycznej wiedzy o złożoności i bogactwie potencjalnych *opowieści o miłości* oraz – ułatwiające ich ewentualne wzbogacanie bądź modyfikację – udzielanie pomocy w procesie rozpoznawania struktury, treści i roli własnych historii. Istotnym elementem tego rodzaju oddziaływań jest również udzielanie wsparcia w przekładaniu poznawczego wglądu na określone decyzje i działania oraz monitorowanie procesu utrzymywania uzyskanych efektów w czasie. Wzbogacanie poznawczo-behawioralnego repertuaru jednostki przez nabywanie nowych interpretacji i zachowań w kontekście koncepcji Sternberga dotyczyć może zatem:

- **zglębiania wad i zalet określonych typów narracyjnej organizacji doświadczenia indywidualnego w obszarze bliskich związków** (opowieści adaptacyjne i dez-adaptacyjne oraz dekompozycja stereotypowych wersji narracji kulturowych);
- **indywidualnego rozpoznawania schematów własnej opowieści** (świadomość pochodzenia i hierarchii własnych historii; określanie osobiście znaczących tematów; minimalizacja nierealistycznych oczekiwań, stereotypów i uprzedzeń);
- **interpretacji nieznanych dotąd historii** (zgodnie z tezą, iż *Poznawane w ciągu życia teksty zewnętrzne mogą mieć wpływ na sposób postrzegania i rozumienia zdarzeń własnej biografii* – Ricoeur, 1994; Tokarska, 2008, s. 471–499), a *na całość literatury można (...) patrzeć jako na laboratorium eksperymentów myślowych, które za pośrednictwem lektury możemy zastosować wobec samych siebie* – Ricoeur, 1992, s. 41) przyjmującej również postać poszerzającej repertuar możliwości wyboru (uwzględniającej nie tylko warstwę fabularną, ale przede wszystkim psychologiczną poznawanych narracji) **dekompozycji tradycyjnych historii miłosnych** (Dunin, 2000; Eichelberger, Suchowierska, 2008; Miller, Cichočka, 2008);
- **wzmacniania otwartości na opowieści o miłości konstruowane przez drugiego człowieka** (ich pochodzenie i odmiennosc; ćwiczenie uważności na pierwsze sygnały zagrożenia konsekwencjami wykorzystywania nieefektywnych schematów: „zapraszanie” do własnej historii oraz negocjowanie wspólnej opowieści; odwaga re-autoryzacji bądź rezygnacji z opowieści, która już nam nie służy);
- **wkomponowywania wątku miłości w całościową strukturę tekstu autobiograficznego poprzez udzielanie pomocy w tworzeniu pełnej opowieści autobiograficznej** (Tokarska, 2011, 2005) (względny dystans do funkcjonowania w związku; przeciwdziałanie konsekwencjom przeceniania wątku miłości przez kobiety, a zwłaszcza traktowania go jako determinującego w sposób ostateczny wyznacznika pozytywnego bilansu życiowego).

Cele te realizowane mogą być w formie warsztatowej i/bądź treningowej przede wszystkim z wykorzystaniem możliwości zawartych w pracy z metaforą, bajką, mitem oraz z literaturą piękną, a także z filmem fabularnym. Techniki werbalne wspomagane są przez wykonywanie rysunków, kolaży, a także odgrywanie scenek psychodramatycznych (Tokarska, 2002, 2004, 2007a, 2010a).

Podsumowanie

Odwołując się do koncepcji narracyjnego ujęcia miłości R. Sternberga poza-terapeutyczne narracyjne oddziaływania psychologiczne przyjmują, z uwzględnieniem możliwości i potrzeb rozwojowych ich odbiorców, zróżnicowany charakter: od wspomagania procesu „zbierania materiału” do przyszłych, bardziej dojrzałych form autonarracji i ewentualnego korygowania *tonu emocjonalnego* wyznaczającego klimat dalszych życiowych opowieści w odniesieniu do małych dzieci, pracę w obszarze wyobraźni oraz świadomy dobór tematów, motywów i postaci opowieści poznawanych przez dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, przez pobudzanie do refleksji na temat miłości i siebie samego w roli osoby zakochanej oraz istnienia wielu zróżnicowanych wzorców miłości w odniesieniu do adolescentów.

Wspólnym mianownikiem wszystkich proponowanych form pracy wydaje się pobudzanie ich odbiorców do specyficznego typu autorefleksji znajdującej wyraz w tworzeniu coraz bardziej świadomych – złożonych, a zarazem spójnych – autonarracji opracowujących znaczące wątki biograficzne, w tym wątek miłości.

Celem zróżnicowanych form wychowania, edukacji oraz wspomagania rozwoju wykorzystujących koncepcję Roberta Sternberga staje się zatem stwarzanie odpowiednich warunków procesu samopoznania ułatwiającego wgląd w to, czego indywidualnie na prawdę potrzebujemy i chcemy, a co jesteśmy skłonni – i potrafimy – ofiarowywać drugiemu człowiekowi, wzbudzanie uważności na różnorodność możliwych *opowieści o miłości* oraz tolerancji dla odmienności opowieści innych ludzi, zwłaszcza osób, które „zapraszamy” do opowieści własnego życia. Efektem finalnym może stać się pogłębiona komunikacja – dialog **zanim** pojawią się symptomy wyraźnego załamania dotychczasowych wzorców relacji oraz zwiększona uważność przy początkowych sygnałach niepokojącej rozbieżności w zakresie preferowanych narracyjnych wzorców organizacji doświadczenia indywidualnego.

Ukazywanie zalet i wad określonych typów narracji organizujących doświadczenie indywidualne jednostki stanowi też dogodną formę – relatywnie łatwej w odbiorze – profilaktyki uprzedzeń i stereotypów wyrażających się w silnych, subiektywnie niekwestionowanych przekonaniach o tym, jaki „powinien być” nasz partner i związek oraz w czym wyraża się spełniona miłość. Jednocześnie – poprzez umieszczanie w kontekście narracji autobiograficznej uczy ono relatywnego dystansu do wyizolowanych, nawet najistotniejszych, wątków składających się dopiero w całej swojej różnorodności na całościową *opowieść życia*.

Przypisy

¹ R. Sternberg: A triangular theory of love. *Psychological Review* 1986, 93, 119–135; R. Sternberg, M. Barnes, (ed.): *The Psychology of Love*. Yale University Press, New Haven, Connecticut 1988; R. Sternberg: Love is a story. *The General Psychologist* 1994, 30, 1–11; R. Sternberg: *Miłość jest opowieścią*. Rebis, Poznań 2001; R. Sternberg, M. Hojjat, M. Barnes: *Empirical aspects of a theory of love is a story*. „European Journal of Personality” 2001, 15, 1–20; R. Sternberg, K. Weiss, (ed.): *The New Psychology of Love*. Yale University Press 2006; R. Sternberg, K. Weiss, (red.): *Nowa psychologia miłości*. Biblioteka Moderatora, Taszów 2007.

² Opublikowane w 1898 roku przez Willa Moreno, za: K. Doroszewicz: *Wywieranie wpływu w bliskich związkach*. „Psychologia Jakości Życia” 2008, 7 (1–2), s. 1–4.

³ Pojęcie wywiedzione z teorii P. Ricoeuera: *Filozofia osoby*. PAT, Kraków 1992; por. też J. Pawlak: *Paula Ricoeuera koncepcja tożsamości narracyjnej*. W: A. Galdowa (red.): *Tożsamość człowieka*. Wyd. UJ, Kraków 2000, s. 127–138.

⁴ Charakterystyki typów opowieści znajdują się w tabeli 2.

⁵ Wywiad z A. Retzerem. W: M. Mary: *Mity o miłości. Prawdy i kłamstwa o związkach i partnerstwie*. Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, Warszawa 2007, 195–204.

⁶ Por. U. Tokarska: *Profilaktyka egzystencjalna jako forma przygotowania do radzenia sobie ze zmianami żywymi*. W: D. Kubacka-Jasiecka (red.): *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*. Wyd. UJ, Kraków 2002, 67–73; U. Tokarska: *Narracja autobiograficzna we wspomaganiu rozwoju człowieka*. W: A. Cierpka, E. Dryll (red.): *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2004, 285–302; U. Tokarska: *Wspieranie inteligencji duchowej w modelach psychoedukacyjnych*. W: M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.): *Psychologia współczesna: oczekiwania i rzeczywistość*. Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005/b, 361–374; U. Tokarska: *Narracyjne strategie wspomaganie rozwoju osobowego*. „Psychologia Rozwojowa” 2006, 1, 55–68; U. Tokarska: *Narracyjne formy wspomaganie rozwoju człowieka*. W: B. Kaja, A. Molesztak (red.): *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja*. Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2007, 114–133; U. Tokarska: *<Stawać się Panem Własnego Oblicza> – o możliwościach intencjonalnych oddziaływań narracyjnych w biegu życia ludzkiego*. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.): *Psychologia małych i wielkich narracji*. Eneteia-Wyd. Psychologii i Kultury, Warszawa 2010, 293–314.

Literatura

- Adams D. P. (1985): *Power, Intimacy and The Life Story. Personological Inquiries into Identity*. The Dorsey Press, Homewood, Illinois
- Baluch A. (1998a): *Ceremonie literackie a więc obrazy, zabawy i wzorce w utworach dla dzieci*. Wyd. Edukacyjne, Kraków
- Baluch A. (1998b): *Czyta, nie czyta (o dziecku literackim)*. Wyd. Edukacyjne, Kraków
- Tomkins S. (1979): *Script Theory: Differential magnification of affects*. W: R. Dienstbier, H. Howe (eds.): *Nebraska Symposium of Motivation*. University of Nebraska Press
- Bałutowski D. (2010): *Jak oglądać filmy z młodzieżą. Film fabularny w psychoedukacji, terapii, profilaktyce*. Wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa
- Bartosz B. (2004): *Ludzie chcą opowiedzieć swoją historię: konstruowanie rzeczywistości w narracji (przez pryzmat doświadczeń autobiograficznych)*. W: E. Dryll, A. Cierpka (red.): *Narracja: Koncepcje i badania psychologiczne*. Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa
- Berne E. (1998): *Dzień dobry ... i co dalej?* Dom Wydawniczy Rebis, Poznań
- Berne E. (2007): *W co grają ludzie?* PWN, Warszawa
- Bruner J. (1986): *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press, Cambridge
- Csikszentmihalyi M. (1996): *Przeptyw: Psychologia optymalnego doświadczenia*. Wyd. Studio EMKA, Warszawa
- de Barbaro B. (2006): *Narracje rodzinne: terapia poprzez szukanie nowych opowieści*. „Psychologia Jałości Życia”, nr 5, (2)
- Dimaggio G., Salvatore G., Azzara C. (2003): *Dialogical relationships in impoverished narratives. From theory to clinical practice*. „Psychology and psychotherapy: Theory, Research and Practice”, nr 76
- Dryll E. (2010): *Wielkie i małe narracje w życiu człowieka*. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.): *Badania narracyjne w psychologii*. Eneteia – Wyd. Psychologii i Kultury, Warszawa
- Dunin K. (2000): *Karoca z dyni*. Wyd. Sic!, Warszawa
- Dwyer D. (2005): *Bliskie relacje interpersonalne*. GWP, Gdańsk
- Ebinger A. (2006): *O miłości: Transmisja schematu narracyjnego w trzech pokoleniach kobiet – babcia matka córka*. Niepublikowana praca magisterska. Wydział Psychologii UW, Warszawa
- Eichelberger W., Suchowierska A. (2008): *Bajka to życie, albo z jakiej jesteś bajki*. Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO Warszawa
- Giza A. (1991): *Życie jako opowieść*. PAN, Warszawa
- Igalson A. (2003): *Analiza narracji na temat miłości kobiet w różnych fazach cyklu życia rodzinnego*. Niepublikowana praca magisterska. Wydział Psychologii UW, Warszawa

- Mary M., Nordholt H. (2004): *Ukryty plan życia*. PZWL, Warszawa
- Mary M. (2007): *Mity o miłości. Prawdy i kłamstwa o związkach i partnerstwie*. Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, Warszawa
- Miller K., Cichocka T. (2008): *Bajki rozebrane*. Wyd. JK., Łódź
- Miś-Szczuchura T. (2009): *Przepisy na związek: laboratorium związków lirycznych*, dostępne on-line: www.polityka.pl, 7 marca
- Moore Th. (1995): *Bratnie dusze. Tajemnica dobrych związków*. Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, Warszawa
- Oleś P. (2003): *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa
- Pennebaker D. (2007): *Jak powieść*. Wyd. Literackie Muza S. A., Warszawa
- Pennebaker J. W., Chung C. K. (2007): *Expressive writing, emotional upheavals and Health*. W: H. Friedman, L. Silver (eds.): *Handbook of Health Psychology*. Oxford University Press, New York
- Ricoeur P. (1994): *Misja słowa*. „Przegląd Powszechny”, nr 1
- Sarbin Th. (ed.) (1986): *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct*. Preager, New York, Westport, Connecticut, London
- Sternberg R. (1986): *A triangular theory of love*. „Psychological Review”, nr 93
- Sternberg R., Barnes M. (ed.) (1988): *The Psychology of Love*. Yale University Press, New Haven, Connecticut
- Sternberg R. (1994): *Love is a story*. „The General Psychologist”, nr 30
- Sternberg R. (1997): *A construct-validation of a triangular love scale*. „European Journal of Social Psychology”, nr 27
- Sternberg R. (2001): *Miłość jest opowieścią*. Rebis, Poznań
- Sternberg R., Hojjat M., Barnes M. (2001): *Empirical aspects of a theory of love is a story*. „European Journal of Personality”, nr 15
- Sternberg R., Hojjat M., Barnes M. (2001): *Empirical aspects of a theory of love is a story*. „European Journal of Personality”, nr 15
- Sternberg R., Weiss K. (ed.) (2006): *The New Psychology of Love*. Yale University Press
- Sternberg R., Weiss K. (red.) (2007): *Nowa psychologia miłości*. Biblioteka Moderatora, Taszów
- Sternberg R. (2007): *Dwuskładnikowa teoria miłości*. W: R. Sternberg, K. Weiss (red.): *Nowa psychologia miłości*. Biblioteka Moderatora, Taszów
- Stęplewska-Żakowicz K., Zalewski B. (2010): *Czym jest dobra narracja? Struktura narracji z perspektywy badaczy i klinicystów*. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.): *Badania narracyjne w psychologii*. Eneteia-Wyd. Psychologii i Kultury, Warszawa
- Stiles W. B. (2002): *Assimilation to the problematic experiences*. W: J. C. Norcross (eds.): *Psychotherapy Relationships that Work: Therapists Contributions and Responsiveness to Patients*. Oxford University Press, New York
- Tarka D. (2006): *Reprezentacja matki u kobiet posiadających własne dzieci i kobiet bezdzietnych*. Niepublikowana praca magisterska. Wydział Psychologii UW, Warszawa
- Tokarska U. (2000): *Terapia narracyjna. Założenia teoretyczne, metody pracy, obszary zastosowań*. W: M. Straś-Romanowska (red.): *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław
- Tokarska U. (2002): *Narracja autobiograficzna w terapii i promocji zdrowia*. W: J. Trzebiński (red.): *Narracja jako sposób rozumienia świata*. GWP, Gdańsk
- Tokarska U. (2002): *Profilaktyka egzystencjalna jako forma przygotowania do radzenia sobie ze zmianami życiowymi*. W: D. Kubacka-Jasiecka (red.): *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*. Wyd. UJ, Kraków
- Tokarska U. (2004): *Narracja autobiograficzna we wspomaganii rozwoju człowieka*. W: A. Cierpka, E. Dryll (red.): *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa
- Tokarska U. (2005a): *Narracja autobiograficzna jako <opowieść drogi> w ujęciu C. Pearson*. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył (red.): *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*. Wyd. KUL, Lublin
- Tokarska U. (2005b): *Wspieranie inteligencji duchowej w modelach psychoedukacyjnych*. W: M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.): *Psychologia współczesna: oczekiwania i rzeczywistość*. Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków
- Tokarska U. (2006): *Narracyjne strategie wspomaganii rozwoju osobowego*. „Psychologia Rozwojowa” 2006, nr 1
- Tokarska U. (2007a): *Archetypowe scenariusze życia a rozwój człowieka dorosłego*. W: K. Węglowska-Rzepa, D. Fredericksen (red.): *Między świadomością a nieświadomością. Współczesność w perspektywie psychologii głębi*. Wyd. Eneteia, Warszawa

- Tokarska U. (2007b): *Narracyjne formy wspomagania rozwoju człowieka*. W: B. Kaja, A. Molesztak (red.): *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja*. Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
- Tokarska U. (2008): *Wybrane strategie wykorzystania tekstów literackich w narracyjnych oddziaływaniach profilaktycznych*. W: B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.): *Narracja. Teoria i praktyka*. Wyd. UJ, Kraków
- Tokarska U. (2010a): *Narracyjna GRA (auto)BIOGRAFICZNA <W osiemdziesiąt historii do-o-KOŁA ŻYCIA> jako autorska metoda profilaktyki problemów egzystencjalnych współczesnego człowieka*. W: M. Śniarowska-Tlatlik (red.): *Psychologia bliżej bycia. Inspiracje egzystencjalne*. AT Group, Kraków
- Tokarska U. (2010b): *<Stawać się Panem Własnego Oblicza> – o możliwościach intencjonalnych oddziaływań narracyjnych w biegu życia ludzkiego*. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.): *Psychologia małych i wielkich narracji*. Eneteia – Wyd. Psychologii i Kultury, Warszawa
- Tokarska U. (2011): *Kształcenie kompetencji biograficznej jako forma profilaktyki problemów egzystencjalnych współczesnego człowieka*. W: M. Piorunek (red.): *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Tokarska U. (2011): *Tożsamość narracyjna w dobie płynnej nowoczesności. Nowe wyzwania dla psychologii narracyjnej*. Wyd. UJ, Kraków
- Tomkins S. (1979): *Script Theory: Differential magnification of affects*. W: R. Dienstbier, H. Howe (eds.): *Nebraska Symposium of Motivation*, 26, University of Nebraska Press
- Trzebiński J. (red.) (2002): *Narracja jako sposób rozumienia świata*. GWP, Gdańsk
- Wędrzychowicz K. (2010): *Filmoterapia jako element pracy socjoterapeutycznej z młodzieżą. Rozmowy o marzeniach i szczęściu*. Niepublikowana praca dyplomowa. Wyższa Szkoła Zawodowa, Nowy Sącz
- White M., Epston D. (1990): *Narrative Means to Therapeutic Ends*. W. W. Norton & Company, New York, London
- Wojciszke B. (2000): *Psychologia miłości: intymność, namiętność, zaangażowanie*. GWP, Gdańsk
- Żebrowska E. (2002): *Rozwój schematu narracyjnego na temat miłości u dziewcząt w okresie adolescencji*. Niepublikowana praca magisterska. Wydział Psychologii UW, Warszawa

Narracyjne ujęcie fenomenu miłości Roberta Sternberga w profilaktyce psychologicznej

Głównym celem artykułu jest ukazanie psychologiczno-profilaktycznych zastosowań Roberta Sternberga teorii „opowieści o miłości”. Stosownymi narzędziami do wykorzystania tej teorii w praktyce wydają się: wspieranie kształtowania dojrzałości schematów „narracji o miłości” w procesie kształcenia i wychowania (1) i modyfikacja tego schematu w procesie oddziaływań psychologiczno-profilaktycznych na młodzież i dorosłych (2). W proces ten uwikłana jest dekompozycja uniwersalnych kulturowo narracji i dostarczenie wybranych nowych narracji jako użytecznego kontekstu służącego rozpoznaniu indywidualnych schematów „opowieści o miłości”. Równie ważna jest rekonstrukcja fabuły miłości w ogólnym autobiograficznym schemacie „opowieści o życiu”. Jako praktyczne rozwiązania wykorzystywane są metafory, baśnie, mity, powieści i filmy.

Słowa kluczowe: Robert Sternberg, teoria miłości, opowieść o miłości, edukacja, rozwój

Psycho-prophylactic applications of Robert Sternberg's theory of love as the story

The aim this article is to show some psycho-prophylactic applications of Robert Sternberg's theory of *love as the story*. As promising tools to realize this idea there are considered: supporting the process of shaping the mature *love story schema* in the education and upbringing process with children (1) and the modification of this schema in psychological prophylactic enterprises assigned for young and adult receivers (2). The de-composition of universal culture-accepted love stories and providing selected new narratives as the useful context of recognizing individual *love story schemas* as well as re-composing the love plot inside the general autobiographical schema of *life story* are involved in this process. The metaphors, fairytales, myths, novels and movies have been called as practical solutions.

Keywords: Robert Sternberg, theory of love, love story, education, development

Agnieszka Piejka
Uniwersytet Warszawski

PRZEZ KSZTAŁTOWANIE ŚWIATOWEGO OBYWATELSTWA – W STRONĘ KULTURY POKOJU

Idea wychowania dla pokoju

„Skoro wojny biorą początek w umysłach ludzi, to właśnie w umysłach ludzi winny być kształtowane podstawy pokoju” – czytamy w akcie konstytutywnym UNESCO z 1945 roku. Nawiązując do tych słów, w 1995 roku UNESCO ponownie zaakcentowało znaczenie kształtowania podstaw pokoju, uznając je za jedno z priorytetowych zadań edukacyjnych na XXI wiek. Z tego też roku pochodzi definicja kultury pokoju, którą organizacja ta przyjęła jako swoisty punkt odniesienia do konkretnych działań edukacyjnych. Jest ona następująca: „Kultura pokoju to kultura współżycia i dzielenia się z innymi oparta na zasadach wolności, sprawiedliwości i demokracji, tolerancji i solidarności; kultura, która odrzuca przemoc, dąży do zapobiegania konfliktom u ich źródeł oraz do rozwiązywania problemów przez dialog i negocjacje; kultura, która zapewnia wszystkim pełnię praw i możliwość pełnego uczestnictwa w endogennym rozwoju społeczeństwa” (Mayor, 2001, s. 468).

Trudno podważać znaczenie tak rozumianej idei we współczesnym świecie, przede wszystkim w kontekście różnorodności i wielości konfliktów zbrojnych, wielokulturowej struktury społeczeństw, procesów migracyjnych, czy współlistniejących z globalizacyjnymi dążeniami do integracji tendencji do izolowania się, zamykania, dezintegracji¹. Idea ta ma przecież u swych podstaw troskę o świat, jako nasz jedyny dom, o przetrwanie w nim gatunku ludzkiego. Tak, jak w 1945 roku rodzące się w obrębie UNESCO postulaty edukacyjne wynikały w dużej mierze z lęku przed powrotem koszmaru wojny i z pragnienia, by nie powtórzył się on już nigdy więcej, tak i pół wieku później, podkreślając znaczenie kultury pokoju, UNESCO przypomina o zagrożeniach, w obliczu których stoi współczesny świat i akcentuje, że jego przetrwanie spoczywa w rękach człowieka.

Dla współczesnej pedagogiki trudne wydaje się pytanie nie tyle o zasadność samej idei kultury pokoju, ile o to, kto i w jaki sposób miałby ją w ludziach kształtować?

W kontekście tego bez wątpienia wielkiego wyzwania edukacyjnego powstaje wiele propozycji, programów i koncepcji, odnoszących się zarówno do ogólnych założeń w skali całego świata, jak i konkretnych placówek czy szczebli edukacyjnych w poszczególnych krajach. Należy wspomnieć chociażby prace Hermmana Róhrsa, Johana Galtunga, Ettore Gelpiego czy Federico Mayora, a także znany raport UNESCO przygotowany pod redakcją Javiera Pereza de Cuellar *Our Creative Diversity*. Warto też przypomnieć, że w ramach ogłoszonego przez ONZ/UNESCO na lata 1988–1997 Programu Światowej

Dekady Rozwoju Kulturalnego jednym z priorytetów stało się promowanie dialogu kultur zmierzającego ku głębszemu poznaniu i zrozumieniu inności, co bez wątpienia uznać należy za jeden fundamentów kultury pokoju. W 1996 roku 22 szkoły w piętnastu krajach świata (Argentyna, Australia, Chile, Kanada, Niemcy, Finlandia, Ghana, Meksyk, Jordania, Holandia, Portugalia, Tajlandia, Rosja, Wielka Brytania, USA) przystąpiły do pilotażowego programu w zakresie wychowania dla pokoju. Patronat nad projektem objęły takie organizacje międzynarodowe, jak International Baccalaureate Organisation, International Schools Association, UNESCO, Amnesty International, Międzynarodowy Czerwony Krzyż, UNICEF. Wydaje się szczególnie istotne, że kwestię wychowania dla pokoju uznano za złożoną na tyle, by nie ulec pokusie zamknięcia jej w obrębie jednego, konkretnego przedmiotu nauczania. Przeciwnie, stwierdzono, że kształtowanie kultury pokoju należy traktować jako podstawę realizacji różnych kierunków i przedmiotów, że powinna ona jednoczyć wysiłki wielu nauczycieli (Wojnar, 2000, s. 20–27). Podkreślam to, ponieważ fakt ten wydaje mi się zasadniczy w rozważaniach na temat wychowania dla pokoju oraz kluczowy w próbie udzielenia odpowiedzi na pytanie: kto i w jaki sposób ma kształtować w młodych ludziach postawy kultury pokoju?

W dalszej części tekstu pragnę przedstawić jedną z propozycji, która wydaje mi się istotna i inspirująca w poszukiwaniu odpowiedzi na powyższe pytanie. Wyraźnie też ukazuje złożoność wyzwania edukacyjnego, jakim jest wychowanie dla pokoju i wielość podmiotów, które należałoby uznać za odpowiedzialne za podejmowanie go. Propozycja ta odnosi się do konkretnego szczebla edukacyjnego, jakim jest kształcenie na poziomie studiów wyższych, a uznaję ją za tak cenną i inspirującą, ponieważ jej propagatorka, amerykańska filozof Martha C. Nussbaum, nie ogranicza się jedynie do teoretycznych rozważań na temat priorytetów edukacji nastawionej na kształtowanie świadomych i zaangażowanych w pokojowe współistnienie obywateli świata. O szczególnej sile jej propozycji stanowią – w moim przekonaniu – liczne odniesienia do praktyki kształcenia akademickiego w Stanach Zjednoczonych. Z perspektywy dnia dzisiejszego są to doświadczenia kilkudziesięciu lat². Doświadczenia bardzo różne, naznaczone zarówno wieloma sukcesami, osiągnięciami, wzorami godnymi naśladowania, ale też praktykami kontrowersyjnymi, przez które przenikają niejednokrotnie lęki i uprzedzenia Amerykanów. Skonfrontowanie pewnych propozycji kształcenia z rzeczywistością edukacyjną piętnastu amerykańskich uczelni wyższych umożliwia głęboką refleksję nad wartością i nad szansami związanymi z kształtowaniem świadomych, zaangażowanych postaw obywatelskich i postaw kultury pokoju, jak też krytyczny namysł nad związanymi z nim zawilościami, trudnościami, barierami. Poznając propozycje M. Nussbaum nie poruszamy się jedynie w obszarach rozważań czysto teoretycznych, lecz zmuszeni jesteśmy spoglądać na nie przez pryzmat bardzo konkretnych sytuacji edukacyjnych i ludzkich losów. Postulaty i realność, powinności i rzeczywiste funkcjonowanie opisywanych przez autorkę uczelni to dwa najistotniejsze konteksty jej rozważań, czyniące jej propozycje użytecznymi, nie zaś jedynie abstrakcyjnymi. Pozostaną przy nich, prezentując myślenie M. Nussbaum o edukacji.

W trosce o człowieczeństwo

Ideę edukacji wyższej M. Nussbaum określa już we Wprowadzeniu do książki, pisząc: „Nasze akademie kształcą obywateli, co oznacza konieczność stawiania pytań o to,

kim we współczesnych czasach powinien być i jaką mieć wiedzę dobry obywatel. Dzisiejszy świat stał się nieodwracalnie wielokulturowy i wielonarodowościowy. Rozumne, kooperatywne rozwiązania wielu najbardziej palących problemów wymagają dialogu łączącego ludzi o różnej przynależności narodowościowej, kulturowej i religijnej. Nawet kwestie wydające się najbliższe osobistym sprawom ludzi – takie jak struktura rodziny, regulacja seksualności czy przyszłość dzieci – należy podejmować w szerokiej historycznej i międzykulturowej perspektywie. Absolwent amerykańskiego uniwersytetu bądź college'u powinien być obywatelem rozumnie angażującym się w publiczne debaty, prowadzone z uwzględnieniem wskazanych różnic, bez względu na to, czy będzie występował z pozycji profesjonalisty, czy po prostu wyborcy, przysięgłego bądź przyjaciela. Zadając sobie pytanie o związek kształcenia ogólnego z kwestiami obywatelskimi, podejmujemy problem mający długą historię w zachodniej tradycji politycznej. Sięgamy do Sokratejskiej koncepcji »namysłu nad życiem«, do Arystotelewskich pojęć obywatelstwa refleksyjnego, a nade wszystko do rozumienia edukacji w perspektywie dostarczonej przez greckich i rzymskich stoików, w której kształcenie przedstawia się jako »wyzwolenie«, uwolnienie umysłu z krępujących więzi nawyków i przyzwyczajęń. Jego celem jest kształtowanie ludzi potrafiących z wrażliwością i czujnością pełnić funkcję obywateli świata. To właśnie miał na myśli Seneka, gdy mówił o trosce o człowieczeństwo" (Nussbaum, 2008, s. 16).

Nie pojawiło się określenie „wychowanie dla pokoju”, M. Nussbaum nie przywołała też hasła „kształtowanie kultury pokoju”. Widać jednak wyraźnie, że kwestia pokojowego współistnienia ludzi w wielokulturowym świecie, świadomego przyjęcia przez nich odpowiedzialności za budowanie porozumienia i dialogu, co nazywa „światowym obywatelstwem” jest dla autorki najważniejsza. Kształtowanie i rozwijanie takiej postawy uznaje ona za podstawowe obok przygotowania do określonej profesji zadanie każdej akademii. Czyni tak – co akcentuje już sam, bardzo wymowny tytuł jej książki – w trosce o człowieczeństwo. W ten sposób podkreślony został najistotniejszy być może aspekt świadomości „obywatela świata”, skłaniający go do przełamywania własnych uprzedzeń i lęków, do wychodzenia naprzeciw drugiemu człowiekowi – niezależnie od koloru jego skóry, wyznania czy preferencji seksualnych – do poszukiwania dróg porozumienia i do budowania wspólnoty. Tą szczególną cechą jest poczucie, że poza różnorodnymi przynależnościami lokalnymi, narodowościowymi łączą nas z innymi ludźmi więzi wynikające z tego, że wszyscy jesteśmy istotami ludzkimi. W tym znaczeniu obywatel świata jest, jak mawiali stoicy, *kosmopolites*, a poczucie więzi, wspólnoty z rodziną ludzką stanowi podstawowe źródło jego moralnych i społecznych powinności. „Winniśmy uznawać człowieczeństwo – wraz z jego fundamentalnymi aspektami: rozumem i potencjałem moralnym – w każdej postaci. Naszą lojalność powinniśmy w pierwszym rzędzie kierować ku tej właśnie – szeroko rozumianej – wspólnocie ludzkiej” – pisał Seneka (tamże, s. 69). Obywatela świata obok tej zasadniczej dyspozycji powinny charakteryzować także zdolność do krytycznego badania samego siebie i do krytycznego namysłu nad życiem oraz empatyczna wyobraźnia. Pierwsza z tych dyspozycji jest niezbędna, by – kierując się rozumem, krytyczną, odważną refleksją – możliwe było przełamywanie różnego rodzaju nawyków, schematów, autorytatywnych przekonań, ukształtowanych za pośrednictwem zwyczaju lub tradycji. Odnosi się to do otaczającego jednostkę świata, ale też – przede wszystkim – do samego człowieka, co – po raz kolejny odwołując się do filozofii starożytnej – M. Nussbaum określa mianem „sokratejskiego badania siebie”: „Większość ludzi, jakich spotkał Sokrates na swojej drodze,

wiodło życie intelektualnie bierne. Było to życie, w którym obiegowe przekonania decydowały o najważniejszych rzeczach, działaniach, o większości dokonywanych wyborów. To one kształtowały ludzi, sprawiając, że nigdy nie stawali się prawdziwie sobą. Nigdy bowiem nie podejmowali namysłu nad zastanymi wzorami, przejawiającego się w pytaniach o możliwość alternatywnych sposobów podejmowania działań, a także o to, które z zastanych dróg mają rzeczywistą wartość dla osobistego i politycznego życia. W tym właśnie sensie nie stawali się oni w pełni sobą” (tamże, s. 31). Sokratejskie dociekanie i wątplenie autorka uznaje za szczególnie cenne dyspozycje, nie odnosząc ich jedynie do kwestii politycznych, obywatelskich, lecz do ludzkich po prostu. Wątpić i dociekać, myśleć krytycznie i poszukiwać alternatyw – to znaczy dla niej stawać się sobą, stawać się człowiekiem coraz bardziej świadomym, wrażliwym, kreatywnym i odpowiedzialnym. Takich umiejętności potrzebuje demokracja, potrzebuje współczesny, wielokulturowy świat, ale też potrzebuje ich każdy człowiek.

Co oznacza „empatyczna wyobraźnia”, którą M. Nussbaum uznaje za trzecią, mocno powiązaną z poprzednimi, dyspozycję obywatela świata? „Oznacza ona zdolność stawiania się w sytuacji osoby od nas odmiennej, bycie wnikliwym czytelnikiem jej historii, rozumienie jej emocji, życzeń i pragnień. (...) Pierwszy krok w kierunku rozumienia świata z perspektywy »innego« jest podstawowy dla każdego odpowiedzialnego osądu, ponieważ nie wiemy, co osądzamy, dopóki nie zrozumiemy znaczenia działania podejmowanego przez »innego«, dopóki nie pojmiemy sensu wypowiedzi wyrażającej coś ważnego w kontekście jego historycznego i społecznego doświadczenia” (tamże, s. 19). Narracyjna wyobraźnia to jeden z najistotniejszych fundamentów porozumiewania się z innymi ludźmi. W relacjach międzyludzkich trzymanie się faktów oraz logicznego myślenia nie wystarcza; spotkanie, dialog z drugim człowiekiem wymaga odwołania się do emocji, uczuć, mniej lub bardziej uświadomionych motywów działania, które niekoniecznie mają wiele wspólnego z logiką i racjonalnością. Rozumieć „innego” (ale też rozumieć samego siebie), pisze M. Nussbaum, oznacza konieczność wychodzenia poza gromadzenie i rozumowe analizowanie „faktów” obserwowalnych, namacalnych w swojej konkretności. Szczególnego znaczenia nabierają w tym kontekście intuicja i empatia.

Trzy wymienione powyżej dyspozycje są zasadnicze dla rozumnego, świadomego obywatelstwa, ale też, jak wspomniałam wcześniej, autorka wielokrotnie podkreśla, że patrzeć na nie należy wykraczając poza „polityczną poprawność”, obowiązki obywatelskie czy budowanie kultury pokoju. Ich kształtowanie i rozwijanie uznaje za wyraz troski o to, co specyficznie ludzkie. Instytucje edukacji wyższej powinny więc uznać tego rodzaju zobowiązanie za priorytetowe, równie ważne, jak kierunkowe, zawodowe wykształcenie profesjonalistów w określonej dziedzinie. Innymi słowy, idea *liberal education*³ – edukacji wyższej zorientowanej na całościowe kształtowanie istoty ludzkiej w celu jej przygotowania do pełnienia ról obywatelskich i do życia w ogóle – powinna zostać uznana za jeden z fundamentów kształcenia akademickiego. Jak wprowadzać ją w życie? Jak realizować postulat tak ukierunkowanej edukacji?

Propozycje i doświadczenia edukacyjne

Odpowiadając na powyższe pytania M. Nussbaum (2008, s. 51) przede wszystkim podkreśla znaczenie nauczania filozofii. Pisze: „...winniśmy nalegać na uwzględnienie

nie filozofii jako znaczącego aspektu kształcenia akademickiego: dziedziną ta daje czytelnym wgląd we wszystkie toczące się debaty oraz w prawdziwie sokratejski sposób demaskuje pozorną mądrość modnych autorytetów”. Studiowanie filozofii, przede wszystkim myślenie Sokratesa, Platona, greckich i rzymskich stoików, daje znakomite podstawy rozwijania w studentach intelektualnej siły i niezależności. Jeśli kładziony jest nacisk na ich samodzielne, krytyczne myślenie oraz na wątpliwość – w znaczeniu sokratejskim, wówczas wzrastają szanse na przyjmowanie przez nich odpowiedzialności za własne sądy, decyzje i wybory, wzmacnianie się ich siły moralnej w konfrontowaniu się z różnorodnymi problemami – bez dogmatycznego powoływania się na sztywne, narzucane z zewnątrz zasady. M. Nussbaum (2008, s. 27) pisze: filozofia oferuje studiującym „aktywne rozumienie lub uchwycenie sensu pytań, zdolność dokonywania rozróżnień, model komunikacji niepolegający na prostym wyrażeniu zgody lub niezgody, a więc wszystko to, co uważają za ważne dla własnego życia bądź współżycia z innymi”.

Podkreślanie znaczenia studiowania filozofii przekłada się w propozycjach M. Nussbaum na bardzo konkretny postulat odnoszący się do kształcenia na poziomie wyższym. Twierdzi ona mianowicie, że wszyscy studenci, niezależnie od tego, jaką uczelnię i jaki kierunek studiów wybrali, powinni przejść przez kurs zajęć z filozofii. Zajęcia tego rodzaju powinny być upowszechniane albo na zasadzie uczynienia ich obowiązkowymi w ramach przyjętego programu kształcenia, albo poprzez potraktowanie ich jako przedmiotu do wyboru w wyróżnionej grupie kursów początkowych. Decyzję tego rodzaju wprowadziło w życie wiele z badanych przez Nussbaum uczelni amerykańskich. Podaje ona między innymi przykład uniwersytetu Harvarda, gdzie od studentów wymaga się ukończenia kursu „moralnego rozumowania”, tworzonego na bazie kilku dyscyplin akademickich, Randolph – Macon College w Wirginii, gdzie szeroko upowszechnione wśród studentów dwusemestralne zajęcia z filozofii prowadzone są w małych grupach i – jak pisze autorka – „w prawdziwie sokratejskim stylu”, uniwersytetu w Pittsburgu, w którym realizowany jest obowiązkowy, dwusemestralny kurs filozofii, skoncentrowany wokół problemów etyki i aksjologii czy ekonomicznego Bentley College w Massachusetts, gdzie na mocy decyzji administracyjnej wszystkich studentów objęto obowiązkowym kursem z zakresu filozofii, a podczas zajęć nacisk położono na przygotowanie uczestników do pełnienia ról obywatelskich i na ich ogólny rozwój intelektualny. M. Nussbaum w książce poddaje ocenie wymienione wyżej propozycje zajęć akademickich, wskazując na to, co jest w nich szczególnie cenne i na to, jakie są ich ograniczenia, czy braki. Niezależnie jednak od tego, jak krytyczną wydaje ocenę, podkreśla, że to właściwy kierunek w kształceniu akademickim, daje bowiem szansę na wykształcenie studentów, którzy „...w pewnym stopniu przeanalizowali w sokratejski sposób własne poglądy i opanowali odpowiednie techniki, za pomocą których będą kontynuowali taki wysiłek; studentów, których moralne i polityczne przekonania nie wynikają z prostej recepcji radiowych przekazów czy rówieśniczej presji; takich, którzy uzyskali pewność, że ich własny umysł może podejmować najpoważniejsze problemy obywatelstwa” (Nussbaum, 2008, s. 59).

Studiowanie filozofii umożliwia też zaznajomienie się z narodzinami i tradycją idei „światowego obywatelstwa”. Ma to bardzo duże znaczenie dla zrozumienia tego, że ponad podziałami regionalnymi, narodowościowymi, religijnymi można odnaleźć to, co ludzi łączy i że warto tego poszukiwać, w imię dialogu, budowania wspólnoty

i porozumienia. Przekonanie to nie musi się przekładać na zawieszenie krytycyzmu wobec innych ludzi i kultur, przeciwnie – podkreśla M. Nussbaum (tamże, s. 76): „Obywatel świata może być bardzo krytycznie nastawiony do nieuczciwych działań i aktów politycznych, a także do charakterów ludzi, którzy je realizują. Niemniej odrzuca on myślenie o swoich oponentach jako o odmiencach czy przedstawicielach obcych i gorszych gatunków. Odmawia krytyki poprzedzającej postawę szacunku i rozumienia. Starannie kreuje wyobrażenia odzwierciedlające jego dążenie do postrzegania innych jako mu bliskich oraz w podobny sposób ludzkich. Owa szczególna dbałość o sposób portretowania ludzi odmiennych od nas samych stanowi jedno z kluczowych zaleceń dla życia wolnego od nienawiści”. Przełamywanie skłonności studentów i nauczycieli do określania samych siebie przede wszystkim w kategoriach grupowych form lojalności i przynależności autorka uznaje za jedno z najważniejszych zadań edukacji. To dzięki jego realizacji wzrastają szanse na przełamywanie nie tylko tak niebezpiecznych postaw, jak szowinizm, gdy odmienność postrzegana jest jako gorsza, ale też jak *opisowy romantyzm, normatywny relatywizm i sceptycyzm*, w przypadku których odmienności kulturowe są uznawane za całkowicie odmienne i w zasadzie nieporównywalne z kulturą własną. W związku z tym należy zawiesić myślenie krytyczne i poprzestać na poznaniu i uznaniu różnic.

Bez krytyczne celebrowanie różnic i negowanie możliwości istnienia wspólnych płaszczyzn porozumienia należy określić mianem poglądów i postaw antyhumanistycznych, zagrażających budowaniu porozumienia między ludźmi, bazujących na kontrastach, uproszczeniach i akcentowaniu tego, co dzieli. Tego rodzaju opisowy romantyzm i normatywny relatywizm są bardzo rozpowszechnione wśród amerykańskich studentów. Są oni bowiem przekonani, że takie myślenie jest wyrazem głębokiego szacunku do innych. Tymczasem Nussbaum łączy je z **brakiem** takiego szacunku. Jeśli bowiem uznajemy innego za różniącego się od nas we wszystkim, jeśli podkreślamy, że różnice te znoszą możliwość zbudowania między nami jakiegokolwiek porozumienia, jakiegokolwiek poczucia wspólnoty, wówczas tak naprawdę **odmawiamy** szacunku drugiemu człowiekowi. Cytowany przez M. Nussbaum antropolog Dan Sperber twierdzi: „W prerelatywistycznej antropologii ludzie Zachodu uważali siebie za lepszych od wszelkich innych ludzi. Relatywizm zastąpił to nikczemne hierarchiczne spojrzenie pewnym rodzajem poznawczego apartheidu. Jeśli nie możemy być lepsi we wspólnym świecie, pozwólmy innym ludziom zamknąć się w ich własnym świecie” (tamże, s. 150). To mocne słowa, podkreślające, że poprzestawanie na celebrowaniu różnic może być uznane za rodzaj odwracania się plecami do drugiego człowieka, za odmawianie komunikacji, a więc w pewnym sensie za pogardę.

Organizowanie w ramach instytucji kształcenia wyższego obowiązkowych, powszechnych kursów „o wielokulturowym charakterze” M. Nussbaum uznaje za niezbędną odpowiedź na tego rodzaju problemy. Obok kursów z filozofii, wprowadzających studentów w sokratejską umiejętność krytycznego namysłu nad sobą samym i nad otaczającym światem, muszą być traktowane jako jeden z filarów kształcenia ogólnego „w trosce o człowieczeństwo”. Dla autorki oznaczają one studia nad odmiennymi kulturowymi, z wprowadzaniem zróżnicowanych kulturowych perspektyw, nauczaniem języków obcych, a także z położeniem szczególnego akcentu na „podejmowanie namysłu nad powszechnymi ludzkimi problemami oraz sferami życia, w których ludzie, bez względu na swoje pochodzenie, muszą dokonywać wyborów” (tamże). Takie zadanie jest bez wątpienia bardzo trudne i stanowi ogromne

wyzwanie edukacyjne. Jest bowiem próbą łączenia multikulturalizmu z uniwersalizmem, studiowania różnic i poszukiwania tego, co ogólnoludzkie, ponadkulturowe, wspólne. Jednak określenie tego zadania mianem niemożliwego do realizacji, niewykonalnego, stałoby się niewybaczalnym błędem pedagogów. Niewybaczalnym, bo stanowiącym unik przed jednym z najważniejszych dla współczesnego świata zadań – budowania pokoju.

Amerykańskie uczelnie wyższe podejmują to wyzwanie. Oto kilka z bardzo licznych, podawanych przez M. Nussbaum przykładów. Studenci University of Nevada w Reno przechodzą przez obowiązkowy cykl zajęć w ramach kursu „Cywilizacje świata”. Dodatkowo muszą uzupełnić te zajęcia przynajmniej jedną, wybraną dziedziną wiedzy z zakresu zróżnicowania grup ludzkich, niedotyczącego dominującej kultury własnego społeczeństwa (np. historia i kultura mniejszości zamieszkujących USA, *women's studies*, studia nad zróżnicowaniem ludzkiej seksualności). W State University of New York w Buffalo realizowany był powszechny i podstawowy dla studentów kurs „Amerykański pluralizm i dążenie do równości”. Stanowił on uzupełnienie dwusemestralnych zajęć na temat cywilizacji świata, wprowadzających podstawową wiedzę o niezachodnich kulturach i religiach. Program kursu został bardzo dokładnie przemyślany i opracowany w celu pogłębiania w studentach świadomości istnienia wielu grup tworzących amerykańską społeczność, często wciąż walczących o uznanie i równość.

W Scripps College w Pomonie, w Kalifornii postanowiono zastąpić uznany za ogólnikowy i niedoprecyzowany cykl kursów na temat cywilizacji Zachodu nowym programem „Kultura, wiedza i reprezentacja”. Został on przygotowany dla studentów pierwszego roku i ukazywał główne idee europejskiego Oświecenia w bardzo wielu zakresach: historii, filozofii, myśli politycznej, literatury, religii, muzyki. W ramach seminariów dyskusyjnych dano studentom możliwość zapoznania się także z późniejszą krytyką idei oświeceniowych, dokonywaną m.in. przez społeczności kolonizowane, przedstawicieli myśli feministycznej i filozofii niezachodniej, a także przez postmodernistyczną filozofię Zachodu. W St. Lawrence University od 1987 roku wszyscy studenci objęci są obowiązkiem uczestnictwa w kursie na temat jednej z kultur niezachodnich lub kultur Trzeciego Świata. Program „Spotkania kultur” był uzupełnieniem tych zajęć i koncentrował się na studiach nad dwoma obszarami kultur niezachodnich: Indii i Kenii, z uwzględnieniem zróżnicowania etnicznego, religijnego, problematyki płci i seksualności. Za jedno z najważniejszych ogniw programu uznano filozofię – by wszyscy uczestnicy zajęć mieli możliwość wzięcia czynnego udziału w dyskusjach na temat kulturowego relatywizmu i podjęcia prób poszukiwania uniwersalnych aspektów ludzkich potrzeb. Zorganizowano też serię seminariów dla bardzo zróżnicowanej kadry prowadzącej zajęcia (byli to ludzie reprezentujący takie dziedziny wiedzy, jak: filozofia, historia sztuki, antropologia, anglistyka, religioznawstwo, biologia, nauki polityczne, geologia, ekonomia) i zadbano o to, by każdy z jej przedstawicieli przez miesiąc wizytował region, którego dotyczą prowadzone przez niego zajęcia. Zebrane podczas tych podróży doświadczenia miały wzbogacać wcześniejsze studia nauczycieli, a prowadzone przez nich dzienniki udostępniano uczestnikom zajęć programy, by stanowiły jedno ze źródeł refleksji i wymiany poglądów.

Trzecia dyspozycja obywatela świata, która – w przekonaniu M. Nussbaum powinna być kształtowana i rozwijana w ramach edukacji wyższej – to empatyczna

wyobraźnia. Autorka często określa ją także mianem „wyobraźni narracyjnej” lub „wyobraźni literackiej”, a czyni tak, ponieważ za jedno z najcenniejszych „narzędzi” jej kształtowania uznaje literaturę. „Ważną rolę w uruchamianiu sił wyobraźni, o podstawowym znaczeniu dla obywatelstwa, odgrywa sztuka”. Sztuka kształtuje wolność osądu oraz wrażliwość, które mogą oraz powinny towarzyszyć dokonywaniu obywatelskich wyborów. W pewnej mierze dotyczy to wszystkich jej dziedzin. Muzyka, taniec, malarstwo, rzeźba, architektura – wszystkie odgrywają określoną rolę w rozumieniu otaczających nas ludzi. Jednak biorąc pod uwagę ideę kształcenia dla światowego obywatelstwa, szczególne znaczenie należy przypisać literaturze ze względu na jej zdolność do przedstawiania specyficznych warunków i problemów różnych grup ludzi (tamże, s. 96).

Siła oddziaływania literatury wynika z angażowania emocji, fantazji i zadumy czytelnika. Uruchamiając w nim szczególny rodzaj wrażliwości dzieło literackie może sprawić, że czytelnik spojrzy na losy bohatera w perspektywie jego wielowymiarowego i głębokiego wnętrza, sekretów godnych uszanowania i niepowtarzalnych, indywidualnych cech. Umiejętność ta, którą M. Nussbaum (tamże, s. 100) określa mianem „przyjmowania personifikującej perspektywy” jest bezcenna w kontekście otwierania się człowieka na potrzeby innych, rozwijania się w nim szacunku dla inności i wrażliwości na cudze nieszczęście. Literatura uczy jednak nie tylko dostrzegania i szanowania różnic; uwrażliwia także na to, co ludzi łączy w najgłębszych, specyficznym ludzkich wymiarach egzystencji. Zaduma i empatia sprawiają, że przejmujemy się losem drugiego człowieka, że możliwa staje się szczególna więź i poczucie wspólnoty mimo bardzo wielu zasadniczych różnic, jakie istnieją między nami. Szczególną rolę M. Nussbaum przypisuje w tym kontekście wielkiemu kanonowi literatury zachodniej, ze szczególnym akcentem położonym na grecką tragedię, a także na powstające na przestrzeni stuleci powieści i poezję. Powołując się na słowa Walta Whitmana twierdzi, iż artysta – literat jest niezastąpiony w roli nauczyciela obywateli demokratycznego społeczeństwa, a jego szczególna rola polega na kształtowaniu empatycznego rozumienia ludzi marginalizowanych lub opresjonowanych przez umożliwienie im wyrażenia własnych dążeń. Whitman wyraża to dobitnie w „Pieśni o sobie”, gdy pisze:

Przemawiam wieloma niemilkającymi głosami pozbawionymi brzmienia,

Głosem niezliczonych pokoleń więźniów i niewolników

Głosem chorych i zrozpaczonych, złodziei i karłów,

(...)

Przemawiam zakazanymi głosami

Głosem seksualnych żądz i nieczystości, głosami zakrytymi, z których zdzieram zasłonę

Głosem nieprzyzwoitymi, które oczyszczam i przekształcam (Whitman, 1992, s. 61).

Nussbaum podkreśla, że studia literackie powinny być uznawane za jedno z zasadniczych ogniw kształcenia ogólnego, stanowią bowiem podstawę empatycznych i odpowiedzialnych postaw obywatelskich. Do wspomnianego wyżej kanonu wielkiej literatury zachodniej należałoby, zdaniem autorki, włączyć takie dzieła literackie, które ukazują doświadczenia grup społecznych wciąż domagających się pełniejszego zrozumienia, jak na przykład przedstawiciele innych kultur, kobiety, mniejszości etniczne, rasowe i seksualne. Kanon literatury uznanej za ponadczasową, powi-

nien więc być przełamany tekstami bardziej współczesnymi, często uchodzącymi za kontrowersyjne i eksplorujące terytoria dotąd pomijane czy marginalizowane. Studentów należy zachęcać do takiej lektury proponowanych tekstów, która pozwala na identyfikowanie się z czymś doświadczeniem, ale też umożliwia stawianie krytycznych pytań na jego temat, gdyż „Najwięcej pożytku dla edukacji przynosi taki program kształcenia, który uwzględni sprzeciw i różnicę, interakcję opozycyjnych poglądów, nawet jeśli podczas pracy z pojedynczą grupą studentów dochodzimy do wyrażenia zgody wobec stanowiska obecnego w określonym dziele literackim, powinniśmy odwoływać się do wielości kontrastujących ze sobą sądów” (Nussbaum, 2008, s. 118). M. Nussbaum podaje przykłady oddziaływania literatury – są to studenci skłonieni do przyjęcia podczas zajęć odmiennej niż ich osobista perspektywy w spojrzeniu na analizowany problem. Eric Chalmers, student uniwersytetu w Reno, w związku z przerabianą podczas zajęć lekturą zostaje poproszony o refleksję nad sytuacją homoseksualnego mężczyzny, a następnie o napisanie w jego imieniu listu do rodziców. Inny student otrzymuje zadanie napisania eseju argumentującego pogląd sprzeciwiający się karze śmierci. Argumentów może poszukiwać zarówno w dziełach filozoficznych, jak i w literaturze pięknej. Student deklaruje się jako zagorzały zwolennik najwyższego wymiaru kary, dlatego napisanie eseju jest dla niego niełatwą szkołą elastyczności w myśleniu i refleksji nad osobistymi poglądami. Każdy z tych studentów stanął przed możliwością zmiany perspektywy, sokratejskiego dociekania i rozwinięcia swojej empatycznej wyobraźni. M. Nussbaum podkreśla, że podobne sytuacje bywają dla studentów bardzo trudne, że są dla nich wyzwaniem. Z edukacyjnego punktu widzenia są jednak bezcenne, angażują bowiem nie tylko umysł, intelekt, myślenie, ale także uczucia; umożliwiają osobistą konfrontację z poglądami innych i z przekonaniami własnymi. W ten sposób dzieła literackie pomagają przezwyciężyć nierzadko spotykaną wśród ludzi skłonność do odmawiania człowieczeństwa tym, którzy się w jakiś zasadniczy sposób od nas różnią.

Ocena

Proponowaną przez M. Nussbaum koncepcję kształtowania światowego obywatelstwa uznałam za bardzo cenną kontekście promowania kultury pokoju. Rozwijanie opisywanych przez nią dyspozycji obywatela świata, takich jak umiejętność krytycznego i alternatywnego myślenia, empatyczna wyobraźnia, czy wynikająca z poczucia przynależności do ludzkiej wspólnoty postawa kosmopolityczna, powinny być w moim przekonaniu uznane za priorytety w wychowaniu dla pokoju. Wymieniane przez M. Nussbaum dyspozycje są podstawą budowania pokoju w świecie – w skali mikro, gdy pomyślimy o konkretnej jednostce i jej potencjalnych relacjach z innymi ludźmi i w skali szerszej, gdy, jak w przypadku M. Nussbaum, przedmiotem naszej refleksji staną się konkretne szczeble lub sektory edukacyjne. Budowanie pokoju wydaje się abstrakcją i jedynie pobożnym życzeniem, gdy jego podstaw nie tworzą świadome i refleksyjne postawy obywatelskie – w znaczeniu, w jakim ukazuje je amerykańska filozof.

Propozycje Nussbaum nabierają szczególnej wartości ze względu na skonfrontowanie ich z konkretną rzeczywistością edukacyjną amerykańskich uczelni wyższych. Dzięki często bardzo szczegółowym opisom inicjatyw podejmowanych w tych

uczelnianach⁴ możemy czerpać z wieloletnich doświadczeń szkół amerykańskich i nie patrzeć na edukację dla światowego obywatelstwa jedynie w perspektywie postulatów i idei, ale także w kontekście bardzo konkretnych wyzwań i trudności. Jestem przekonana, że dla pedagogów to wyjątkowo cenny punkt odniesienia. Ukazuje możliwości, podpowiada konkretne pomysły, ale też nie pozostawia złudzeń co do złożoności podejmowanego wyzwania. Wystarczy pytanie: kogo należy uznać za odpowiedzialnego za edukację do światowego obywatelstwa, by tę złożoność dostrzec. W rozważaniach Nussbaum pojawiają się filozofowie, badacze literatury, językoznawcy, historycy sztuki, antropolodzy, religioznawcy, biolodzy i seksuolodzy, przedstawiciele nauk politycznych, geolodzy i ekonomiści. Podkreśla także konieczność podejmowania przez nich interdyscyplinarnego dialogu, uznając go za wręcz zasadniczy dla kształcenia ogólnego⁵.

Można stwierdzić, że w przekonaniu amerykańskiej filozofki każdy nauczyciel akademicki, niezależnie od dziedziny, jaką wykłada, powinien czuć się odpowiedzialny za kształcenie ogólne uczęszczających na jego zajęcia studentów, nie tylko za ich konkretną specjalizację. Każda dziedzina nauki jest przecież obszarem dającym możliwość odczuwania niejasności i przełamywania jej, do krytycznego namysłu nad jej osiągnięciami, do ścierania się różnorodnych poglądów i koncepcji. To wręcz istota naukowego podejścia: wątpić, poddawać krytyce, poszukiwać nowych rozwiązań, dążyć do głębszego zrozumienia tego, co nas otacza. Tak więc poza poszerzaniem specjalistycznej wiedzy i kompetencji studentów każdy nauczyciel akademicki może też rozwijać w nich dyspozycje tak cenne w kontekście ogólnie rozumianego rozwoju. W tej perspektywie najważniejsze staje się to, JAK się naucza, w jakim stopniu pozostaje się wiernym różnorodnym aspektom krytycznego namysłu nad światem, na ile ma się świadomość tego, że dogmatyzm i sztywność myślenia mogą się wkraść także do akademickich sal wykładowych.

M. Nussbaum często akcentuje znaczenie idei, która powinna przenikać świadomość wszystkich nauczycieli i mieć znaczący wpływ na ich praktykę edukacyjną. To wszystkich przedstawicieli kadr akademickich ma na myśli, gdy pisze: „To od nas, jako nauczycieli, zależy ukazanie studentom piękna i zaangażowania życia otwartego na świat w jego całości: pokazanie, że refleksyjne obywatelstwo przynosi nam znacznie więcej satysfakcji niż takie, które polega na przytakiwaniu; że większą radość daje poznawanie istot ludzkich w ich rzeczywistej różnorodności i złożoności niż żarliwa pogoń za powierzchownymi stereotypami; że to refleksyjne życie i decydowanie o sobie samym, nie zaś uleganie autorytetom rodzi autentyczną miłość i przyjaźń (Nussbaum, 2008, s. 95).

M. Nussbaum domaga się poszerzenia obszaru odpowiedzialności nauczycieli akademickich. Mają oni być nie tylko wykładowcami wiedzy specjalistycznej, ale także wychowawcami – kształtującymi osobowość i charaktery studentów, troszczącymi się o ich postawę obywatelską i o człowieczeństwo w ogóle. Propozycja taka stoi w zdecydowanej sprzeczności z pojawiającą się coraz częściej tendencją do ujmowania edukacji wyższej w kategoriach „usług edukacyjnych” i zawężaniem jej do przestrzeni kształcenia zawodowego.

W zakończeniu książki autorka zaznacza: „Najpoważniejsze z obecnych zagrożeń jest związane z rosnącym zainteresowaniem kształceniem zawodowym zamiast ogólnego. Wielu osobom zarządzającym edukacją (a także rodzicom oraz studentom) realizacja nieużytecznego kształcenia, mającego na celu wzbogacanie ludzkiego ży-

cia, wydaje się zbyt kosztowna. Wiele uczelni, określających same siebie jako college kształcenia ogólnego, coraz częściej zwraca się ku kształceniu zawodowemu, redukując program kształcenia humanistycznego oraz możliwości humanistyczne zorientowanej kadry i w efekcie odmawiając dostępu swoim studentom do korzyści płynących z kształcenia ogólnego” (tamże, s. 317).

Propozycje M. Nussbaum są też odpowiedzią na wynikającą między innymi z refleksji postmodernistycznej skłonnością wielu teoretyków do podawania w wątpliwość wielu funkcji nauczycielskich, uznawanych przez stulecia za podstawowe. Oto nauczyciel akademicki ma być zaangażowanym i świadomym towarzyszem w poszukiwaniu prawdy przez studentów; ma dbać o to, by rozwijały się w nich pewne wyraźnie określone dyspozycje, które uznaje się za potrzebne i za wartościowe. Oto ponad różnicami i podziałami próbuje się odnajdywać to, co uniwersalne. – W perspektywie teorii postmodernistycznych takie podejście jest co najmniej kontrowersyjne i wymaga krytyki⁶. Jestem jednak przekonana, że podkreślana przez Nussbaum potrzeba stymulowania i rozwijania u studentów nawyku krytycznego myślenia, może tę kontrowersyjność w znacznym stopniu osłabić. Nawyk krytycznego myślenia, proces poznania, w który zaangażowany jest nie tylko rozum, lecz także empatia i wyobraźnia, czynią przecież jednostkę mniej podatną zarówno na celebrowanie różnicy, jak i na przyjmowanie pozornych uniwersaliów. Jeżeli staje się ona coraz bardziej wrażliwa na różnego rodzaju manipulacje, jeśli znajduje w sobie coraz więcej odwagi na przewartościowywanie własnego myślenia, na poszukiwanie nowych punktów odniesień, nowych perspektyw, wówczas trudno ją będzie oczarować jakąkolwiek „jedyną słuszną” czy „jedyną prawdziwą” koncepcją. Poszukiwanie prawdy oznacza dla Nussbaum nieustanny – i być może nigdy nie kończący się – wysiłek porozumienia i budowania wspólnoty z innymi. Trudno o jasno sprecyzowane reguły i dookreślone drogowskazy, najprawdopodobniej w przypadku każdej konkretnej relacji – czy to jednostkowej, czy grupowej, będą one inne. Najważniejsza jest jednak wiara, że porozumienie i wspólnotę można budować, że należy szukać ku nim przesłanek i podstaw. Są to poszukiwania w imię pokoju, niezbędnego, by ocalić świat i by ocalić człowieka. Jestem przekonana, że pedagogom nie wolno w tej kwestii milczeć.

Przypisy

¹ R. Kapuściński pisze: „Z jednej strony komunikacja, elektronika, energia kapitału, masowość produkcji, popkultura, projekty ekologiczne, panowanie pokoju światowego działają na rzecz integracji naszego globu, gdy jednocześnie z drugiej strony wszelkie nacjonalizmy, fundamentalizmy, integralizmy, nienawiści etniczne i szowinizmy klanowe starają się popchnąć ludność naszej planety w kierunku dezintegracji, skłócenia, wzajemnej obcości”. R. Kapuściński: *Rwący nurt historii. Zapiski o XX i XXI wieku*. Znak, Kraków 2007, s. 192.

² Książka M. Nussbaum ukazała się w Stanach Zjednoczonych w 1997 roku. Autorka opisuje w niej badania, które prowadziła od roku 1993, ale odwołuje się też do doświadczeń wyniesionych z dwudziestu lat pracy akademickiej. Wydanie polskie książki, na które będę się powoływać: M. C. Nussbaum: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Przekł. A. Męczkowska. Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

³ Ten anglosaski termin uwypukla odniesienia zarówno do idei kształcenia ogólnego, jak i do koncepcji kształcenia w ramach sztuk wyzwolonych (*artes liberales*), zakorzenionych w kulturze klasycznej.

⁴ W moim artykule jedynie sygnalizuję nieliczne spośród przytaczanych i analizowanych przez Nussbaum inicjatyw edukacyjnych. Czytelników zainteresowanych dokładniejszymi charakterystykami tych programów i konkretnych zajęć akademickich, a także ich oceną, odsyłam do książki M. Nussbaum, a przede wszystkim do rozdziałów: *Światowe obywatelstwo w edukacji współczesnej, Cele i ograniczenia kształcenia międzykulturowego, Wierność marzeniu: studia afroamerykańskie na współczesnym uniwersytecie amerykańskim, Studia nad seksualnością w programie kształcenia, Sokrates na uniwersytecie wyznaniowym*.

⁵ M. Nussbaum, 2008, s. 120. Przykład interdyscyplinarnego dialogu M. Nussbaum czerpie m.in. z doświadczeń State University of New York w Buffalo, gdzie dla kadry akademickiej zorganizowano czterotygodniowy cykl seminariów. Zaistniała wówczas możliwość wymiany poglądów i podzielenia się doświadczeniami przez ludzi reprezentujących dziesięć różnych dyscyplin naukowych. Wszyscy oni prowadzili zajęcia w ramach zaproponowanego studentom kursu „Amerykański pluralizm i dążenie do równości”. Nussbaum pisze: „Seminaria te w podstawowym stopniu przyczyniły się do sukcesu podjętych działań, gdyż nawet ci przedstawiciele kadry, którzy wnoszą znaczący wkład do określonej dyscypliny, bez wspólnej lektury i dialogu będą niedostatecznie przygotowani do kompleksowej interdyscyplinarnej współpracy. Podczas seminariów wzajemnie uczono się o stosowanych przez siebie podejściach i metodach, dyskutowano wspólnie czytane teksty oraz opracowywano wykaz lektur i metod, odpowiednich dla studentów tej uczelni” (tamże, s. 86).

⁶ Na przykład Z. Melosika krytyka „edukacji globalnej” w książce: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, rozdział *Kontrowersje wokół edukacji globalnej jako oświeceniowej interpretacji wielokulturowości*, s. 178–183.

Literatura

- Kapuściński R. (2007): *Rwący nurt historii. Zapiski o XX i XXI wieku*. Znak, Kraków
- Mayor F. (2001): *Przyszłość świata*. Przekł. zbiorowy. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa
- Melosik Z. (2007): *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Nussbaum M. (2008): *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Przekł. A. Męczkowska. Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław
- Whitman W. (1992): *Pieśni o sobie*. Przekł. A. Szuba. Wyd. Literackie, Kraków
- Wojnar I. (red.) (2000): *Etos edukacji w XXI wieku*. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa.

Przez kształtowanie światowego obywatelstwa – w stronę kultury pokoju

UNESCO uznaje kształtowanie podstaw pokoju za jedno z priorytetowych zadań edukacyjnych na XXI wiek. Dla współczesnej pedagogiki trudne i istotne wydaje się pytanie nie tyle o zasadność samej idei kultury pokoju, ile o to, kto i w jaki sposób miałby ją w ludziach kształtować?

W niniejszym artykule pragnę przedstawić jedną z propozycji, która wydaje mi się szczególnie ważna i inspirująca w poszukiwaniu odpowiedzi na powyższe pytanie. Akcentuje ona złożoność wyzwania edukacyjnego, jakim jest wychowanie dla pokoju. Propozycja ta odnosi się do konkretnego szczebla edukacyjnego, jakim jest kształcenie na poziomie studiów wyższych, a jej autorką jest amerykańska filozof, Martha Nussbaum. Ukazuje ona konkretne zasady, którym powinna podlegać edukacja do światowego obywatelstwa, opisuje wiedzę, dyspozycje i kompetencje, które powinniśmy w jej ramach kształtować (są to przede wszystkim: wiedza filozoficzna, wiedza o innych kulturach, empatyczna wyobraźnia, myślenie krytyczne), a także podaje konkretne przykłady rozwiązań edukacyjnych wprowadzonych w uniwersytetach amerykańskich w celu realizacji idei dogłębnego kształcenia ogólnego i wychowania dla pokoju. M. Nussbaum domaga się poszerzenia obszaru odpowiedzialności nauczycieli akademickich. Mają oni być nie tylko wykładowcami wiedzy specjalistycznej, ale także wychowawcami – kształtującymi osobowość i charaktery studentów, troszczącymi się o ich postawę obywatelską i o człowieczeństwo w ogóle.

Słowa kluczowe: światowe obywatelstwo, wychowanie dla pokoju, kultura pokoju

Through the development of world citizenship – towards a culture of peace

UNESCO consider the idea of shaping the ground for peace as a priority educational task for XXI century. This aim is very difficult for the contemporary pedagogy and in that matter very essential question not concern the legitimacy of the idea of the culture of peace , but rather how we can shape peace in human being.

In this article I'd like to present one of proposal which appear particularly important and inspiring in searching the answer on above-mentioned question .It stress complexity of the pedagogical challenge, which is education for peace. This proposal concern the concrete educational level which is higher education and the author of it, is American philosopher , Martha Nussbaum.

Martha Nussbaum represents set of roles of world citizen; describing knowledge, orders and competences which we have to educate, from the point of view ,of education for peace. Namely they are :philosophical knowledge ,knowledge about different cultures, empathic imagination ,critical thinking, also she gives some examples of educational solutions in American Universities in order to realization of general education idea and education for peace. She demands that academic teacher should be held to bigger responsibility and to be not only lecturers of expertise knowledge but also educators who are shaping students characters and personalities. Moreover to take care of their citizenship attitude and humanity in general.

Keywords: world citizen, education for peace, culture of peace

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2013

Magdalena Woynarowska-Soldan
Warszawski Uniwersytet Medyczny
Agnieszka Małkowska-Szcutnik
Instytut Matki i Dziecka w Warszawie
Barbara Woynarowska
Uniwersytet Warszawski

ZDROWIE I SAMOPOCZUCIE PSYCHICZNE DYREKTORÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH I GIMNAZJÓW W POLSCE

Dyrektorzy szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych stanowią grupę liczącą ok. 25 tys. osób. Praktycznie wszyscy dyrektorzy szkół (94%) są równocześnie nauczycielami prowadzącymi zajęcia dydaktyczne (Więśław, 2011), a ponadto mają do wykonania wiele zadań służbowych i pełnią wiele ról, w tym role: kierującego instytucją pedagogiczno-opiekuńczą, lidera i promotora zmian wymaganych przez reformę systemu edukacji, szkolnego organu nadzoru pedagogicznego, pracodawcy, kierownika zakładu pracy, organu administracji oświatowej (Pielachowski, 2000). Aby skutecznie pełnić te role i być „dobrym dyrektorem”, niezbędne jest posiadanie wielu kompetencji. M. Sielatycki (2006) wymienił następujące kompetencje osób pełniących funkcje zarządcze w edukacji: osobiste (jako człowiek), interpersonalne (jako członek zespołu), społeczne (jako członek społeczności lokalnej i społeczeństwa), dydaktyczne (jako nauczyciel i wychowawca), merytoryczne (jako znawca danej dziedziny wiedzy), zarządcze (jako zarządzający organizacją i kierujący ludźmi), instytucjonalne (jako uczestnik systemu edukacji).

Zadania i role pełnione przez dyrektorów szkół mogą stanowić duże obciążenie zawodowe, zwłaszcza psychospołeczne, typowe dla zawodu nauczyciela. Odczuwanie tych obciążeń jako nadmiernych, uciążliwych lub długotrwałych, zwłaszcza przy ich kumulacji, może być stresorem (rozumianym jako dystres) i zwiększać ryzyko wystąpienia zaburzeń w stanie zdrowia fizycznego i psychospołecznego (Woynarowska, 2010). W dostępnym piśmiennictwie polskim nie znaleziono jednak publikacji dotyczącej pomiaru obciążeń zawodowych dyrektorów szkół oraz ich zdrowia i jakości życia.

Celem pracy było zbadanie samooceny zdrowia, wybranych wskaźników samopoczucia psychicznego oraz predyktorów przeciążenia pracą w szkole u dyrektorów szkół podstawowych, gimnazjów i zespołów tych szkół w Polsce oraz porównanie zmian niektórych wskaźników zdrowia dyrektorów w latach 2002–2010.

Metoda i materiał

W badaniach zastosowano metodę sondażu. Narzędziem badawczym był kwestionariusz „Środowisko szkoły a zdrowie” przeznaczony dla dyrektorów szkół. Zawierał on kilka pakietów tematycznych¹¹, w tym pytania dotyczące zdrowia i samopoczucia dyrektorów szkół. W niniejszym artykule wykorzystano odpowiedzi na pytania i stwierdzenia dotyczące:

- Samooceny zdrowia: *Ogólnie mówiąc Pani/a zdrowie jest: doskonale, bardzo dobre, dobre, takie sobie, zle;*
- Poczucia szczęścia: *Biorąc wszystko pod uwagę, jak ocenił(a)by Pan/i swoje życie w ostatnim czasie?* – kategorie odpowiedzi: *bardzo szczęśliwy/a, dość szczęśliwy/a, niezbyt szczęśliwy/a, nieszczęśliwy/a.* Pytanie pochodzi z kwestionariusza wykorzystywanego w Diagnostyce Społecznej (Czapiński, Panek, 2009);
- Wybranych wskaźników samopoczucia psychicznego: *Jak Pan/i czuł/a się i jak Panu/i wiodło się w ostatnich 4 tygodniach?* a) *czulem/am się spokojny/a, pogodny/a;* b) *miałem/am mnóstwo energii;* c) *czulem/am się przygnębiony/a, smutny/a* – kategorie odpowiedzi: *cały czas, większość czasu, spory okres czasu, pewien czas, prawie nigdy.* Jest to pewna modyfikacja pytania z kwestionariusza SF-36 Health Survey autorstwa J. E. Weare².
- Poczucia przeciążenia pracą w szkole: *Czy czuje się Pan/i przeciążony/a pracą w szkole (w tym nauczaniem, przygotowaniem zajęć, pracą administracyjną)?* – kategorie odpowiedzi: *wcale, mało, dość dużo, bardzo dużo.*

Anonimową ankietę wysłano pocztą w kwietniu 2010 roku do 700 szkół podstawowych i gimnazjów wybranych losowo ze wszystkich województw. O jej wypełnienie byli proszeni dyrektorzy szkół. W okresie od maja do kwietnia wysłano do szkół dwa listy przypominające, z załączonym do drugiego listu kwestionariuszem. Uzyskano w ten sposób zwrot 520 kwestionariuszy (z 74,3% wylosowanych szkół): 79% kwestionariuszy wypełnili dyrektorzy szkół, 17% ich zastępcy, 4% inne osoby w szkole; 57% respondentów pochodziło ze szkół na wsi, 43% ze szkół miejskich. Dane o liczbie badanych według płci, wieku i typu szkoły podano w tabeli 1.

Analizy statystycznej danych dokonano przy użyciu pakietu statystycznego IBM SPSS v. 17. Istotność różnic w zależności od płci, wieku badanych i typu szkoły badano za pomocą testu chi kwadrat. Oszacowano wielowymiarowy model regresji liniowej (zmienna zależna – poczucie przeciążenia pracą w szkole). Zastosowano metodę doboru krokowego. Do modelu wprowadzono także serię sztucznych zmiennych zerojedynkowych (*dummy variables*). Były to następujące zmienne: 1) zdrowie doskonale; 2) zdrowie „takie sobie”; 3) poczucie bycia szczęśliwym w życiu w ostatnim czasie; 4) poczucie bycia nieszczęśliwym w życiu w ostatnim czasie; 5) bycie spokojnym i pogodnym przez cały czas lub większość czasu w ostatnich 4 tygodniach; 6) prawie nigdy lub nigdy w ostatnich 4 tygodniach nie odczuwanie spokoju i nie bycie pogodnym; 7) cały czas lub większość czasu w ostatnich 4 tygodniach posiadanie mnóstwo energii; 8) nigdy lub prawie nigdy nie odczuwanie energii w ostatnich 4 tygodniach; 9) nigdy lub prawie nigdy nie odczuwanie przygnębienia i smutku w ostatnich 4 tygodniach; 10) odczuwanie przygnębienia i smutku przez cały czas lub większość czasu w ostatnich 4 tygodniach. Dla każdego czynnika pierwsza sztuczna zmienna zerojedynkowa oznaczała potencjalny efekt ochronny (1 – dla najbardziej korzystnego poziomu; 0 – dla pozostałych wartości), druga zaś efekt ryzyka (1 – dla najmniej korzystnego poziomu, 0 – dla pozostałych wartości). Do modelu, oprócz zmiennych

opisanych powyżej, włączono także płeć i wiek dyrektorów, liczbę uczniów w szkole oraz lokalizację szkoły. Zastosowano metodę regresji krokowej, dlatego w osobnej tabeli przedstawiono zmiany współczynnika determinacji R^2 , po wprowadzeniu kolejnych zmiennych. Przedstawiono parametry modelu – dodatnia wartość parametru beta kwalifikuje daną zmienną do czynników ryzyka, ujemna do czynników chroniących. Parametr beta informuje o tym, o ile zwiększy się lub zmniejszy, obciążenie pracą w szkole w przypadku zaistnienia czynnika chroniącego lub ryzyka. O wadze danego czynnika świadczy kolejność wprowadzenia do modelu oraz wielkość zmiany R^2 . Test F bada istotność wkładu dołączonej do modelu zmiennej.

Wyniki badań dotyczących poczucia szczęścia i poczucia przeciążenia pracą porównano w wynikami badań przeprowadzonych z wykorzystaniem podobnie sformułowanych pytań w 2002 roku w grupie 198 dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów (Kosińska i wsp., 2005) oraz w 2006 roku w grupie 253 dyrektorów tych szkół (dane niepublikowane).

Wyniki

Zdrowie, poczucie szczęścia i przeciążenie pracą w szkole

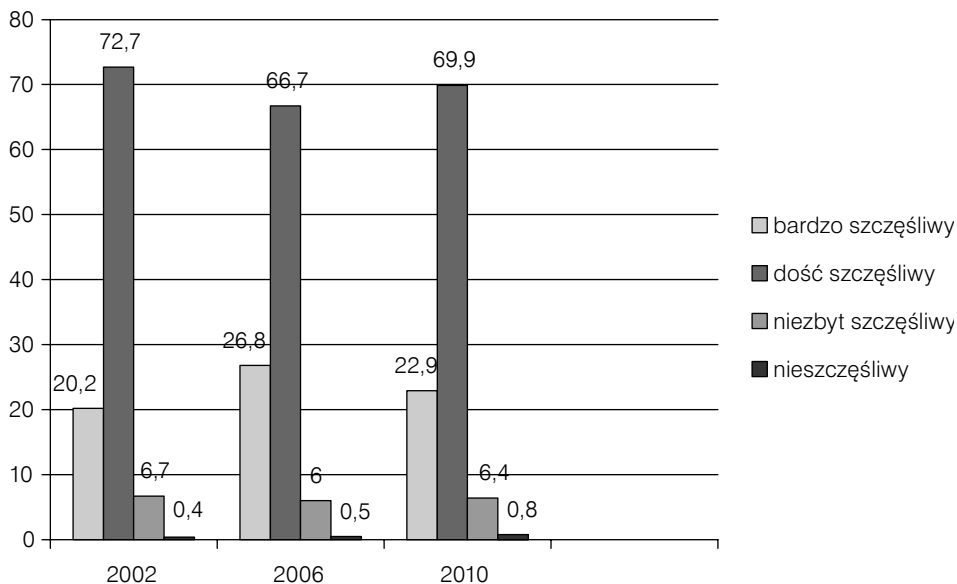
Wyniki badań dotyczących samooceny zdrowia, poczucia szczęścia i poczucia przeciążenia pracą u badanych dyrektorów przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Samoocena zdrowia, poczucie szczęścia w życiu i poczucie przeciążenia pracą w szkole u badanych dyrektorów ogółem, według płci, wieku i typu szkoły (% badanych)

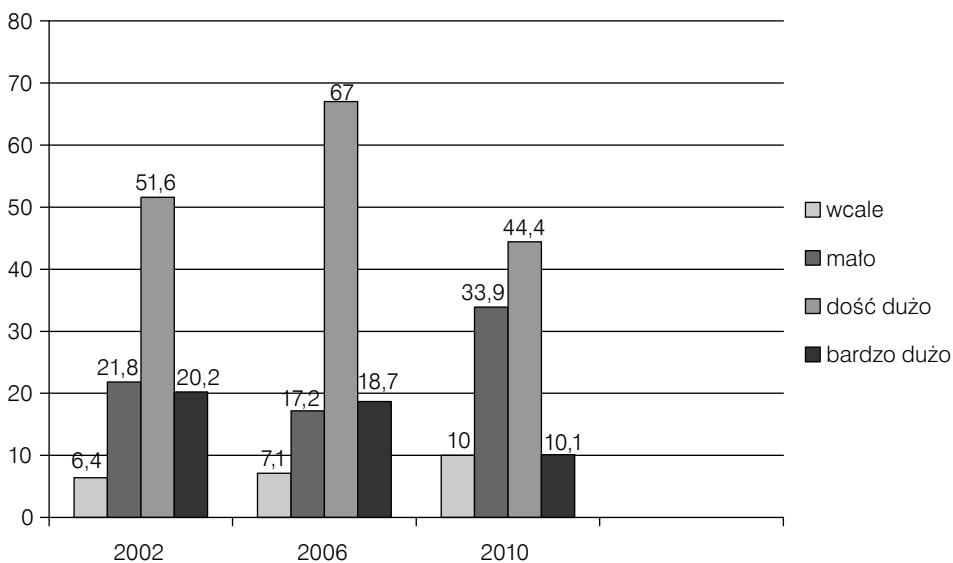
	Ogółem (N=520)	Płeć		Wiek w latach				Typ szkoły		
		Kobiety (N=380)	Mężczyźni (N=140)	do 40 (N=76)	41–45 (N=105)	46–50 (N=179)	51 lub więcej (N=146)	Szkoły podstawowe (N=275)	Gimnazja (N=136)	Zespoły szkół (N=109)
Samoocena zdrowia										
doskonale	4,8	4,2	6,4	3,9	5,7	4,5	4,8	5,1	3,7	5,6
bardzo dobre	33,6	32,0	37,1	44,7	36,2	33,7	24,0	34,3	30,9	35,2
dobre	53,9	56,6	47,1	50,0	51,4	53,4	59,6	53,3	58,1	50,0
takie sobie	7,7	7,1	9,3	1,3	6,7	8,4	11,6	7,3	7,4	9,3
Poczucie szczęścia w życiu w ostatnim czasie										
bardzo szczęśliwi	22,9	21,4	26,6	14,5	21,0	25,1	23,4	19,8	28,0	24,3
dość szczęśliwi	69,9	70,6	68,3	81,6	70,5	66,9	69,0	72,5	65,9	68,2
nieszczęśliwi	6,4	7,8	2,9	3,9	8,6	6,3	6,9	7,3	3,8	7,4
nieszczęśliwy	0,8	0,3	2,2	0,0	0,0	1,7	0,7	0,4	2,3	0,0
Poczucie przeciążenia pracą w szkole*										
wcale	11,6	10,1	15,7	9,2	11,4	8,9	13,1	12,0	9,7	13,0
mało	33,9	33,1	35,7	39,5	33,3	35,8	30,3	32,8	37,3	32,4
dość dużo	44,4	47,1	37,9	48,7	45,7	43,6	43,4	44,2	46,3	42,6
bardzo dużo	10,1	9,8	10,7	2,6	9,5	11,7	13,1	10,9	6,7	12,0

*Różnice między kobietami i mężczyznami $p < 0,05$

Subiektywna ocena zdrowia dyrektorów szkół była pozytywna. Zdecydowana większość z nich (92,3%) uznała, że ma zdrowie co najmniej dobre, w tym 38,4% oceniło je jako bardzo dobre lub doskonałe. Nikt nie określił swojego zdrowia jako złe. Nieco gorzej ocenili swoje zdrowie kobiety, osoby starsze i dyrektorzy gimnazjów, ale różnice w zależności od płci, wieku i typu szkoły nie były istotne statystycznie.



Rys. 1. Poczucie szczęścia u badanych dyrektorów szkół w latach 2002–2010 (% badanych)



Rys. 2. Poczucie przeciążenia u badanych dyrektorów szkół w latach 2002–2010 (% badanych)

Większość dyrektorów miała **w ostatnim czasie poczucia szczęścia w życiu** – za dość szczęśliwych lub bardzo szczęśliwych uznało siebie 92,8% badanych, w tym co piąty był bardzo szczęśliwy. Różnice w poczuciu szczęścia w zależności od płci, wieku i typu szkoły były nieistotne statystycznie, ale odsetek bardzo szczęśliwych był najmniejszy u dyrektorów w wieku do 40 lat i w szkołach podstawowych. W latach 2002–2010 nie odnotowano wyraźnych zmian w poczuciu szczęścia u dyrektorów szkół (rys. 1).

Poczucie przeciążenia pracą w szkole (w tym nauczaniem, przygotowaniem zajęć i pracą administracyjną) dość duże lub duże miała ponad połowa (54,5%) dyrektorów, co dziesiąty uznał je za bardzo duże i tyle samo badanych nie miało wcale poczucia przeciążenia. Poczucie dużego przeciążenia pracą w szkole miało więcej kobiet niż mężczyzn (różnice istotne statystycznie – $p < 0,05$). Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zależności od wieku i typu szkoły. W latach 2002–2010 systematycznie zmniejszał się odsetek dyrektorów z bardzo dużym poczuciem przeciążenia, a zwiększał się odsetek niemających wcale tego poczucia. Odsetek z dość dużym poczuciem przeciążenia w 2010 roku był znacznie niższy niż w roku 2002 i 2006 (rys. 2).

Samopoczucie psychiczne w ostatnich 4 tygodniach

Wyniki dotyczące wybranych trzech wskaźników samopoczucia psychicznego badanych dyrektorów w ostatnich 4 tygodniach przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Wybrane elementy samopoczucia psychicznego dyrektorów w ostatnich 4 tygodniach ogółem, według płci, wieku i typu szkoły (% badanych)

W ostatnich 4 tygodniach	Ogółem	Płeć		Wiek w latach				Typ szkoły		
		Kobiety	Mężczyźni	do 40	41–45	46–50	51 lub więcej	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Zespoły szkół
Czuli się spokojni i pogodni										
cały czas	12,4	10,7	17,3	9,5	14,9	11,5	11,3	10,9	13,6	14,3
większość czasu	46,4	46,2	46,8	43,2	49,5	48,3	44,0	47,5	49,2	40,0
spory okres czasu	21,9	23,9	15,8	25,7	16,8	23,0	23,4	22,3	18,9	24,8
pewien czas	17,1	17,0	18,0	20,3	15,8	15,5	18,4	17,0	16,7	18,1
prawie nigdy	2,0	1,9	2,2	1,4	3,0	1,1	2,8	1,9	1,5	2,9
nigdy	0,2	0,3	0,0	0,0	0,0	0,6	0,0	0,4	0,0	0,0
Mieli mnóstwo energii										
cały czas	10,1	9,6	12,2	5,4	9,9	10,9	10,6	8,6	13,6	9,5
większość czasu	34,6	33,4	37,4	32,4	36,6	32,2	36,6	33,8	31,8	40,0
spory okres czasu	36,6	37,3	33,8	39,2	32,7	41,4	33,1	36,8	39,4	32,4
pewien czas	17,7	18,6	15,8	21,6	19,8	14,9	18,3	19,2	14,4	18,1
prawie nigdy	0,6	0,5	0,7	1,4	0,0	0,6	0,7	1,1	0,0	0,0
nigdy	0,4	0,5	0,0	0,0	1,0	0,0	0,7	0,4	0,8	0,0
Czuli się przygnębieni i smutni										
cały czas	0,6	0,5	0,7	0,0	1,9	0,0	0,7	0,7	0,7	0,0
większość czasu	1,6	1,6	1,4	1,3	0,0	0,6	4,2	1,9	0,7	1,9
spory okres czasu	7,0	7,5	5,8	3,9	10,6	7,3	6,3	7,8	4,5	8,3
pewien czas	30,9	32,8	25,4	36,8	27,9	31,6	29,4	31,9	25,4	35,2
prawie nigdy	43,6	43,5	44,2	47,4	43,3	45,8	39,9	41,5	52,2	38,0
nigdy	16,4	14,1	22,5	10,5	16,3	14,7	19,6	16,3	16,4	16,7

Dane z tabeli 2 wskazują, że samopoczucie większości badanych dyrektorów można uznać za raczej dobre:

- Ponad połowa (58,8%) dyrektorów podała, że **czuli się spokojni i pogodni** przez większość czasu lub cały czas. Co piąty (19,3%) dyrektor odczuwał ten stan rzadko (przez pewien czas, prawie nigdy lub nigdy). Częściej doznawanie poczucia spokoju i pogody przez większość czasu lub cały czas dotyczyło:
 - mężczyzn (64,1%) niż kobiet (56,9%),
 - osób w wieku 41–50 lat (ok. 62%) niż młodszych (52,7%) i starszych (55,3%),
 - dyrektorów gimnazjów (62,8%) niż pozostałych szkół.
 Różnice te nie były jednak istotne statystycznie.
- **Mnóstwo energii** przez większość czasu lub cały czas miało nieco mniej badanych (44,7%), nieco częściej dotyczyło to mężczyzn (49,6%) niż kobiet (43%), dyrektorów w wieku 41 lat lub więcej (ok. 47%) niż młodszych (37,8%). Rzadko (przez pewien czas, prawie nigdy lub nigdy) poczucie mnóstwa energii miał prawie co piąty (18,7%) dyrektor. Nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie zależnych od płci wieku i typu szkoły.
- Większość (90,9%) badanych rzadko (prawie nigdy, pewien czas lub nigdy) odczuwało **przygnębienie i smutek**. Podobnie jak w przypadku wcześniej wymienionych wskaźników, odpowiedzi nie różniły się istotnie statystycznie w zależności od płci, wieku i typu szkoły.

Predyktory przeciążenia pracą w szkole

Ostatnim etapem pracy była analiza predyktorów poczucia przeciążenia pracą w szkole. Oszacowany wielowymiarowy model regresji liniowej pozwolił uzyskać dane na temat czynników, które nasilają lub niwelują występowanie przeciążenia pracą szkolną. Model uwzględniający płeć wyjaśniał 70,3% wariacji przeciążenia pracą w szkole. Spośród włączonych do modelu zmiennych czynnikami chroniącymi przed przeciążeniem pracą w szkole były: bycie bardzo szczęśliwym, bycie spokojnym i pogodnym przez większość czasu lub cały czas w ostatnich 4 tygodniach, bycie przygnębnionym lub smutnym prawie nigdy lub nigdy. Jedynym czynnikiem ryzyka dla przeciążenia pracą w szkole okazała się samoocena zdrowia jako „takiego sobie” (tab. 3 i 4).

Tabela 3. Model regresji liniowej predyktorów przeciążenia pracą w szkole
(zaciemiono czynniki ochronne)

Zmienna objaśniająca	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	P
	Beta	Błąd	Beta		
Bycie bardzo szczęśliwym	-0,404	0,082	-0,205	-4,951	0,001
Czuli się spokojni i pogodni przez większość czasu lub cały czas w ostatnich 4 tygodniach	-0,327	0,081	-0,196	-4,020	0,001
Prawie nigdy lub nigdy nie czuli się przygnębnieni lub smutni w ostatnich 4 tygodniach	-0,250	0,081	-0,149	-3,092	0,002
Zdrowie „takie sobie”	0,341	0,125	0,110	2,731	0,007

Tabela 4. Podsumowanie kolejnych modeli regresji liniowej dla predyktorów przeciążenia pracą w szkole przy krokowej metodzie doboru zmiennych

Model	Zmienna wprowadzona do modelu	R2	Statystyki zmiany				
			Zmiana R2	Zmiana F	df1	df2	P
1	Bycie bardzo szczęśliwym	0,420	0,176	55,006	1	516	0,001
2	Czuli się spokojni i pogodni przez większość czasu lub cały czas w ostatnich 4 tygodniach	0,360	0,129	76,741	2	515	0,001
3	Prawie nigdy lub nigdy nie czuli się przygnębieni lub smutni w ostatnich 4 tygodniach	0,440	0,193	41,059	3	514	0,001
4	Zdrowie „takie sobie”	0,453	0,205	33,046	4	513	0,001

Dyskusja

Prezentowane wyniki badań odnoszą się do dyrektorów z ogólnopolskiej, reprezentatywnej próby szkół podstawowych i gimnazjów oraz zespołów tych szkół. W badanej grupie 73% stanowiły kobiety, 85% osób było w wieku powyżej 41 lat. Była to zatem grupa pod względem płci i wieku bardzo zbliżona do ogółu dyrektorów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych w Polsce, wśród których 76% to kobiety, 80% to osoby, które ukończyły 41 lat. Statystyczny dyrektor szkoły w Polsce ma 48 lat (mediana), średni staż pracy 26 lat (Więśław, 2011).

Wyniki badań wykazały, że zdrowie i samopoczucie psychiczne badanych dyrektorów szkół można uznać za zadowolające:

- Ponad 92% dyrektorów miało co najmniej dobre zdrowie oraz poczucie szczęścia w okresie, w którym prowadzono badanie. W przeciętnej populacji osób dorosłych z wyższym wykształceniem odsetek osób, które oceniły swoje zdrowie jako dobre lub bardzo dobre, był mniejszy i wynosił 78% (GUS, 2010). Wśród dorosłych Polaków odsetek dość szczęśliwych lub bardzo szczęśliwych wynosił 76% (Czapiński, Panek, 2009), a więc również mniej niż wśród badanych dyrektorów szkół. Porównanie tych wyników może być jednak tylko orientacyjne ze względu na różne kategorie odpowiedzi w pytaniu o stan zdrowia oraz odmienny wiek badanych.
- Ponad połowa (59%) badanych podała, że w ostatnich 4 tygodniach przez większość czasu lub cały czas byli spokojni i pogodni, 45% miało mnóstwo energii i tylko 2% odczuwało przygnębienie i smutek.
- Tylko co dziesiąty badany miał poczucie bardzo dużego przeciążenia pracą związaną ze szkołą.

Na podstawie uzyskanych wyników nie można ustalić, jakie czynniki sprawiają, że znaczna część dyrektorów szkół, mimo wielu zadań i obciążeń zawodowych związanych z ich realizacją zachowuje dobre zdrowie i samopoczucie. Wyniki wcześniejszych badań wykazały, że dyrektorzy w porównaniu z nauczycielami w tych samych szkołach, lepiej ocenili swoje zdrowie, częściej byli bardzo szczęśliwi i rzadziej mieli poczucie przeciążenia pracą (Komosińska i wsp., 2005). Można przypuszczać, że pełnienie roli dyrektora szkoły podejmują osoby o pewnych właściwościach psychicznych umożliwiających skuteczne radzenie sobie z dużymi wymaganiami i obciążeniami zawodowymi oraz ze stresem. Można odwołać się do modelu salutogenezy i koncepcji poczucia koherencji A. Antonovsky'ego (1995). Wykazał on, że właści-

wości psychiczne jednostki (m.in. poczucie tożsamości, poczucie sprawstwa i kontroli, kompetencje, inteligencja i wiedza) stanowią podstawową grupę uogólnionych zasobów odpornościowych. Dzięki nim ludzie mogą unikać stresorów i/lub zapobiegać przekształcaniu się napięcia w stan stresu, co sprzyja ochronie ich zdrowia. Uogólnione zasoby odpornościowe sprzyjają także kształtowaniu wysokiego poczucia koherencji, które motywuje ludzi do „podejmowania aktywności, radzenia sobie z wymaganiami, a poprzez funkcje regulacyjne steruje odpowiednim do wymagań wyborem zasobów” (Sęk, 2005, s. 48). Tę hipotezę potwierdzałyby wyniki badań wskazujące na istnienie związku między poczuciem koherencji a satysfakcją w pracy oraz doświadczeniem w niej stresu (Holmberg i wsp., 2004). Wykazano także, że poziom kształcenia zawodowego silnie koreluje z poczuciem koherencji u kobiet i mężczyzn, a oba te wskaźniki, niezależnie od siebie, są predyktorami dobrej subiektywnej oceny zdrowia u mężczyzn (Suominen i wsp, 1999).

Wyniki badań nie wykazały istotnych statystycznie różnic zależnych od typu szkoły, płci i wieku w samoocenie zdrowia, poczuciu szczęścia i analizowanych wskaźnikach samopoczucia psychicznego. Warto jednak podkreślić, że kobiety w porównaniu z mężczyznami gorzej oceniały swoje zdrowie i samopoczucie. Podobne wyniki stwierdza się w badaniach populacyjnych, w których wykorzystuje się subiektywną ocenę zdrowia (GUS, 2010). Na uwagę zasługują także pewne, choć nieistotne statystycznie, różnice zależne od wieku. W grupie dyrektorów najmłodszych (w wieku do 40 lat) najmniejszy był odsetek osób oceniających swoje zdrowie jako doskonałe, uważających, że są bardzo szczęśliwi, w ostatnich 4 tygodniach przez cały czas czuli się spokojni i pogodni oraz mieli mnóstwo energii. Można sądzić, że najmłodszy badani mieli mniejszy staż pracy na stanowisku dyrektora i nie zaadaptowali się jeszcze do nowej roli, „płacąc” za to gorszą kondycją psychofizyczną. Wyniki te wskazują na potrzebę wsparcia tej grupy dyrektorów.

Poczucie dużego przeciążenia pracą w szkole (w tym nauczaniem, przygotowaniem zajęć, pracą administracyjną) miała niewiele ponad połowa badanych dyrektorów. Podejmując badania spodziewano się, że odsetek ten będzie większy. W latach 2002–2010 odsetek takich osób zmniejszał się, mimo że w 2008 roku dokonano kolejnej reformy programowej stawiającej przed szkołą nowe zadania, wprowadzono także zmiany w systemie nadzoru i ocenie pracy szkół. Można uznać to za zjawisko pozytywne. Większe poczucie przeciążenia pracą związaną ze szkołą miały kobiety niż mężczyźni, co może wynikać z dodatkowych obciążeń kobiet pracą w domu.

Wyniki naszych badań świadczą, że przeciążenie pracą w szkole uzależnione jest przede wszystkim od czynników indywidualnych dyrektora szkoły. Poczucie bycia szczęśliwym oraz dobre samopoczucie w ostatnim miesiącu to czynniki, które zmniejszają ryzyko przeciążenia pracą w szkole, a samoocena zdrowia jako „takiego sobie” zwiększa to ryzyko. Żaden włączony przez nas do modelu regresji wskaźnik środowiskowy (np. typ szkoły, liczba uczniów) nie warunkuje poczucia przeciążenia pracą w szkole. Uzyskane wyniki sugerują, że w skutecznym zarządzaniu szkołą pomagają przede wszystkim predyspozycje indywidualne dyrektora do wykonywania tego rodzaju pracy.

Prezentowane badania należą do unikatowych, gdyż w piśmiennictwie polskim nie ma publikacji dotyczących indywidualnych (osobistych) cech dyrektorów szkół (jako ludzi), które mogą wpływać na pełnienie wszystkich pozostałych ról. Pewnym ograniczeniem przedstawionych wyników badań jest to, że na ankietę odpowiedziało tylko 2/3 dyrektorów wylosowanych szkół i w badanej grupie stosunkowo duży był udział dyrektorów szkół wiejskich. Niezbędne jest podjęcie dalszych badań w więk-

szej grupie dyrektorów, z uwzględnieniem większej liczby wskaźników ich zdrowia i kondycji psychospołecznej oraz czynników je warunkujących.

Wnioski

1. Zdecydowana większość badanych dyrektorów szkół podstawowych, gimnazjów i zespołów tych szkół oceniła swoje zdrowie i samopoczucie psychiczne jako dobre. Jest to korzystna sytuacja z punktu widzenia jakości życia samych dyrektorów oraz pełnienia wielu innych ról przypisanych temu stanowisku.
2. Ponad połowa dyrektorów (częściej kobiety) ma poczucie dużego przeciążenia pracą związaną ze szkołą i jest ono głównie uzależnione od ich indywidualnych cech. W programach rozwoju zawodowego dyrektorów szkół należy uwzględnić kształcenie rozwijające ich umiejętności osobiste i społeczne, w tym radzenie sobie ze stresem i zmianą oraz gospodarowanie czasem.
3. W najmłodszej grupie dyrektorów (w wieku do 40 lat) stwierdzono mniej korzystne wskaźniki zdrowia i samopoczucia psychicznego. Wskazuje to na potrzebę udzielania im szczególnego wsparcia w pierwszym okresie pracy na stanowisku dyrektora.
4. Istnieje potrzeba podjęcia pogłębionych badań nad stanem zdrowia i samopoczuciem psychofizycznym dyrektorów szkół i ich uwarunkowań.

Przypisy

¹ Główną część narzędzia stanowił międzynarodowy kwestionariusz szkolny (*School Level Questionnaire*), przygotowany w ramach badań HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children. A WHO Collaborative Cross-national Study*) 2009/2010. Kwestionariusz został opracowany przez międzynarodową grupę szkolną (*HBSC School Focus Group*). Polska jest członkiem sieci HBSC od 1990 r. Od 2004 r. kierownikiem badań HBSC w Polsce jest dr Joanna Mazur, Instytut Matki i Dziecka (Warszawa).

² Zgodę na wykorzystanie tego kwestionariusza w badaniach własnych lub współpracowników uzyskała B. Woynarowska od autora testu Johna E. Weare (*Principal Investigator International Quality of Life Assessment Project*) w maju 1998 r.

Literatura

- Antonovsky A. (1995): *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak sobie radzić ze stresem i nie zachorować*. Fundacja IPN, Warszawa
- Czapiński J., Panek T. (red.) (2009): *Diagnoza społeczna*. Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa
- Holmberg S., Thelin A., Stierbström E. L. (2004): *Relation of sense of coherence to other psychosocial indices*. „European Journal of Psychological Assessment”, t. 20, nr 4
- Komosińska K., Woynarowska B., Hildt K. (2005): *Nauczyciele o swoim samopoczuciu i pracy po trzech latach wdrażania reformy edukacji*. „Edukacja. Studia-Badania-Innowacje”, nr 1
- Pielachowski J. (2000): *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*. eMPI2, Poznań
- Sęk H. (2005): *Orientacja patogenetyczna i salutogenetyczna w psychologii klinicznej*. W: H. Sęk (red.): *Psychologia kliniczna*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Sielatycki M. (2006): *Model kompetencji dyrektora szkoły*. „Dyrektor Szkoły”, nr 10
- Suominen S., Blomberg H., Helenius H., Koskenvuo M. (1999): *Sense of coherence and health – Does the association depends on resistance resources? A study of 3115 adults in Finland*. „Psychology and Health”, nr 14
- Ware J. E., Kosinski M., Keller S. D. (1996): *A 12-item short – form health survey: Construction of scales and preliminary test of reliability and validity*. „Medical Care”, nr 34

Więśław Sz. (2011): *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych*. Raport: www.ore.edu.pl

Wojnarowska B. (2010): *Nauczyciel/wychowawca – ochrona i promocja jego zdrowia*. W: B. Wojnarowska, A. Kowalewska, Z. Izdebski, K. Komosińska: *Biomedyczne podstawy wychowania i kształcenia*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Zdrowie i samopoczucie psychiczne dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów w Polsce

Celem pracy było zbadanie samooceny zdrowia, wybranych wskaźników samopoczucia psychicznego oraz predyktorów przeciążenia pracą w szkole dyrektorów szkół.

Metoda i materiał. Anonimową ankietę pocztową wypełniło 520 dyrektorów wylosowanych szkół podstawowych, gimnazjów i zespołów tych szkół we wszystkich województwach. Zawierała ona pytania dotyczące samooceny zdrowia, poczucia szczęścia w ostatnich dniach, poczucia spokoju i pogody, energii, przygnębienia oraz przeciążenia pracą związaną ze szkołą. Analizowano różnice w zależności od płci, wieku dyrektorów oraz typu szkoły. Dla zbadania predyktorów przeciążenia pracą oszacowano wielowymiarowy model regresji liniowej.

Wyniki. Zdecydowana większość (92%) dyrektorów oceniła swoje zdrowie jako co najmniej dobre i czuła się szczęśliwa. Przez większość czasu lub cały czas poczucie spokoju i pogody miało 59% badanych, mnóstwa energii 45%, a poczucie przygnębienia i smutku tylko 2%. Poczucie dość dużego lub bardzo dużego przeciążenia pracą związaną ze szkołą miało 55% dyrektorów. Czynnikiem chroniącym przed poczuciem przeciążenia były: bycie szczęśliwym, częste bycie spokojnym i pogodnym, rzadkie bycie przygnębnionym i smutnym. Nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic w zakresie analizowanych wskaźników zdrowia i samopoczucie zależnych od płci, wieku badanych i typu szkoły, poza poczuciem przeciążenia pracą, które było większe u kobiet niż u mężczyzn.

Wnioski. Zdrowie i samopoczucie psychiczne badanych dyrektorów szkół można uznać za dobre. Duże poczucie przeciążenia pracą miała tylko połowa badanych i było ono głównie uzależnione od ich cech indywidualnych. W programach rozwoju zawodowego należy uwzględniać rozwijanie ich umiejętności psychospołecznych.

Słowa kluczowe: zdrowie, poczucie szczęścia, samopoczucie psychiczne, przeciążenie pracą, dyrektorzy szkół

Health and well-being of Headmasters in primary and lower secondary schools in Poland

Aim: to diagnose self-assessment of health, well-being, overloading of work connected with school and its predictors among school headmasters.

Material and methods. Anonymous questionnaire was completed by 520 headmasters from randomly selected primary and lower secondary schools in Poland. The question regarding self-reported health, happiness, feeling calm and peaceful, having a lot of energy feeling downhearted and sad, feeling overloading by school work were included in the questionnaire. Differences regarding gender, age of headmasters and type of school were analyzed. Multivariate linear regression models were estimated for assessment of predictors of feeling overloading by school work.

Results. The majority (92%) of headmasters assessed their health as at least good and felt happy. All of the time or most of the time felt calm and peaceful 59% of respondents, had a lot of energy 45% and felt downhearted and blue only 2% of headmasters. Feeling of large or very large overloading by school work reported 55% of headmasters. The significantly higher percentage of persons who felt overloaded was found among women than men. Being happy, often feel calm and peaceful and rarely feel downhearted were protective factors against this overloading.

Conclusions. Self-reported health and well-being of headmasters was good. Feeling of large overloading connected with work at school reported above half of them and it was mostly related to their individual characteristics. Development of life (personal and social) skills should be included to the professional training for school headmasters.

Keywords: health, feeling happy, well-being, overloading by school work, headmasters

Waldemar Kozłowski
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie
Ewa Matczak
Instytut Badań Edukacyjnych

WARTOŚCI WYCHOWAWCZE RODZICÓW A ASPIRACJE W STOSUNKU DO WŁASNYCH DZIECI

Jedną z dziedzin licznych analiz teoretycznych oraz badań nad wartościami to wartości wychowawcze rodziców. Rodzice mają pragnienia i oczekiwania dotyczące dzieci. Przejawiają je w różnej postaci. Mogą mieć formę osobową i odwoływać się do rzeczywistych lub idealnych wzorów. Mogą wyrażać się także w cechach czy właściwościach, jakimi powinno charakteryzować się w przyszłości dziecko. Przypuszczać można, iż u podstaw tych różnie artykułowanych pragnień znajdują się trwałe przekonania (sądy wartościujące) na temat tego, co w życiu dzieci jest ważne, do czego dążyć należy w ich wychowaniu.

Pytania i badania wartości wychowawczych zmierzają w paru kierunkach. Przedmiotem zainteresowania bywa ich geneza, której upatruje się najczęściej w statusie społeczno-ekonomicznym określonej zbiorowości. Badania koncentrują się też na ustaleniu zróżnicowania preferencji wartości w obrębie danej kultury, jak i pomiędzy nimi, co jest przedmiotem modnych ostatnio analiz międzykulturowych. Śledzi się dynamikę wartości na tle przemian społecznych i ekonomicznych. Dla psychologów i pedagogów ważne są konsekwencje preferowania określonych wartości, ich związki z praktykami wychowawczymi, planami i działaniami rodziców skierowanymi na dziecko.

Artykuł niniejszy mieści się w ostatnim z zarysowanych zagadnień. Przeanalizowano w nim związki wartości wychowawczych rodziców z ich aspiracjami do osiągnięć edukacyjnych i zawodowych dzieci. Między tymi zjawiskami psychicznymi oczekiwać można powiązań, gdyż należą one do tej samej sfery pragnień dla własnego dziecka. Przypuszczenie takie wydaje się zasadne na ogólnym poziomie, co nie przesądza odpowiedzi na pytania bardziej szczegółowe. Nie jest kwestią oczywistą, jakie wartości wychowawcze wiążą się z niskimi, a jakie z wysokimi aspiracjami dotyczącymi poziomu wykształcenia dziecka. Analogiczne pytanie odnosi się do związku konkretnych wartości z tym, jak rodzice wyobrażają sobie zawodową przyszłość swoich dzieci.

Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania wymaga przyjęcia określonej perspektywy teoretycznej. W przedstawionym badaniu układem odniesienia jest znana od kilkudziesięciu lat koncepcja amerykańskiego socjologa M. Kohna (1977). Określa ona naczelną wartość i wyjaśnia ich genezę.

Zdaniem Kohna (Kohn, 1977; Kohn, Słomczyński, 1990) głównymi wartościami wychowawczymi są samokierowanie i konformizm. Konformizm rozumiany jest jako skłonność do podporządkowywania się autorytetom, normom i konwencjom obyczajowym. Różni się od tradycyjnego na gruncie psychologii społecznej ujęcia tego terminu, który oznacza uległość wobec norm grupowych lub rówieśników. Samokierowanie – to koncentracja na sobie, sterowanie własnym działaniem na podstawie wiedzy o sobie i świecie. W rozumieniu Kohna konformizm i samokierowanie są biegunami jednego wymiaru, albowiem im bardziej rodzic ceni konformizm, tym mniej samokierowanie – i odwrotnie.

Preferowanie wartości związane jest z miejscem w społecznej strukturze zajmowanym przez rodziców. Pozycja ta określana jest przez wykształcenie oraz wykonywany zawód. Osoby o wyższym wykształceniu przeważnie wykonują zawody specjalistyczne, wymagające różnorodnych kwalifikacji, o dużym stopniu złożoności. Praca w nich nie ma charakteru rutynowego i często realizowana jest we współpracy z innymi ludźmi. Aby ją dobrze ją wykonywać, należy umieć samodzielnie kierować swoimi działaniami. Nic zatem dziwnego, że rodzice mający takie doświadczenia pragną, aby ich dzieci opanowały umiejętności i dyspozycje sprzyjające samokierowaniu.

Odmienne doświadczenia mają osoby, które nie zdobyły wysokiego wykształcenia i wykonują prace stosunkowo proste, polegające na powtarzaniu tych samych czynności. W większym stopniu mają one kontrakt z rzeczami i urządzeniami niż innymi ludźmi. Sukces zawodowy związany jest z sumienną realizacją poleceń przełożonych i postępowaniem zgodnie z regułami. Na podstawie swych doświadczeń cenią wysoko konformizm i pragnąc powodzenia dla swych dzieci wartość tę uznają za główną w wychowaniu.

W długiej, bo liczącej sobie ponad 60 lat, historii badań inspirowanych koncepcją Kohna zarysowują się trzy nurty.

Pierwszy poświęcony jest weryfikacji podstawowej tezy mówiącej o związku wartości wychowawczych z pozycją jednostki w strukturze społecznej (określonym przez wykształcenie oraz dochody). Nurt drugi skupia się na opracowanym przez Kohna narzędziu do pomiaru tych wartości. Sprawdza się jego trafność, dokonuje zmian i modyfikacji. Stosunkowo niedawno pojawił się nurt trzeci, w ramach którego próbuje się śledzić konsekwencje wartości wychowawczych, m.in. tego, jaki mogą mieć one wpływ na praktyki socjalizacyjne rodziców, ich relacje z dziećmi.

Główne założenie mówiące o związku wykonywanego zawodu, a szerzej o przynależności do klasy społecznej z wartościami wychowawczymi potwierdzone zostało w licznych badaniach, w tym także takich, które zrealizowane były w krajach znacznie kulturowo różniących się od Stanów Zjednoczonych, np. Rosja, Polska, Japonia czy Tajwan (Fujimori, 2003; Yi, Chang, Chnag, 2004; Tudge, Hogan, Shnezakova, Kulakova, Etz, 2000; Stopes-Roe, Cochrane, 1990; Kohn, Słomczyński, 1990).

Kontrowersje związane są z opracowanym przez Kohna narzędziem do pomiaru wartości. Ma ono postać kwestionariusz typu Q-sort, zawiera 13 cech, jakimi mogą charakteryzować się dzieci, spośród których badany ma wybrać najważniejsze i najmniej ważne. W swych początkowych pracach autor narzędzia zakładał, iż za jego pomocą kontrolować można tylko jeden zakładany przez niego wymiar, opisywany na krańcach jako konformizm i samokierowanie. Późniejsze analizy tego narzędzia dawały różne rezultaty. Nierzadko (np. w badaniach polskich, Koralewicz 2008;

Skarżyńska, 1991) oprócz głównego wymiaru zgodnego z postulatami Kohna otrzymywano (za pomocą analizy czynnikowej) drugi wymiar, określany, jako osiągnięcia vs współżycie z ludźmi. Zdarza się także, zwłaszcza w badaniach realizowanych w azjatyckim kręgu kulturowym, że analiza czynnikowa wyłania więcej wymiarów, z których określeniem bywają kłopoty (Yi, Chang, Chang, 2002).

T. Luster, K. Rhoades i B. Haas (1989) poszerzyli koncepcję Kohna o przekonania dotyczące postępowania z dziećmi oraz praktyki wychowawcze. Autorzy ci pokazują, w jaki sposób wartości samokierowania oraz konformizmu związane są z konkretnymi praktykami wychowawczymi. I tak np. w badaniu 65 matek i dzieci w wieku od 9 do 23 miesięcy, pochodzących z różnych klas społecznych, weryfikowano hipotezę, że matki, które wysoko cenią samokierowanie, wzmacniają dziecko i stymulują jego rozwój, te zaś, dla których ważniejszy jest konformizm, starają się je kontrolować, ograniczać jego aktywność. Obserwacje interakcji matek z dziećmi potwierdziły te oczekiwania. Samokierowaniu matek towarzyszyło okazywanie dziecku ciepła, większa częstość nawiązywania kontaktów i zachęcania do aktywności. Matki preferujące konformizm skupiały się na ograniczaniu aktywności dziecka.

Luster, Rhoades i Haas (1989) zauważają, że w badaniach analizujących relacje pomiędzy pozycją w społecznej strukturze a wartościami wychowawczymi zazwyczaj biorą udział ojcowie, w badaniach zaś nad związkami pomiędzy wartościami a praktykami wychowawczymi częściej uczestniczą matki. Interakcje matek z dziećmi bada się za pomocą obserwacji, co powoduje, iż próby są niezbyt liczne. Trudno zatem uogólniać te zależności. Badania Lustera i jego współpracowników świadczą o heurystycznych walorach koncepcji Kohna, dzięki którym można śledzić relacje pomiędzy zjawiskami makrospołecznymi a relacjami pomiędzy rodzicami a dziećmi.

Badania realizowane w modelu jakościowym sugerują, że nie ma prostych zależności między pozycją rodzica w strukturze społecznej, wartościami wychowawczymi i postępowaniem z dzieckiem na poziomie życia rodzinnego (Weininger, Lareau, 2009). Przedmiotem analiz kontaktów 88 dzieci w wieku 8–10 lat z ich rodzicami były interakcje werbalne oraz kwestie dotyczące spędzania wolnego czasu. Generalnie potwierdzono tezę Kohna o zależnościach między miejscem rodzica w strukturze społecznej a wartościami wychowawczymi, ciekawsze jednak okazały się obserwacje sugerujące, że mają one charakter pozorny. Rodzice należący do klasy średniej, preferujący samokierowanie, pozostawiali dzieciom dużą swobodę, wywierali jednak subtelną presję, aby skłaniać dziecko do ciekawości i samodzielności. Robotnicy preferowali konformizm, co było widoczne w ich postępowaniu wobec dzieci w warunkach domowych. Poza domem, w czasie wolnym, dzieciom dawano możliwość przejawiania inicjatywy i decydowania.

Wyniki te, zdaniem badaczy paradoksalne, dowodzą inspirującej roli koncepcji Kohna. Widoczna jest ona nawet w tych pracach, które nie nawiązują bezpośrednio do prac amerykańskiego socjologa. J. F. Sandberg (2001) analizował zależności między wartościami wychowawczymi matek a ich aktywnością realizowaną z dziećmi. Matki pytano, w jakim stopniu cenią takie cechy dzieci, jak posłuszeństwo, pomaganie innym, pracowitość. Obserwowano, ile czasu zajmują się dziećmi i co z nimi robią, np. czytają, bawią, wykonują prace domowe. Autor zaobserwował znaczące zależności między tym, co dla matek jest ważne w wychowaniu, a zajęciami wykonywanymi z dziećmi.

Cele i metoda badań

Uwzględnienie aspiracji rodziców w stosunku do dzieci traktować można jako nawiązanie do tych nurtów badań związanych z koncepcją Kohna, które koncentrują się na procesie międzypokoleniowej transmisji wartości oraz praktykach wychowawczych rodziców. Można założyć, iż wartości cenione przez rodziców określają oczekiwania w stosunku do dzieci. Zgodnie z tym przypuszczeniem np. rodzic, dla którego ważne jest, by dziecko było samodzielne czy uczciwe, nie tylko pragnie, aby cechy te przejawiało, ale również podejmuje działania, aby je u niego rozwinąć.

Aspiracje są bardziej przejawem pragnień niż oczekiwań. Dlatego można oczekiwać ich silniejszego związku z wartościami niż z postępowaniem w stosunku do dziecka. Kwestia związku samokierowania i konformizmu z aspiracjami rzadko bywa przedmiotem badań. W pracy dokonano analizy tego związku i wzięto pod uwagę dwa rodzaje aspiracji: edukacyjne i zawodowe.

Podjęto również próbę weryfikacji podstawowej tezy Kohna o związku wartości wychowawczych ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziców. Była ona wielokrotnie weryfikowana z wynikiem pozytywnym (Kohn, 1977; Gerris, Dekovic, Janssens, 1997; Parcel, Menaghan, 1993; Luster, Rhoades, Haas, 1989). Warto jednak podjąć taką próbę ze względu na jej znaczenie, jako zmiennej wyjaśniającej aspiracje rodziców.

Status społeczno-ekonomiczny (SES) jest zmienną, która bywa definiowana i mierzona w różny sposób. Jedną z podstawowych kwestii dotyczy tego, czy SES jest zmienną dyskretną czy ciągłą. Jeśli termin ten występuje jako synonim klasy społecznej, to funkcjonuje jako zmienna dyskretna, ponieważ zakłada, iż ludzie dzielą się na kategorie osób mających podobny poziom wykształcenia, dochody, zawód, miejsce zamieszkania. Z takim rozumieniem tego pojęcia mamy do czynienia w koncepcji Kohna (Hoff, Laursen, Tardif, 2002).

SES bywa mierzony na podstawie jednego wskaźnika (np. zawodu lub wykształcenia) bądź wskaźników złożonych (np. zawodu i wykształcenia). Występują także wskaźniki będące kombinacją zmiennych, za pomocą których definiuje się SES, np. suma ważona zawodu i wykształcenia. Najczęściej badacze posługują się tzw. indeksem Hollingshaeda, który ma dwie odmiany:

- 1) na indeks czteroelementowy składa się wykształcenie i zawód ojca oraz matki;
- 2) indeks dwuelementowy tworzy wykształcenie i zawód ojca.

Wskaźniki złożone sprawiają kłopot, ponieważ nawet w przypadku uzyskania znaczącego wyniku (np. ustalenia zależności czy udowodnienia wpływu) nie wiadomo, który ze składników SES-u jest za niego odpowiedzialny. Dlatego niektórzy autorzy, jak np. D. R. Entwisle i N. M. Astone (1994), postulują, aby oddzielnie analizować dochody rodziny, wykształcenie rodziców oraz strukturę rodziny. Są to, ich zdaniem, trzy odmiany kapitału mające dla dzieci największe znaczenie. Po pierwsze, kapitał finansowy, który określa zdolność rodziców do zaspokojenia materialnych potrzeb dziecka. Po drugie, kapitał humanistyczny, którego konsekwencją jest przekazywanie dzieciom wysokich aspiracji dotyczących wykształcenia oraz pomoc w ich osiągnięciu. Trzecią odmianą jest kapitał społeczny, dzięki któremu dziecko poprzez rodziców włącza się w życie wspólnoty.

Inni autorzy (np. Hauser, 1994) są zdania, iż zawód i związany z nim prestiż jest bardziej stabilnym wyznacznikiem dochodów rodziców niż aktualny poziom

zamożności. Względnie stałym elementem kapitału społecznego jest także poziom wykształcenia, zwłaszcza wykształcenie matek.

W kontekście aspiracji największe znaczenie ma wykształcenie rodzica, w związku z czym ten wskaźnik SES-u przyjęto jako główny. Przyjmując to założenie uzasadniać można postawione hipotezy w następujący sposób. Zgodnie z koncepcją Kohna, rodzicom z wysokim wykształceniem i społecznym statusem bliskie jest samokierowanie. Kierując się tą wartością pragną, aby dzieci zdobyły wyższe wykształcenie, ponieważ stwarza ono możliwość kształtowania tej wartości – rozwijając samodzielność, poszerzając wiedzę, pogłębiając rozumienie ludzi i zjawisk. Oczywiście kontynuacją tych pragnień są także oczekiwania co do zawodu, w którym dziecko będzie mogło wykorzystać te postawy i umiejętności. Rodzice z niższym wykształceniem (i pozycją społeczną) cenią konformizm, w związku z czym nie zależy im na osiągnięciu przez dziecko wysokiego wykształcenia. Traktują wykształcenie w sposób instrumentalny – jako warunek niezbędny do wykonywania pożytecznego i popłatnego zawodu. Przyszłość dziecka wiąże z zawodami niewymagającymi wysokich kwalifikacji, lecz konkretnych, społecznie cenionych umiejętności.

Badania miały udzielić odpowiedzi na trzy pytania:

1. Jaki jest związek wartości wychowawczych rodziców (konformizmu i samokierowania) z aspiracjami edukacyjnymi dotyczącymi własnych dzieci?
2. Jaki jest związek wartości wychowawczych rodziców (konformizmu i samokierowania) z aspiracjami zawodowymi dotyczącymi własnych dzieci?
3. Jaki jest związek statusu społeczno-ekonomicznego rodzica z preferowanymi przez niego wartościami wychowawczymi?

W świetle założeń koncepcji Kohna oraz poświęconych jej badań, na pytania te udzielić można wstępnych odpowiedzi:

Hipoteza 1. Samokierowanie związane jest z wysokimi aspiracjami edukacyjnymi w stosunku do swoich dzieci, konformizm zaś z aspiracjami niskimi.

Hipoteza 2. Samokierowanie związane jest z aspiracjami do zawodów wymagających wysokich kwalifikacji, konformizm z zawodami niewymagającymi wysokich kwalifikacji.

Hipoteza 3. Wysokie wykształcenie rodzica związane jest z preferowaniem samokierowania, niskie zaś z preferowaniem konformizmu.

Wartości wychowawcze rodziców badane były za pomocą skali opracowanej przez Kohna, która wykorzystywana była w badaniach polskich (Koralewicz, 2008; Skarżyńska, 1991). Ponieważ skala ta nie jest techniką standardową, jej adaptacje różnią się niekiedy pod względem treści poszczególnych cech zachowując oryginalną procedurę oraz sposób obliczania wyników. Podobnie w przypadku niniejszych badań: zmieniono sformułowania paru cech pod względem stylistycznym nie modyfikując ich treści.

Nie zmieniano natomiast procedury oraz sposobu obliczania wyników. Badanemu prezentuje się listę 13 cech, jakimi charakteryzować się mogą dzieci, spośród których ma wybrać trzy, które jego zdaniem są ważne w wychowaniu dzieci, a następnie określić, która z wybranych jest najważniejsza. Analogicznie – proszono o wybór trzech cech mało ważnych i wytypowanie, która z nich jest najmniej ważna. Obliczanie wyników polega na przypisywaniu cechom liczb od 1 do 5 (1 pkt – cecha najmniej ważna, 2 pkt – cechy mało ważne, 3 pkt – cechy niewybrane, 4 pkt – cechy ważne i 5 pkt – cecha najważniejsza). Otrzymana w ten sposób skala ma, zdaniem Kohna, właściwości skali interwałowej (Kohn, Schooler, 1986).

Dane na temat aspiracji edukacyjnych zbierano pytając rodziców o: (a) wymagany poziom wykształcenia swojego dziecka; (b) poziom, jaki ma szansę realnie osiągnąć, oraz (c) poziom minimalny, jaki rodzic jest w stanie zaakceptować w przypadku niesprzyjających okoliczności. Otrzymano w ten sposób trzy wskaźniki aspiracji edukacyjnych: maksymalny, realny i minimalny. Za pomocą pytania otwartego otrzymano informacje o zawodzie, jakiego rodzice pragną dla swego dziecka. Dane te zostały poklasyfikowane zgodnie z międzynarodową klasyfikacją zawodów ISCO, a następnie ujęte w 6 ogólnych kategoriach. Oprócz nich w analizach uwzględniono dwie kategorie dodatkowe: odpowiedzi wskazujące, że decyzja wyboru zawodu należy do dziecka oraz takie, których nie udało się zakwalifikować.

Przebadano 566 rodziców uczniów klas trzecich szkół podstawowych z terenu całego kraju. W większości były to matki (88,6 %), w przedziale wieku od 30 do 40 lat¹.

Wyniki

Zanim przejdziemy do odpowiedzi na postawione pytania, przedstawimy dane pokazujące rozkład częstości preferencji cech reprezentujących wartości wychowawcze (tab. 1).

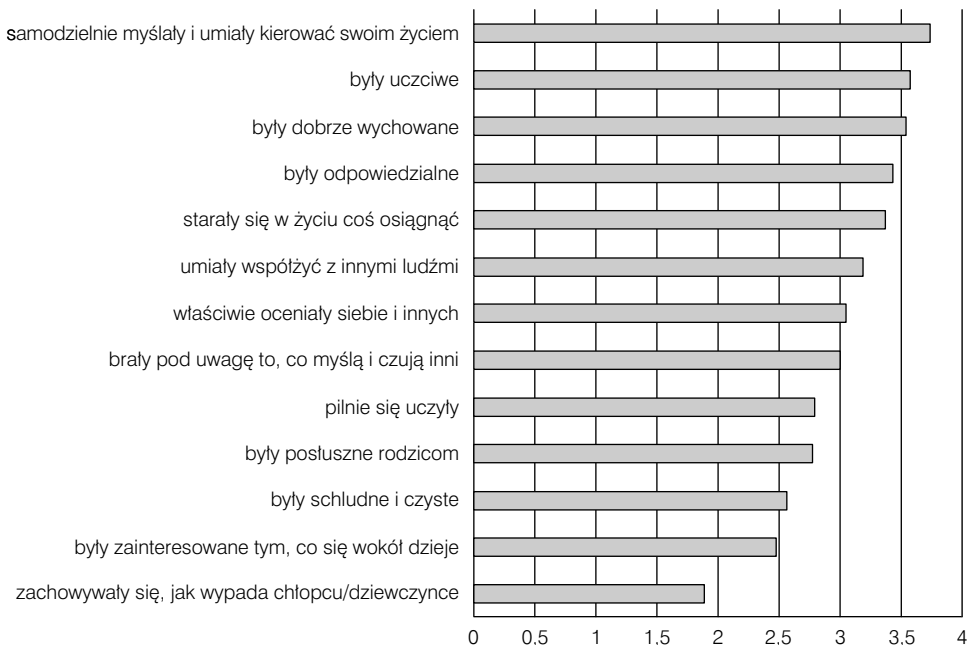
Tabela 1. Wartości średnie i procentowy rozkład wyborów poszczególnych cech w badanej populacji

Ważne jest, by dzieci:	Wartość średnia	najważniejsze %	ważne %	mało ważne %	najmniej ważne %	nie wybrano %
1. były dobrze wychowane	3,54	14,16	30,40	3,45	0,52	51,47
2. starały się w życiu coś osiągnąć	3,38	7,25	29,36	5,18	0,52	57,69
3. były schludne i czyste	2,57	0,35	2,76	27,46	9,50	59,93
4. były uczciwe	3,58	19,52	22,80	2,59	0,86	54,23
5. właściwie oceniali siebie i innych	3,05	3,28	11,40	11,92	0,52	72,88
6. samodzielnie myślały i umiały kierować swoim życiem	3,74	28,50	22,45	3,11	1,04	44,91
7. umiały współżyć z innymi ludźmi	3,19	4,32	19,17	7,08	1,04	68,39
8. zachowywały się jak wypada chłopcu/dziewczynce	1,89	0,00	0,17	20,21	45,42	34,20
9. były posłuszne rodzicom	2,78	1,04	2,76	21,42	2,76	72,02
10. były odpowiedzialne	3,44	10,36	27,12	2,42	0,69	59,41
11. brały pod uwagę to, co myślą i czują inni	3,01	3,28	15,03	12,61	3,97	65,11
12. były zainteresowane tym, co się wokół dzieje	2,48	1,04	4,84	30,05	14,51	49,57
13. pilnie się uczyły	2,79	1,73	5,87	21,93	3,97	66,49

Na podstawie zamieszczonych w tabeli 1 średnich określić można, jakie cechy są przez rodziców cenione najwyżej, jakie zaś najniżej.

Rodzice najbardziej pragną, aby dzieci były samodzielne w myśleniu i kierowaniu swym życiem, uczciwe oraz dobrze wychowane. W najmniejszym stopniu zależy im na tym, aby zachowywały się zgodnie z płcią, dobrze się uczyły oraz były zainteresowane tym, co się wokół nich dzieje. Różnice między średnimi są niewielkie, byłoby zatem przesadą nadawanie im zbyt dużego znaczenia, niemniej skłaniają do paru wniosków.

Ważne jest aby dzieci:



Wykres 1. Średnie wartości cech samokierowania i konformizmu

Najwyżej cenione są u dzieci cechy charakterologiczne, najmniej – związane ze sprawnością intelektualną. Rodzice wyżej cenią dążenie do życiowego sukcesu (piąte miejsce w hierarchii ważności) niż skłonność do uczenia się (miejsce przedostatnie). Być może fakt ten odzwierciedla przekonanie, iż dobre wyniki w nauce nie są istotnym czynnikiem powodzenia w życiu. Rodzice za niezbyt ważne uznają te cechy, które potrzebne są w relacjach z ludźmi (umiejętność współżycia z nimi oraz brania pod uwagę tego, myślą i czują).

Na podstawie tej hierarchii trudno jednoznacznie określić, czy rodzice cenią sobie bardziej wartości samokierowania czy konformizmu. Wprawdzie miejsce najwyższe zajmuje cecha przypisywana samokierowaniu, czyli samodzielność, ale nisko uplasowało się dążenie do rozumienia i ciekawość, związane z tą samą orientacją. W różnym stopniu cenione są także cechy związane z konformizmem. Wysoko, bo na trzecim miejscu, znajduje się dobre wychowanie, ale stosunkowo nisko (miejsce dziewiąte) posłuszeństwo rodzicom, jeszcze niżej – zachowanie zgodne z płcią oraz czystość i schludność. Jeśli zwróci się uwagę na cechy najmniej cenione, to widać wyraźnie, iż przeważają te, które związane są z konformizmem. Można zatem dojść do wniosku, że rodzicom bliższe są cechy samokierowania niż konformizmu.

Przeprowadzona w naszych badaniach analiza czynnikowa (pakiet R funkcja `factanal`, rotacja `varimax`) na próbie potwierdziła założenie Kohna, że dominującym wymiarem w zbiorze 13 cech jest konformizm vs samokierowanie. Wartości dodatnie ładunków są związane z takimi cechami konformizmu, jak: dobre wychowanie, osiągnięcia w życiu, schludność i czystość, uczciwość, zachowanie zgodne z płcią, posłuszeństwo rodzicom oraz pilna nauka; wartości ujemne zaś z cechami

samokierowania, jak: właściwa ocena siebie i innych, samodzielność myślenia, umiejętność współżycia z innymi, odpowiedzialność, branie pod uwagę co myślą i czują inni oraz zainteresowanie tym, co się wokół dzieje.

Ze względu na znaczenie wykształcenia rodzica, jako wyznacznika SES-u oraz preferencji wartości wychowawczych, omówienia wymagają związku tej zmiennej z cechami reprezentującymi wartości wychowawcze.

Tabela 2. Korelacje cech z wykształceniem rodziców

Ważne jest, by dzieci:	wykształcenie
1. były dobrze wychowane	-0,29***
2. starały się w życiu coś osiągnąć	-0,13**
3. były schludne i czyste	-0,19***
4. były uczciwe	0,04
5. właściwie oceniały siebie i innych	0,01
6. samodzielnie myślały i umiały kierować swoim życiem	0,30***
7. umiały współżyć z innymi ludźmi	0,13**
8. zachowywały się, jak wypada chłopcu/dziewczynie	-0,19***
9. były posłuszne rodzicom	-0,21***
10. były odpowiedzialne	0,12**
11. brały pod uwagę to, co myślą i czują inni	0,10*
12. były zainteresowane tym, co się wokół dzieje	0,17***
13. pilnie się uczyły	-0,11*

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

Poziom wykształcenia rodzica związany jest istotnie z prawie wszystkimi cechami (z wyjątkiem uczciwości oraz właściwej oceny siebie i innych), choć korelacje przeważnie nie są wysokie. Im wyższe wykształcenie rodzica, tym ważniejsze jest dla niego, aby dziecko samodzielnie myślało i kierowało swoim życiem ($r=0,30$; $p<0,001$), było zainteresowane zdarzeniami i chciało je rozumieć ($r=0,17$; $p<0,001$), potrafiło współżyć z ludźmi ($r=0,13$; $p<0,01$) i było odpowiedzialne ($r=0,13$; $p<0,01$). W słabszym stopniu wyżej wykształconym rodzicom zależy, aby dziecko brało pod uwagę to, co czują i myślą inni ($r=0,10$; $p<0,05$). Rodzicom z niższym wykształceniem głównie zależy na dobrym wychowaniu dziecka ($r=-0,29$; $p<0,001$), posłuszeństwie ($r=-0,21$; $p<0,001$), zachowaniu zgodnym z tym, co wypada dziewczynce/chłopcu oraz czystości i schludności (w tych dwu przypadkach $r=0,19$; $p<0,001$). W słabszym nieco, choć istotnym stopniu, cenią u dzieci dążenie do osiągnięć ($r=-0,13$; $p<0,01$) oraz pilne uczenie się ($r=-0,11$; $p<0,05$).

Analiza wariancji (ANOVA) potwierdziła istotny związek wielu cech z wykształceniem rodziców. Najwyższą wartość ANOVA uzyskała w takich cechach, jak: samodzielność myślenia i kierowania swoim życiem, czyli dwóch cechach wybieranych najczęściej, których pierwsza związana jest z samokierowaniem druga zaś z konformizmem. W dalszej kolejności występują głównie cechy przypisane konformizmowi (dobre wychowanie, posłuszeństwo rodzicom, zachowanie zgodne z płcią oraz schludność i czystość), co sugeruje, że wykształcenie silniej związane jest z cechami konformizmu niż samokierowania.

Przyjeliśmy, że wykształcenie jest głównym wyznacznikiem społeczno-ekonomicznego statusu, dlatego można uznać, że wyniki te są zgodne z założeniami koncepcji Kohna. Rodzicom z wyższym wykształceniem bliższe są cechy samokierowania, rodzice z niższym wykształceniem preferują u dzieci wartości konformistyczne.

Dane te potwierdzają trzecią z hipotez, co uprawnia do analizowania na tej podstawie zarysowanych wyżej związków wartości z aspiracjami.

Tabela 3. Analiza wariancji – cechy a wykształcenie rodziców

Ważne jest, by dzieci:	Wykształcenie	
	ANOVA F(2,503)	η^2
1. były dobrze wychowane	23,56***	0,086
2. starały się w życiu coś osiągnąć	4,15*	0,016
3. były schludne i czyste	10,23***	0,039
4. były uczciwe	0,93	0,004
5. właściwie oceniały siebie i innych	2,47.	0,010
6. samodzielnie myślały i umiały kierować swoim życiem	26,56***	0,096
7. umiały współżyć z innymi ludźmi	4,61*	0,180
8. zachowywały się, jak wypada chłopcu/dziewczyńce	10,49***	0,040
9. były posłuszne rodzicom	12,07***	0,046
10. były odpowiedzialne	4,28*	0,017
11. brały pod uwagę to, co myślą i czują inni	2,61.	0,010
12. były zainteresowane tym, co się wokół dzieje	7,24***	0,028
13. pilnie się uczyły	4,27*	0,017

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

Związki cech z aspiracjami edukacyjnymi

Związki cech, jakich rodzice pragnęliby dla dzieci, z aspiracjami edukacyjnym pokazano w tabeli 4.

Tabela 4. Korelacje cech z aspiracjami rodziców

Ważne jest, by dzieci:	Wartość korelacji Pearsona		
	aspiracje wymarzone	aspiracje akceptowalne	aspiracje realne
1. były dobrze wychowane	-0,12**	-0,11*	-0,16***
2. starały się w życiu coś osiągnąć	-0,08	-0,09*	-0,16***
3. były schludne i czyste	-0,08	-0,1*	-0,12**
4. były uczciwe	0,02	-0,04	0,01
5. właściwie oceniały siebie i innych	0,03	0,05	0,07
6. samodzielnie myślały i umiały kierować swoim życiem	0,19***	0,18***	0,22***
7. umiały współżyć z innymi ludźmi	0,05	0,07	0,08
8. zachowywały się, jak wypada chłopcu/dziewczyńce	-0,15***	-0,09*	-0,15***
9. były posłuszne rodzicom	-0,09	-0,04	-0,07
10. były odpowiedzialne	0,07	0,04	0,07
11. brały pod uwagę to, co myślą i czują inni	0,12*	-0,02	0,11*
12. były zainteresowane tym, co się wokół dzieje	0,05	0,11*	0,17***
13. pilnie się uczyły	0,05	-0,02	-0,09*

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

Współczynniki korelacji są niskie, choć w niektórych przypadkach istotne. Stosunkowo najczęściej istotnych powiązań cech pojawiło się w przypadku aspiracji realnych, najmniej – maksymalnych, upragnionych. Tendencja ta może świadczyć

o tym, że w świadomości rodziców wartości wychowawcze funkcjonują na płaszczyźnie realistycznych oczekiwań stawianych dzieciom.

Wśród cech istotnie związanych z aspiracjami są trzy, które występują we wszystkich odmianach oczekiwań. Najsilniej z aspiracjami związana jest samodzielność myślenia i kierowania własnym życiem (korelacje dodatnie), słabiej – dobre wychowanie i zachowanie zgodne z płcią dziecka (korelacje ujemne). Ponieważ pierwsza z tych cech reprezentuje samokierowanie, dwie następne zaś konformizm, można przypuścić, że na myślenie o edukacyjnej przyszłości dziecka większy wpływ ma samokierowanie niż konformizm.

Pozostałe cechy wiążą się tylko z niektórymi rodzajami aspiracji. Dążenie do osiągnięć oraz schludność i czystość związane są silniej z aspiracjami realnymi, słabiej – akceptowanymi (w obu przypadkach są to korelacje ujemne). Z tymi dwiema aspiracjami związane jest pragnienie, aby dzieci interesowały się otoczeniem i starały się go rozumieć, z tą jednak różnicą, że są to korelacje dodatnie. Branie pod uwagę tego, co myślą i czują inni, związane jest z aspiracjami realnymi (silniej) i wymarzonymi (słabiej; w obu przypadkach dodatnio). Kwestią ciekawą, której jednak ze względu na niskie współczynniki korelacji nie można nadawać dużego znaczenia, jest istotny związek pilnego uczenia się z aspiracjami realnymi. Na tej podstawie można przypuścić, że szkolne osiągnięcia dziecka są przez rodziców brane pod uwagę tylko wtedy, gdy zastanawiają się oni, jakie wykształcenie może realnie osiągnąć. Nie są one rozpatrywane, gdy rodzice formułują swoje pragnienia co do edukacji dzieci.

Z analizy związków cech z aspiracjami edukacyjnymi wynika sugestia, że na aspiracje rodziców większy wpływ mają wartości samokierowania niż konformizmu, niezależnie od tego, czy dotyczą wykształcenia wymarzonego, realnego czy akceptowanego. Myśląc o przyszłości dzieci rodzice starają się kierować realizmem: rola pożądanых cech dziecka jest tym większa, im bardziej aspiracje dotyczą tego, jakie wykształcenie dziecko ma szanse osiągnąć (aspiracje realne i akceptowane).

Związki cech z aspiracjami zawodowymi

Cechy reprezentujące wartości wychowawcze związane są z aspiracjami zawodowymi w mniejszym stopniu niż z aspiracjami edukacyjnymi. Na poziomie ogólnym, bez wyróżniania kategorii zawodów, wystąpiły tylko 3 istotne zależności. Z aspiracjami zawodowymi związane jest pragnienie, aby dzieci były zainteresowane otoczeniem i starały się je zrozumieć ($\chi^2=50$, $p<0,01$; V Cramera= $0,16$), właściwie oceniały siebie i innych ($\chi^2=48$, $p=0,01$, V Cramera= $0,16$) oraz samodzielność w myśleniu i kierowaniu swoim życiem ($\chi^2=45$, $p<0,05$, V Cramera= $0,16$). Cechy te związane są z samokierowaniem, można zatem przypuścić, że myślenie rodziców o zawodowej przyszłości dziecka określane jest przez tę wartość.

Kolejny etap analiz polegał na prześledzeniu związków trzech wymienionych wyżej cech z kategoriami zawodów, ustalonymi na podstawie deklaracji rodziców. Różnice pomiędzy średnimi są niewielkie, dlatego też poniższa analiza zróżnicowań ma charakter orientacyjny.

Właściwe ocenianie siebie i innych ma nieco większe znaczenie dla zawodu nauczyciela oraz innych wymagających wysokich kwalifikacji, małe zaś w sferze usług oraz prac fizycznych. Samodzielność myślenia i samokierowania ma stosunkowo duże znaczenie w zawodach wymagających specjalistycznych kwalifikacji i pracach

biurowych. Cecha ta nie wydaje się ważna w przypadku nauczycieli oraz zawodów usługowych i prac fizycznych. Ciekawość i chęć rozumienia sprawia wrażenie ważnych w sytuacji, gdy rodzic decyduje o wyborze zawodu pozostawia dziecku. Względnie małe znaczenie cecha ta ma w odniesieniu do zawodu nauczyciela.

Niewielkie zróżnicowanie cech w przypadku aspiracji zawodowych nie skłania do ogólniejszych wniosków. Interesujące wydaje się, że w przypadku zawodu nauczyciela nie mają większego znaczenia takie cechy, jak ciekawość i samodzielność.

Dyskusja

Podstawowe pytania badania koncentrują się na związkach wartości wychowawczych rodziców z aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi odnoszące się do własnych dzieci. Badanie inspirowane było koncepcją teoretyczną M. Kohna, która postuluje, iż wartościami tymi jest konformizm i samokierowanie oraz pokazuje społeczną genezę ich kształtowania się. Idąc śladem koncepcji Kohna, wysunięto przypuszczenia o związku tych wartości z aspiracjami. W związku z tym warunkiem wstępnym było potwierdzenie tezy o związku społeczno-ekonomicznego statusu rodziców z preferowanymi przez nich wartościami. Wskaźnikiem statusu było wykształcenie rodziców (głównie matek). Rozwiązanie to jest dyskusyjne, jednak wobec zasygnalizowanych wyżej kontrowersji związanych z pomiarem SES-u wydaje się uprawnione.

Wyniki analiz potwierdzają zasadnicze tezy koncepcji Kohna. Analiza konfirmacyjna potwierdziła, iż przyjęta za Kohnem technika typu Q-sort pozwala na wyodrębnienie dwóch głównych wartości rodzicielskich: samokierowania i konformizmu. Otrzymane różnice preferencji cech reprezentujących te wartości potwierdzają założenie o związku wartości z wykształceniem. Rodzice z wyższym wykształceniem wyżej cenią cechy reprezentujące samokierowanie, rodzice o wykształceniu niższym za ważne uznają cechy konformistyczne.

Rodzice z wyższym wykształceniem wyżej cenią u dzieci samodzielność w myśleniu i kierowaniu swoim życiem niż rodzice z wykształceniem niższym. Rodzice z niższym wykształceniem wysoko cenią dobre wychowanie.

Niezależnie od kwestii związanych z weryfikacją koncepcji Kohna dane te sugerują, że polskim rodzicom bliższe są wartości samokierowania niż konformizmu. Teza ta ma poparcie zarówno w wynikach polskich badań (por. raport: CBOS – *Opinie Polaków o wychowaniu...*; 2009), jak i danych pochodzących z innych krajów, m.in. Stanów Zjednoczonych, Francji czy Anglii (Alwin, 1989, 1990, 2001).

Główne hipotezy badań odnosiły się do związków wartości wychowawczych z aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi, sformułowanymi zgodnie z koncepcją Kohna. Uznać można, iż zostały one potwierdzone, choć w stopniu niezbyt silnym. Otrzymało niewiele istotnych zależności i są one słabe, trudno zatem formułować wnioski z dużą dozą pewności. Można jednak przyjąć, że niektóre cechy, jakie rodzice uważają za ważne u dzieci, mają związek z tym, czego oczekują od nich w przyszłości.

Dane sugerują, że większe znaczenie w tym względzie mają cechy związane z samokierowaniem niż konformizmem. Myśląc o przyszłości swoich dzieci rodzice w większym stopniu mają na względzie takie cechy, jak samodzielność w kierowaniu swoim życiem, dążenie do rozumienia ludzi i świata. Dotyczy to zarówno aspiracji edukacyjnych, jak i zawodowych.

Nieco więcej istotnych korelacji wystąpiło w przypadku aspiracji edukacyjnych niż zawodowych. Wynik ten jest zgodny z przewidywaniami: wykształcenie rodzica w większym stopniu określa to, jakiego wykształcenia rodzic pragnie dla dziecka niż to, jakiego pragnie dlań zawodu. W przypadku wykształcenia występuje jedna, wyraźna skala wyznaczająca jego poziom. Zawody porządkować można zgodnie z różnymi kryteriami, w związku z czym trudniej spodziewać się wyraźnych zależności. Po drugie, wykształcenie jest warunkiem koniecznym wykonywania różnych zawodów, w związku z czym oczekiwać można zdecydowanie większej zbieżności opinii i pragnień rodziców. Dodać do tego można argument trzeci, empiryczny: silny związek wykształcenia z aspiracjami edukacyjnymi stwierdzono w wielu badaniach, związek z aspiracjami zawodowymi nie ma tak dużego poparcia.

Otrzymane zależności skłaniać mogą do przewidywań. Nawiązując do propozycji Entwisle i Astone (1994) przyjąć można, że badanie, w skromnym zakresie, analizuje znaczenie kapitału humanistycznego. Wskaźnikiem tego kapitału jest poziom wykształcenia, który w naszym kraju stale wzrasta (coraz więcej osób, głównie kobiet, osiąga wyższe wykształcenie). Jeśli przyjąć, że rodzice mają wpływ na aspiracje dzieci, to można oczekiwać, że tendencja do podnoszenia poziomu wykształcenia będzie się nadal utrzymywać. Ten kierunek zmian uznać można za pozytywny. O taką ocenę trudniej w odniesieniu do aspiracji zawodowych. Sprawiają one wrażenie oderwanych od tendencji zarysowujących się coraz wyraźniej na rynku pracy. Młodzi ludzie po studiach mają coraz większe trudności ze znalezieniem pracy, zwłaszcza absolwenci kierunków humanistycznych. Wiadomo także, że w niektórych dziedzinach, np. oświacie, zapotrzebowanie będzie maleć. W innych zaś, niewymagających wysokiego wykształcenia i kwalifikacji, wyraźnie brakuje specjalistów. Jeśli utrzymywać się będą stwierdzone w badaniu zależności, rozziw pomiędzy aspiracjami rodziców a wymaganiami i oczekiwaniami rynku pracy będzie się pogłębiać. Zjawisko to może mieć charakter mniej niepokojący, jeśli się założy, iż rodzice (i ich aspiracje) nie mają znaczącego wpływu na aspiracje i decyzje, jakie podejmować będą ich dzieci. Ich spojrzenie na własną przyszłość zawodową może być bardziej realistyczne. Nie rezygnując z dążenia do wyższego wykształcenia, mogą przygotowywać się do wykonywania zawodów, na które jest zapotrzebowanie. Oznaczałoby to zasadniczą zmianę społecznej świadomości, polegającą na zacieraniu podziału na bardziej prestiżowe zawody „inteligenckie” oraz niezbędne, ale nie tak wysoko cenione zawody usługowe czy rzemieślnicze.

Przypisy

¹ Badanie było realizowane w Instytucie Badań Edukacyjnych w ramach projektu systemowego Badanie Jakości i Efektywności Edukacji oraz Instytucjonalizacja Zaplecza Badawczego współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Literatura

Alwin D.F. (1989): *Changes in qualities valued in children in the United States, 1964 to 1984*. „Social Science Research”, 18.

Alwin D. F. (1990): *Historical changes in parental orientations to children*. „Sociological Studies of Child Development”, 3.

- Alwin D. (2001): *Parental values, beliefs and behavior: a review and promulga for research into the new century*. W: *Children at the millennium: Where have we come from, where are we going?* Red. S. L. Hofferth i T. J. Owens. Elsevier Science.
- Entwisle D. R., Astone N. M. (1994): *Some practical guidelines for measuring youth's race/ethnicity and socioeconomic status*. „Child Development”, 65.
- Gerris J. R. M., Dekovic M., Janssens J. M. (1997): *The relationship between social class and childbearing behaviors*. „Journal of Marriage and the Family”, 59, 4.
- Hauser R. M. (1994): *Measuring socioeconomic in studies of child development*. „Child Development”, 65.
- Hoff E., Laursen B., Tardif T. (2002): *Socioeconomic status and parenting*. W: *Handbook of parenting*. Red. M. H. Bernstein. Vol 2. Biology and ecology of parenting. Lawrence Erlbaum, London.
- Fujimori K. (2003): *The study of values within the Japanese context*. Paper presented at TASA 2003 Conference, University of New England, 4–6 December.
- Itoh E., Taylor C. M. (1981): *A comparison of child-rearing expectations of parents in Japan and the United States*. „Journal of Comparative Family Studies”, 12.
- Kohn M. L. (1977): *Class and conformity. A study in values*. Dorsey Press, Homewood.
- Kohn M. L. (2006): *Change and stability. A cross-national analysis of social structure and personality*. Paradigm Publishers, Boulder.
- Kohn M. L., Schooler C. (1986): *Praca a osobowość. Studium współzależności*. PWN, Warszawa.
- Kohn M., Slomczynski K. (1990): *Social Structure and Self-Direction: A Comparative Analysis of the United States and Poland*. Blackwell, Oxford.
- Koralewicz J. (2008): *Autorytaryzm, lek, konformizm*. Scholar, Warszawa
- Luster T., Rhoades K., Haas B. (1989): *The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn hypothesis*. „Journal of Marriage and Family”, 51.
- Opinie Polaków o wychowaniu i roli szkół w procesie wychowania* (2009), CBOS, Raport BS/121/2009
- Parcel T. L., Menaghan E. G. (1993): *Family social capital and children's behavior problems*. „Social Psychology Quarterly”, 56.
- Skarżyńska K. (1991): *Konformizm i samokierowanie jako wartości (struktura i źródła)*. Instytut Psychologii PAN, Warszawa.
- Sandberg J. F. (2001): *Maternal child socialization values and children's time use in the United States*. Presented at the annual meeting of the *International Association of Time Use Research*, October 3–5, Oslo, Norway.
- Stopes-Roe M., Cochrane R. (1990): *The child-rearing values of Asian and British parents and young people: An inter-ethnic and inter-generational comparison in the evaluation of Kohn's 13 qualities*. „British Journal of Social Psychology”, 29.
- Tudge J. R. H., Hogan D. M., Shnezkova I. A., Kulakova N. N., Etz K. E. (2000): *Parents child-rearing values and beliefs in the United States and Russia: The impact of culture and social class*. „Infant and Child Development”, 9.
- Yi Ch-Ch, Chang Ch-F, Chnag Y-H. (2004): *The intergenerational transmission of family values : A comparison between teenagers and parents in Taiwan*. „Journal of Comparative Family Studies”, 35.
- Weininger E. B., Lareau A. (2009): *Paradoxical pathways: An ethnographical extension of Kohn's findings on class and childrearing*. „Journal of Marriage and Family”, 71.

Wartości wychowawcze rodziców a aspiracje w stosunku do własnych dzieci

Artykuł analizuje związki pomiędzy wartościami wychowawczymi rodziców (konformizm i samokierowanie – rozumiane i mierzone zgodnie z koncepcją M. Kohna) a aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi dotyczącymi własnych dzieci. Badanie zrealizowano na próbie 566 rodziców uczniów klas III szkoły podstawowej z terenu całego kraju. Dane pokazują, że rodzice wyżej cenią wartości samokierowania, które w nieco silniejszym stopniu określają aspiracje edukacyjne i zawodowe niż konformizm.

Stosunek do wartości wychowawczych silnie różnicuje wykształcenie rodziców. Rodzicom z wyższym wykształceniem bliższe są wartości samokierowania, a rodzice z niższym wykształceniem preferują konformizm.

Słowa kluczowe: wartości rodzicielskie, aspiracje edukacyjne i zawodowe, wykształcenie

Parental values and aspirations for their children

The article analyzes the relationship between parental values (conformity and self-direction – understood and measured in accordance with the concept of M. Kohn) and educational and occupational aspirations for their children. The study was carried out on a sample of 566 parents of students in the III grade primary schools from all over the country. The data show that parents appreciate the self-direction values, which in a slightly stronger degree determine the educational and occupational aspirations than conformity values.

Parental values are strongly diverse by parents' education level. Parents with higher education valued the self-direction while parents with lower education prefer conformity

Keywords: parental values, educational and occupational aspirations, education

Magdalena Piorunek

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Iwona Werner

Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu

PRAKTYKA STUDIOWANIA W EUROPEJSKIM OBSZARZE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO (EOSW) Perspektywa studentów kierunków humanistycznych

W ferworze reform...

W realiach przemian społeczno-gospodarczych po roku 1989 w Polsce zasadniczo zmienia się kontekst przebiegu biografii jednostkowych, w tym w pierwszym rzędzie znaczącym transformacjom ulegają wzorce przebiegu karier edukacyjno-zawodowych dzisiejszych młodych wchodzących w etap dorosłości (por. Piorunek, 2004, 2009; Piorunek, red., 2009). Przychodzi im zarówno kształcić się, jak i podejmować wyzwania konkurencyjnego rynku pracy w czasach płynnej nowoczesności (Bauman, 2006, 2007), wobec obszarów permanentnego ryzyka i nieprzewidywalnej przyszłości.

W wymiarze edukacyjnym rzeczywistość ta definiowana jest poprzez sukcesywne reformy szkolnictwa w Polsce, które w dużej mierze odnoszą się do etapu kształcenia wyższego. Ustawa z 1990 roku uruchomiła żywiołowo rozwijające się procesy awansu edukacyjnego Polaków (z zastrzeżeniem dotyczącym braku rzeczywistych korelacji pomiędzy owym awansem a awansem kulturowo-społecznym, por. Hejnicka-Bezwińska, 2011, s. 14). Efektem strategii zmian spowodowanych tą ustawą stało się: radykalne podwyższenie wskaźników skolaryzacji na poziomie wyższym, redukcja bezrobocia głównie ludzi młodych, a raczej ukrycie jego rzeczywistej skali poprzez wydłużenie etapu kształcenia i opóźnienie wyjścia wielu młodych ludzi na rynek pracy, wzrost optymizmu i społecznych nadziei na zawodowy i społeczny awans absolwentów wyższych uczelni, zagospodarowanie rynku edukacyjnego przez inne podmioty niż państwo zgodnie z logiką biznesową (por. Hejnicka-Bezwińska, 2011, s. 15; Potulicka, Rutkowiak, 2010; Potulicka, 2011).

Obserwowane zasadnicze zwiększenie liczby zarówno szkół wyższych, jak i ich absolwentów legitymujących się wykształceniem wyższym przyniosło szereg ambiwalentnych odczuć jakości upowszechniającego się kształcenia na tym poziomie, w tym zwłaszcza studiowania na kierunkach humanistycznych (studia realizowane stosunkowo niskim nakładem środków finansowych) – albowiem odnotowano prawdziwą ilościową eksplozję ofert, możliwości, która nie oznacza automatycznego podniesienia czy wręcz utrzymania ich jakości (por. np. rozważania zawarte w raporcie IBE – *Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*).

Kolejne ustawy odwołujące się do szkolnictwa wyższego w latach 2003–2011 związane były z tzw. procesem bolońskim¹ obejmującym następujące zasadnicze kierunki zmian w zakresie edukacji tego szczebla:

1. Przyjęcie czytelnych i porównywalnych systemów stopni naukowych i tytułów zawodowych, także poprzez wprowadzenie suplementu do dyplomu ukończenia studiów. Suplement ma umożliwić rozpoznawalność kwalifikacji (wiedzy, umiejętności, kompetencji).
2. Przyjęcie systemu studiów wyższych opartych zasadniczo na dwóch cyklach kształcenia: studiów I stopnia (licencjackich/inżynierskich) i studiów II stopnia (magisterskich), z tym, że dostęp do studiów II stopnia wymagałby pomyślnego ukończenia studiów I stopnia trwających minimum 3 lata. Dodatkowo, tytuł/stopień zawodowy uzyskany w pierwszym cyklu kształcenia będzie uznawany na europejskim rynku pracy jako potwierdzenie odpowiedniego poziomu kwalifikacji na poziomie wyższym.
3. Zapewnienie jakości kształcenia – przyjęto, że wysoka jakość kształcenia ma być istotą EOSW. Odpowiedzialność za zapewnienie odpowiedniej jakości kształcenia spoczywa przede wszystkim na poszczególnych uczelniach.
4. Promowanie mobilności, zarówno studentów, jak i pracowników uczelni (naukowców, nauczycieli i pracowników administracji) w celu podjęcia pracy.
5. Wprowadzenie systemu punktów zaliczeniowych (np. w postaci ECTS, European Credit Transfer System) jako środka promującego mobilność studentów.
6. Zaangażowanie całego środowiska akademickiego w realizację Procesu Bolońskiego – podkreśla się tutaj m.in. podmiotową rolę studentów oraz wskazuje na fakt, że czynny udział studentów jest niezbędnym warunkiem sukcesu w zakresie tworzenia EOSW.
7. Rozwój kształcenia ustawicznego – włącznie z uznawaniem wcześniejszych etapów kształcenia.
8. Promowanie europejskiego wymiaru w szkolnictwie wyższym – tworzenie specjalnych planów studiów, programów kształcenia w oparciu o problematykę europejską w powiązaniu z powszechnym dostępem do dorobku naukowego i kulturowego.
9. Powiązanie EOSW z Europejskim Obszarem Badań – wskazanie na konieczność rozwoju studiów doktoranckich (traktowanych jako trzeci cykl kształcenia) w powiązaniu ze wzmoczoną wewnątrz europejską mobilnością doktorantów w systemie „wspólne studia + wspólne badania”.
10. Promowanie atrakcyjności EOSW poza Europą.

Ważne kierunki przemian edukacji wyższej podporządkowano budowie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Efektem zbudowania wspólnej europejskiej strategii szkolnictwa wyższego miało stać się przede wszystkim zapewnienie wysokiej jakości kształcenia w powiązaniu z Krajowymi Ramami Kwalifikacji, przyjęcie systemu kształcenia wyższego opartego zasadniczo na dwóch upowszechnionych cyklach uzupełnionych trzecim (studia licencjackie/inżynierskie, studia magisterskie, doktorancie), zapewnienie powszechnej uznawalności stopni naukowych i tytułów zawodowych zwiększające konkurencyjność studentów i absolwentów na globalizującym się rynku pracy, stwarzanie możliwości studiowania w ramach elastycznych „ścieżek edukacyjnych”, w tym umożliwianie uznawania wyników zdobytych na wcześniejszych etapach edukacji oraz osiągnięć uzyskanych poza systemem kształcenia formalnego. Generalnie rzecz biorąc omawiane przemiany miały na celu przede wszystkim zwiększenie konkurencyjności polskich studiów na arenie międzynarodowej oraz zwiększenie zatrudnialności i mobilności ich absolwentów na wymagającym, konkurencyjnym rynku pracy, na którym wszystko (w tym edukacja) podlega rynkowej wycenie.

Wprowadzanie założeń Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) budziło i nadal budzi ambiwalentne reakcje środowiska akademickiego². Wydaje się

jednak, że poza dyskusją na poziomie makrospołecznym, w tym naukowym, istnieje jeszcze jedna płaszczyzna wymiany myśli i znaczeń – mianowicie intersubiektywne opinie i oceny bezpośrednich uczestników tych procesów, tj. studentów. Oni bowiem stają się zarówno czynnymi lub biernymi uczestnikami, jak i świadomymi bądź nie – odbiorcami owych procesów transformacyjnych.

Jak je postrzegają, jak dokonują ewaluacji poszczególnych składników swojego studiowania, jakie wreszcie opinie formułują na temat praktyki edukacji na poziomie wyższym – edukacji, która odbywa się w warunkach nieustannych transformacji podporządkowanych budowaniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW)? Z tymi pytaniami zwrócono się do przedstawicieli stosunkowo licznej grupy beneficjentów przeprowadzanych zmian, jakimi są studenci studiów humanistycznych (odnotowywany szczególnie wysoki wzrost liczby studentów tych kierunków i niezwykle szeroka ich oferta na rynku), realizujący je w ramach uczelni niepublicznej (sektor neoliberalnego rynku edukacyjnego uruchomiony w kraju po przełomie ustrojowym 1989 roku).

Studenci studiów humanistycznych – oceny i opinie wybranych aspektów praktyki studiowania

W celu udzielenia odpowiedzi na sformułowane pytania posłużono się metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem autorskiej ankiety zatytułowanej „Studiowanie w EOSW”, obejmującej szerokie spektrum zagadnień powiązanych bezpośrednio z praktyką odbywania edukacji, jak i jej powiązań z rynkiem pracy oraz planami edukacyjno-zawodowymi respondentów, a także społecznym odbiorem mechanizmów awansu poprzez wykształcenie (oceny kredencjałów edukacyjnych, prestiżu edukacji wyższej, zasad dostępności do niej itd.). Kontekstowo w ramach przeprowadzonego sondażu wykorzystano Kwestionariusz Orientacji Życiowej SOC-13 (skrócona wersja Kwestionariusza SOC-29 autorstwa Antonovsky’ego) do pomiaru poczucia koherencji.

W badaniu wzięło udział 418 studentów III roku studiów licencjackich studiujących w niepublicznej uczelni w zachodniej Polsce. Zastosowano losowy dobór próby. Badanie miało charakter dobrowolny i anonimowy. Studenci, którzy wzięli udział w badaniu, stanowili 46,4% ogółu populacji studentów III roku i rekrutowali się z pięciu kierunków humanistycznych: kulturoznawstwa, pedagogiki, politologii, socjologii oraz stosunków międzynarodowych, realizowali edukację zarówno w trybie stacjonarnym, jak i niestacjonarnym (nieco ponad 2/3 respondentów). Badanie odbyło się w maju i w czerwcu 2010 roku, tj. w ostatnich dwóch miesiącach kształcenia na studiach licencjackich³.

W niniejszym opracowaniu uzyskane **wyniki weryfikacji empirycznych zostaną wykorzystane w sposób wybiórczy**, a ich analiza odnosić się będzie głównie do tych fragmentów przeprowadzonej procedury badawczej, które nie zostały jej poddane w poprzednich publikacjach autorek niniejszego tekstu.

Znajomość ogólnych założeń systemu bolońskiego wśród studentów

W pierwszej kolejności starano się ustalić, czy badani mają w ogóle świadomość dokonujących się w edukacji wyższej zmian, jaka jest ich samoocena w zakresie orientacji dotyczącej zasadniczych aspektów realizowania strategii bolońskiej i wprowadzania

w życie EOSW. Respondenci mieli ustosunkować się w czterostopniowej skali do zasadniczych założeń i realizacyjnego aspektu wspomnianych transformacji:

- 1) przyjęcia dwustopniowego systemu kształcenia wyższego (tj. studiów I stopnia – licencjackich oraz studiów drugiego stopnia – magisterskich);
- 2) przyjęcia czytelnych i porównywalnych systemów stopni naukowych i tytułów zawodowych, m.in. poprzez uznanie uzyskanych wcześniej dyplomów i kwalifikacji, wprowadzenie suplementu do dyplomu ukończenia studiów;
- 3) promowania mobilności poprzez ograniczenie przeszkód na drodze do swobodnego przemieszczania się w obszarze Europy studentów podejmujących lub kontynuujących kształcenie;
- 4) zapewnienia odpowiedniej jakości kształcenia na uczelniach, którego nadrzędnym celem są efekty kształcenia, tj. to, co realnie student wie, umie, potrafi.

W wszystkich wymienionych wymiarach przeważają (przy zróżnicowanym poziomie liczebności) studenci, którzy deklarują znajomość kolejnych priorytetów w budowaniu EOSW, jednak bez świadomości ich powiązania z przemianami usytuowanymi w obrębie systemu bolońskiego.

Przy pierwszym przywołanym założeniu taki stan rzeczy deklaruje co drugi badany student, a niemal co trzeci respondent obok uświadomienia sobie procesu, którego stał się *de facto* uczestnikiem realizując studia licencjackie, dodatkowo lokuje ten fakt w sferze przemian powiązanych z systemem bolońskim. Uwzględnienie czynnika różnicującego badaną grupę, jakim jest tryb studiowania ($p < 0,000001$ w teście U Manna-Whitneya), doprecyzowuje ten obraz. Różnice pomiędzy studiującymi w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym zaznaczają się najwyraźniej w odniesieniu do wiedzy o związku dwustopniowej organizacji studiów ze zmianami zapoczątkowanymi przez proces boloński. Świadomość tego powiązania deklaruje ponad połowa studentów stacjonarnych i zaledwie co piąty studiujący w trybie niestacjonarnym. Wśród tych ostatnich czterokrotnie częściej spotykamy też osoby (16% niestacjonarnych vs 4% stacjonarnych studentów), które w połowicznym bądź zerowym stopniu deklarują znajomość wymienionego w punkcie 1 założenia, które, jak można by sądzić, powinno być oczywiste dla kończących pierwszy stopień edukacji wyższej.

W odniesieniu do drugiego z założeń trend jest taki sam, ale już tylko ok. 40% respondentów wskazuje na swoją wiedzę w tym zakresie, a tylko co piąty z badanych wiązał fakt przyjęcia czytelnych i porównywalnych systemów stopni i tytułów naukowych z przemianami realizowanymi w ramach systemu bolońskiego.

Bardzo podobnie przedstawiają się deklaracje badanych co do ich wiedzy na temat mobilności edukacyjnej promowanej w ramach EOSW. W tym przypadku po raz kolejny zaobserwowano zróżnicowanie ze względu na tryb studiowania ($p = 0,0077$). Ponownie studenci stacjonarni deklarują większą świadomość wdrażanych zmian: blisko co trzeci wiąże promocję mobilności z procesem bolońskim, podczas gdy wśród studentów niestacjonarnych zaledwie co szósty respondent.

Mniejszą zaś orientację wykazują respondenci, gdy idzie o założenie dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w powiązaniu ze wskazaniem realnych jego efektów.

Dla ponad trzeciej części przepytanych osób założenia o przyjęciu czytelnych, porównywalnych systemów stopni i tytułów naukowych czy promowaniu mobilności edukacyjnej, a dla ponad 40% z nich także te dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w powiązaniu z konkretnymi jego efektami to puste hasła, co do których bądź otwarcie przyznają się do swojej niewiedzy w tym względzie, bądź wskazują na jej

ograniczony charakter (*nie znam tych założeń lub znam częściowo*). Gorące dyskusje teoretyków pozostają więc w dużej mierze poza świadomością tych, których reforma edukacji wyższej dotyczy w największym stopniu. Bezpośredni beneficjenci wdrażanych zmian pozostają poza zasadniczymi nurtami przemian w tym sensie, że nie percypują ich założeń, nie pytają o ich cel i sens, konsumują jednak w praktyce ich realne skutki. Nie mają także, choćby ze względu na młody wiek i niewielkie doświadczenie życiowe znacznej ich części, możliwości diachronicznego oglądu sytuacji edukacyjnej i dostrzeżenia realnych zmian w edukacji wyższej dokonujących się na przestrzeni ostatniego dwudziestolecia. Stają się więc z jednej strony konsumentami usług edukacyjnych (nomenklatura zgodna z ideologią neoliberalną por. Potulicka, Rutkowiak, 2010; Potulicka, 2011), którzy zakupują je wpadając w pułapki sprawnych marketingowych kampanii i promocyjnych wybiegów, bez szerszej świadomości założeń i celów realizowanych przemian edukacyjnych. Konsument jednak stosunkowo rzadko uczestniczy w procesie konsumpcji w sposób świadomy (por. np. Maison, 2004), nie mówiąc już o dość odległej dla wielu młodych retoryce założeń systemu bolońskiego. Stosunkowo najłatwiej przychodzi im skonstatowanie oczywistego faktu – podziału studiów na etap licencjacki (którego są bezpośrednimi uczestnikami) i magisterski.

Dwie trzecie respondentów pozytywnie ocenia zresztą dwustopniowy system studiowania, uznając go za odpowiedni z punktu widzenia ich personalnych celów. Niemal 14% z nich nie poddawało tego systemu nauki jakimkolwiek ewaluacjom, przyjmując postawę indyferentną wobec ocenianego faktu (*nie zastanawiałem się nad tym, jest mi to obojętne*), podczas gdy niemal co piąty diagnozowany student sformułował w tym względzie oceny negatywne. Przy czym mniejszą grupę niezadowolonych z tej transformacji znajdziemy wśród tych, którzy wybrali studia niestacjonarne w zestawieniu ze studiującymi w trybie dziennym (15% vs 25,6%, $p=0,0339$).

Badani nie mają także skryształizowanych poglądów co do hierarchizacji omawianych założeń systemu bolońskiego – rozrzut odpowiedzi jest tak znaczny, że można go zinterpretować raczej jako wyraz bezsilności respondentów wobec postawionego przed nimi zadania, niż doszukiwać się dominującego trendu, zwłaszcza jeśli uwzględnimy, że poziom elementarnej wiedzy na temat założeń nie jest w badanej grupie satysfakcjonujący.

Oceny i opinie studenckie na temat wybranych aspektów praktyki studiowania

Kolejna seria pytań ankietowych dotyczyła ustosunkowania się badanych do **programu kształcenia** realizowanego w toku edukacji wyższej. Oceniano go uwzględniając dwa aspekty: personalne potrzeby i motywacje badanych oraz kontekst realnych powiązań realizowanego programu z rynkiem pracy i przygotowaniem do pełnienia ról zawodowych, który jest jednym z istotnych założeń systemu bolońskiego. Respondenci dokonywali ocen w pięciostopniowej skali – uwzględniając kategorie od *zdecydowanie zgadzam się* po *zdecydowanie nie zgadzam się*.

I tak ponad połowa z ankietowanych wskazuje na fakt, iż program realizowanych przez nich studiów odpowiada ich potrzebom (kategorie: *zdecydowanie* bądź *raczej*, ze znaczącą przewagą tej drugiej kategorii). Z kolei co piąty student jest przeciwnego zdania, a niemal równoliczna grupa badanych nie próbuje formułować w tym względzie jednoznacznych ocen (kategoria – *trudno powiedzieć*).

Sedno owych ocen tkwi jednak w szczegółach. O ile zglobalizowane oceny realizowanego programu studiów są raczej pozytywne (choć nie entuzjastyczne, zważywszy na stosunkowo liczną grupę osób zajmujących przeciwne stanowiska i przedstawiających postawy obojętne), to już ewaluacje dokonywane pod kątem proporcji zawartych w programie przedmiotów ogólnych i specjalizacyjnych wyraźnie wskazują na to, że studenci dostrzegają znaczącą przewagę tych pierwszych. Wskazuje na nią niemal 70% badanych, przy nieco ponad 16% tych, którzy tego faktu nie dostrzegają. Wydaje się zatem (o ile z pewną dozą ostrożności oceny te potraktować możemy jako wskaźniki rzeczywistego stanu rzeczy), że jest to tendencja sprzeczna z ogólnymi założeniami promowanymi w ramach EOSW, zgodnie z którymi przygotowanie na studiach powinno mieć raczej charakter praktyczny, a więc odwołujący się w większej mierze do przedmiotów specjalizacyjnych związanych bezpośrednio z przygotowaniem do określonych ról zawodowych.

Potwierdzeniem tej tezy jest także wyjątkowo mocno wyrażona przez badanych studentów studiów humanistycznych ocena praktyczności wiedzy uzyskiwanej w toku edukacji wyższej. Ponad 80% z nich uważa, że ma ona zdecydowanie charakter teoretyczny, a tylko ok. 7% postrzega ten problem inaczej. Ponadto podobna liczba badanych wskazuje na zbyt małą liczbę praktyk związanych ze studiowaną specjalnością realizowanych w toku kształcenia. Przy czym studenci stacjonarni dobitniej akcentują tę niedogodność, aniżeli studium w trybie niestacjonarnym ($p=0,0049$). Wynik ten nie jest zaskakujący, jeśli, z jednej strony, uwzględnimy identyczną liczbę godzin praktyk w programie studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, a z drugiej strony mniejsze zobowiązania społeczne (w postaci np. różnych form zatrudnienia czy czasu przeznaczanego na rodzinę, dzieci) studentów stacjonarnych, co pozwala im na większą elastyczność w zakresie wkomponowania do studenckiego terminarza większej liczby praktyk. Częściej krytyczne oceny dotyczące ilości praktyk specjalizacyjnych wyrażali studenci stosunków międzynarodowych aniżeli pedagogiki ($p=0,0309$), co zapewne można częściowo tłumaczyć wymaganiami zawartymi w standardach kształcenia pedagogów (minimum 8 tygodni) w zestawieniu ze stosunkami międzynarodowymi (minimum 3 tygodnie).

Mimo wszystko ok. 40% respondentów uznaje generalnie program poszczególnych realizowanych przedmiotów za interesujący. Niemal co trzeci badany już jednak tak nie uważa, a dodatkowo prawie trzecia ich część nie formułuje w tym obszarze żadnych ocen.

Badani także (blisko 60% z nich) podkreślają, że realizowane zajęcia poszerzają ich wiedzę i umiejętności, choć mniej więcej czwarta część z nich woli nie formułować w odniesieniu do tej kategorii deskrypcyjnej konkretnych ocen. Wśród tych ostatnich najwięcej jest studium międzynarodowe, a co ciekawe, jest ich istotnie więcej niż studium kierunek bardzo zbliżony w zakresie treści kształcenia – politologię ($p=0,0129$). Generalnie za niezwykle niepokojącą ocenę studiów należy uznać to, że aż 41% studium międzynarodowe nie potwierdziło sądu, iż akademickie zajęcia poszerzają ich wiedzę czy umiejętności⁴. Należy zwrócić uwagę, że nie pytano o to, czy zajęcia są atrakcyjne lub czy posiadają walory praktycznej użyteczności, lecz wyłącznie o to, czy dostarczają nowej wiedzy i umiejętności. Starając się wyjaśnić ten rezultat można postawić trzy robocze hipotezy o różnym stopniu prawdopodobieństwa, które możemy określić jako „hipotezę nieprofesjonalnego nadawcy”, „hipotezę niezaangażowanego odbiorcy” oraz „hipotezę rozbieżnych priorytetów nadawcy i odbiorcy”.

Hipoteza pierwsza, jak się wydaje najmniej prawdopodobna, zakłada, iż nauczyciele akademicy powielają treści z wcześniejszych etapów edukacji (co jest mało prawdopodobne zważywszy na to, że analizowane w badaniach kierunki studiów nie są kontynuacją treści prezentowanych w gimnazjum czy w szkole średniej) lub też, że reprodukują wiedzę powszechnie dostępną, potoczną czy zdroworozsądkową (co również wydaje się mało prawdopodobne, istnieje wszakże na uczelniach system kontroli przekazywanych treści, w postaci np. sylabusów czy hospitacji zajęć).

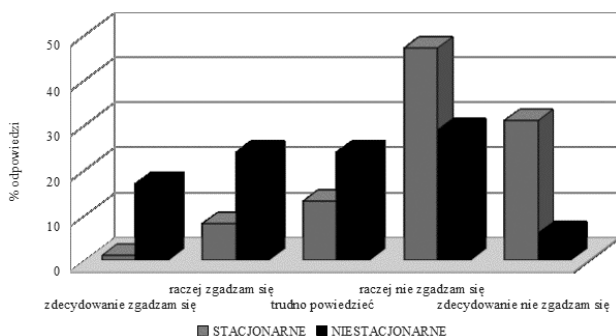
Hipoteza druga, bardziej prawdopodobna, zakłada, że trudno poszerzać posiadaną wiedzę, gdy przejawia się minimalistyczną postawę wobec własnego zaangażowania w studiowanie – uczenie się, to wszakże proces niezwykle aktywny, w niczym nieprzypominający tzw. lejka norymberskiego (Spitzer, 2011)⁵. Częściowym potwierdzeniem tej hipotezy są inne wyniki uzyskane w tych samych badaniach: otóż prawie co dziesiąty student przyznaje się otwarcie lub w formie bardziej zawoalowanej (wybierając kategorię *trudno powiedzieć*) do tego, że program realizowanych studiów nie ma dla niego większego znaczenia, gdyż zależy mu wyłącznie na uzyskaniu dyplomu. Dziesiąta część diagnozowanych studentów traktuje zatem studia czysto instrumentalnie, a realizowane treści nie mają dla nich znaczenia – interesuje ich z różnych względów uzyskanie jakiegoś wykształcenia wyższego. W połączeniu zaś z upowszechnianą opinią (pewnie nie bezpodstawną?) o relatywnie niskim stopniu trudności studiów humanistycznych decyduje się na wybór takiego właśnie obszaru kształcenia.

Wreszcie trzecia hipoteza, próbująca wyjaśniać frapujący wynik ponad 40% wskazań, iż studia nie poszerzają wiedzy oraz umiejętności, odwołuje się do niekompatybilnej relacji pomiędzy wykładowcą a studentem (roboczo określona „hipotezą rozbieżnych priorytetów nadawcy i odbiorcy”). Owszem, znacząca część studentów nie angażuje się w proces kształcenia, ale jednocześnie należy przypomnieć, iż studentom doskwierają przeteoretyzowane zajęcia oraz zdezaktualizowana wiedza. Za ledwie 43% z nich wskazuje, że treści programowe mają walor aktualności, podczas gdy ok. 18% badanych odmawia im aktualności, a więcej niż trzecia część badanych rezygnuje z zajmowania stanowiska w tej kwestii. Zatem trzecia hipoteza, niemniej prawdopodobna od drugiej, niestety potwierdza, częściowo przynajmniej, fikcyjny wymiar współczesnej edukacji wyższej: z jednej strony student, któremu zależy wyłącznie na dyplomie, z drugiej strony wykładowca, który nie chce, nie potrafi (?) inspirować innych, a także rozwijać swojego warsztatu, aktualizować go w większym stopniu uwzględniając wymagania swoich odbiorców. Nauczyciel akademicki, dla którego priorytetem jest przekazanie wiedzy z pominięciem potrzeb i możliwości jej recepcji i adaptacji przez studentów; wykładowca taki jest mniej lub bardziej świadomym współtwórcą kształcenia skoncentrowanego na osobie nauczyciela (tzw. podejście *teacher-centred*), czyli kształcenia, które w niewielkim stopniu uwzględnia efekty uczenia się. Przypomnijmy, że wysoka jakość kształcenia jest kwintesencją zmian zapoczątkowanych przez proces boloński i w związku z tym centralną figurą w procesie kształcenia powinien być student ze swoimi możliwościami i ograniczeniami (tzw. podejście *student-centred*), a nie „nauczanie”, czy to w postaci odgórnie wyznaczonych standardów czy też potrzeb i możliwości wykładowcy akademickiego (podejście *teacher-centred*).

Niepokoiki także wyjątkowo jednoznaczna ocena badanych (którzy do tej pory formułowali stosunkowo często bardzo zróżnicowane sądy, a ich oceny miały generalnie

charakter ambiwalentny) odnosząca się do powtarzania szeregu treści programowych na różnych przedmiotach nauczania. Niemal $\frac{3}{4}$ z nich podkreśla ten fakt, a tylko ok. 15% respondentów go nie dostrzega. Znacznie zmniejszyła się także w odniesieniu do tego pola ewaluacji liczba osób, które nie zajęły stanowiska. Wydaje się zatem, że respondenci w tym wypadku dokonują stosunkowo jednoznacznych ocen, co zapewne dowodzi, że realizowany przez nich program nauczania nie jest do końca skoordynowany i spójny lub (czego nie można wykluczyć jako czynnika kształtującego ocenę), a ankietowani studenci nie zawsze precyzyjnie różnicują treści, które w zakresie przedmiotów humanistycznych rzeczywiście bardzo często konwenują ze sobą, co jest niezbędne w toku dokonywania wieloaspektowego oglądu sytuacji społecznych.

W zakresie analizy stanowisk respondentów co do liczebności zajęć realizowanych na studiach humanistycznych opinie studiujących w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym są w znacznej mierze zróżnicowane ($p=0,0002$). Więcej niż co trzeci studiujący w trybie stacjonarnym jest zdania, że zajęć jest zbyt mało, a program nauczania jest ubogi, jednocześnie niemal tyle samo studentów wyraża opinie przeciwnie. Wśród studentów niestacjonarnych zanotowano większą rozbieżność stanowisk: co piąty potwierdza realizację uboższego programu kształcenia, lecz trzykrotnie więcej badanych nie zgadza się z taką opinią. Respondentów zapytano również, czy oceniliby program studiów jako przeładowany, ograniczający możliwości indywidualnego studiowania. Zaobserwowane, w zależności od realizowanego trybu studiów, zróżnicowanie znalazło istotne potwierdzenie ($p<0,000001$): blisko 80% studentów stacjonarnych nie zgadza się z tezą o przeciążeniu dydaktyką, podczas gdy taką opinię wyraża jedynie co trzeci studiujący w trybie niestacjonarnym. Jednocześnie studia z nadmiernie rozbudowanym programem potwierdza zaledwie 7% studentów stacjonarnych, lecz akceptujących tę opinię jest sześciokrotnie więcej wśród studiujących w trybie niestacjonarnym. Zatem studenci stacjonarni w zasadzie nie dostrzegają przeładowania zajęciami (choć obiektywnie realizują więcej godzin niż studiujący w trybie niestacjonarnym!), co koresponduje z częstszymi w tej grupie wskazaniami o niewystarczających praktykach. Sugerować to może niewykorzystany potencjał studentów stacjonarnych, który można by zaktywizować poprzez np. zwiększenie wymiaru praktyk czy rozbudowanie aktywnych form uczenia.



Wykres 1. Rozkład opinii dotyczący stwierdzenia, że program studiów jest przeładowany, co wiąże się z brakiem czasu na samodzielne studiowanie z uwzględnieniem trybu studiów ($p<0,000001$)

Wydaje się, że rozbieżność stanowisk można wytłumaczyć i odmienną organizacją studiów (różnice między studentami różnych trybów), i indywidualnymi preferencjami badanych w zakresie optymalnego poziomu obciążenia nauką w zróżnicowanych sytuacjach biograficznych poszczególnych jednostek, co zapewne jest powiązane ze zróżnicowanymi motywami podejmowania studiów w trybie niestacjonarnym (większa heterogeniczność opinii w grupie studentów niestacjonarnych).

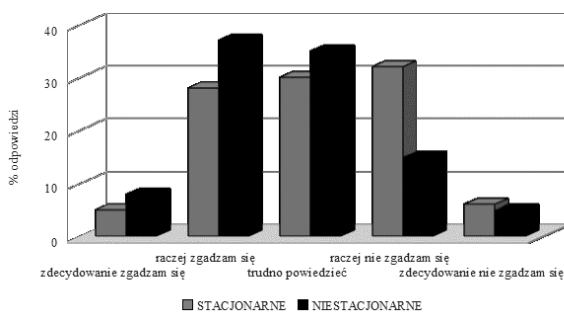
Podsumowując ten cykl pytań ankietowych i odpowiedzi udzielonych przez respondentów możemy stwierdzić, że o ile raczej pozytywnie oceniają oni realizowany na studiach humanistycznych program nauczania, wskazując, że raczej przyczynia się on do poszerzania ich wiedzy i umiejętności, o tyle pozostają krytyczni wobec zachwiania proporcji pomiędzy teorią i praktyką w toku zajęć („przeteorytyzowania” studiów) oraz tendencji do powtarzania wielu ich treści. Ponadto nie zgłaszają jednoznacznych ocen w kwestii aktualności realizowanych treści programowych oraz ich liczby. Dla dziesiątej ich części zaś w zasadzie rozróżnienia i pola ewaluacji pozostają poza obszarem percepcji, gdyż program nauczania ich po prostu nie interesuje.

Kolejnym elementem praktyki studiowania (poza programem studiów) pozostają **nauczyciele akademicy**, których oceny i wymagania wpisują się w całokształt obrazu specyfiki edukacji wyższej na kierunkach humanistycznych. Odnotowano znaczący rozrzut studenckich ewaluacji owych wymagań, a po części także związanego z nimi stopnia trudności realizowanych studiów. Największa ok. 40% grupa badanych wskazuje na optymalne wymagania wykładowców, dostosowane do indywidualnych możliwości studentów. Dla niemal co trzeciego badanego studia są zbyt trudne, do czego przyczyniają się wysokie i przesadnie wysokie wymagania wykładowców, a dla prawie co czwartego przeciwnie – nie wymagają zbyt dużego wysiłku. Oceny te różnicuje z pewnością poziom intelektualny, jak i indywidualna sytuacja biograficzna badanych, która limituje np. czas, który mogą oni przeznaczyć na naukę, a także motywacje podejmowania wysiłku związanego ze studiowaniem. To ostatnie przypuszczenie znajduje swoje uzasadnienie w dalszych analizach, które ujawniają istotne zróżnicowanie studenckich opinii w zależności od trybu studiowania ($p < 0,000001$ w teście U Manna-Whitneya). Wśród studentów stacjonarnych aż 44% postrzega wymagania nauczycieli akademickich jako przeciętne albo wręcz niewielkie, podczas gdy takiej ewaluacji dokonuje tylko co piąty student studiów niestacjonarnych. Jeszcze silniej uchwycona dysproporcja zaznacza się, gdy uwzględnimy liczebność wskazań na wysokie oraz przesadnie wysokie wymagania: takiego wyboru dokonuje trzykrotnie więcej studentów niestacjonarnych w zestawieniu ze stacjonarnymi (37% vs 12%).

Liczne, istotne zróżnicowania wystąpiły także pomiędzy kierunkami studiów, najsilniejsze pomiędzy kulturoznawstwem (mediana: *trudno nie skończyć studiów, jest wiele udogodnień, ułatwień*) a politologią (mediana: *wymagania są wysokie, mobilizują do wysiłku i zaangażowania*; $p < 0,000001$ w teście Kruskala-Wallis) oraz politologią a pedagogiką (mediana: *wymagania są optymalne, indywidualnie dostosowane do możliwości studentów*; $p < 0,000001$)⁶.

Znaczny rozrzut wyników wskazuje także na podejmowanie studiów humanistycznych przez bardzo zróżnicowane grono studentów podążających często za swoją modą na studiowanie, która pojawiła się w Polsce wraz z boorem edukacyjnym końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku.

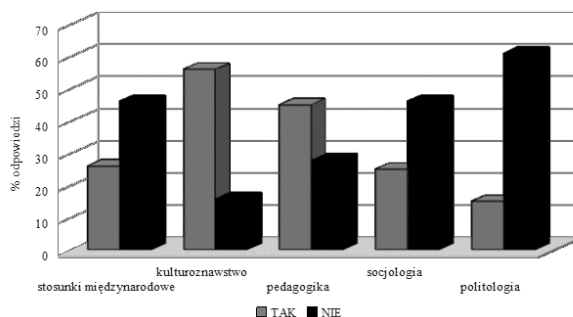
Badanych proszono także o ustosunkowanie się do relacji pomiędzy nauczycielami akademickimi i studentami. I w tym przypadku odnotowano znaczne zróżnicowanie odpowiedzi. Wydaje się jednak, że respondenci stosunkowo najczęściej przypisywali im preferowanie liberalnego stosunku do studentów – pozostawianie im znacznej swobody przy jednoczesnym braku zainteresowania ich sprawami – dotyczyło to 42,8% badanych, a nieco ponad 27% z nich nie dokonywało ocen w tym względzie. W dalszej kolejności wskazywali na autokratyczne zachowania akademików (dotyczyło to 40% badanych), w tym też przypadku co trzeci badany uchylał się od dokonywania ocen, wskazując kategorię *trudno powiedzieć*. Przy czym częściej dostrzegają autokratyczne postawy wykładowców studenci niestacjonarni aniżeli stacjonarni (45% vs 35%, wykres 2). Można przypuszczać, że niektórzy wykładowcy autokratyczny repertuar zachowań stosują jako swoistą strategię obronną, która pozwala im przystosować do trudniejszych warunków pracy na studiach niestacjonarnych (większe grupy, duża kumulacja zajęć, większe zmęczenie studentów i wykładowców).



Wykres 2. Rozkład opinii dotyczący stwierdzenia, że wykładowcy zachowują się w stosunku do studentów autokratycznie z uwzględnieniem trybu studiów ($p=0,0008$)

Stosunkowo najrzadziej badani oceniali stosunki pomiędzy studentami i wykładowcami jako autentycznie partnerskie – uczyniło tak 31,6% respondentów, przy sprzeciwie (wyrażonym z różnym stopniem pewności) 41% z nich. Okazuje się jednak, że uśrednione wyniki dają tylko cząstkowy obraz sytuacji: otóż proporcja ocen jest mocno zróżnicowana ze względu na to, z jakiego kierunku studiów rekrutowali się badani ($p<0,000001$; por. wykres 2). Ewaluacje studenckie w tym zakresie rozciągają się od istotnej przewagi akceptacji stwierdzenia o istnieniu autentycznie partnerskich relacji: nauczyciele akademicy – studenci w stosunku do twierdzenia przeciwnego (56% vs 16% w przypadku kulturoznawstwa), aż do proporcji odwrotnych, sugerujących niewielki udział partnerskich relacji (15% vs 61% w przypadku politologii). Niestety takie wyniki świadczą o niewystarczającym poziomie realizacji postulatu nauczania zorientowanego na studenta (*student-centred*), który w omawianym obszarze należałoby łączyć z autentycznie partnerskimi relacjami pomiędzy wykładowcami a studentami. Stosowanie czy to stylu autokratycznego, czy liberalnego nie pozwala na realizację tego celu. Wyłącznie demokratyczny charakter relacji wykładowców ze studentami może stanowić punkt wyjścia efektywnego stosowania aktywnych form pracy, rozwijających pożądane kompetencje i postawy studiu-

jących: samodzielność intelektualną, twórcze myślenie, odpowiedzialność, umiejętność współpracy w grupie. Uzyskane wyniki wskazują na wykorzystywanie przez nauczycieli akademickich znacznego repertuaru zróżnicowanych zachowań wobec studentów, dowodzą też jednak, że zbyt rzadko preferują oni partnerski styl pracy z grupą czy jednostką. Wysunięta teza nie może jednak przybrać postaci kategoriycznej, albowiem przemiany kultury współczesnej i nowe modele więzi międzyludzkich wskazują na znaczące zmiany w zakresie relacji uczeń–nauczyciel i konieczność redefinicji wielu kategorii zachowań akceptowanych lub nie w środowisku szkolnym.



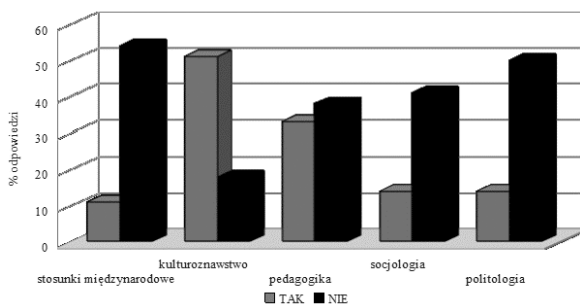
Wykres 3. Rozkład opinii dotyczący stwierdzenia, że stosunki między wykładowcami a studentami mają charakter autentycznie partnerski z uwzględnieniem studiowanego kierunku ($p < 0,000001$)

TAK (kategorie: zdecydowanie zgadzam się oraz raczej zgadzam się)

NIE (kategorie: zdecydowanie nie zgadzam się oraz raczej nie zgadzam się)

Starano się także pozyskać oceny badanych studentów co do sposobów realizacji zajęć przez nauczycieli akademickich. Respondenci najczęściej uciekają w toku dokonywania tych ewaluacji od generalizowania. W znaczącej większości (ponad 80%) dostrzegają ogromne zróżnicowanie w zakresie jakości pracy wykładowców – wskazują na funkcjonowanie zarówno grupy fachowców preferujących założenia pedagogiki emancypacyjnej i realizujących je w praktyce poprzez prowadzenie zajęć kreatywnych, inspirujących słuchaczy do samopoznania i refleksji, jak i grona prowadzących o adaptacyjnym nastawieniu do kształcenia, które implikuje realizowanie zajęć odtwórczych, zniechęcających do myślenia i zadawania pytań. Wydaje się jednak, że kolejne prośby do respondentów o ustosunkowanie się do omawianego zagadnienia nie dają zbyt optymistycznych wyników. W kolejnych deklaracjach badanych zaznacza się znacząca przewaga respondentów akceptujących tezę, że na studiach przekazuje się głównie gotową wiedzę przeznaczoną do zapamiętywania – niemal 70% badanych jest tego zdania, przy nieco ponad 20% tych, którzy wskazują na dominację twórczych, aktywnych metod pracy służących samorozwojowi i samopoznaniu uczących się. Dowodzi to jednak istotnej przewagi tradycyjnych, podających metod kształcenia w toku edukacji wyższej, co zapewne z jednej strony uwarunkowane jest swoistą tradycją akademicką (np. stereotypowe traktowanie wykładu jako formy kształcenia *stricte* podającej), ale i organizacją studiów, zwłaszcza niestacjonarnych – z drugiej strony (np. znaczne liczebności grup ćwiczeniowych i wykładowych, gdyż aktywizujące formy pracy generują większe

koszty kształcenia). Z drugiej strony, obraz nie jest jednolity nawet w obrębie tej samej uczelni: po raz kolejny uchwycono istotne zróżnicowanie studenckich ocen w zależności od studiowanego kierunku (wykres 4). Studenci trzech, spośród pięciu biorących udział w badaniu kierunków, zdecydowanie przyznawali, że wykładowcy nie koncentrują się na ich potrzebach, nie inspirują oraz nie podtrzymują ich zaangażowania, podczas gdy studenci jednego z kierunków wyraźnie dostrzegali wsparcie i swoisty mentoring ze strony prowadzących zajęcia, a na kolejnym kierunku opinie w tej kwestii były w znacznej mierze podzielone. Warto zwrócić uwagę na zbliżone proporcje przy odpowiedzi o partnerskich relacjach pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami (por. wykres 3). Oczywiście te dwa sądy odnoszą się do tego samego obszaru rzeczywistości, tym niemniej jeden z nich ma charakter oceny generalizującej (wykres 3), a drugi (wykres 4) operacjonalizuje istotny aspekt partnerskich relacji student–wykładowca. Podobny schemat odpowiedzi odnoszących się do tych dwóch stwierdzeń w zależności od studiowanego kierunku umacnia proponowane interpretacje w tym zakresie.



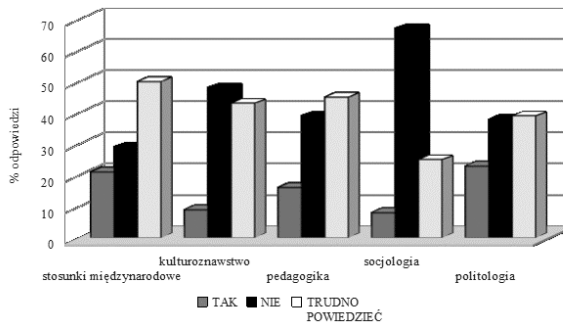
Wykres 4. Rozkład opinii dotyczący stwierdzenia, że wykładowcy koncentrują się na potrzebach i zainteresowaniach studentów, inspirują, podtrzymują zaangażowanie studentów oraz pomagają im w realizacji projektów z uwzględnieniem studiowanego kierunku ($p < 0,000001$)

TAK (kategorie: *zdecydowanie zgadzam się* oraz *raczej zgadzam się*)

NIE (kategorie: *zdecydowanie nie zgadzam się* oraz *raczej nie zgadzam się*)

W dalszej kolejności ocenie respondentów poddano **regulamin studiów**, kształtujący obok programu studiów oraz relacji z wykładowcami codzienność studiowania. 44% badanych przyznaje się otwarcie do jego nieznanomości, ale tylko o kilka procent mniej liczna grupa badanych przeczy takiemu stanowisku. Najlicniejsza grupa studentów (40,2%) uznaje ten regulamin za optymalny, w pożądanym stopniu motywujący i dyscyplinujący studentów, 17% respondentów zaś uważa go za zbyt rygorystyczny, co uniemożliwia w praktyce spełnianie wszystkich ujętych w nim wymagań, a co dziesiąty z kolei badany zgadza się z tezą przeciwną, tj. o zbyt wysokim poziomie liberalizacji, co w efekcie demotywuje słuchaczy studiów humanistycznych. Nadmierny rygoryzm regulaminu studiów dostrzega co dziesiąty student stacjonarny, ale już co piąty studiujący w trybie niestacjonarnym ($p = 0,0038$). Uwzględniając studiowany kierunek (wykres 5, $p = 0,0003$) poziom akceptacji dla twierdzenia o zbyt rygorystycznych wymaganiach regulaminu waha się od 8–9% (socjologia i kulturoznawstwo) do 21–23% (stosunki międzynarodowe i politologia).

Tym niemniej we wszystkich ewaluacjach związanych z regulaminem studiów uwagę zwraca znaczna, porównywalna ok. czterdziestoprocentowa grupa respondentów nie zajmujących w tym względzie stanowiska – są to zapewne ci badani, którzy wcześniej wskazywali na nieznaną regulaminu (por. wykres 5). Wydaje się, że studenci kończący studia licencjackie musieli już wielokrotnie doświadczać skutków funkcjonowania owego regulaminu w praktyce, musieli się także podporządkowywać jego dyrektywom i ustaleniom, porządkującym studencką codzienność, dlatego szeroki zakres niewiedzy i przyjmowanie postaw ignorancji czy inderferencji w tym zakresie musi budzić zaniepokojenie, zwłaszcza że jednym z założeń EOSW jest położenie nacisku na świadomość i zaangażowanie studentów w toku całego procesu studiowania. Znaczna ich część zaangażowania w tym aspekcie nie wykazuje, biernie podporządkowuje się (lub je omija?) zaleceniom regulaminu, nie zadając sobie trudu zapoznania się z nim.



Wykres 5. Rozkład opinii dotyczący stwierdzenia, że regulamin studiów jest zbyt rygorystyczny i trudno spełniać wszystkie wymagania w nim ujęte z uwzględnieniem studiowanego kierunku ($p=0.0003$)

TAK (kategorie: zdecydowanie zgadzam się oraz raczej zgadzam się)

NIE (kategorie: zdecydowanie nie zgadzam się oraz raczej nie zgadzam się)

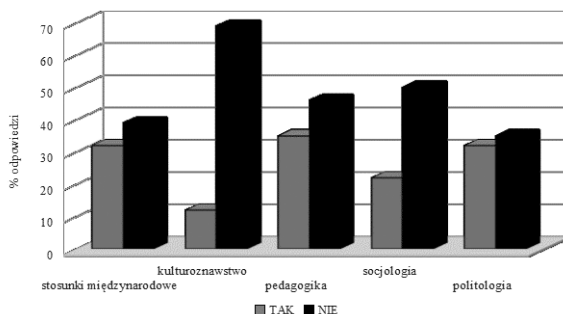
Istotnym wyznacznikiem jakościowej oceny praktyki studiowania są sami odbiorcy usługi edukacyjnej – **studenci**. W tym zakresie starano się ustalić ich samoocenę w zakresie **uczestnictwa w procesie studiowania**.

Badanych poproszono o ocenę swojego zaangażowania w proces kształcenia. Największa grupa studentów (niemal 42%) samokrytycznie przyznała, że jest mało aktywna na zajęciach i zaliczyła siebie do grona osób, o których potocznie mówi się „zdolna(y), ale leniwa(y)”. Jednocześnie zbliżona liczba badanych z różnym stopniem stanowczości zaprzeczyła tej tezie, a nieco ponad 17% respondentów nie zajęło stanowiska w tej kwestii.

Swoją aktywność dorównującą zaangażowaniu nauczycieli akademickich, którzy swymi działaniami stwarzają pole do rozwoju indywidualnego i wzrostu samodzielności podkreśla z kolei niemal trzydziestoprocentowa grupa badanych, ale grupa niemal równoliczna prezentuje oceny ambiwalentne (*trudno powiedzieć*), a prawie 40% studentów jest przeciwnego zdania.

Do niższego stopnia aktywności w toku studiowania, która zdaniem badanych jest w pewnym stopniu ograniczana czy tłumiona przez prowadzących zajęcia,

którzy pozostawiają niewielkie pole dla samorozwoju studentów, przyznaje się nieco ponad 28% badanych. Co czwarty z nich z kolei powstrzymuje się od dokonywania ewaluacji w tym zakresie, a ponad 44% respondentów wyraża sprzeciw wobec tej tezy. Częściej przekonanie o mniejszej aktywności własnej w toku odbywanych studiów towarzyszy studentom trybu niestacjonarnego niż stacjonarnego (31% vs 23%, $p=0,0184$), występują także różnice w tym zakresie w zależności od studiowanego kierunku ($p=0.016$): sądzi tak tylko 12% studiujących kulturoznawstwo, lecz już prawie co trzeci student politologii i stosunków międzynarodowych oraz więcej niż co trzeci student pedagogiki (wykres 6).



Wykres 6. Rozkład opinii dotyczący stwierdzenia, że prowadzący zajęcia ograniczają aktywność własną studentów, co skutkuje zwiększeniem bierności studentów z uwzględnieniem studiowanego kierunku ($p=0.0016$)

TAK (kategorie: *zdecydowanie zgadzam się* oraz *raczej zgadzam się*)

NIE (kategorie: *zdecydowanie nie zgadzam się* oraz *raczej nie zgadzam się*)

Ponownie zaznacza się znaczna polaryzacja stanowisk w zakresie samooceny edukacyjnego zaangażowania badanych, choć zwraca uwagę, że co najmniej trzecia część diagnozowanych studentów pośrednio (zaprzeczając swojej aktywności lub zgadzając się ze stwierdzeniami o stosunkowo niskim poziomie personalnego zaangażowania w proces kształcenia) lub bezpośrednio (wręcz przyznając się do niewielkiej aktywności, nieumarunkowanej brakiem możliwości intelektualnych) wskazuje na niewielką swoją aktywność kształceniową. To w połączeniu z informacją o tym, że ponad 16% respondentów otwarcie przyznaje się do tego, że nie angażuje się w proces kształcenia, ponieważ zależy im tylko na formalnym jego ukończeniu i uzyskaniu dyplomu, nie zaś na wysokich ocenach w jego przebiegu, a co dziesiąty badany zajmuje do tej kontrowersyjnej tezy stanowisko obojętne – musi niepokoić. Oznacza to, że czwarta część diagnozowanych studentów po raz kolejny w toku wypełniania ankiety otwarcie przyznaje, że traktuje realizowane studia humanistyczne czysto instrumentalnie – dokonała swoistej transakcji handlowej: zakupiła w promocji (relatywnie niski koszt finansowy transakcji) edukacyjną usługę, w realizację której nie zamierza się w zasadzie angażować, ale chce pozyskać dyplom zaświadczaający formalnie o wyższym wykształceniu. Zdaje sobie jednocześnie zapewne sprawę, że ów kredencjał edukacyjny nie wzbogaci znacząco kapitału kariery diagnozowanych osób, nie przełoży się też bezpośrednio na wzrost ich zatrudnialności, ale prze-

cież nie może zaszkodzić, a marketingowe strategie usługodawców edukacyjnych są na tyle skuteczne, że przyczyniły się już do ukształtowania potrzeb konsumpcyjnych potencjalnych klientów (*muszę mieć ten towar, skoro wszyscy go kupują i dodatkowo jest w moim zasięgu... finansowym*).

W pewnym sensie o aktywności studiujących świadczy także ich zaangażowanie w pozyskiwanie i wykorzystywanie, tak bardzo promowanych w ramach EOSW, możliwości mobilności edukacyjnej. W praktyce sprowadza się to do korzystania z programów międzynarodowej wymiany studenckiej (Erasmus-Sokrates). Okazuje się, że ten wymiar studiowania jest niemal całkowicie poza polem zainteresowań respondentów. Zaledwie niecałe 3% z takiej oferty kiedykolwiek korzystało. Dodatkowo 60% badanych nie zamierza tego w ogóle robić, a co trzeci nie formułuje w tym względzie swojego stanowiska. Realnie zatem zaledwie kilka procent badanych z takiej możliwości skorzystało lub zamierza to uczynić. Przytłaczająca większość, która programami wspierającymi mobilność studentów nie jest zainteresowana, bądź w pierwszym rzędzie wskazuje na niewystarczającą znajomość języka obcego (niemal co drugi ankietowany), bądź po prostu nie widzi takiej potrzeby (co trzeci badany). Badani także nie są bardzo zainteresowani w działaniach uczelni zmierzających do promowania tego typu przedsięwzięć. Ponad 40% w ogóle się tymi zagadnieniami nie interesuje, a pozostali niemal w wyrównanych proporcjach podzielili się w swoich opiniach co do tego, czy uczelnia wspiera czy też nie mobilność edukacyjną studentów. Częściej zachętę do mobilności studenckiej ze strony uczelni dostrzegają studenci stacjonarni niż niestacjonarni (37% vs 26%, $p=0,0328$), co w dobie komunikacji elektronicznej trudno tłumaczyć ograniczoną dostępnością do informacji, spowodowaną chociażby mniejszą częstotliwością bywania na uczelni. Zresztą z badań wynika, że wśród przyczyn nie ubiegania się o wyjazd zagraniczny najmniej wskazań dotyczyło braku udzielania przez uczelnię wsparcia w zakresie organizacji wyjazdu w zestawieniu z wymienionymi barierami istniejącymi po stronie samych studentów. Uzyskane wyniki wskazują na to, że zapisy w dokumentach bolońskich odnoszące się do promowania mobilności edukacyjnej jako jednego z ważnych założeń EOSW pozostają w tym przypadku martwe i nie przekładają się na praktykę studiowania respondentów. Studenci nie dostrzegli też w zasadzie zasadności tego typu aktywności akademickiej.

Znaczna polaryzacja stanowisk w zakresie ocen poszczególnych wymiarów studiowania na kierunkach humanistycznych, przy jednocześnie stosunkowo często deklarowanej postawie indyferencji wobec zagadnień poruszanych w kwestionariuszu ankiety każe postawić pytanie o to, co, zdaniem badanych, rzeczywiście świadczy o jakości studiowania (dane zbiorcze zawiera tabela 1).

Analiza pozyskanych danych pokazuje stosunkowo racjonalne postawy młodych dorosłych we współczesnej wymagającej rzeczywistości rynkowej (przy jednoczesnej świadomości, że mamy do czynienia z deklaracjami badanych, a nie ich rzeczywistymi zachowaniami). Otóż o jakości wybieranej przez nich uczelni humanistycznej decyduje w pierwszym rzędzie uznawalność dyplomu przez pracodawców (wskazuje na to co trzeci badany) oraz praktyczna przydatność prowadzonych zajęć (nieco ponad 30% wskazań). Badani stosunkowo często wskazują także na interesującą

Tabela 1. Czynniki decydujące o jakości studiowania w opiniach respondentów (N=418)
(pytanie wielokrotnego wyboru – respondenci wybierali maksymalnie dwie odpowiedzi)

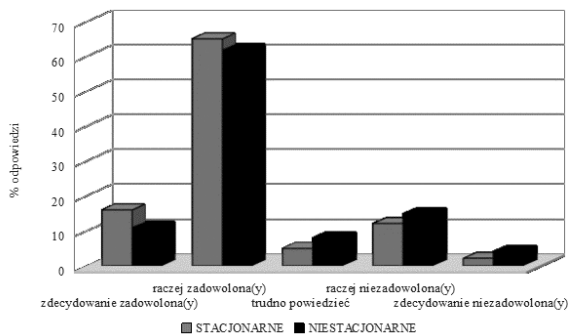
Kategorie zmiennej	Liczebność	Dane w %
Uznawalność dyplomu uczelni przez pracodawców	145	34,69
Uznana kadra naukowo-dydaktyczna	140	33,49
Praktyczna przydatność prowadzonych zajęć	129	30,86
Interesująca oferta specjalizacyjna	110	26,32
Atrakcyjność prowadzonych zajęć	100	23,92
Popularność uczelni	61	14,59
Dobra organizacja studiów (np. dogodne plany zajęć, dobra organizacja pracy dziekanatu)	53	12,68
Stopień trudności zaliczeń i egzaminów	35	8,37
Poziom kształcenia w zakresie języków obcych	34	8,13
W przypadku studiów płatnych – wysokość czesnego	32	7,66
Dostępność wykładowców w trakcie dyżurów	23	5,50
Dostępność zasobów bibliotecznych	15	3,59
Liczebność grup ćwiczeniowych/laboratoryjnych	13	3,11
Informatyzacja uczelni	11	2,63
Liczba godzin zajęciowych	9	2,15

ofertę specjalizacyjną proponowaną przez uczelnię, co jest bezpośrednio powiązane z obietnicą (czy w praktyce zrealizowaną?) uzyskania określonych kwalifikacji zawodowych. Okazuje się, że deklarują także, iż liczy się dla nich jakość kadry naukowo-dydaktycznej, a w nieco mniejszym stopniu – jakość proponowanych zajęć dydaktycznych. Dla mniejszej liczby respondentów nie bez znaczenia pozostaje popularność uczelni oraz wybrane aspekty organizacji procesu studiowania (działalność dziekanatu, dogodne plany studiów). Nie mają natomiast większego znaczenia kwestie infrastrukturalne.

Wydaje się, że co najmniej trzecia część respondentów zwraca uwagę na powiązanie uzyskiwanego wykształcenia z rynkiem pracy. Czy i na ile zatem wybór studiów humanistycznych, w sytuacji przesylenia rynku specjalistami z tego zakresu i stosunkowo wysokiego poziomu bezrobocia wśród osób z wyższym wykształceniem, był rzeczywiście wyborem racjonalnym pozostaje otwarte.

Jeszcze jeden aspekt procesu studiowania starano się poddać ocenie respondentów. Poproszono badanych o ocenę jakości studiów realizowanych w uczelni niepublicznej (do której oni uczęszczają) w stosunku do analogicznych placówek publicznych. Co drugi badany nie dostrzega różnic w zakresie studiowania pomiędzy uczelniami organizowanymi przez państwo i tymi pozostającymi w gestii inwestorów prywatnych. Niemal co trzeci respondent uznaje w tym względzie wyższość uczelni publicznych, a tylko ok. 16% studentów jest przeciwnego zdania. Prawie identyczna, chociaż niewielka, grupa studentów stacjonarnych i niestacjonarnych wyższą jakość studiów kojarzy z uczelnią niepubliczną, a opinię przeciwną częściej wybierali studenci stacjonarni (42%) niż niestacjonarni (26%, $p=0,0029$). Zdaniem blisko 58% studiujących w trybie niestacjonarnym najczęściej jakość studiowania w uczelni prywatnej nie różni się zasadniczo od uczelni publicznej, podczas gdy studenci stacjonarni byli bardziej wstrzemięźliwi w tym zakresie (41%, $p=0,0029$). Różnice mogą być uwarunkowania uzyskanych różnic, tym niemniej wydaje się, że istotne może być odwołanie do większego zróżnicowania biograficznego w aspekcie edukacyj-

nym studentów niestacjonarnych aniżeli stacjonarnych. Otóż można przypuszczać, że w grupie studentów stacjonarnych uczelni niepublicznej mniej będzie jednostek, które wybrały tę formułę studiowania z „pierwszego wyboru”, tj. nie starając się uprzednio o miejsce na studiach stacjonarnych w uczelni publicznej. Zatem w tej grupie przeważają studenci, którzy podjęli płatne dzienne studia, gdyż mogą sobie na nie pozwolić pod względem finansowym i organizacyjnym, tym niemniej mogą to być w ich odczuciu studia „drugiego wyboru” („drugiej jakości?”). Studenci niestacjonarni tworzą natomiast grupę zdecydowanie bardziej heterogeniczną w aspekcie biograficznym: są wśród nich osoby, które również próbowały uzyskać możliwość studiowania na uczelni państwowej, ale jest też немало osób, które mając do wyboru odpłatne studia w uczelni publicznej lub niepublicznej wybrały tę drugą opcję. Jak się wydaje, dokonały tego wyboru uznając, że nie zachodzą istotne jakościowe różnice pomiędzy tymi dwoma rodzajami uczelni⁷.



Wykres 7. Rozkład zgeneralizowanych ocen w zakresie dotychczasowych studiów z uwzględnieniem trybu studiów ($p=0,0259$)

Studentów poproszono też o dokonanie generalnej oceny dotychczasowych studiów⁸. Mimo wcześniejszych, często dosyć krytycznych opinii dotyczących finalizowanych właśnie studiów, blisko $\frac{3}{4}$ ankietowanych wyraziło zadowolenie, 17% zadeklarowało brak satysfakcji, a brak jednoznacznej oceny studiów stanowił wybór 7% respondentów. Zarazem ocen skrajnie pozytywnych – *jestem z nich zdecydowanie zadowolona(y)* – było czterokrotnie więcej aniżeli zdecydowanie negatywnych – *w ogóle nie jestem z nich zadowolona(y), żałuję decyzji o podjęciu tych studiów*. Zaznaczyła się także niewielka, lecz istotna różnica pomiędzy studentami różnych trybów: mniej liczna grupa studentów niestacjonarnych wyraziła zadowolenie, a jednocześnie większa ich liczba zadeklarowała niezadowolenie w odniesieniu do globalnej oceny studiów (wykres 7). Rezultat ten nie zaskakuje, jeżeli uwzględnimy, iż w kilku kwestiach dotyczących wybranych aspektów studiowania studenci trybu niestacjonarnego częściej wskazywali przeładowanie programowe, autorytarne postawy wykładowców czy większy rygorystyczny regulamin studiów. Zapewne pozytywnie ogólnie oceniając studia, w zdecydowanej większości, studenci nie uwzględniali użyteczności odbytych studiów w zakresie przygotowania do radzenia sobie na rynku pracy, gdyż poproszeni o dokonanie takich właśnie ocen, w trzech czwartych wyrazili w tym zakresie swoje obawy (zob. więcej: Piorunek, Werner, 2011a).

Uczestnicy studiów humanistycznych w niepublicznej uczelni wyższej podejmując studia, co wynika pośrednio z wielu deklaracji, przede wszystkim motywowani różnymi wymaganiami rynku pracy i swoistą „modą na studiowanie” mającą swoje korzenie w rozbudzonych aspiracjach kształceniowych społeczeństwa doby transformacji kulturowo-gospodarczych, są ze swoich studiów generalnie zadowoleni. Nie ma to nic wspólnego z ich percepcją przemian procesu studiowania wyznaczonych przez założenia EOSW. Mają oni bowiem świadomość tylko tego wymiaru reform, którego personalnie doświadczają, tj. dwustopniowości studiów wyższych. Zglobalizowane pozytywne oceny procesu studiowania stwarzają jednak pole do szerszej refleksji pedagogicznej dopiero po zestawieniu ich ze szczegółowymi ocenami poszczególnych aspektów praktyki studiowania. Otóż spoglądając (z pewnym uproszczeniem) tylko na dominujące trendy w zakresie dokonywanych ewaluacji zauważamy, że studenci w większości uznają, iż:

- **program studiów humanistycznych** realizowany przez nich jest przeteoretyzowany, dominują w nim przedmioty ogólne, treści wielu tych przedmiotów powtarzają się, a liczba praktyk jest zbyt mała;
- **nauczyciele akademicy** mają wprawdzie bardzo zróżnicowany stosunek do studentów i preferują zróżnicowane formy pracy, ale zaznacza się pewna przewaga liberalnego stylu kierowania młodymi ludźmi przy zastosowaniu tradycyjnych, podających form pracy;
- **regulaminu** studiów zainteresowani w zasadzie nie znają;
- **samoocena zaangażowania w proces studiowania** świadczy, że ok. 30–40% respondentów przynajmniej w różnych konfiguracjach do jego niskiego poziomu, a co dziesiąty badany generalnie nie zamierza (i nie zamierzał) się w toku studiów aktywizować, traktując uzyskanie dyplomu uczelni wyższej czysto instrumentalnie. Studenci nie angażują się także w promowane w EOSW programy międzynarodowej wymiany studenckiej, a mobilność edukacyjną traktują jak puste hasło. Starania szkoły wyższej o promowanie mobilności studenckiej dostrzega w przybliżeniu tylko co trzeci student, tym nie mniej to nie po stronie uczelni studenci lokują przyczyny zupełnej stagnacji w tym względzie, lecz w różnego rodzaju własnych ograniczeniach, wśród których jako jedno z istotniejszych wskazują brak zainteresowania taką formą studiowania;
- **jakość kształcenia w uczelni niepublicznej** jest oceniana jako znacząco nieodbiegająca *in minus* od kształcenia w uczelni publicznej. Wydaje się zatem, że zdaniem badanych państwo nie powinno mieć monopolu na organizację i prowadzenie uczelni wyższych, a konkurencyjność na rynku usług edukacyjnych została przez studentów zaakceptowana.

Niezależnie od niskiego poziomu świadomości studiujących na temat założeń procesu bolońskiego, to właśnie studenci są najważniejszymi uczestnikami (lub niestety, przypominając ich znaczną bierność, raczej należałoby powiedzieć – odbiorcami) zmian na poziomie aplikacyjnym. I niemała ich część wyraża postawy krytyczne wobec wielu szczegółowo omówionych aspektów studiowania. Należałoby odnieść się do centralnego założenia reformy edukacji wyższej, jakim jest zapewnienie jakości kształcenia, zoperacjonalizowanej w różnorodnych pytaniach relacjonowanych badań. Zapewnienie jakości kształcenia może być ewaluowane poprzez ocenę efek-

tów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw oraz poprzez przyjrzenie się ogólnym warunkom kształcenia oraz o merytorycznym aspekcie procesu kształcenia (m.in. przedstawione wyżej oceny programu kształcenia) (por. Pawlikowski, 2006). Prezentowane badania pozwalają odnieść parcjalne wyniki do poziomu nadrzędnej analizy, mianowicie umożliwiają pośrednio opisać swoisty „klimat kształcenia” jako zorientowany przede wszystkim na system kształcenia (reprezentowany poprzez np. realizację standardów kształcenia) i osobę wykładowcy (tzw. podejście *teacher-centred*), a nie zorientowane na rzeczywiste efekty kształcenia, które poprzez zdobytą wiedzę, umiejętności oraz postawy prezentuje student (tzw. podejście *student-centred*). Dowodzą tego liczne opinie studenckie akcentujące niewystarczający stopień partnerstwa w relacjach z wykładowcami, nierzadko ograniczanie studenckiej aktywności, brak wsparcia i zainteresowania studenckimi pomysłami czy projektami (na co pośrednio wskazuje także dominanta liberalnego stylu pracy wykładowców ze studentami). Jeśli dodamy do tego przewagę podających form pracy ze studentami w postaci dominacji wykładów, odbieranych przez studentów częstokroć jako przeteoretyzowanych, a co gorsza przekazujących zdezaktualizowaną wiedzę, to obraz studiów humanistycznych (!), które z racji swojej specyfiki powinny w szczególnym stopniu koncentrować się na podmiocie, nie napawa optymizmem, a co gorsza jest odległy od stanu pożądanego, przyjmowanego jako istota kształcenia w EOSW. Zwróćmy uwagę, że w percepcji studentów studia humanistyczne nie tylko nie przygotowują do podjęcia określonych ról zawodowych czy ogólnego radzenia sobie na rynku pracy (por. Piorunek, Werner, 2011a)⁹, ale, zdaniem części studentów, którzy wyrażają zainteresowanie poszerzeniem swojej wiedzy, nie sprzyjają realizacji oczekiwań: kształcenia samodzielnie myślących, aktywnych, twórczych jednostek. Masowość kształcenia wyższego we współczesnej Polsce, siłą rzeczy przejawiająca się „wciągnięciem” w system edukacji wyższej jednostek niezainteresowanych swoim rozwojem, może zamazywać obraz typowych postaw współczesnych studentów, które, jak wynika z zaprezentowanych badań, są przede wszystkim różnorodne¹⁰. Nie należy zapominać o grupie zmotywowanej do rzetelnego, a nie fikcyjnego kształcenia, która wyraziła realistyczne, częstokroć krytyczne oceny realiów, w jakich przyszło im studiować. Wydaje się, że w tej grupie jest potencjał rozwojowy, lecz prowadzenie studiów w orientacji *teacher-centred*, nie pozwala w satysfakcjonującym stopniu na jego uwolnienie.

Otwarte pozostaje zatem pytanie o rzeczywiste profity wynikające ze studiowania i ukończenia kształcenia w zakresie studiów humanistycznych. O ile nie można z pewnością uzyskanych danych generalizować i odnosić do wszystkich studentów i zapewne każdego kierunku studiów humanistycznych, to z pewnością nie można ich także zbagatelizować – zwłaszcza że ignorancja w tym zakresie może przynieść dalekosiężne, wieloaspektowe skutki.

Przypisy

¹ Formalną podstawą tego procesu stał się dokument zwany Deklaracją Bolońską, podpisany w 1999 roku przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe 29 krajów europejskich, w tym również Polski. Deklaracja Bolońska ustanowiła podstawy planowania i realizacji tak zwanego Procesu Bolońskiego. Istotą Procesu Bolońskiego są zmiany w systemach szkolnictwa wyższego w Europie, a ostatecznym celem jest utworzenie do 2010 roku, w wyniku uzgodnionych

ogólnych zasad organizacji kształcenia, Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Realizacja Procesu Bolońskiego w Polsce jest koordynowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, tym niemniej zasadnicze działania związane z tworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego mają miejsce na uczelniach. Postulaty sformułowane w Deklaracji Bolońskiej i kolejnych dokumentach – por. <http://ekspercibolonscy.org.pl/dokumenty-i-publicacje>; <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/>

² Nie brakuje głosów krytyki, które narastają na finiszu wprowadzania zmian. Oto tylko niewielka, selektywna próbka takich głosów.

„Proces Boloński (stanowiący składową kończącego się właśnie w Polsce procesu budowania EOSW – przypomnienie M.P.) otworzył szeroką drogę do oderwania nauczania od badań naukowych, a także i przede wszystkim wywołał eksplozję rynku edukacyjnego, komercjalizację, prywatyzację i komodyfikację kształcenia wyższego. Proces ten jest zarazem bezprecedensową próbą unifikacji wielkich systemów narodowej edukacji i grozi – co najgorsze – samobójstwem szkolnictwa wyższego. Nikt, kto myśli, nie może brać poważnie trzyletniego liceum zawodowego po maturze jako studiów wyższych ani też traktować dwuletnie studia uzupełniające jako ekwiwalent dotychczasowych pięcioletnich, czy sześcioletnich studiów magisterskich” (Kwieciński, 2006, s. 42–43).

„Proces wdrażania zmian związanych z tworzeniem EOSW budził wiele kontrowersji, a wzrost krytycyzmu korespondował z procesem ujawniania się kryzysu ekonomiczno-finansowego na świecie, ponieważ skutkiem tego kryzysu stały się ograniczenia finansów przeznaczonych na naukę i oświatę (...) czy uda się (...) w sposób bezinwestycyjny polskim uniwersytetom osiągnąć pozycję uniwersytetów z pierwszej dziesiątki, których budżet wielokrotnie przekracza koszt utrzymania wszystkich polskich uniwersytetów...” (Hejnicka-Bezwińska, 2011, s.18–19).

Na kolejne słabości polskiego szkolnictwa wyższego, wskazuje raport Ernsta i Younga oraz po części raport KRASP, które formułują wnioski płynące z diagnoz społecznych, a sprowadzające się do następujących kwestii: rozproszenia i słabości krajowych uczelni (ogromna ich liczba, w tym szereg uczelni peryferyjnych bez pełnych uprawnień naukowych do habilitowania i doktryzowania z wieloletową kadrą dydaktyczno-naukową, której liczba nie przyrastala w tempie analogicznym do wzrostu liczby studiujących), niskich nakładów państwa na naukę i kształcenie studentów, zapadłości badań naukowych i rozwojowych, załamania demograficznego, które już przynosi realny spadek liczby studentów, wielokierunkowości znacznego odsetka studentów nieprzekładającej się w prosty sposób na zwiększenie szans studentów na rynku pracy, peryferyjności polskiej nauki – por. <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>; <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia-rozwoju-sw-do-roku-2020>; strategia KRASP zamieszczona na <http://www.frp.org.pl/?page=strategia>; Malec E. (2011). *Jak nie należy reformować szkolnictwa wyższego – krytyczny rozbiór ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw AD2011 w: Szkoła wyższa w toku zmiany. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011*, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręciach, M. J. Szymański. Impuls, Kraków. Wybrane tezy związane z kontrowersjami wokół realizowanych reform szkolnictwa wyższego znajdują się także w referacie M. Piorunek: *Gra edukacyjnych pozorów? Uwag kilka o studiowaniu na kierunkach humanistycznych przeznaczonym na konferencję „Człowiek w pedagogice pracy”, organizowaną przez Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa, 12–14.11.2012.*

³ Wybrane fragmenty uzyskanych wyników badań wykorzystano w następujących publikacjach: M. Piorunek, I. Werner: *Studiowanie w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Selektywne opinie i plany studentów studiów humanistycznych*. „Ruch Pedagogiczny” 3–4/2011; I. Werner M. Piorunek: *Poczucie koherencji a postrzegane wybranych aspektów studiowania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 4/2011 oraz M. Piorunek, I. Werner: *Pleć jako faktor różnicujący praktykę studiowania – opinie, oceny, plany. Raport z badań*, „Studia Edukacyjne” 15/2011.

⁴ Uwzględniono łącznie trzy kategorie odpowiedzi: *zdecydowanie nie zgadzam się, raczej nie zgadzam się oraz trudno powiedzieć.*

⁵ Niemiecka metafora, której polskim odpowiednikiem jest „wbijanie czegoś komuś do głowy”. U źródeł tych metafor leży z gruntu fałszywe przeświadczenie, że problem uczenia się sprowadza się wyłącznie do doboru adekwatnych form transferu treści „z zewnątrz do wewnątrz” (czyli „wlewaniu” za pomocą lejka), z zupełnym pominięciem poziomu i jakości aktywizacji podmiotu uczącego się (więcej zob. Spitzer, 2011). W tym kontekście należy podkreślić, iż w prowadzonych aktualnie

na uczelniach pracach nad wprowadzaniem Krajowym Ram Kwalifikacji przez wszystkie przypadki odmiennie się pojęcie „efektów kształcenia”, chociaż zgodnie z duchem zmian powinno mówić się raczej o „efektach uczenia się”. Jak zauważa jeden z ekspertów bolońskich, Andrzej Kraśniewski (2010, s. 12): „istotą i nadrzędnym celem nowocześnie pojmowanego procesu kształcenia jest spowodowanie, aby – w wyniku zastosowania właściwych metod dydaktycznych – student *nauczył się*, a nie *żeby został nauczony*. W tym sensie sformułowanie *efekty uczenia się* oddaje istotę sprawy nieco lepiej, niż bardziej powszechnie używany i przyjęty termin *efekty kształcenia*”. Pozostawiamy otwarte pytanie, dlaczego w takim razie angielski termin *learning outcomes* upowszechniono w naszym kraju jako „efekty kształcenia”?

⁶ Potwierdza to opisane wcześniej zróżnicowania między poszczególnymi kierunkami humanistycznymi (zob. Piorunek, Werner, 2011a)

⁷ Nie przyjmując tego jako istotnego rozstrzygnięcia, można tutaj przywołać opinię często wygłaszaną przez studentów uczelni niepublicznej: *Ta sam kadra, co na uniwersytecie, a dogodniejsze warunki studiowania*.

⁸ Generalnej ewaluacji studiów respondenci dokonywali po ustosunkowaniu się do pytań zawartych w ankiecie. Ta uwaga metodologiczna jest o tyle istotna, iż, jak sądzimy, taki sposób waluacji zwiększa jej wiarygodność, ponieważ została ona poprzedzona zaktzywizowaniem kategorii służących do ustosunkowania się wobec zagadnień szczegółowych.

⁹ Kwestią odrębną, niebędącą przedmiotem relacjonowanej w niniejszym tekście części przeprowadzonych badań, jest zasadność formułowania takiego oczekiwania wobec studiów humanistycznych.

¹⁰ W trakcie przygotowywania niniejszego tekstu (kwiecień/maj 2012 r.) w mediach obecna jest, zapewne na fali przetaczającego się przez Stany Zjednoczone i Europę Ruchu Oburzonych, emocjonalna dyskusja dotycząca kondycji polskiego szkolnictwa wyższego (zob. np. „Gazeta Wyborcza”, „Tygodnik Powszechny”, „Wprost”). Jakkolwiek relacjonowane badania zasadniczo wpisują się w jej główny, krytyczny nurt, to jednocześnie wydaje się, iż w zbyt małym stopniu w medialnym dyskursie akcentuje się właśnie różnorodność postaw środowiska akademickiego (w równym stopniu dotyczy to zarówno studentów, jak również pracowników naukowo-dydaktycznych).

Literatura

- Bauman Z. (2006): *Płynna nowoczesność*. Wyd. Literackie, Kraków
- Bauman Z. (2007): *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Wyd. Sic!, Warszawa
- Hejnicka-Bezwińska T. (2011): *Próba odczytania strategii procesu zmian w szkolnictwie wyższym (przeprowadzonych w ostatnim dwudziestoleciu)*. W: *Szkola wyższa w toku zmiany*. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M. J. Szymański. Impuls, Kraków
- Kraśniewski A. (2009): *Proces Boloński: to już 10 lat*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa
- Kraśniewski A. (2010): *Krajowe Ramy Kwalifikacji*. W: *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa
- Kupczyk T. (red.) (2005): *Prognozy rynku pracy i zapotrzebowania na kwalifikacje*. Politechnika Wroclawska-Centrum Kształcenia Ustawicznego, Wrocław
- Kwieciński Z. (2006): *Dryfować i ludzić. Polska „strategia” edukacyjna*. „Nauka”, nr 1
- Maison D. (2004): *Utajone postawy konsumenckie*. GWP, Gdańsk
- Malec E. (2011): *Jak nie należy reformować szkolnictwa wyższego – krytyczny rozbiór ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw AD 2011*. W: *Szkola wyższa w toku zmiany*. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M. J. Szymański. Impuls, Kraków
- Pawlikowski J. M. (2006): *Polskie uczelnie wobec wyzwań Procesu Bolońskiego*. Materiały opublikowane przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa
- Piorunek M. (2004): *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań
- Piorunek M. (2009): *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań

Piorunek M. (red.) (2009): *Człowiek w kontekście pracy. Teoria. Empiria. Praktyka*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń

Piorunek M., Werner I. (2011a): *Studiowanie w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Selektywne opinie i plany studentów studiów humanistycznych*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4

Piorunek M., Werner I. (2011b): *Płeć jako faktor różnicujący praktykę studiowania – opinie, oceny, plany. Raport z badań*, „Studia Edukacyjne”, nr 15

Piorunek M. (2012): *Gra edukacyjnych pozorów? Uwag kilka o studiowaniu na kierunkach humanistycznych*. Materiały konferencyjne – Człowiek w pedagogice pracy, Warszawa 12–14.11.2012

Potulicka E. (2011): *Studia pedagogiczne w neoliberalnym programie edukacji*. W: *Szkoła wyższa w toku zmian*. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M. J. Szymański. Impuls, Kraków

Potulicka E., Rutkowiak J. (2010): *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Impuls, Kraków

Spitzer M. (2011): *Jak uczy się mózg*. Przekł.: M. Guzowska-Dąbrowska. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa

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

Werner I., Piorunek M. (2011): *Poczucie koherencji a postrzeganie wybranych aspektów studiowania*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4.

Netografia

<http://www.ibe.edu.pl/pl/media-prasa/materialy/46-raport-o-stanie-edukacji-2010-spoleczenstw-o-w-drodze-do-wiedzy-broszura-informacyjna> (otwarty 17 maja 2012)

<http://ekspertbolonscy.org.pl/dokumenty-i-publicacje> (otwarty 20 kwietnia 2012)

<http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/> (otwarty 20 kwietnia 2012)

<http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia> (otwarty 17 maja 2012)

<http://www.frp.org.pl/?page=strategia> (otwarty 20 kwietnia 2012)

<http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia-rozwoju-sw-do-roku-2020> (otwarty 28 kwietnia 2012)

Praktyka studiowania w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Perspektywa studentów kierunków humanistycznych

Wprowadzanie założeń Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) jest związane z ambivalentnymi reakcjami i postawami środowiska akademickiego. W dyskusji dotyczącej reformy edukacji wyższej szczególnie zasadne wydaje się poznanie intersubiektywnych opinii i ocen bezpośrednich uczestników procesu zmian, tj. studentów. Artykuł prezentuje wybrane wyniki badań, których uczestnikami byli studenci kierunków humanistycznych niepublicznej uczelni (N=418). Celem relacjonowanej w tekście części badań było, po pierwsze, rozpoznanie zakresu świadomości studentów w odniesieniu do zmian, jakie w edukacji wyższej zainicjowała strategia bolońska, a po drugie poznanie szczegółowych ewaluacji poszczególnych aspektów praktyki studiowania. Wyniki badań dowodzą, że studenci mają świadomość tylko tego wymiaru reform, którego personalnie doświadczają tj. dwustopniowości studiów wyższych, natomiast pozostałe założenia EOSW znane są studentom w niewielkim stopniu. W odniesieniu do praktyki studiowania studenci akcentują przeteoretyzowany program studiów humanistycznych, przewagę przedmiotów ogólnych nad specjalizacyjnymi, dominację liberalnego stylu pracy nauczycieli akademickich, stosujących przede wszystkim tradycyjne formy zajęć. Zarazem więcej niż co trzeci student przyznaje się do niskiego poziomu własnego zaangażowania w proces studiowania. Zasadniczo, studia humanistyczne nie są w wystarczającym stopniu zorientowane na studenta (tzw. podejście *student-centred learning*) co, zgodnie z założeniami EOSW, ma być podstawą zmian jakościowych w edukacji wyższej mierzonych efektami kształcenia. Otwarte pozostaje pytanie o rzeczywiste korzyści wynikające z kształcenia w zakresie studiów humanistycznych.

Słowa kluczowe: edukacja akademicka, studenci, praktyka studiowania, Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego

The practice of studying in the European Higher Education Area (EHEA). Perspective of students of the humanities

Placing the assumptions of the European Higher Education Area (EHEA) is associated with ambivalent reactions and attitudes of academic. In the discussion on the reform of higher education in particular it seems reasonable to know the intersubjective opinions and assessments of direct participants in the process of change, i.e. the students. The paper presents selected results of examinations in which participants were students of humanities nonpublic school (N=418). The purpose of the study was: at first, to identify the scope of the awareness of students in relation to the changes in higher education that was initiated by the strategy of Bologna, and secondly, understanding the detailed evaluation of various aspects of the practice of studying. The results show that students are aware of only this dimension of reform, which is personally experienced, i.e. two-stage studies, while other assumptions of EHEA are known in a small extent. With regard to the practice of studying students emphasize overly-theoretical humanities curriculum, the advantage of general subjects of specialization, the dominance of liberal academics working style, using mainly traditional forms of teaching. At the same time more than a third of students admit to their low level of involvement in the study. Fundamentally, humanistic studies are not sufficiently oriented to the student (the student-centered learning approach). According to the EHEA the student-centered learning approach is the basis of qualitative changes in the higher education which are measured by learning outcomes. An open question remains about the real benefits of training in humanistic studies.

Keywords: academic education, students, practice of studying, European Higher Education Area

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2013

Czesław Kupisiewicz

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

O POTRZEBIE KOMPLEKSOWEJ REFORMY POLSKIEJ EDUKACJI

Sporządzenie pełnej listy wszystkich projektów reform edukacji, w tym przebudowy szkolnictwa jako głównego ogniwa, podejmowanych w Polsce powojennej, a także charakterystyka prób wdrażania w życie niektórych spośród tych projektów, wymagałoby napisania obszernej rozprawy. Nie zamierzam tego czynić. Chcę natomiast skupić uwagę na niedawno opublikowanej w periodyku „Nauka” (2012, nr 3) wypowiedzi Michała Kleibera, prezesa PAN, pt. *Edukacja, nauka i kultura – kluczowe determinanty przyszłości Polski*. Jest to bowiem wypowiedź godna uwagi nie tylko ze względu na jej kompleksowość, aktualność oraz perspektywiczny i syntetyczny charakter, lecz również doniosłe znaczenie merytoryczne. Kompleksowość – ponieważ sytuuje edukację w kontekście nauki i kultury, czego potrzebę podkreślał nie tak dawno Torsten Husén (1982), wybitny ekspert edukacyjny UNESCO, w swoich „regułach reformowania edukacji”; aktualność – gdyż opiera się na pogłębionej analizie obecnego systemu polskiej edukacji; perspektywiczność – bo wskazuje kierunki, możliwości oraz znaczenie i zadania edukacji jako czynnika wspomagającego wzrost i rozwój Polski; syntetyczność i komunikatywność – ponieważ operuje zwięzłym, niekiedy wręcz lakonicznym językiem, a równocześnie czyni to w sposób przystępny i komunikatywny.

Przytoczmy teraz znamienity fragment „Wprowadzenia” do wymienionego tekstu M. Kleibera jako punkt wyjścia do dalszej analizy tego tekstu:

„Do kluczowych problemów stojących przed nami wielu z nas niejako automatycznie zaliczyłoby problematykę gospodarczą oraz międzynarodową. To te dziedziny wydają się głównie kształtować nasze codzienne emocje, obawy i nadzieje. Patrząc w nieco dalszą przyszłość, nie sposób jednak wśród otaczających nas problemów i pytań domagających się mądrych odpowiedzi i gruntownych analiz nie uznać za kluczową także, a może przede wszystkim, problematykę edukacji (podkreślenie moje, C.K.), nauki i kultury. Dziedziny te tworzą bowiem ten szeroki sektor życia, którego ukształtowany dzisiaj charakter w znacznej mierze przesądzi o kondycji naszego kraju na wiele nadchodzących dziesięcioleci – wręcz o jego sukcesie bądź porażce rozwojowej. Spróbujmy zasygnalizować choćby parę pytań dotyczących

tego obszaru, na które uporczywie musimy dzisiaj szukać właściwych odpowiedzi” (Kleiber, 2012, s. 7).

Przytoczmy te pytania wraz z syntetycznymi odpowiedziami, jakich udziela na nie ich autor, a ponadto nasuwającymi się w związku z nimi komentarzami. Pierwsze z tych pytań brzmi: „Tożsamość czy wielokulturowość – czy konflikt jest nieunikniony?” (tamże, s. 8).

M. Kleiber stwierdza, że „zjawisko wielokulturowości urasta w Polsce i coraz bardziej staje się obecne w życiu każdego z nas”. Dzieje się tak m.in. wskutek nasilającego się napływu emigrantów z wielu krajów o odmiennej od naszej tradycji, kulturze i religii. Trzeba zaakceptować to zjawisko, a także wyzbyć się niechęci czy wręcz wrogości do – jak się ich najczęściej określa – „obcych”, której źródłem jest najczęściej niewiedza. W tej sytuacji usunięcie owej niewiedzy urasta do rangi jednego z ważniejszych obecnie zadań edukacji, które służy „moderowaniu ludzkich zachowań”, a w perspektywie pełnej akceptacji wielokulturowości. Tylko tą drogą można osiągnąć w społeczeństwie „harmonię współżycia w warunkach nieustannie zmieniającego się świata”, uważa autor analizowanego tutaj tekstu.

Dodajmy do tego w formie komentarza, że ów zmieniający się świat jest ostatnio światem niebywałych, a przy tym doniosłych i zaskakujących zmian, do których zrozumienia i przystosowania się do zmieniających przez nie warunków należy współczesnego człowieka należycie przygotować. W wyniku tych edukacyjnych przedewszystkim poczynań, obejmujących wszystkich ludzi żyjących współcześnie, łącznie z emigrantami, wyznacznikami ich życia nie może już być alternatywa „mieć albo być”, lecz jej koniunkcja, z wyraźną preferencją dla „być”. Tego chciał Edgar Faure, autor aktualnej do dzisiaj książki *Uczyć się, aby być* (1975), do tego nawoływał Klub Rzymski w swoich raportach *Granice wzrostu* (1973) oraz *Uczyć się bez granic* (1975), to wreszcie postulowali i nadal postulują polscy pedagogowie, jak chociażby ostatnio Irena Wojnar w rozprawie *Pedagogika niepokoju* („Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 3). Sumując ten fragment komentarza możemy powiedzieć, że edukacja może i powinna przyczynić się do ukształtowania społeczeństwa wielokulturowego, które już zaczyna się stawać społeczeństwem przyszłości, a proces ten będzie się w miarę upływu czasu nasilał.

Przejdźmy do drugiego pytania sformułowanego przez M. Kleibera w omawianym tu jego tekście: Jak w warunkach powszechności edukacji zadbać o jej wysoki standard? Jakie kluczowe kompetencje powinni wynosić ze szkoły jej absolwenci, czego przede wszystkim powinna nauczać szkoła jutra?

Zauważmy na wstępie, że pedagogowie od wielu już stuleci zadawali sobie takie i podobne pytania, a i w naszych czasach nadal to czynią, ale – jak dotąd – bez powszechnie uznawanych za zadowalające rezultatów (por. Kupisiewicz, 2012). Za ten stan rzeczy, mówiąc najogólniej, obarczono na ogół szkołę jako główną instytucję edukacyjną. Nie przeszkodziło to jednak pojawieniu się w połowie XX wieku tzw. eksplozji szkolnej oraz eksplozji zapisów na studia wyższe, oraz równocześnie żądania likwidacji szkoły jako instytucji rzekomo anachronicznej, a nawet szkodliwej (por. Illich, 1976). Okazało się jednak, że szkoła odparła ten descholaryzacyjny atak, podobnie jak w przeszłości wiele równie ostrych wystąpień w nią wymierzonych. Faktem zatem jest, że instytucja ta nadal ma rację bytu także w naszej epoce, ale wymaga – jak na to wskazuje w swoim tekście M. Kleiber – przekształcenia jej w „szkołę jutra”. Merytoryczne znaczenie zarówno tego postulatu, jak i innych uwag

oraz zaleceń eksponowanych przez M.Kleibera w jego odpowiedzi na analizowane tutaj pytanie sprawiają, że przytaczam tę odpowiedź *in extenso*:

„Zapewne zgodzić się można bez trudu, że podstawowe wyzwania stojące przed reformą systemu edukacji to skuteczniejsze niż dotychczas wyrównywanie szans edukacyjnych, wdrożenie znacznie elastyczniejszego modelu kształcenia, lepiej dostosowanego do indywidualnych potrzeb i zdolności uczniów czy podniesienie rangi nauczania języków obcych. Wielkim wyzwaniem systemu edukacji jest nadanie tym hasłom wymiaru praktycznego. W Polsce za niezbędne do opanowania przez wszystkich uczniów uznano ostatnio umiejętności do: planowania i organizowania własnej (ustawicznej) edukacji, skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, efektywnego współdziałania w zespole, rozwiązywania problemów w twórczy sposób oraz sprawnego posługiwania się komputerem. Jeśli jednak weźmiemy pod uwagę fakt, że nakłady na jednego ucznia w Polsce są mniej więcej o połowę mniejsze od średniej krajów OECD, sposoby wydawania tych środków budzą wiele zastrzeżeń (np. wysoki koszt przesadnie dużej administracji oświatowej), status materialny i społeczny nauczyciela ciągle pozostaje bardzo niski, przez lata niedoceniane były relacje na linii nauczyciele – rodzice, a wielokrotne zaniedbania w zakresie nauczania języków obcych czy matematyki są olbrzymie, dostrzeżemy bez trudu piętrzące się kłopoty przy realizowaniu takiego ambitnego programu” (Kleiber, 2012, s. 9).

„Niewiele dodać, niczego nie ujmować” można by powiedzieć po przeczytaniu powyższego cytatu. A jednak ze względu na jego doniosłe znaczenie dla uzdrowienia naszego systemu edukacji, a zwłaszcza dla postulowanego przez M. Kleibera utworzenia „szkoły jutra”, warto pokusić się i tym razem o komentarz.

Zacznijmy od żywo od lat dyskutowanej i badanej przez pedagogów i socjologów kwestii wyrównywania startu szkolnego oraz szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Jedni badacze sprowadzają ów start i szanse do roli głównego celu prowadzonych badań, w tym również edukacyjnej polityki (por. Terrago, 1979, s. 4 i nast.), a inni traktują go jako warunek *sine qua non* zapewnienia uczniom równości uzyskiwanych efektów edukacji, w tym wykształcenia (Bloom, 1976, s. 41 i nast.). Ze wspomnianych wyżej badań wynika, że bez uprzedniego rozwiązania, a przynajmniej znacznego ograniczenia dotychczasowych rozmiarów niepowodzeń szkolnych (nazywanych na Zachodzie „stratami szkolnymi”), nie uda się skutecznie wyrównać ani startu szkolnego, ani szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Nieprzypadkowo zatem najpierw UNESCO, a nieco później Unia Europejska uznały zjawisko niepowodzeń szkolnych za światowy problem numer jeden (Pauli, Brimer, 1971).

„Wdrożenie znacznie elastyczniejszego modelu kształcenia, lepiej przystosowanego do indywidualnych potrzeb i zdolności uczniów”, jest drugim zadaniem zabiegów naprawczych naszej edukacji, proponowanym przez M.Kleibera. Także ten postulat wymaga, moim zdaniem, odpowiedniego komentarza.

Podobnie jak to miało miejsce w przypadku wyrównywania startu szkolnego i szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, również poszukiwanie optymalnego modelu kształcenia, którego elastyczność stanowi jeden tylko z jego składników, ma długą historię w dziejach nauk o wychowaniu i nadal jest przedmiotem wielu badań. Ich punktem wyjścia był model polegający na przekazywaniu uczniom „gotowych”, jak je nazywano, wiadomości do zapamiętania oraz kształtowanie określonych umiejętności w drodze przede wszystkim naśladownictwa. Punktem zaś dojścia, w naszych już czasach, jest „uczenie uczniów samodzielnego i ustawicznego uczenia się przez

całe życie”, czego potrzebę głosił już u nas przed prawie stuleciem Bogdan Nawroczyński. Ten model uczenia się przekształca się ostatecznie – między innymi – przez zastosowanie do jego realizacji nowoczesnych środków elektronicznych, w tym komputerów, w tzw. *e-learning*, dzięki czemu możliwe staje się tzw. „nauczanie na odległość” (*distant teaching*). Wszystko to zmierza do zbudowania takiego modelu kształcenia, który umożliwiłby każdemu uczenie się tego, czego chce się uczyć; tyle, ile chce; wtedy i tam, kiedy i gdzie jest mu najwygodniej, a ponadto we właściwym dla siebie tempie i stopniu trudności. Zakładam, że taki właśnie model kształcenia będzie realizowany w postulowanej przez M.Kleibera „szkole jutra”, co stanie się w pedagogice wydarzeniem prawdziwie kopernikańskim.

Słabą stroną naszego systemu edukacji, pisze dalej M. Kleiber, była i jest niska efektywność tego systemu w zakresie nauczania języków obcych. Notowana ostatecznie w tym zakresie poprawa zasługuje wprawdzie na uwagę, ale nadal jest niewystarczająca. W „szkole jutra” musi pod tym względem nastąpić daleko idąca poprawa. Wymagają tego zachodzące w świecie oraz Unii Europejskiej procesy.

Kolejnym problemem, którego rozwiązania domaga się autor analizowanego tekstu, jest „opanowanie przez wszystkich uczniów kompetencji kluczowych, w tym planowania i organizowania własnej (ustawicznej) edukacji, skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, efektywnego współdziałania w zespole, rozwiązywania problemów w twórczy sposób oraz sprawnego posługiwania się komputerem” (Kleiber, 2012, s. 9).

Powyzsze cytaty zawierają bezdyskusyjne zalecenia, w związku z czym nie wymagają nazbyt rozbudowanego komentarza. Poprzestaną zatem na przypomnieniu, że pedagogowie nie zaniedbywali badań nad zestawami kompetencji kluczowych, które nazywali niekiedy „kanonami kształcenia”, dla różnych szczebli tego procesu oraz dla szkół różnych typów. To zaś, że dotychczasowe wyniki badań dotyczących owych kanonów kształcenia (jako procesu, a także jako jego efektów, tzn. wykształcenia) nie są na ogół bezdyskusyjne, jest spowodowane m.in. bezprecedensową zmiennością warunków, w jakich obecnie żyjemy. Ze względu na te właśnie warunki uzasadniona jest, jak wielu pedagogów sądzi, teza, że badania nad zestawem „kluczowych kompetencji” czy kanonów kształcenia i wykształcenia powinny być ustawicznie prowadzone, a ich rezultaty wykorzystywane w możliwie szybkim modyfikowaniu planów i programów kształcenia. Wyjątkiem jest jedynie kanon kształcenia elementarnego i podstawowego, przeznaczony dla wszystkich uczniów tych szczebli zinstytucjonalizowanej edukacji, które obejmują głównie treści o charakterze instrumentalnym (czytanie, pisanie i rachowanie) oraz rudymenty wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze.

Znaczny wpływ na treść kompetencji kluczowych ma oprócz tego – na co zwracał kiedyś uwagę Bogdan Suchodolski – model człowieka, którego chcemy w te kompetencje wyposażyć. Spośród wielu takich modeli na uwagę zasługuje propozycja Jacques’a Delorsa (1998), którego zdaniem współczesny człowiek powinien być formowany przez cztery edukacyjne filary: „uczyć się, aby wiedzieć”, „uczyć się, aby działać”, „uczyć się, aby umieć żyć wspólnie” oraz „uczyć się, aby być”.

Do skomentowania pozostają kwestie wysokości nakładów na edukację oraz relacji między nauczycielami i rodzicami (lub opiekunami) uczniów. M. Kleiber zwraca uwagę, że nakłady te były dotychczas i nadal są u nas za niskie, a współpraca szkoły z domem uczniów ciągle jeszcze pozostawia wiele do życzenia.

Czego brak odczuwam w analizowanym tutaj zestawie zadań zmierzających do zbudowania w Polsce „szkoły jutra”, odpowiadającej wyzwaniom i potrzebom społeczeństwa wiedzy? Wiadomo powszechnie, że „szkoła – jak to kiedyś mawiano – „nauczycielami stoi”. Jeśli tak, to nauczyciele powinni być należycie do wykonywania swoich dydaktyczno-wychowawczych zadań przygotowani, nie mówiąc już o przygotowaniu ogólnym, tzn. cechach charakteru, empatii, kulturze itp. Aby wykształcić takich właśnie nauczycieli, należy gruntownie zmienić dotychczasowy system ich kształcenia i doskonalenia, gdyż obecny wykazuje wiele niedostatków, poczynając od nierespektowania zasady wiązania teorii z praktyką, a kończąc na dominacji „dydaktyzmu” nad przygotowaniem do czynności opiekuńczo-wychowawczych.

Następne pytanie, jakie M. Kleiber stawia w swoim tekście o kluczowych determinantach przyszłości Polski, brzmi: Czy szeroko rozumiane relacje nauki i kultury są dzisiaj na poziomie odpowiadającym wymogom współczesności? Czy potrzebne jest być może zupełnie nowe spojrzenie na te związki?

Autor tego pytania (a raczej pytań) słusznie stwierdza, że: „Postępujący rozdział kultur, tradycyjnej humanistyki z jednej strony, a współczesnego świata nauk ścisłych i przyrodniczych, czy nawet ilościowych nauk społecznych z drugiej, jest zagrożeniem dla naszej cywilizacji” (Kleiber, 2012, s. 9–10).

Ma też rację dowodząc, że dominujący dzisiaj kanon kultury zbyt rzadko odwołuje się do empirii, więcej – wręcz lekceważy osiągnięcia nauki i za hańbę uważa niezajomość twórczości takiego czy innego pisarza, ale toleruje niezajomość istoty sporów we współczesnej medycynie czy umiejętność posługiwania się laptopem. A przecież, konkluduje M. Kleiber: „nie można w ogóle wypowiadać się o otaczającym nas świecie, nie rozumiejąc choćby podstaw znaczenia takich pojęć, jak biologia molekularna, inżynieria genetyczna, nanotechnologia, teoria chaosu, sztuczna inteligencja, systemy adaptacyjne, logika rozmyta czy cyberprzestrzeń. Świadomość paradygmatu współczesnej nauki i jej osiągnięć jest dzisiaj w społeczeństwie, bardziej niż kiedykolwiek, istotnym elementem jego kultury” (tamże, s. 10).

Dążenie do usunięcia, a przynajmniej ograniczenia wspomnianego wyżej rozdziału kultur jest, powtórzmy, jednym z najważniejszych zadań również edukacji. Nie mają już bowiem racji bytu tradycyjne paradygmaty doboru treści kształcenia do planów i programów nauki szkolnej na jej wszystkich szczeblach, a tym samym ostry nie tak jeszcze dawno spór o dobór tych treści według paradygmatów materializmu, formalizmu i utylitaryzmu dydaktycznego staje się bezprzedmiotowy. Miejsce tych paradygmatów zaczyna obecnie zajmować paradygmat kształtowania kompetencji w myśl zasady łączenia teorii z praktyką, popularyzowanej wprawdzie już na przełomie XIX i XX wieku przez Johna Deweya, a u nas także w połowie XX stulecia przez Konstantego Lecha, ale do dzisiaj aktualnej, aczkolwiek niedocenianej.

Czy mamy szansę na stanie się społeczeństwem wiedzy? Pozytywną odpowiedź na to pytanie uzależnia M. Kleiber od tego, czy w warunkach postępującej globalizacji uda się nam pozyskiwać, upowszechniać i skutecznie wykorzystywać w praktyce wiedzę, czyniąc to zarazem w sposób kreatywny. Może się do tego przyczynić, zdaniem M. Kleibera, „inne spojrzenie na obszar szeroko rozumianej wiedzy, na który składają się dzisiaj: edukacja na wszystkich poziomach, prawie u nas nieobecne kształcenie ustawiczne, badania naukowe, system transferu wiedzy do praktyki, szacunek dla prawa własności intelektualnej, wsparcie dla innowacyjnych przedsięwzięć,

promocja sukcesów bazujących na innowacyjności, praktyka kulturalna wspierająca społeczną kreatywność” (tamże, s. 14).

W komentarzu do tej listy zaleceń warto przypomnieć, że większość z nich była już przedmiotem badań ze strony pedagogów. Świadczą o tym przywoływane już wyżej raporty Klubu Rzymskiego, UNESCO, a także polskie raporty edukacyjne z lat 1973 i 1989. Okazało się jednak, gdy o nasz kraj chodzi, że ze strony centralnej administracji oświatowej nie było politycznej woli, aby przebudowywać edukację w myśl zalecanych przez te raporty propozycji. W przypadku natomiast projektu reformy z 1999 roku jego realizacja zakończyła się fiaskiem, ponieważ nie przygotowano jej należycie pod względem: koncepcyjnym, kadrowym, finansowym, infrastrukturalnym i organizacyjnym (Kupisiewicz, 2001, s. 76 i nast.).

Jakich elit potrzebuje Polska? Jest to ostatnie pytanie, jakie M. Kleiber stawia w cytowanym tutaj szeroko tekście. Odnosząc się do naszego „tu i teraz”, czytamy w nim, że „Zamiast szacunku dla wspólnych wartości naszej cywilizacji i narodu, religii, rodziny, solidarności, godności osoby ludzkiej, rozumienia »innych« czy poszanowania porządku publicznego, zbyt często dominuje u nas cwaniactwo, brak poszanowania dla obowiązującego prawa, roszczeniowość wobec państwa, słaba zdolność tworzenia wspólnot społecznych, W dłuższej perspektywie są to cechy niewątpliwie dysfunkcjonalne (...). Na domiar złego system instytucjonalno-regulacyjny funkcjonujący w wielu obszarach naszego państwa jest wadliwy i destrukcyjnie wpływa na budowę kapitału społecznego i zaufania do państwa (...). W podsumowaniu powiedzmy, że choć przeszłość ciągle trwa w polskiej tradycji i uznawanych wartościach, to przyszłość już nadeszła w naszych przygotowaniach do stawienia czoła wyzwaniom jutra, m.in. dzięki (...) tworzeniu kapitału intelektualnego potrafiącego wykorzystać te wartości” (Kleiber, 2012, s. 13).

Ten intelektualny kapitał to, jak rozumiem, wszechstronnie wykształceni ludzie, zdolni do myślenia innowacyjnego, twórczego i alternatywnego, do dostrzegania i rozwiązywania problemów globalnych i lokalnych, do pracy zespołowej, do samodzielnego uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*). Ważną rolę w zakresie kształtowania u ludzi takich właśnie cech i postaw ma do odegrania edukacja, ale także postulowany model człowieka. Ma to być właśnie człowiek, a nie tylko rzemieślnik czy ksiądz, jak kiedyś podkreślał Jan Jakub Rousseau, człowiek, „któremu byłoby dobrze i z którym byłoby dobrze”, jak zalecała nasza Komisja Edukacji Narodowej.

*

Projekty reform edukacji nie zawsze cieszą się uznaniem administracji państwowej. Tak było u nas w przypadku raportów z lat 1973 i 1989, tak było i jest w innych krajach z chlubnym wyjątkiem krajów skandynawskich. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy stanowi konieczność zwiększenia nakładów finansowych na edukację, w tym na przygotowanie i realizację reform. Tymczasem dość powszechną praktyką jest, iż poszukiwanie oszczędności zaczyna się od ograniczania nakładów z budżetu państwa właśnie na edukację, a także na naukę i kulturę. Niejednokrotnie doświadczyliśmy tego i u nas. To powinno, a nawet musi się zmienić, jeżeli edukacja ma rzeczywiście stać się znaczącą determinantą przyszłości Polski, jak na to wskazuje M. Kleiber w komentowanym tutaj tekście.

Literatura

- Bloom B. S. (1976): *Human Characteristics and School Learning*. New York
- Delors J. (1988): *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Wyd. polskie. Warszawa
- Husén T. (1982): *Present trends in education*. „Prospects”, nr 1
- Illich I. (1976): *Spoleczeństwo bez szkoły*. Warszawa
- Kleiber M. (2012): *Edukacja, nauka i kultura – kluczowe determinanty przyszłości Polski*. „Nauka”, nr 3
- Kupisiewicz C. (2001): *Wypowiedź w dyskusji* na konferencji u Prezydenta RP Aleksandra Kwaśniewskiego w dniach 18–19 kwietnia 2001 roku: *Strategia rozwoju Polski u progu XXI wieku*. Warszawa
- Kupisiewicz C. (2012): *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*. Impuls, Kraków
- Pauli L., Brimer M. A. (1971): *La déperdition scolaire – un problème mondial*. UNESCO – BIE, Paris-Génève
- Terrago F. R. (1979): *Schools at crossroads*. Madrid

O potrzebie kompleksowej reformy polskiej edukacji

Autor rozwija wypowiedź Michała Kleibera, prezesa Polskiej Akademii Nauk na temat „Edukacja, nauka i kultura – kluczowe determinanty przyszłości Polski”. Do postawionych następujących pytań: Tożsamość czy wielokulturowość – czy konflikt jest nieunikniony; Jak w warunkach powszechnej edukacji zadbać o jej wysoki standard? Jakie kluczowe kompetencje powinni wynosić ze szkoły jej absolwenci, czego przede wszystkim powinna nauczać szkoła jutra? Czy szeroko rozumiane relacje nauki i kultury są dzisiaj na poziomie odpowiadającym wymogom współczesności? Czy potrzebne jest być może zupełnie nowe spojrzenie na te związki? Czy mamy szansę na stanie się społeczeństwem wiedzy? Jakich elit potrzebuje Polska? – dodaje swój komentarz.

Słowa kluczowe: edukacja, tożsamość, wielokulturowość, kompetencje kluczowe, społeczeństwo wiedzy

On the need for comprehensive reform of the Polish education

The author develops Michał Kleiber's, the President of the Polish Academy of Sciences, statement on „Education, science and culture – key determinants of the future of Poland”. He adds his comment to following questions: The identity versus multiculturalism – whether conflict is inevitable? How to take care of the high standard of general education? What are the key competencies the graduates should achieve at school? What first of all should teach the school of tomorrow? Do broadly understood scientific and cultural relations comply with the present day requirements? Do we perhaps need a completely new look at these relations? Do we have a chance to become a society of knowledge? What kind of elites does Poland need?

Keywords: education, identity, multiculturalism, key competencies, society of knowledge

Eugenia Potulicka
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

PONOWNA OFENSYWA ZWOLENNIKÓW EDUKACJI WOLNORYNKOWEJ W STANACH ZJEDNOCZONYCH

Ofensywa w kampanii wyborczej 2011–2012

Ofensywa ta była bardzo widoczna w kampanii wyborczej republikanów na przełomie lat 2011–2012. Kandydat na prezydenta – Mitt Romney – roztaczał przed wyborcami wizję „społeczeństwa możliwości”, w którym edukację można będzie wybrać, albo nie (*Whatkind of society...*, 2011), ma to być społeczeństwo merytokratyczne (*Romneycomesunder...*, 2012, s. 6A). Inny kandydat republikanów – Newt Gingrich – stwierdził, że dzieci żyjące w rejonach z dużym odsetkiem bezrobotnych, niemające w rodzinach odpowiednich wzorów pracy, powinny uzyskać zawód, jakim jest sprzątanie własnej szkoły. Dzieci te nie przyswoiły sobie etyki pracy, albowiem nikt w ich otoczeniu nie pracuje (Kucinich, 2011; *Racialcodes...*, 2012). Gingrich wielokrotnie powoływał się na fakt, że był współpracownikiem prezydenta Ronalda Reagana oraz porównywał się z nim mówiąc, iż cechuje go taka sama odwaga, stanowczość i siła przywódcza (Romney, *Gingrich go...*, 2012, s. 5A). Wszyscy czterej kandydaci republikanów opowiadali się za podatkiem jak najbliższym zeru, a Romney, zmuszony przez media do podania wysokości płaconych przez niego podatków przyznał, że płacił 14%. Był to odsetek niższy niż przeciętnego amerykańskiego robotnika.

Biznes przystąpił jednak do edukacyjnej wojny, takie określenie pada wielokrotnie i znajduje się w tytułach wielu książek – po raporcie *A Nation at Risk* z roku 1983, a więc znacznie wcześniej (Savunel, 1996, s. 102). Profesor Henry Levin (2006, s. 25) kierujący narodowym centrum studiów nad prywatyzacją edukacji przyznaje, że korporacjonizm rozprzestrzenił się i rozprzestrzenia nadal na coraz większą liczbę szkół. W roku 2002 przedstawiciele kierownictwa największych korporacji określili reformę szkolną jako najważniejszy priorytet biznesu. Ich spotkanie zorganizował Terence Golden, były pracownik administracji Reagana. Ten właśnie prezydent, a także Margaret Thatcher w Wielkiej Brytanii byli głównymi realizatorami neoliberalizmu w polityce, ekonomii i we wszystkich innych sferach życia społecznego.

W opracowaniu zajmuję się ofensywą zwolenników edukacji wolnorynkowej przede wszystkim po dwu ostatnich reformach szkolnych: prezydenta George’a W. Busha z roku 2002 oraz prezydenta Baraka Obamy z roku 2009. Steven Brill stwierdził, że ma miejsce walka zbrojna w klasie szkolnej (2011).

„Naturalne” wyjaśnianie zróżnicowanych osiągnięć uczniów

Ofensywa, którą analizujemy, rozgrywała się na wielu frontach. Jeden z nich to „badania” uzdolnień dzieci. Murray i Herrestein – autorzy książki *The Bell curve. Intelligence and classstructure in American life* (1994, s. 532–533) – twierdzili, że nierówności rasowe i klasowe odzwierciedlają indywidualne różnice w zdolnościach poznawczych. Według nich jasno z tego wynika, iż państwo nie powinno ingerować w życie społeczne w celu zmniejszenia nierówności, które wynikają z natury.

Charles Murray jest autorem kolejnej książki podejmującej tę kwestię – *Real education* (2008). Krytykuje on nawet neoliberalną reformę Busha *No Child Left Behind* („Nie zostawimy żadnego dziecka z tyłu”). Wychodząc z prostego stwierdzenia, że uczniowie bardzo się różnią od siebie pod względem posiadanych zdolności, twierdzi, iż połowa dzieci ma zdolności poniżej przeciętnych, a to ma konsekwencje w edukacji. Uczniowie z najniższymi ocenami z matematyki zazwyczaj mają kłopoty z czytaniem, a także z myśleniem o przyszłości i dyscyplinowaniem siebie (tamże, s. 24–30).

Zdaniem Murraya zdolności poznawcze powyżej przeciętnych kształtują się w sposób naturalny, jeżeli dziecko wzrasta w wyższej klasie średniej, w zamożnym sąsiedztwie lub w sąsiedztwie ludzi o średnich zarobkach z zawodów wymagających wysokiego poziomu inteligencji i jeżeli uczęszcza do selektywnych szkół publicznych lub prywatnych. W szkołach tych znajdują się tylko nieliczni uczniowie z poziomem zdolności poniżej przeciętnego. Taka szkoła jest wyjątkowa w dobrym sensie – ma w niej miejsce samosegregacja pod względem zdolności (tamże, s. 35).

Zdaniem tego „badacza uzdolnień”, szkół publicznych nie można oskarżać o niskie osiągnięcia uczniów. Wiele słabych ocen spowodowanych jest niskimi uzdolnieniami dzieci. Szkoły nie mają wyboru, lecz powinny pozostawić wielu uczniów z tyłu – to nawiązanie do hasła reformy Busha. Niektóre dzieci nie są na tyle mądre, by mieć sukcesy na konwencjonalnej ścieżce ogólnokształcącej. Nie oznacza to jednak, że należy im poświęcić mniej wysiłku (tamże, s. 39–45).

Zdaniem Murraya jednym z najbardziej nieodpowiedzialnych trendów we współczesnej edukacji jest ograniczenie rygorystycznej i systematycznej oceny zdolności wszystkich uczniów. Żadna strategia pedagogiczna, żadne udoskonalenie systemu kształcenia, zwiększenie ilości prac domowych, zmniejszenie liczebności klas i tym podobne „udoskonalenia” nie zlikwidują związku osiągnięć ze zdolnościami uczniów. Nie ma dowodów podnoszenia poziomu inteligencji po rozpoczęciu nauczania szkolnego (tamże, s. 47–51).

Murray twierdzi, że zbyt wielu absolwentów szkół średnich studiuje i że studenci, którzy chcą być nauczycielami, pracownikami socjalnymi czy dziennikarzami nie powinni studiować aż 4 lata. Większość kompetencji w tych zawodach kształtuje się w trakcie pracy (tamże, s. 88).

Przyszłość Ameryki zależy od tego, jak wyedukowane zostaną osoby uzdolnione akademicko. Trzeba je przygotowywać przede wszystkim jako obywateli i kształtować ich mądrość. Składają się na nią: precyzja w ekspresji werbalnej, w formułowaniu sądów, w rozważaniu tego, co dobre, a co złe oraz obiektywna samoocena (tamże, s. 107).

Autor jest badaczem *American Enterprise Institute* w Waszyngtonie, amerykańskiego Instytutu Przedsiębiorczości, neoliberalnego *think tanku*.

Pomijam psychologiczny aspekt wywodów Murraya. Zwracam natomiast uwagę na charakterystyczny dla dyskursu korporatyizmu sposób wyjaśniania różnic

w uzdolnieniach uczniów, w ich osiągnięciach oraz w osiąganym statusie społeczno-ekonomicznym. Podobne poglądy wyraził Friedrich von Hayek czy angielska Nowa Prawica. Poglądy te sprowadzają się do ograniczenia edukacji dla mas, nasilenia procesów selekcyjnych, edukacji obywatelskiej tylko dla elity itp. Przytoczyć cytata z „Konstytucji wolności” Hayeka (2006, s. 69–70): „w procesie ewolucji społecznej będziemy musieli kłaść akcent na rolę selekcji dziedziczenia kultury, która przekazywana jest przez uczenie się i naśladownictwo. Selekcja przez dziedziczenie rodzinne ma tę zaletę, że ci, którzy otrzymują tę szansę, są zwykle kształceni do jej wykorzystania”.

Neoliberalowie i neokonserwatyści opowiadają się przeciwko nauczaniu uczniów o zróżnicowanych zdolnościach w jednej klasie, ponieważ – ich zdaniem – stawia ono nierealistyczne oczekiwania wobec nauczycieli. Ich większość nie będzie do tego zdolna (Hess, 2010, s. 29). Nawet najzdolniejsi nauczyciele nie podolają takiemu zadaniu (Hirsh, 2006, s. 84).

Atak na szkolnictwo publiczne

Wszystkie fale neoliberalnych reform edukacji w Stanach Zjednoczonych poprzedzały bezpardonowe ataki na edukację publiczną. Społeczność biznesu finansowała wiele raportów krytykujących amerykańskie szkoły (Cibulka, 1996, s. 108). Najostrzejszą krytykę zawarł Charles Sykes w książce „Ogłupianie naszych dzieciaków. Dlaczego amerykańskie dzieci mają dobre samopoczucie, ale nie umieją czytać, pisać czy dodawać” (*Dumbing down our kids. Why America's children feel good about themselves but can't read, write or add*, 1995). Jego zdaniem amerykańskie szkoły są w poważnym kłopotcie, ponieważ zdominowała je ideologia. Ta ideologia to kształtowanie poczucia własnej wartości. Jednak nauczyciele nie wiedzą, co to znaczy być człowiekiem.

Szkoły odeszły od wysokich standardów i oczekiwań wobec uczniów, doskonałość została zaatakowana. Od trzech dekad obniżały się osiągnięcia w testach SAT (Scholastic Aptitude Tests). Największy spadek miał miejsce w testach werbalnych. Sykes (s. X i 23) pisze o gubieniu rasy. Zdaniem Hirscha Jr (2006, s. XII, 1 i 40) te wyniki spadły drastycznie, mówi on o deficycie wiedzy u amerykańskich uczniów. W badaniach osiągnięć szkolnych w zakresie nauk przyrodniczych, matematyki i czytania zajmują oni niskie miejsca w porównaniu z uczniami innych krajów uprzemysłowionych. Aktualnie pracodawcy zatrudniają imigrantów z Azji i Europy Wschodniej, ponieważ absolwenci szkół amerykańskich nie umieją zastosować matematyki w praktyce. Są to dane bardziej alarmujące niż większość ludzi sobie uświadamia. Tym bardziej że w trakcie pobytu w szkole osiągnięcia uczniów pogarszają się. I tak np. w klasie IV w czytaniu uczniowie amerykańscy byli na 9 miejscu na 35 badanych krajów, a w klasie X na 15 pozycji na 20 krajów biorących udział w badaniach. Zdaniem Hirscha głównym powodem tego stanu rzeczy jest niespójność programów nauczania (tamże, s. 84).

Według Hirscha mówienie o tragicznych wynikach jest uzasadnione, gdyż osiągnięcia uczniów w zakresie czytania ze zrozumieniem oraz w werbalnej części testów SAT (Scholastic Aptitude Tests) drastycznie spadły (tamże, s. 40; Brill, 2011, s. 42–43). Krytycy amerykańskiego szkolnictwa twierdzą, że aktualnie uczniowie prześlizgują się przez szkołę. Wiedzą, że wszystko, co muszą zrobić, to zaliczyć kursy

i zdobyć satysfakcjonujące oceny w klasach VIII i IX. Jeżeli nadal będziemy tak nauczać, to – twierdzą autorzy „Trudnych wyborów, trudnych czasów” (*Toughchoices, toughtimes*) – amerykański standard życia obniży się. Nauczyciele nie potrafią zmobilizować większości uczniów do podejmowania trudnych kursów i do ciężkiej pracy. Stosowane testy nagradzają tych, którzy są dobrzy w rutynowej pracy, a nie stwarzają okazji do dokonywania analizy, do kreatywności, innowacji. Problem nie tkwi jednak w nauczycielach, lecz w systemie (Belfield, Levin, 2007, s. 7–9).

W sposób bardzo wyważony i dobrze udokumentowany rozważana jest kwestia tego, ile Amerykanie płacą za nieadekwatną edukację w sferze ekonomicznej i społecznej, w książce „Cena, którą płacimy. Ekonomiczne i społeczne konsekwencje nieadekwatnej edukacji” (tamże).

Clive Belfield i Henry Levin – redaktorzy tomu – sygnalizują dokonywane w nim analizy związku złej edukacji z kosztami publicznymi i społecznymi w postaci niższych zarobków, niższego wzrostu ekonomicznego, mniejszych dochodów z podatków oraz większymi kosztami usług w służbie zdrowia, opiece społecznej i w służbie penitencjarnej. Z tego powodu można postrzegać inwestowanie w edukację dla grup ryzyka jako inwestycję publiczną, która może przynieść korzyści przewyższające jej koszty (tamże, s. 2). Obydwaj autorzy są ekonomistami, a Levin także pedagogiem. Tak całościowe ujęcie kosztów nieadekwatnej edukacji zasługuje na duże uznanie.

Wskaźnikiem nieadekwatności amerykańskiej edukacji jest między innymi fakt, że ma ona mniej absolwentów szkół średnich niż inne kraje uprzemysłowione. Autorzy konkludują z dużym prawdopodobieństwem, że w przybliżeniu 3 uczniów na 10 nie ukończy szkoły średniej w terminie. Około 600 000 młodych osób z kohorty roku 2005 wkraczało na rynek pracy bez ukończonej szkoły średniej, jako odpad (tamże, s. 5–9).

Richard Rothstein i Tamara Wilder analizowali nierówności między uczniami białymi i czarnymi wykraczające daleko poza osiągnięcia szkolne. Największe – 33% – różnice występują w przypadku wyników uzyskiwanych w szkołach średnich, 17% w zakresie opieki od życia płodowego do ukończenia wieku niemowlęcego – jaką matki białe i czarne otaczają swoje potomstwo – kolejna 16% różnica występuje w przypadku gotowości szkolnej badanych ras. Dalsze – kilkunastoprocentowe – różnice mają miejsce w przypadku dostępu dzieci do opieki zdrowotnej, zdrowia dzieci przedszkolnych i szkolnych, korzystnego dla rozwoju dziecka wykorzystania czasu poszkolnego, ukończenia szkoły średniej, bezpieczeństwa ekonomicznego oraz w życiu w okresie dorosłości. Wśród młodych dorosłych w wieku 20–24 lat na 100 000 osób 56 czarnych popełnia morderstwo, 7,4 białych. 6% czarnych jest w więzieniu lub w areszcie, białych 1%.

Autorzy dokumentują szczegóły wielu innych nierówności, a przede wszystkim podkreślają, że różne nierówności nakładają się na siebie, kumulują się (tamże, s. 41–45).

W roku 2000 populacja amerykańskich mniejszości stanowiła 28% ludności kraju (Tienda, Sigal, 2007, s. 51). W roku 2005 biali stanowili 67% obywateli amerykańskich. W tym roku na populację uczniów składało się 61% białych, 18% Latynosów, 15% Afroamerykanów, 4% Azjatów i 1% innych (U.S. Bureau of Census, 2007, tab. 15).

Do sygnalizowanych już zarzutów nieodpowiedniego przygotowania absolwentów szkół do wymogów świata pracy dodać należy fakt, że obecna siła robocza to przede wszystkim Latynosi i Afroamerykanie ze słabymi osiągnięciami szkolnymi. Zarazem dzietność tych mniejszości jest większa niż białych obywateli Stanów Zjednoczonych, co może spowodować dalszy spadek poziomu edukacji (Bailey, 2007, s. 75).

Atak na związki zawodowe nauczycieli

Obiektem ataku krytyków amerykańskiej edukacji są przede wszystkim związki zawodowe nauczycieli. Myron Lieberman uznał ich działalność za największą przeszkodę w realizacji reform edukacyjnych. Te przeszkody to zwłaszcza obrona przez związki układów zbiorowych pracy, prawo pracy do emerytury, trudności w usuwaniu nauczycieli niekompetentnych lub zbędnych, wyłączenie edukacji z rynku i sił konkurencji oraz brak odpowiednich liderów oświaty. W latach osiemdziesiątych ruch reform nawet nie rozpoznał istnienia tych przeszkód i nie znalazł sposobu wyeliminowania negatywnych efektów związanych z ich działaniem.

Zdaniem Liebermana związki zawodowe nauczycieli mają większą moc blokowania zmian, którym się przeciwstawiają niż związki w sektorze prywatnym. Siła związku wiąże się ze zdolnością wymuszania politycznego niszczenia pracodawcy. Tymczasem większość reform edukacji wymaga zmian w polityce kadrowej, a związki będzie z reguły oponował przeciwko nim. Związki są w istocie organizacjami politycznymi (Lieberman, 1986, s. 2. 20–36; Brill, 2011, s. 2 i 43; Hess, 2010, s. 7).

Również Terry Moe (2006, s. 123–133) uważa, że związki zawodowe nauczycieli mają większy wpływ na stan edukacji niż jakakolwiek inna grupa społeczna. Aktywność polityczna dała im niemający rywali wpływ na regulacje narzucone na edukację publiczną przez rząd. Związki oponowały przeciwko wszystkiemu, co wprowadzało konkurencję wśród nauczycieli. Zarzuca się im, że wydają nieprawdopodobne pieniądze na kampanie polityczne¹.

Reformy ostatnich dekad za każdym razem upadały, mimo że miały ogromne wsparcie polityczne i społeczne. Powodował to establishment edukacyjny – twierdzą jego krytycy. Siły grup interesów w szkolnictwie coraz bardziej ograniczały inicjatywy stanowe i federalne. Zdobyły one efektywną kontrolę nad tworzeniem polityki oświatowej. Żaden polityk nie może ignorować siły *National Educational Association*. Popierała ona każdego demokratycznego kandydata na prezydenta (Sykes, 1995, s. 231).

Terry Moe podważa opinię publiczną, zgodnie z którą nauczyciele są źle opłacani. Według szacunków w roku szkolnym 2008/09 ich pensja wynosiła 53 910\$ rocznie. Moe nie podaje wszakże, jakie były zarobki innych grup zawodowych, natomiast wlicza wszystkie zalety zawodu, jak np. wakacje czy programy emerytalne. Ma je 96% pedagogów pracujących w szkołach publicznych, podczas gdy w prywatnych 21% (Moe, 2006, s. 156 i n.).

Jeżeli jednak zawód nauczycielski ma tak dużo zalet, jak twierdzi Moe – o negatywach tej pracy nie wspomina – to dlaczego rzesze jego przedstawicieli porzucają ten zawód po kilku latach pracy? Także i o tym Moe nie wspomina. Dużo natomiast pisze o gwałtownym przeciwstawianiu się związków zawodowych uzależnieniu wysokości uposażenia pedagogów od wyników ich pracy (Moe, 2006, s. 224; Brill, 2011, s. 3; Lieberman 2007, s. 7). Prezydent Narodowego Stowarzyszenia nauczycieli argumentował, że taki system zmusi nauczycieli do konkurencji, a nie do współpracy, zniechęci do dzielenia się informacjami, doświadczeniami i sposobami pracy z uczniami. Jednak neoliberalom chodzi właśnie o konkurencję – jako rzekomy mechanizm poprawy amerykańskiego systemu szkolnego.

Solą w oku korporacjonizmu jest zwłaszcza zatrudnianie nauczycieli do emerytury. Prawo takie obowiązuje w każdym stanie. Aby uzyskać przywilej zatrudnienia do emerytury, nauczyciel jest oceniany po dwóch albo czterech latach pracy. Zdaniem

krytyków takie rozwiązanie generuje poważne koszty, a daje niewiele korzyści. Frederick Hess – podobnie jak wielu innych przedstawicieli koalicji neoliberalno-neokonserwatywnej – uważa, że prawo zatrudnienia do emerytury chroni nieefektywnych nauczycieli. Usunięcie zaś „toksycznego” nauczyciela jest bardzo kosztowne. Jako przykład podaje kwotę 250 000\$ (Eltman, 2008, za: Hess, 2010, s. 156 i 161; Lieberman, 2007, s. 125).

W obecnych warunkach zatrudnienie na kontraktach, zwłaszcza krótkich, w niepełnym wymiarze godzin w szkolnictwie publicznym jest wyjątkiem. Neoliberalowie chcą, by było zupełnie inaczej. Przykładem jest zatrudnianie do nauczania wolontariuszy, jak w *Citizens School* w Bostonie.

Pod wieloma względami porównuje się sytuację nauczycieli członków związku zawodowego z sytuacją pracowników zatrudnionych w sektorze prywatnym, którzy np. są ograniczani w publicznych wypowiedziach na temat pracodawcy. Jednak zdaniem Liebermana (2007, s. 160–174) cieszą się oni korzyściami związanymi z konkurencją oraz prawami nadanymi przez pracodawcę.

Carolyn Hoxby, ekonomistka, analizowała przez pewien okres zależność między wydatkami i wynikami pracy nauczycieli w dystryktach, w których należeli oni do związków zawodowych, ze zbiorowymi układami pracy. Stwierdziła, że wprowadzone tam układy prowadziły do zwiększania wydatków, podwyższania pensji nauczycieli oraz do zmniejszenia proporcji uczniów i nauczycieli. Zarazem zwiększył się odpad uczniów ze szkół (za: Moe, 2011, s. 211). Moe chwali metodologię Hoxby, choć jej nie opisuje. Ja natomiast zauważyłam w pracach tej autorki brak naukowej dokumentacji.

Terry Moe twierdzi, że związki zawodowe nauczycieli nie reprezentują interesów uczniów, lecz swoje własne. Dopóki związki będą tak silne, jak są, to podstawowe potrzeby szkolnictwa nie zostaną zaspokojone. Władza związków musi być w jakiś sposób drastycznie zredukowana, najlepiej przez nowe prawo zakazujące zbiorowych układów pracy w szkołach publicznych (tamże, s. 344). Dobry reformator zaczyna od usunięcia barier, a największą barierą zmian są związki zawodowe nauczycieli (Hess, 2010, s. 204).

W roku 2010 Arne Duncan, minister edukacji w rządzie Obamy, zapowiedział cichą rewolucję. Jako jej przykład podał likwidację zatrudnienia do emerytury oraz rozpoczęcie szczegółowej ewaluacji nauczycieli, aby różnicować ich wynagrodzenia. Zmiany takie wprowadziła Michelle Rhee w Waszyngtonie, zwolenniczka reform neoliberalnych (Brill, 2011, s. 353).

Ataki na związki zawodowe nauczycieli to próba likwidacji pozostałości państwa opiekuńczego, to próba likwidacji zorganizowanej grupy pracowniczej. Doskonale zorganizowane agencje neoliberalne, działające w celu realizacji własnych interesów, nie chcą, by swoich interesów bronił świat pracy.

Nawet Frederick Hess – dyrektor Education Policy Studies w American Enterprise Institute for Public Policy Research, Amerykańskiego Instytutu Przedsiębiorczości i Badań Polityki Publicznej (instytucji bardzo neoliberalnej) – stwierdził, że zbyt często krytyka związków nauczycielskich jest karykaturalna i demonizująca. Świadczy o tym wypowiedź byłego ministra edukacji Roda Paige, z roku 2004, że związki te są organizacją terrorystyczną. Hess (2010, s. 28) ostrzega, iż taki język jest niefortunny, gdyż skłania większość rodziców, wyborców i decydentów politycznych do opowiedzenia się po stronie związków i edukacyjnego *status quo*.

Jednak sam Hess (2010, s. 164–173) opowiada się za rozbiem państwowego monopolu na zarządzanie szkolnictwem publicznym, monopolu rad szkolnych na zarządzanie dystryktami oraz lokalnego monopolu dystryktów. Uzasadnia to następująco: „Czy w narodzie tak dynamicznym i zróżnicowanym, jak nasz, myślenie, że ten dynamizm i zróżnicowanie powinny nadawać kształt naszemu systemowi edukacji jest niemądre? Czy w narodzie, w którym działania publiczne i prywatne odnoszą sukcesy, jak nigdzie indziej na ziemi, w którym inicjatywa indywidualna i przedsiębiorcza są znakami firmowymi naszego charakteru narodowego, (...) nie powinniśmy zamiast szukać konsensusu i uniformizmu w szkolnictwie raczej cieszyć się szkolnictwem, w którym realizowane będą różne pedagogie, misje i podejścia. Zamiast kłopotać się takim zróżnicowaniem jako problemem, uznajmy je za naszą siłę, możliwość kształcenia dzieci z niezwykle zróżnicowanymi potrzebami oraz umiejętnościami przez różnych nauczycieli (tamże, s. 38).

Trzeba przyznać, że uzasadnienie powyższego poglądu jest o wiele bardziej dyplomatyczne niż przytoczane w tej części opracowania ataki na związki zawodowe nauczycieli. Hess idzie jednak o wiele dalej. Twierdzi, że trzeba zrewidować założenia dotyczące tego, co znaczy nauczanie, kto powinien nauczać i jak profesja nauczycielska powinna być zarządzana (tamże, s. 132).

Dobry przykład innego rozwiązania podaje program *Teach For America* – „Nauczaj dla Ameryki”. Jest on przeznaczony dla absolwentów kolegiów i przygotowuje ich do pracy pedagogicznej w ciągu 6 letnich tygodni. Taki model jest przez neoliberalów zalecany. Postuluje się praktyczne, „kliniczne” przygotowanie przyszłych nauczycieli w szkołach, a eksperci uniwersyteccy byłiby „importowani” wirtualnie lub osobiście w razie potrzeby (tamże, s. 142–143).

Hess krytykuje natomiast takie przygotowywanie nauczycieli, jak np. w Kolegium Edukacji i Rozwoju Ludzkiego Uniwersytetu w Minnesocie, które wśród kompetencji wymaganych od nauczycieli wymieniało: dyskusję o własnej historii na tle współczesnego myślenia o przywilejach białych, hegemonii, opresji czy o micie meritokracji w Stanach Zjednoczonych. Proponuje on kształcenie w ściśle określonych specjalnościach, jak np. nauczanie czytania. Powołuje się na przykład medycyny, która ma aktualnie 199 specjalności. Twierdzi, że badacze nie mogą zidentyfikować takich cech nauczycieli, które wyjaśniają 97% wariacji w osiągnięciach uczniów, potrafią to zrobić tylko w odniesieniu do 3%. Ale Hess powołuje się na jednego badacza, Daniela Goldhabera, ekonomistę, i jego artykuł w *Education Next*. Nie jest to czasopismo, w którym zamieszczane są gruntowne studia teoretyczne czy empiryczne. Cóż, według neoliberalów ekonomiści znają się na wszystkim.

Powołując się na specjalności medyczne, Hess nie chce pamiętać, że są one osadzone w rozległej i gruntownej wiedzy ogólnomedycznej. Według neoliberalów nauczycielom nie jest potrzebna wiedza pedagogiczna, psychologiczna, a tym bardziej socjologiczna.

Zarzuty pod adresem pedagogów akademickich

Zdaniem Hirscha (2006, s. 3–6), przyczyna tragicznych osiągnięć amerykańskich uczniów tkwi w absolutnie błędnych ideach edukacyjnych, zwłaszcza dotyczących czytania ze zrozumieniem. Ta przyczyna według niego jest poważniejsza niż inne, w tym bieda dzieci.

Nauczanie czytania ze zrozumieniem powinno się wiązać z opanowaniem podstawowej wiedzy, co zostało pominięte w kształceniu nauczycieli oraz w praktyce szkolnej. Z tego powodu wielu uczniów doświadcza nagłego pogorszenia wyników w klasie IV (Chall, Jackobs, Baldwin, 1990).

Hirsch (2006, s. 11–20) twierdzi, że uczelnie promują formalizm w nauczaniu, kształtowanie umiejętności i strategii poznawczych o ogólnym zastosowaniu. Zarzuca zwolennikom formalizmu, że nie widzą potrzeby nauczania faktów. Nauczyciele kształcili się w zakresie idei romantycznych, niemających związku z rzeczywistością. Idee dominujące w amerykańskiej edukacji nie spotkały się z wyzwaniem ze strony społeczności pedagogów. Ma miejsce intelektualne klonowanie (Clifford, Guthrie, 1988; Ravitch, 2000).

Formalistyczne nauczanie jest – zdaniem jego krytyków – nudne i bezduszne, jest to dryl. Formalizm współistnieje z naturalizmem, tworząc „rodzaj teologii, w zakresie, której przyszli nauczyciele przechodzą dryl jak w katechizmie” (Hirsch, 2006, s. 20). Formalizm i naturalizm są w opozycji do systematycznego nauczania. Rezultatem tego stanu rzeczy jest bardzo fragmentaryczne uczenie się.

Nacisk na formalizm i naturalizm powoduje niedocenywanie przygotowywania przyszłych nauczycieli w zakresie przedmiotów, których mają nauczać. Kolegia edukacji przekazują to kształcenie innym kolegiom (Hirsch, 2006, s. 85).

Jeśli przytoczona krytyka Hirscha nie jest personalna, to Steven Brill (dziennikarz) ma za złe Lindzie Darling-Hammond (wybitny pedagog uniwersytecki), iż uważa 6-tygodniowe przygotowywanie kadry *Teach For America* do pracy nauczycielskiej za niewystarczające.

Jeszcze w latach dziewięćdziesiątych pisałam o deprofesjonalizacji nauczycieli w Anglii i Walii. Neoliberalowie nadal zmierzają w tę stronę jeszcze bardziej agresywnie.

Czy Stany Zjednoczone dotknęła „epidemia głupoty”?

Po atakach na amerykańskie szkolnictwo przedstawionych w tym opracowaniu przytoczmy pytanie postawione przez Joela Besta: Czy Stany Zjednoczone dotknęła „epidemia głupoty” (określenie Besta)? Autor analizuje krytycznie dane z badań, które odnoszą się do poszczególnych tez krytyków szkoły. Co prawda – zauważa – danych takich nie ma zbyt wiele. Ponieważ krytycy alarmują o pogarszaniu się efektów pracy pedagogów, to zwraca szczególną uwagę na dane pozwalające orzekać o zmianach dokonujących się w pewnym okresie i na to, czy dane te są porównywalne. Niełatwe są takie porównania (Besta, 2009, s. 9–10; 2011).

Best analizuje dane dotyczące: rzekomego obniżania się poziomu amerykańskiej edukacji, pogarszania się wyników testów, a także mające świadczyć o obniżaniu się poziomu wiedzy zwykłych ludzi oraz o rzekomo gorszych wynikach testów inteligencji.

Mówiąc o ogólnym poziomie edukacji Best (2011, s. 10–15) przypomina o zwiększających się wskaźnikach skolaryzacji na wszystkich poziomach, o trudniejszych kursach w szkołach średnich i o zwiększaniu się poziomu osiągnięć we wszystkich grupach etnicznych, co jest udokumentowane. Zatem tego rodzaju dane wskazują na poprawę, a nie na pogarszanie poziomu edukacji. Alarmistyczny ton krytyków tłumaczy celebrowaniem przez kulturę amerykańską perfekcjonizmu. Zgodnie z tą kulturą oczekuje się, że wszyscy uczniowie ukończą szkołę średnią.

Best porównuje osiągnięcia w testach przeprowadzonych przez *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) – w ramach programu Narodowej Oceny Postępu w Edukacji. Testy te przeprowadzono w roku 1973 i 2009. Stwierdzono, że w czytaniu wyniki były lepsze o 12 pkt u 9-latków i o 4 pkt lepsze u 13-latków. W matematyce były one o 24 pkt wyższe u 9-latków i o 15 pkt u 13-latków. Zatem i te dane – chyba najlepsze, jakie istnieją – nie świadczą o pogorszeniu wyników uczniów, lecz o ich poprawie. Analiza wyników uczniów z poszczególnych grup etnicznych również w każdym przypadku wskazują na poprawę. Best analizował też wyniki SAT w latach 1978 i 2008. W nich również nastąpiła poprawa, także we wszystkich grupach etnicznych. Autor przytacza dane NAEP (tamże, s. 17–19).

W badaniach TIMMS uczniowie amerykańscy uzyskali wyniki powyżej średniej, ale gorsze niż w krajach o najwyższych osiągnięciach szkolnych. Krytycy nie brali jednak pod uwagę tego, że wyniki są dobre – powyżej średniej. Konkluzja po analizie danych z badań testowych jest taka, jak poprzednia – dane te nie świadczą o pogarszaniu się wyników amerykańskich uczniów, wręcz przeciwnie – o ich poprawie (tamże, s. 20).

Badania *National Assessment of Adult Literacy* – alfabetyzacji dorosłych z lat 1992 i 2003 również nie świadczą o pogarszaniu się poziomu wiedzy dorosłych obywateli Stanów Zjednoczonych.

Best słabo dokumentuje pozytywne zmiany w ilorazie inteligencji Amerykanów, ale twierdzi, że testy IQ mierzą abstrakcyjne myślenie, a czasami, w których żyjemy, przywiązują wielką wagę do tego myślenia. Nie jest to dowód na podwyższanie się poziomu inteligencji. Ogólny wniosek, jaki Best wyprowadza z krytycznej analizy danych odnoszących się do twierdzeń krytyków szkoły, jest oczywisty – w Stanach Zjednoczonych nie ma „epidemii głupoty”. Ma natomiast miejsce ignorancja. Zasób aktualnej wiedzy jest tak ogromny, że poza własną wiedzą specjalistyczną wykazujemy dużą ignorancję (tamże, s. 30).

Ocenianie poziomu osiągnięć uczniów w Stanach Zjednoczonych w skali kraju nie jest łatwe. Co prawda jest ogromna ilość danych o osiągnięciach uczniów – i to mierzonych standaryzowanymi testami – stany bowiem mogą wybierać dowolny rodzaj kontroli osiągnięć, w tym egzaminów. Tak więc na przykład liczba punktów ucznia klasy IV w teście czytania w Ohio nie jest porównywalna z liczbą punktów ucznia z Nowego Yorku.

Trzy źródła danych dają wgląd w osiągnięcia uczniów Stanów Zjednoczonych. Po pierwsze, niektóre egzaminy są przeprowadzane w całym kraju. Są to: SAT, American College Test (ACT) oraz Narodowa Ocena Postępów w Edukacji. Po drugie, jest TIMMS. Po trzecie, są to sondaże opinii osób pracujących z absolwentami szkół średnich (Kosar, 2005, s. 10–11).

Standaryzowane testy badają albo umiejętności poznawcze: np. myślenia, rozumowania analitycznego czy rozumowania matematycznego, albo mierzą wiadomości uczniów z poszczególnych przedmiotów. Testy SAT i ACT są pierwszego rodzaju, natomiast dane NAEP czy NAHL – mierzące wiadomości z historii – są drugiego rodzaju.

Dane testów ACT są dostępne od roku 1967. W okresie publikacji „Narodu w zagrożeniu” (1983) dane wskazywały umiarkowane pogorszenie. Od tego czasu poprawiały się, by nieco się obniżyć w roku 2003. Jednak dane te nie są tak obiecujące, jak mogłoby się wydawać. W roku 1990 dokonano zmiany testów, czyniąc je łatwiejsze.

Oceny testów SAT w ostatnich trzech dekadach nieco się podwyższyły, natomiast oceny z testów werbalnych pogorszyły się od 542 pkt w roku 1967 do 507 w roku 2003. Ten rezultat związany jest z faktem rzadszego wybierania w szkołach średnich kursów kompozycji i gramatyki – od 81% do 67% w przypadku kompozycji i od 85% do 71% w przypadku gramatyki. Rada kolegów przyznała jednak, że test słownikowy był wymagający (Kosar, 2005, s. 14–16).

Dane National Assessment of Educational Progress są szczególnie bogatym źródłem informacji. Nazywa się je też Nation's Report Card. Egzaminami NAEP administruje finansowane federalnie National Center for Educational Statistics. Badania NAEP trwają od 1969 roku i obejmują uczniów klas IV, VIII i XII. Testy badają nie tylko znajomość wiedzy, ale i umiejętności jej stosowania, krytycznego myślenia czy rozwiązywania problemów itp. Ogólnie na 9 testów w badaniach longitudinalnych w sześciu stwierdzono nieznaczną poprawę, w dwu nie nastąpiły zmiany, a w jednym nastąpiło pogorszenie (Kosar, 2005, s. 17–18).

Prócz badań podłużnych NAEP stosuje także standardowe ocenianie wskazujące poziom ucznia w stosunku do wymogów uczęszczanej przez niego klasy. The National Assessment Governing Board, która nadzoruje NAEP, łącznie z badaczami, nauczycielami, ekspertami w zakresie testowania opracowuje skalę czterech szerokich poziomów osiągnięć: poniżej podstawowego, podstawowy, zadowolający i zaawansowany.

Badania NAEP obejmują po kilkadziesiąt tysięcy uczniów. W latach 1998, 2000, 2001, 2002. W każdym przedmiocie większość uczniów nie osiągnęła poziomu zadowolającego (z wyjątkiem wychowania obywatelskiego). Najgorsze były oceny Afroamerykanów i Latynosów. Zatem oceny wszystkich uczniów były rozczarowujące.

Złe wyniki osiągnęli amerykańscy uczniowie także w badaniach TIMMS. W roku 1995 osiągnęli 16 miejsce z nauk przyrodniczych i 19 z matematyki – na 21 badanych krajów. W roku 1998 przeprowadzono badania TIMMS-R. Uczniowie ze Stanów Zjednoczonych zajęli 17 miejsce z nauk przyrodniczych i 18 z matematyki na 38 badanych krajów (Kosar, 2005, s. 27–29). Był to już zatem rezultat lepszy niż w roku 1995.

W roku 1998 Public Agenda przeprowadziła badania z 252 osobami odpowiadającymi za zatrudnienie i z 257 profesorami uczelni. 80% pracodawców i 78% profesorów oceniło znajomość gramatyki jako złą. Zupełnie inna była ocena umiejętności matematycznych. 31% pracodawców i 16% profesorów oceniło je jako doskonałe lub dobre. 30% pracodawców i 27% profesorów stwierdziło, że społeczność lokalna wykonuje doskonałą pracę w edukacji, ale nie 92% nauczycieli.

35% studentów musi uczestniczyć w co najmniej jednym kursie wyrównującym braki ze szkoły średniej. Kosztuje to kraj blisko 1 bilion rocznie.

Wszystkie przytoczone przez Kosara dane świadczą, że osiągnięcia amerykańskich uczniów są niskie. Ministerstwo edukacji, które rewidowało wyniki badań NAEP z matematyki, sformułowało wniosek, że większość uczniów starszych klas szkoły średniej jest na poziomie gorszym niż dobrze z klasy VII. Kosar podsumowuje: nie można mylić trendu wskazującego na minimalną poprawę osiągnięć uczniów z ich poziomem. Dane mocno sugerują, że osiągnięcia uczniów są niskie i były takie od pewnego czasu. Amerykańska młodzież nie opanowała rudymenarnych umiejętności i podstawowej wiedzy. Raport „Naród w zagrożeniu” (2005, s. 36) formułował prawidłową tezę o fali miernoty w amerykańskich szkołach. Jednak Kosar nie używa określeń alarmistycznych.

Opracowanie Kosara lepiej dokumentuje wyniki badań osiągnięć szkolnych amerykańskich uczniów niż opracowanie Besta, choć nie przytoczyłam tu szczegółowych danych liczbowych.

Krytycy szkoły – chcąc nagłośnić swoje twierdzenia w mediach i dotrzeć do decydentów politycznych używają określeń alarmistycznych. Zarazem konstruują postrzeganie problemów społecznych. Tak np. Jon Schnur, polityk oświatowy pracujący dla Billa Clintona, Ala Gore'a i Johna Kerry'ego zaczął wierzyć, że porażka szkół – szczególnie w społecznościach najbiedniejszych – nie jest uzależniona w pierwszym rzędzie od warunków środowiska rodzinnego czy od zasobów szkolnych, ale od pracy nauczycieli. Efektywny nauczyciel jego zdaniem może przewyciężyć brak zainteresowania uczniów, brak zaangażowania rodziców w uczenie się ich dzieci, może nawet przewyciężyć wpływ biedy na uczenie się (Brill, 2011, s. 1–2).

Język przedstawionego opracowania odzwierciedla język toczącej się w Stanach Zjednoczonych wojny szkolnej.

Przypisy

¹ W kampanii wyborczej roku 2011–2012 media informowały o tym, jak ogromne sumy przeznaczają sponsorzy na preferowanych przez nich kandydatów republikańskich na stanowisko prezydenta.

Literatura

Bailey T. (2007): *Implications of educational inequality in an global economy*. W: C. R. Belfield, H. M. Levin: *The price we pay. Economic and social consequences of inadequate education*. Brookings Institution, Washington D. C.

Belfield C. R., Levin H. M. (eds.) (2007): *The price we pay. Economic and social consequences of inadequate education*. Brookings Institution, Washington D. C.

Best J. (2011): *The stupidity epidemic. Worrying about students, schools and America's future*. Routledge, New York.

Brill S. (2011): *Class warfare. Inside the fight to fix America's schools*. Simon & Schuster, New York.

Chall J. S., Jacobs V. A., Baldwin L. E. (1990): *The reading crisis: why our poor children fall behind*. Harvard Education Press, Cambridge, Mass.

Cibulka J. G. (1996): *The evolution of education reform in Great Britain and the United States: implementation convergence of two macropolicy approaches*. W: J. D. Chapman, W. L. Boyd, R. Lander, D. Reynolds (eds.): *The reconstruction of education. Quality, equality and control*. Cassell, London.

Clifford G. J., Guthrie J. W. (1988): *Ed school: a brief for professional education*. University of Chicago, Chicago.

Hayek F. A. von (2006): *Konstytucja wolności*. PWN, Warszawa.

Hess F. M. (2010): *The same over and over. How school reformers get stuck in yesterday's ideas*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Hirsh E. D. jr (2007): *The knowledge deficit. Closing the shocking education gap for American children*. HoughtonMifflin Company, New York.

Kucinich J. (2011): *Gingrich slammed his '96 rival on child labor*. USA Today, 12 XII.

Levin H. M. (2006): *The costs of privatization*. W: P. E. Peterson (eds.): *Choice and competition in American education*. Rowman & Littlefield, Lanham, Maryland.

Lieberman M. (1986): *Beyond public education*. Praeger, New York.

Moe T. M. (2006): *A union by any other name*. W: P. E. Peterson (eds.): *Choice and competition in American education*. Rowman & Littlefield, Lanham, Maryland.

Moe T. M. (2011): *Special interest. Teachers unions and America's public schools*. Brookings Institution, Washington D. C.

Murray Ch. (2008): *Real education. Four simple truth for bringing America's schools back to reality*. Three Rivers Press, New York.

Murray Ch., Herrnstein R. (1994): *The Bell curve. Intelligence and class structure in American life*. Free Press, New York.

Racial codes in South Carolina, 2012, USA Today, 20 I.

Ravitch D. (2000): *Left back; a century of failed school reforms*. Simon & Schuster, New York.

Romney comes under fire at S. C. debate, 2012, USA Today, 17 I.

Romney's returns symbolize a broken internal revenue code, 2012, USA Today, 24 I.

Rothstein R., Wilder T. (2007): *Beyond educational attainment: a multifaceted approach to examining economic inequalities*. W: C. R. Belfield, H. M. Levin (eds.): *The price we pay. economic and social consequences of inadequate education*. Brookings Institution, Washington D. C.

Savunel M. (1996): *Tidal waves of school reform. Types of reforms, government control and community advocates*. Praeger, Chicago.

Sykes Ch. J. (1995): *Dumbing down our kids. Why America's children feel good about themselves but can't read, write or add*. St. Martin Press, New York.

Tienda M., Alon S. (2007): *Diversity and the demographic dividend: achieving educational equity in an aging white society*. W: C. R. Belfield, H. M. Levin: *The price we pay, economic and social consequences of inadequate education*. Brookings Institution, Washington D. C.

Tough choices, tough times. The report of the New Commission on the Skills of the American Workforce, 2007, Washington D.C., National Centre on Education and Economy. U. S. Bureau of the Census, 2007.

Ponowna ofensywa zwolenników edukacji wolnorynkowej w Stanach Zjednoczonych

W czasie ostatniej prezydenckiej kampanii wyborczej doszło do ponownej ofensywy zwolenników edukacji wolnorynkowej. Powracano do konserwatywnych twierdzeń związanych z nauczaniem zróżnicowanych dzieci, mówiąc, że szkoły nie mają wyboru i powinny pozostawić wielu uczniów z tyłu. Bardzo ostro atakowano szkoły publiczne, związki zawodowe nauczycieli oraz kolegia nauczycielskie oskarżając je o niezadawalający poziom amerykańskiej edukacji. Miała miejsce „wojna szkolna”. Ripostą jednego z autorów na te ataki było pytanie: czy Stany Zjednoczone dotknęła epidemia głupoty?

Słowa kluczowe: edukacja wolnorynkowa, biologiczne wyjaśnianie osiągnięć szkolnych uczniów, atak na szkoły publiczne, związki zawodowe nauczycieli i kolegia nauczycielskie, „wojna szkolna”

The offensive of free market education advocates in the United States

That offensive was evident during the last election campaign 2011/2012. Charley Murray published „Four simple truth for bringing the American's schools back to reality”. Public schools, teachers unions and teaching in teacher's colleges were under a very strong attack. That attack was so strong, that many participants of that „educational debate” were saying about educational war.

Keywords: free market education, public schools under attack, war with the teacher's unions and teacher's colleges

Bolesław Niemierko
Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

ZLEKCEWAŻONE BŁĘDY POMIARU DYDAKTYCZNEGO¹

*Błądzić jest rzeczą ludzką
(mądrość starożytna)*

W niedawno zakończonych Mistrzostwach Europy w Piłce Nożnej angielski obrońca wybił z wnętrza swojej bramki piłkę, ale sędzia tego nie widział i nie uznał prawidłowo zdobytego przez Ukraińców gola, mimo że, jak wkrótce dowiodły analizy filmowe, piłka całym obwodem przekroczyła linię bramki. Komisja sędziowska Mistrzostw wyraziła ubolewanie z powodu pomyłki sędziego, ale decyzji nie zmieniła.

Dlaczego UEFA wciąż wzdbrania się przed elektroniczną kontrolą położenia piłki, choć zapewne będzie musiała wkrótce, wzorem paru innych dyscyplin sportowych, w końcu na nią się zgodzić? Chodzi o władzę sędziego, który musi na boisku panować nad rozgrzanymi, rozgorączkowanymi, pełnymi „sportowej złości” zawodnikami i, by nie zwalniać tempa gry, szybko podejmować trudne, a przy tym stanowcze decyzje.

Prawna ochrona nauczycielskiej oceny szkolnej ma podobne podłoże. Gdyby możliwe były uczniowskie i rodzicielskie odwołania od tej oceny, kierowanie wychowawcze w klasie szkolnej, i dzisiaj przecież niełatwe, byłoby jeszcze bardziej utrudnione.

Założenie jednoinstancyjności oceny szkolnej przenosi się na egzaminy zewnętrzne. Przyznanie się organizatorów do niepewności pomiarowej byłoby dla laika przekreśleniem wartości egzaminu, a wielkość błędu losowego, szacowanego w procedurach oceny rzetelności, poraża nawet obytych pomiarowo pedagogów. Czy lepiej jest wobec tego pomijać tę informację, zachowywać ją tylko dla wtajemniczonych? Uważam, że na dłuższą metę nie lepiej.

Znaczenie kontroli błęd

W dyscyplinach praktycznych, czy też, jak chciał Heliodor Muszyński (1970), „teoretyczno-praktycznych”, świadomość błędu diagnozy i prognozy odróżnia profesjonalistę od amatora.

Lekarze zdają sobie sprawę z zawodności leków i zabiegów, a co więcej – ze skutków ubocznych ich zastosowania. W poważniejszych przypadkach szanse wyleczenia są określane

przez prawdopodobieństwo, nierzadko przygnębiająco niskie. Psychologowie nie pozwalają stosować diagnozy i terapii psychologicznej niespecjalistom, a wydawnictwa Pracowni Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego są nieodzownie zaopartywane w krytyczne dyskusje trafności, normy empiryczne, oszacowania błędu pomiaru oraz interpretacje otrzymanego wyniku za pomocą statystycznych przedziałów ufności. Natomiast testowe wydawnictwa dydaktyczne, w które nasz rynek obfituje, są pozbawione nie tylko norm empirycznych, lecz także jakiegokolwiek informacji o błędach pomiaru.

A może ratują nas przynajmniej podręczniki metodologii badań pedagogicznych? Tu zawód jest szczególnie przykry. Oto w niedawno wydanej *Metodologii badań nad edukacją* Krzysztofa Rubachy (2008) znajdujemy następującą procedurę:

- a. Na podstawie współczynnika rzetelności pomiaru testem poczucia skuteczności (TPS), oszacowanym na 0,88, błąd standardowy pomiaru oszacowano na 0,69 *stena*².
- b. Ten błąd pomnożono przez wartość $z_{0,01}$ wynoszącą $\pm 2,58$, otrzymując oszacowanie półprzedziału ufności jako $\pm 1,78$ *stena*.
- c. Tę wielkość wykorzystano do zbudowania przedziału ufności na skali wyników surowych TPS wokół wyniku średniego, wynoszącego 33 *punkty*. Autor podręcznika oświadcza, że po wykonaniu obliczeń [...] przedział ufności $<31; 35>$ zawiera wartość wyniku prawdziwego z prawdopodobieństwem 99% (s. 199).

Skąd tak optymistyczny wynik? Otóż między krokiem *b* a krokiem *c* powyższej procedury nastąpiło przejście (powrót) od skali stenowej do skali surowych wyników testowania, co autor podręcznika zlekceważył. Odchylenie standardowe stenów wynosi (z definicji) 2,0, ale odchylenie standardowe wyników surowych wynosiło 9,5 punktu. Zatem błąd standardowy pomiaru i wybrany przedział ufności są niemal pięciokrotnie większe w punktach niż w stenach. Prawidłowo oszacowane granice przedziału ufności 99% dla wyniku 33 punkty w TPS wynoszą 24,5 punktu (dolna) i 41,5 punktu (górna).

Podany przykład można zinterpretować dwojako (Niemierko, 2010):

1. Jako dowód niewielkiego obycia pomiarowego wśród pedagogów, nie wyłączając autorów podręczników metodologii tej dyscypliny i recenzentów tych podręczników.
2. Jako dowód małej precyzji pomiaru psychologicznego i dydaktycznego.

Jeżeli przedział ufności 99% dla badanego uzyskującego średni wynik w teście cytowanym przez Rubachę lub w innym teście o podobnej rzetelności ma granice 24,5 oraz 41,5 punktu, to w rozkładzie normalnym przy odchyleniu standardowym wynoszącym 9,5 punktu obejmuje środkowe 63% badanych, a więc tylko po 19% wyników wysokich i niskich *istotnie różni się od średniej*. Znaczy to, że z zadowalającą nas pewnością możemy sklasyfikować badanych pod względem poczucia skuteczności działania w trzech grupach: wyników wysokich (19%) o średniej 7,5 stena, przeciętnych (63%) o średniej 5,5 stena i niskich (19%) o średniej 2,5 stena. Bardziej szczegółowe, obejmujące więcej kategorii klasyfikacje obarczone są ryzykiem, o którego wielkości (istotności) użytkownik wyniku powinien być uczciwie poinformowany³.

Tolerancja błędu

Błędy pomiaru nie pozbędziemy się nigdy nie tylko w naukach społecznych, ale w nich właśnie zagadnienie **tolerancji błędu**, jako dopuszczalnej rozbieżności mię-

dzy stanem faktycznym a stanem zarejestrowanym, urosło do rangi racji bytu metod ilościowych. To zagadnienie przedstawię według koncepcji Michaela Kane'a, znanego w świecie jako twórca procedur **dyskursu trafności**, w którym sprawdza się krok po kroku „trafność argumentacyjną” pomiaru, odpierając kolejne możliwe zarzuty (Kane, 2007; Niemierko, 2009, s. 148–149).

W artykule, którego tytuł mogę przetłumaczyć jako „Błędy naszych szlaków” (2011), Kane wychodzi z założenia, że **błędy są skutkiem uproszczeń, jakich dokonujemy budując modele rzeczywistości**, zwłaszcza tak skomplikowanej jak zachowania ludzkie. Gdyby jednak modele nie były dostatecznie proste, nie nadawałyby się do zastosowań praktycznych. Nauczyciel i trener sportowy, psycholog i lekarz, a nawet meteorolog i geolog – nie są w stanie zinterpretować wszystkich dostępnych danych, więc uciekają się do oszacowań stanu zjawisk i do mało dokładnych prognoz. Zaden z nich nie może uważać się za nieomylnego, nie narażając się na kompromitację w swoim środowisku.

Jaka niedokładność oszacowań jest dopuszczalna? To zależy od rodzaju podejmowanych decyzji: porad, prognoz, przydziału dóbr i innych. Kane wprowadza pojęcie **tolerancji błędu** (*tolerance for errors*), rozumiane jako „wielkość, przy której błędy zaczynają kolidować (*interfere*) z zamierzonymi interpretacjami i zastosowaniami wyników pomiaru” (Kane, 2011, s. 19). Można więc zauważyć, że tolerancja błędu ma istotne znaczenie psychologiczne, zależy od **kompetencji użytkownika**. Specjalista, który ma świadomość niepewności wyniku i ostrzega przed jego absolutyzowaniem, wykazuje niewątpliwie większą tolerancję błędu niż laik, który wierzy w sytuację „czarno-białą” i skłonny jest traktować wszelką niejednoznaczność oceny jako niefachowość, nieszczerłość i manipulację.

Przypuśćmy, że dane zamieszczone w podręczniku Rubachy dotyczą nie poczucia skuteczności działania, lecz przedmiotu szkolnego, np. matematyki, a naszą intencją jest dokonanie zróżnicowania osiągnięć uczniów za pomocą skali stopni szkolnych. Łącząc po dwa kolejne steny z wyjątkiem krańcowych, pozostawionych pojedynczo, otrzymujemy sześć przedziałów skali, którym możemy nadać nazwy stopni szkolnych. Otrzymujemy po około 2% ocen „celujących” i „niedostatecznych”, po około 14% ocen „bardzo dobrych” i „dopuszczających” i po około 24% ocen „dobrych” i „dostatecznych”⁴.

Ta operacja nie ma sensu w świetle założeń *pomiaru sprawdzającego wielostopniowego*, w którym normy stopni szkolnych są wyznaczone wymaganiami programowymi. Jednak psychologowie, opierając się na teorii różnic indywidualnych, od dawna i niezmiennie (Pieter, 1969; Ledzińska i Czerniawska, 2011) zalecają krzywą normalną prawdopodobieństwa jako podstawę oceniania szkolnego. Stopnie szkolne mają tu tylko znaczenie pozycyjne, co jednak pozwala na zastosowanie standardowych *skal przedziałowych* i bardzo ułatwia kalkulacje statystyczne.

Przyjmijmy tolerancję błędu w następującej postaci: ocena osiągnięć ucznia na podstawie wyniku pomiaru powinna w 95% przypadków być zgodna z *wynikiem prawdziwym* tego pomiaru, niezależnym od czynników losowych. W pozostałych 5% przypadków ocena może być wyższa lub niższa od oceny odpowiadającej wynikowi prawdziwemu pomiaru. Ponieważ przedział punktowy oceny osiągnięć wynosi, jak założyliśmy, dwa steny, to jego granice są o jeden sten odległe od środka przedziału.

Jaka musiałaby być rzetelność pomiaru, by można było mieć 95% pewności, że wynik prawdziwy osiągnięć ucznia mieści się w dwustenowym przedziale oceny? Zakładając normalny

rozkład błędów pomiaru, ustalamy oczekiwaną wielkość błędu standardowego na $\sigma_e = 1 : 1,96 = 0,51$ stena. Stosując podstawowy wzór alternatywny na *współczynnik rzetelności* (Niemierko, 1975, s. 225), otrzymujemy:

$$r_{tt} = 1 - \frac{\sigma_e^2}{\sigma_t^2} = 1 - \frac{0,51^2}{2^2} = 0,94$$

Taka wielkość współczynnika rzetelności jest osiągana tylko w bateriach testów osiągnięć szkolnych. Jak to się ma zatem do *egzaminu powszedniego*, stosowanego przez nauczycieli z zastosowaniem pojedynczych testów lub innych metod o podobnej rzetelności? Przekształcając odpowiednio podany wzór i podstawiając do niego realistyczną wartość $r_{tt} = 0,80$, otrzymujemy $\sigma_e = 0,89$ stena, co odpowiada 74% powierzchni pod krzywą normalną, a więc szansom adekwatności oceny bliskim 3 : 1.

Nauczyciele często stosują *rozwiniętą skalę stopni szkolnych*, zaopatrywaną w znaki „+” i „-”, co daje zwykle około dziesięciu odrębnych ocen. Przy tej liczbie kategorii, gdy $r_{tt} = 0,80$ i $\sigma_e = 0,89$ stena, a przedział ufności oceny ma mieć długość 1 stena, będzie on odpowiadał około 42% powierzchni pod krzywą normalną, a więc szansom adekwatności oceny około 2 : 3.

Zapytajmy na koniec, jaka jest szansa adekwatności oceny, gdy zastosujemy stustopniową skalę ocen, jaka kiedyś dominowała w Stanach Zjednoczonych (Brookhart, 2004), a i teraz ma pewne analogie w postaci wyników surowych długich testów lub baterii testów oraz, ostatnio odżywających w naszej praktyce egzaminacyjnej, rang centylowych⁵. Przy tych samych założeniach i długości przedziału ufności 1/10 stena, będzie on odpowiadał około 11% powierzchni pod krzywą normalną, a więc szansa dokładnej zgodności oceny z wynikiem prawdziwym pomiaru jest mniejsza niż 1 : 10. Stąd tendencja, by do sprawozdań indywidualnych wprowadzać tak małe jednostki pełnymi dziesiątkami, co dotyczy skali akademickiej⁶ i centylowej (decyle).

Konstrukcja testu a błąd losowy pomiaru

Dotychczas zakładaliśmy milcząco, że test (arkusz egzaminacyjny) składa się z pewnej liczby prostych (jednoczynnościowych) zadań o średniej trudności, co uprawdopodobniało rozkład normalny wyników pomiaru. W krajowej praktyce egzaminacyjnej przyjęto jednak – ze względu na różnorodność treści programów kształcenia – równoległe stosowanie *zadań zamkniętych*, z gotowymi odpowiedziami do wyboru, punktowanych z zasady 0–1, i *zadań otwartych*, wymagających budowania odpowiedzi, punktowanych zwykle skalą wielopunktową. Ponieważ te drugie znacznie silniej różnicowały badanych (Niemierko, 2007, s. 357), nabierały charakteru „rozrywającego” rozkład wyników z jednomodalnego na dwumodalny (Stożek, 2008). Ich wprowadzenie obniżało oszacowania współczynnika rzetelności pomiaru (α Cronbacha), gdyż **niejednorodność części testu** – prowadząca do zróżnicowanego skalowania zadań – **zakłóca wewnętrzną zgodność pomiaru**.

Ten problem był dotychczas rozwiązywany w centralnej Komisji Egzaminacyjnej przez wyodrębnianie w złożonych zadaniach otwartych poszczególnych *czynności* (kroków) rozwiązywania, punktowanych 0–1 lub niewiele dłuższą skalą. Potraktowanie tych czynności jako odrębnych zadań ułatwiało punktowanie i sztucznie, gdyż czynności w obrębie zadania były silnie wzajemnie zależne, podnosiło wartość

współczynnika rzetelności. Wprowadzało jednak do oceniania osiągnięć uczniów *schematyzm*, bo wiele oryginalnych i poprawnych rozwiązań nie mieściło się w ustalonych modelach odpowiedzi (Chodnicki, 2012). Z tego powodu stosuje się obecnie *punktowanie holistyczne* takich zadań, stopniujące osiąganie celu czynność złożonej, a nie poprawność wykonania przewidzianych kroków. To wymaga zastosowania nowej, a przy tym bardziej poprawnej metodologicznie procedury szacowania zgodności wewnętrznej testu⁷.

Dokonamy porównania dwu procedur, dawnej i nowej.

Współczynnik *alfa* Cronbacha zakładał *zasadniczą równoległość wyników prawdziwych (essential tau-equivalence)* części testu X, co znaczy, że te wyniki mogły różnić się systematycznie średnimi, ale nie wariancjami, i kowariancja zadań testu X mogła być podstawą szacowania kowariancji części (zadań) testu X z częściami (zadaniami) testu Y i w rezultacie – kowariancji części oraz rzetelności testu Y.

Współczynnik Raju zakłada tylko, że wyniki części testu są *współpochodne (congeneric)*, co znaczy, że mogą różnić się systematycznie nie tylko średnimi, ale i wariancjami, a to pozwala na wykorzystanie kowariancji nierównoległych części (zadań) testu X jako podstawy oszacowania kowariancji z podobnie ustrukturuowanymi częściami testu Y i w rezultacie – kowariancji oraz rzetelności testu Y.

Założeniem N.S. Raju (1970, 1977) była tożsamość różnic między wariancjami części testu z kwadratem różnic między długościami ich skal. *Względna wielkość części (lambda)* określamy jako:

$$\lambda_i = k_i / \Sigma k_i, \text{ gdzie } k_i \text{ jest długością skali } i\text{-tej części testu, a } \Sigma k_i = 1.$$

Współczynnik wewnętrznej zgodności testu złożonego z nierównoległych części (współczynnik Raju) ma postać:

$${}_R\alpha = \frac{\sigma_x^2 - \Sigma \sigma_i^2}{(1 - \Sigma \lambda_i^2) \sigma_x^2},$$

gdzie ${}_R\alpha$ oznacza współczynnik Raju, σ_x^2 – wariancję wyników testu, $\Sigma \sigma_i^2$ – sumę wariancji części (zadań), $\Sigma \lambda_i^2$ – sumę kwadratów względnej wielkości części (zadań).

Ponieważ $\frac{1}{1 - \Sigma \lambda_i^2} \geq \frac{m}{m-1}$, gdzie m jest długością (liczbą zadań) testu, współczynnik ${}_R\alpha$

testu złożonego z nierównoległych części (zadań) ma wartość liczbową większą niż współczynnik α , oparty na założeniu zasadniczej równoległości wyników prawdziwych tych części. Kowariancja części testu X z częściami tak samo ustrukturuowanego testu Y jest wyższa niż kowariancja między częściami testu X, obniżona nierównoległością tych części.

W przypadku sprawdzianu po szkole podstawowej o typowej budowie (21 zadań jednopunktowych, 2 zadania dwupunktowe, 1 zadanie pięciopunktowe, 1 zadanie dwunastopunktowe) i współczynnika $\alpha = 0,80$, współczynnik ${}_R\alpha = 0,88$, a więc wzrasta o 10%. To skutkuje redukcją *standardowego błędu pomiaru* z 3,6 punktu do 2,8 punktu i zmniejszeniem przedziału ufności 95% z 14 punktów do 11 punktów.

Zastosowanie podwójnego oszacowania do pięciu ($m = 5$) obszarów umiejętności⁸ sprawdzianu z 2004 roku zmniejsza różnicę wyniku między dawną i nową procedurą do 5%, gdyż w tym przypadku $\alpha = 0,80$, natomiast ${}_R\alpha = 0,84$. Jak z tego wynika, różnice konstrukcyjne zadań oddziałują w sprawdzianie po szkole podstawowej dwukrotnie silniej niż różnice treściowe umiejętności w pięciu częściach.

Błąd systematyczny i lokalny

Niestety, pomiar w naukach społecznych cechuje się nie tylko brakiem dokładności – ograniczoną rzetelnością skutkującą dużym błędem losowym – lecz także **błędem systematycznym**, powtarzającym się w każdym zastosowaniu procedur i narzędzi lub w ich zastosowaniu w pewnych warunkach lub z udziałem niektórych osób. Ten ostatni, występujący sporadycznie, będę nazywał **błędem lokalnym**. Jego przewyższanie pod hasłem „porównywalności wyników” było koronnym argumentem autorów systemu egzaminacyjnego w Polsce.

Przeglądu błędów pomiaru dydaktycznego dokonam według **taksonomii niezbędnych właściwości sprawdzania**, która obejmuje pięć właściwości uporządkowanych od najniższej, najbardziej elementarnej, do najwyższej, najtrudniejszej do uzyskania (Niemierko, 2007, s.275–282):

- 1) bezstronność sytuacji sprawdzania,
- 2) dokładność punktowania wyników sprawdzania,
- 3) rzetelność sprawdzania,
- 4) trafność sprawdzania,
- 5) obiektywizm sprawdzania.

Bezstronność sytuacji sprawdzania polega na stwarzaniu wszystkim uczniom jednakowo sprzyjających warunków wykonania czynności przewidzianych do opanowania. Te warunki mają charakter zarówno materialny (pomieszczenie, wyposażenie, oświetlenie, wyciszenie), jak i metodyczny (jasność celów, określony materiał, właściwa instrukcja, odpowiednia atmosfera, zachęta do pracy).

Najczęstsze przypadki naruszania bezstronności sytuacji sprawdzania to:

- 1) *błąd kulturowy* treści sprawdzania, polegający na dobieraniu zadań trudniejszych (tematycznie, językowo) dla pewnych grup uczniów (Hornowska, 2001),
- 2) nieprzyjazna atmosfera, upośledzająca neurotyków (Mietzel, 2002, s. 413–421),
- 3) nierówne traktowanie wybranych uczniów,
- 4) różne formy *oszustwa egzaminacyjnego*, skrytego posługiwania się informacją uzyskaną z innych źródeł niż własna wiedza i praca (Cizek, 1999).

Stronniczość sytuacji egzaminacyjnej ma zawsze charakter lokalny. Centralna Komisja Egzaminacyjna dokłada starań, by ją wyeliminować, co nie jest łatwe, bo kompensacja dysleksji lub niepełnosprawności może wchodzić w kolizję z równym traktowaniem uczniów⁹, a zwalczanie oszustwa może prowadzić do zaostrzenia sytuacji sprawdzania i pogarszania atmosfery. Na tym polu jednak nie mamy ani znaczących zaniedbań teoretycznych, ani masowego ukrywania naruszeń regulaminu.

Dokładność punktowania wyników sprawdzania, jako stosowanie pomocniczej charakterystyki liczbowej wyników, jest także w Polsce centralnie regulowana, a nadto wzmacniana intensywnym kształceniem egzaminatorów. W przypadku złożonych zadań otwartych budzi jednak zasadnicze kontrowersje, bo *schematy punktowania*, zawierające uznaniowe skale jakości odpowiedzi, są często traktowane jako *klucze punktowania*, ściśle wyznaczające punkty za określone odpowiedzi i nadające się głównie do zadań zamkniętych.

Schematy punktowania nie zapewniają zgodności między sędziami. Wykonano ogromną liczbę badań nad zgodnością między punktującymi wypracowania uczniów. Okazało się w nich, że nawet wysoko wykwalifikowany zespół egzamina-

torów uzyskuje co najwyżej umiarkowaną zgodność ocen (Niemierko, 1999, s. 201–203). Punktujący zadania, zwani też zasadnie *sędziami*, różnią się (a) surowością ocen, (b) rozrzutem ocen i (c) uporządkowaniem ocen, to jest związkiem (korelacją) z ocenami innych sędziów. Jest wiele prawidłowości psychologicznych wyjaśniających te rozbieżności (Tyszka, 1999).

Ponieważ dokładność punktowania silnie zależy od osobowości sędziego, ma charakter *lokalny*, ale założenie różnorodności (dywergencyjności) rozwiązań i błędy konstrukcyjne zadań (wieloznaczność) mogą prowadzić do błędów *systematycznych*. Opinia publiczna w kraju jest zbyt skąpo informowana o tego rodzaju kosztach pomiaru twórczości uczniów.

Rzetelność pomiaru, jako niezależność wyniku od wybranych czynników kontekstowych – zwykle wersji testu, często upływu czasu (pomiar psychologiczny) i doboru sędziów (pomiar dydaktyczny), niekiedy formy zdań, obycia testowego badanych i organizacji testowania – była rozważana w poprzednich częściach tego studium. **Rzetelność pomiaru jest oszacowaniem niezależności wyniku pomiaru od błędu losowego**, opartym na matematycznie ścisłych założeniach i na rachunku prawdopodobieństwa. Najszerzej ujmuje ją *teoria uniwersalizacji (generalizability theory)*, uwzględniająca wszystkie ujawnione źródła zmienności wyników pomiaru (Brennan, 1983), co skutkuje wydatnym zwiększeniem błędu standardowego („generacyjnego”) w stosunku do oszacowań dokonywanych na podstawie wewnętrznej zgodności wyników (współczynnika α).

Największe i najmniej eksponowane w sprawozdaniach egzaminacyjnych są błędy spowodowane niezadowolającą trafnością i brakiem obiektywizmu w interpretacji wyników pomiaru.

Trafność sprawdzania jest, najogólniej biorąc, użytecznością jego wyników. Tę użyteczność rozumiemy w dydaktyce bardzo szeroko, rozciągając ją na teraźniejszość i przyszłość ucznia i społeczeństwa. Według Samuela Messicka, którego analizy trafności teoretycznej pomiaru są od dwu dekad uważane za wzorcowe, trafność pomiaru jest „zintegrowanym sądem wartościującym na temat stopnia, w jakim dane empiryczne i uzasadnienia teoretyczne stanowią o tym, że wnioski i działania oparte na wynikach testowania i innych sposobach oceniania są odpowiednie (*adequate*) i właściwe (*appropriate*)” (1989, s. 13).

Edukację traktujemy rozwojowo (Kohlberg i Mayer, 1993), dlatego wnioski z egzaminu powinny dotyczyć głównie *umiejętności uczenia się*, rozumianej jako ogólna zdolność do opanowywania nowych czynności, uzyskiwana przez dobrze zorganizowane ćwiczenie podobnych czynności. *Samoregulacja uczenia się*, obejmująca procesy emocjonalne i poznawcze, jest szczególnie złożoną umiejętnością (Ledzińska i Czerniawska, 2011, s. 108 i n.), wymagającą długookresowej diagnozy.

Egzaminy zewnętrzne w Polsce są silnie zorientowane na umiejętność uczenia się. Coraz szerzej obejmują różne formy pracy ze źródłami – z tekstem historycznym, literackim i użytkowym, z tabelami i wykresami, z opisem doświadczeń – co wywołuje protesty konserwatywnych dydaktyków przedmiotowych, którzy chcieliby raczej rejestrować wiadomości. Zdolność do systematycznego wysiłku nie może być jednak zmierzona jednorazową mobilizacją, więc reprezentacja umiejętności uczenia się jest w egzaminach zewnętrznych niepełna.

Błąd oceny kompetencji ucznia na podstawie rozwiązywania zadań przedmiotowych ma charakter *systematyczny*, bo dotyczy, w większym lub mniejszym stopniu,

wszystkich egzaminowanych. Co więcej, ten błąd rośnie w miarę standaryzacji testu, bo obszar mierzonej kompetencji ulega zwężeniu. „Im bardziej standaryzujemy, tym silniej zmierzamy do zmniejszenia błędu losowego i zwiększenia błędu systematycznego” – ostrzega Kane (2011, s. 18), a „błędy systematyczne mogą być bardziej kłopotliwe niż błędy losowe” (tamże, s. 25).

Najważniejszym walorem sprawdzania i najwyższą kategorią taksonomii jego niezbędnych właściwości, jest **obiektywizm sprawdzania**, rozumiany jako dokładność, z jaką wyniki sprawdzania są wyznaczone wymaganiami programowymi. Gdy o uczniu uzyskującym dowolny wynik sprawdzania osiągnięć możemy powiedzieć, jakie czynności opanował, a jakich nie opanował, to wynik ma określone *znaczenie treściowe* (*content meaning*).

Postulat znaczenia treściowego wyniku sprawdzania pojawił się w teorii pomiaru sprawdzającego już u jej zarania (Ebel, 1962). Wydaje się oczywisty, ale jest trudny do spełnienia. Nawet najstaranniej zaplanowany i skonstruowany test dopuszcza wyniki o niskim i zmiennym znaczeniu treściowym, gdy *norma ilościowa*, czyli procent punktów, jakie uczeń musi zdobyć podczas egzaminu, by go zaliczyć, jest niska. Zauważmy, że stosowana w Polsce norma 30% pozwala uczniowi pominąć ponad 2/3 zakresu programowego, w tym często kluczowe umiejętności. Można także zaliczyć egzamin na trzy różne sposoby, rozwiązując całkowicie różną 1/3 zadań, choć można dość dokładnie przewidzieć, które zadania są dla większości uczniów łatwiejsze, a które trudniejsze¹⁰.

Błąd systematyczny wynikający z niskiej normy ilościowej jest bardzo duży. Egzamin, w którym norma jakościowa (wykaz treści) jest ambitna, a normę ilościową obniżono do 30% punktów, wykazuje *trafność fasadową* (*face validity*) – pozorowanie wymagań, które uspokaja opinię publiczną. To, że większość wymagań programowych (standardów egzaminacyjnych) jest przez większość uczniów niespełniona, uchodzi uwagi niespecjalistów pomiaru. Wytwarzane są złudzenia pozwalające zachować wyobrażenia o szerokim zakresie umiejętności i wiadomości uczniów.

Błąd fasadowy, jakim jest rozbieżność między planem narzędzia a wynikiem pomiaru uznawanym za zadowalający, może być oszacowany przez porównanie średnich osiągnięć uczniów w wybranych punktach skali, co pojawiało się w niektórych sprawozdaniach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. W tym zakresie jednak jest jeszcze wiele do naprawienia przez wykorzystanie psychometrycznych metod ustalania normy, zwłaszcza najbardziej nowoczesnych, jak *metoda zakładowa* (*bookmark method*; Lewis i in., 1999), polegająca na przeglądzie katalogu zadań zawierającego ich parametry probabilistyczne (IRT), i *metoda instruktażowa* (*briefing method*; Haertel, 2002), polegająca na porównaniu standardów programowych, treści zadań i wyników zadań (Niemierko, 2009, s. 61–63). Te metody wymagają zaangażowania dużych grup ekspertów przedmiotowych, których poglądy stanowią o treści i o wielkości normy mającej reprezentować spełnienie wymagań programowych.

Systematyczny błąd fasadowy dotyczy przede wszystkim egzaminu maturalnego, w którym stosuje się jednolitą krajową normę ilościową. Gdy, jak w przypadku niektórych szkół średnich (gimnazjum, liceum i technikum), poszczególne placówki same ustalają punktowe progi rekrutacji kandydatów, błąd staje się *lokalny*, bo ryzyko przyjęcia kandydatów o niższym poziomie przygotowania niż oczekiwany staje się zróżnicowane między szkołami. Tak więc brak obiektywizmu sprawdzania, podobnie jak, wcześniej analizowany, brak obiektywizmu punktowania zadań, może deformować nam obraz osiągnięć uczniów na różnych szczeblach systemu oświatowego.

Informacja o błędach pomiaru jako nakaz etyczny

Zagadnienie błędów pomiaru dydaktycznego jest szeroko objęte diagnostyczno-edukacyjnymi *kodeksami etycznymi*, czyli zbiorami norm moralnych i zasad postępowania w psychologii i pedagogice, dyscyplinach traktowanych łącznie. Te przepisy, po raz pierwszy opublikowane w Stanach Zjednoczonych w 1954 roku, są stale rozwijane i ulepszone. Z ich aktualnej wersji (*Standards...*, 1999)¹¹, obejmującej 264 standardy wraz z bardzo szczegółowymi objaśnieniami, zaczerpnijemy szesnaście skróconych pozycji, dobranych do interesującej nas tematyki (w nawiasie podano numer standardu w wydawnictwie amerykańskim):

Należy podać nazwiska i kwalifikacje niezależnych ekspertów oceniających trafność testu, a procedury przez nich zastosowane powinny być opisane. (1.7)

Każdy wynik testowania, w tym także wynik każdej wyodrębnionej części testu, powinien być zaopatrzony w informację o rzetelności i błędzie pomiaru. (2.1)

W przypadku zadań praktycznych i pisemnych zadań otwartych niezbędna jest informacja o dokładności punktowania tych zadań przez niezależnych sędziów. (2.10)

Ogólne znaczenie i wszelkie ograniczenia interpretacji zastosowanych skal pomiarowych powinny być objaśnione w sposób zrozumiały dla użytkownika. (4.1)

Procedura ustalania oraz interpretacji ewentualnej normy ilościowej wymagań egzaminacyjnych powinna być starannie uzasadniona i objaśniona. (4.19)

Przy uzasadnianiu normy ilościowej wymagań programowych pożądane jest odwołanie się do danych empirycznych dotyczących konsekwencji stosowania normy. (4.20)

Organizatorzy egzaminu powinni starannie przestrzegać standaryzowanych procedur testowania, chyba że niepełnosprawność ucznia wymaga odejścia od tych procedur. (5.1)

Powinny być zastosowane właściwe środki do zapewnienia uczciwości egzaminacyjnej i minimalizacji oszustwa. (5.6)

Dla uczniów, rodziców, nauczycieli, administracji szkolnej i środków masowego przekazu trzeba przygotować odpowiednią informację o egzaminie, o jego wynikach oraz o najczęstszych błędach interpretacji tych wyników. (5.10)

Dane statystyczne, obejmujące analizę zadań, rozkłady wyników surowych, skale pochodne, normy testowe, rzetelność i błąd pomiaru oraz równoległość wersji testu, powinny być dostępne dla zainteresowanych. (6.5)

Należy sprawdzić, czy jakieś lokalne, etniczne, inaczej wyposażone genetycznie lub inaczej kształcone grupy uczniów nie są dyskryminowane przez treść i formę testu. (7.10)

Trafność programowa testu jest szczególnie ważna dla egzaminu doniosłego. (13.5)

Uczeń powinien mieć możliwość co najmniej jednorazowego powtórzenia egzaminu doniosłego przy zastosowaniu równoległej wersji testu. (13.6)

Informacja o błędzie pomiaru powinna być przedstawiana każdemu użytkownikowi jego wyników w takiej formie, jaka odpowiada jego kompetencji statystycznej. (13.14)

Udostępniając lub ogłaszając wyniki testowania, jego organizator powinien przedstawić wszelkie dane, które mogą zapobiec błędom w interpretacji tych wyników. (15.11)

Organizator egzaminu doniosłego powinien spowodować, by ci, którzy podejmują decyzje o uczniach i szkołach na podstawie wyników egzaminu, byli do tego odpowiednio przygotowani i zaopatrzeni we właściwe materiały. (15.13)

Jak widać, kodeksowe przestrogi obejmują cały zakres błędów analizowanych w tym opracowaniu. Podobnie brzmią wybrane paragrafy „Kodu profesjonalnej

odpowiedzialności w pomiarze pedagogicznym” (Schmeiser i in., 1995), przedstawionego w naszym kraju w nieco zmodyfikowanej formie następująco (Niemierko, 1997, r. 12):

- A. Odpowiedzialność sprawdzającego i oceniającego osiągnięcia uczniów:
Unikaj niesprawdzonych narzędzi pomiaru oraz narzędzi, co do których masz istotne wątpliwości, a narzędzia i procedury standaryzowane stosuj dokładnie według instrukcji.
- B. Odpowiedzialność komunikującego ocenę osiągnięć uczniów:
Wyniki oceniania przedstawiaj zawsze z komentarzem na temat sposobu ich uzyskania i z ostrzeżeniem o ich przybliżonej wiarygodności. Uczciwie przyznaj się do własnych pomyłek i rozczarowań.
- C. Odpowiedzialność konstruktora narzędzi pomiaru osiągnięć uczniów:
Nie ukrywaj ograniczeń i słabości narzędzi pomiaru osiągnięć uczniów przed ich użytkownikami. Usilnie zapobiegaj wszelkim nadużyciom narzędzi i błędnym interpretacjom uzyskiwanych wyników.
- D. Odpowiedzialność wydawcy i użytkownika narzędzi ewaluacji osiągnięć uczniów:
Nie reklamuj wydawanych narzędzi w sposób, który może wprowadzić ich użytkownika w błąd co do zasięgu i wartości ich stosowania. Przedstawiaj uczciwe dane o procesie standaryzacji ostrzegaj przed możliwymi nadużyciami tych narzędzi.

Etyczny wymiar egzaminowania zewnętrznego stał się przedmiotem refleksji w dziele Marii Groenwald *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych* (2011). Autorka dostrzega „egzaminacyjne dobro” w postaci otwierania drogi do kariery zawodowej, pracy ucznia nad przygotowaniem, wzrostu zaufania do nauczycieli. Przeważa jednak „egzaminacyjne zło”: ukryty program kształcenia, uprzedmiotowienie uczniów i nauczycieli, bezwzględność rywalizacji, stygmatyzacja i wykluczenie, a w skrajnych przypadkach – oszustwo.

Ta kontrowersja aspektów etycznych może być skutkiem nieświadomości błędów pomiaru dydaktycznego, zbyt sztywnej interpretacji jego wyników, przeceniania edukacyjnej roli egzaminów szkolnych, a nawet „diagnostycznej fikcji uprawianej w wymiarze ogólnopolskim” (tamże, s. 180). Z braku krytycznych analiz „egzamin odbywa się we własnym obrębie, w sobie samym się zamyka i sam sobie dostarcza dowodów własnej niezbędności” (tamże, s. 178).

Podsumowanie

1. Kontrola błędów stosowanych procedur odróżnia profesjonalistę od amatora w każdej dziedzinie działalności.
2. W edukacji panuje niechęć do ujawniania niepewności pomiarowej, kierowana obawą o utratę autorytetu.
3. Ograniczona rzetelność pomiaru dydaktycznego skutkuje dużym błędem losowym wyników egzaminów szkolnych.
4. W ocenie rzetelności egzaminów powinien być stosowany współczynnik Raju, uwzględniający różną wagę zadań.
5. Błąd lokalny może obniżyć bezstronność, jakość punktowania i obiektywizm pomiaru sprawdzającego.
6. Błąd systematyczny obniża jakość punktowania, trafność i obiektywizm pomiaru sprawdzającego.
7. Ujawnianie błędów pomiaru jego użytkownikom stanowi powinność moralną nauk społecznych.

Przypisy

¹ Artykuł jest zrewidowaną wersją referatu wygłoszonego na XVIII Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej we Wrocławiu w dniach 21–23 września 2012 roku (B. Niemierko i M. K. Szmigel, (red.): *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*. PTDE, Kraków 2012, s. 37–50).

² Skala stenowa, stosowana głównie przez psychologów, ma 10 przedziałów. Jej odchylenie standardowe, podobnie jak w skali staninowej, wynosi 2 steny, ale średnia wynosi 5,5 stena.

³ Tym zagadnieniem zajmowano się w początkowych latach rozwoju teorii pomiaru sprawdzającego. Na przykład Reiner Fricke (1974) ustalił, że średnio rzetelny test musiałby zawierać co najmniej 20 zadań punktowanych 0 – 1, by rozkłady błędu 5% trzech ocen nie zachodziły na siebie wzajem, a co najmniej 80 zadań, by uzyskać sześć rozłącznych ocen. W Polsce podobne rozumowanie przedstawił Ignacy Stepiński i Wojciech Małecki (1974) i doszli do wniosku, że w przypadku testu złożonego z 30 zadań wyboru wielokrotnego maksymalna liczba stopni szkolnych wynosi cztery.

⁴ Patrz: B. Niemierko (1975), s. 148–149.

⁵ Centyle tworzą skalę przedziałową liczebności uczniów, ale tylko skalę porządkową mierzonych osiągnięć, albowiem przedziały środkowe skali są dużo mniejsze niż krańcowe.

⁶ B. Niemierko, 2007, s. 322.

⁷ Na tę konieczność zwrócił mi uwagę dr Henryk Szaleniec, prezes Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej, wskazując zarazem współczynnik Raju jako optymalny do oceny rzetelności testu złożonego z nierównoległych części.

⁸ (1) czytanie, (2) pisanie, (3) rozumowanie, (4) korzystanie z informacji, (5) wykorzystanie wiedzy w praktyce.

⁹ Zapobiegliwi rodzice mogą usilnie starać się o uznanie ich dzieci za obciążone dysleksją rozwojową, co pozwoliłoby im skorzystać z wydłużonego czasu egzaminowania.

¹⁰ Na rozróżnieniu poziomów wymagań i, w konsekwencji, trudności zadań opiera się model testu sprawdzającego wielostopniowego (Niemierko, 1990).

¹¹ Wcześniejsza wersja tych standardów została opublikowana w języku polskim przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne (Standardy..., 1985).

Literatura

- Brennan R. L. (1983): *Elements of generalizability theory*. American College Testing, Iowa City
- Brookhart S. (2004): *Grading*. Pearson Education, Upper Saddle River
- Chodnicki J. (2012): *Wpływ schematów oceniania zadań otwartych na trafność teoretyczną egzaminu zewnętrznego na przykładzie matematyki*. Nieopublikowana praca doktorska
- Cizek G. J. (1999): *Cheating on tests. How to do it, detect it, and prevent it*. Erlbaum, Mahwah
- Ebel R. J. (1962): *Content-standard test scores*. „Educational and Psychological Measurement”, nr 1
- Fricke R. (1974): *Kriteriumsorientierte Leistungsmessung*, Kohlhammer, Stuttgart
- Groenwald M. (2011): *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*. Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk
- Haertel E. H. (2002): *Standard setting as a participatory process: Implications for validation of standard-based accountability programs*. „Educational Measurement: Issues and Practice”, nr 1
- Hornowska E. (1999): *Stronniczość testów psychologicznych. Problemy – kierunki – kontrowersje*. Humaniora, Poznań
- Kane M. D. (2007): *Validation*. W: R. L. Brennan (red.): *Educational Measurement. Fourth Edition*. American Council on Education – Praeger, Westport
- Kane M. D. (2011): *The errors of our ways*. „Journal of Educational Measurement”, nr 1
- Kohlberg L., Mayer R. (1993): *Rozwój jako cel wychowania*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Edytor, Toruń
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011): *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. PWN, Warszawa
- Lewis D. M., Mitzel H. C., Green D. R. (1999): *The bookmark standard setting procedure*. McGraw-Hill, Monterey
- Mietzel G. (2002): *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. GWP, Gdańsk
- Muszyński H. (1970): *Wstęp do metodologii pedagogiki*. PWN, Warszawa

- Niemierko B. (1975): *Pomiar osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*. WSiP, Warszawa
- Niemierko B. (1990): *Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowania*. PWN, Warszawa
- Niemierko B. (1997): *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. WSiP, Warszawa
- Niemierko B. (1999): *Pomiar wyników kształcenia*. WSiP, Warszawa
- Niemierko B. (2007): *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. WAiP, Warszawa
- Niemierko B. (2009): *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. PWN, Warszawa
- Niemierko B. (2010): *Bezbronne liczby w pedagogice*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2
- Pieter J. (1969): *Egzamin obiektywny*. Nasza Księgarnia, Warszawa
- Raju N. S. (1970): *New formula for estimating total test reliability from parts of unequal length*. *Proceedings of the 78th Annual Convention of the American Psychological Association*
- Raju N. S. (1977): *A generalization of the coefficient alpha*. „Psychometrika”, nr 42
- Rubacha K. (2008): *Metodologia badań nad edukacją*. WAiP, Warszawa
- Schmeiser C. B., Geisinger K. F., Johnson-Lewis S., Roeber E. D., Schafer W. D. (1995): *Code of professional responsibilities in educational measurement*. NCME, Washington
- Standards for educational and psychological testing* (1999). American Educational Research Association, Washington
- Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*. (1985) Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa
- Stępniewski I., Małecki W. (1974): *Probabilistyczne własności metody wyboru a dobór skali ocen*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, nr 1
- Stożek E. (2008): *Zadania rozrywające w testach*. „Edukacja”, nr 1
- Tyszka T. (1999): *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*. GWP, Gdańsk.

Zlekceważone błędy pomiaru dydaktycznego

Egzaminy testowe są nieuchronnie obciążone dużymi błędami systematycznymi i losowymi. Ze względu na źle rozumianą ochronę autorytetu systemów edukacji, pedagodzy niechętnie podejmują tę problematykę i nie dbają o informowanie udziałowców edukacji o niepewności wyników pomiaru. W artykule wykazano zaniedbania i błędy popełniane w szacowaniu rzetelności i ocenie trafności egzaminów zewnętrznych w Polsce.

Słowa kluczowe: etyka egzaminacyjna, błąd systematyczny pomiaru, błąd losowy pomiaru, Raju współczynnik rzetelności

Neglected Errors of Educational Measurement

Educational testing is unavoidably loaded with large biases and random errors. For the sake of incorrectly perceived protection of education system authority, pedagogues unwillingly consider the issues and do not take care of informing educational stakeholders about the uncertainty of testing outcomes. In the article, some omissions and faults in estimating reliability and assessing validity of state-mandated external examinations in Poland are indicated.

Keywords: examination ethics, measurement bias, random error of measurement, Raju coefficient of reliability

SYLWETKI PEDAGOGÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2013

Anna Agnieszka Carleo

doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego

DON LORENZO MILANI I JEGO PEDAGOGIKA

W dzisiejszych czasach coraz częściej mówi się o wyzwoleniu i zniewoleniu w różnych kontekstach. Patrząc na wydarzenia z przeszłości można zauważyć, jak dużą rolę odegrała chęć wyzwolenia się ludzi spod ignorancji, ubóstwa, nierówności czy też ucisku. W tym kontekście duże znaczenie mają nauki o wychowaniu, które kształtują postawy ludzi wobec wyzwolenia lub zniewolenia.

Pojęcie emancypacji pochodzi z języka łacińskiego od słowa *emancipatio*. Termin ten przechodził zmiany swojego znaczenia i stosowany był w różnych zakresach. Pierwotnie utożsamiany był z rytualnym aktem nadania wolności, który umożliwiała najpierw tradycja, a później instytucja prawa rzymskiego (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 27–28). „Była to formalna publiczna ceremonia polegająca na przeniesieniu prawa własności do danej rzeczy. Na liście *res mancipio*, poza ziemią, domem, niewolnikami, zwierzętami domowymi, były dzieci wolnych Rzymian” (tamże, s. 28).

W okresie oświecenia termin emancypacja zaczął oznaczać także wyzwolenie się od różnych przesądów, bigoterii czy też ignorancji. W XVIII wieku emancypacja przestała być utożsamiana z aktem indywidualnym czy też rodzajem przywileju, który udzielany był jednostce, ale rozciągnięto go na całą klasę społeczną, grupę dążącą do wyzwolenia się poprzez własną aktywność. W połowie wieku XIX pojawiła się emancypacja ekonomiczna proletariatu, która stanowiła element myśli filozoficznej Karola Marksa (Zielińska-Kostyło, 2008, s. 396).

Ewa Dąbrowa i Sylwia Jaronowska podkreślają, że emancypacja, to: „uwolnienie kogoś lub uwolnienie się od zależności i ucisku” (*Encyklopedia...*, 2003, s. 1033). Według tych autorek w emancypacji można wyodrębnić dwa bardzo ważne aspekty. Jednym z nich jest aspekt subiektywny, który polega na zdobywaniu pewnych określonych kompetencji. Drugi aspekt – obiektywny – ma związek z podejmowaniem walki, która skierowana jest przeciwko różnym formom tzw. zbytecznej dominacji mającej na celu ograniczenie jednostki (*Encyklopedia...*, 2003, s. 1034).

Według Marii Czerepaniak-Walczak emancypacja to proces uwalniania się od różnych ograniczeń czy też nacisków, które mogą wynikać z opresywności fundamentalizmów oraz totalitaryzmów, jak również ze zniewalających człowieka mechanizmów komercjalizmu i konsumeryzmu (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 33).

Postulat emancypacji został powiązany z pedagogiką – powstała pedagogika emancypacyjna (Zielińska-Kostyło, 2008, s. 394). Do grona jej przedstawicieli, oprócz Paulo Freire i Ivana Illicha można zaliczyć także don Lorenza Milaniego. Jego poglądy pedagogiczne, w tym także te na temat emancypacji człowieka, są znane w wielu krajach.

Don Lorenzo Milani urodził się w 1923 roku we Florencji. Były to czasy faszyzmu. Był on włoskim księdzem-pedagogiem, obrońcą ludzi najuboższych oraz wyzyskiwanych przez bogatsze klasy społeczne (Markiewicz, 2010, s. 56).

Don Lorenzo pochodził z bogatej rodziny inteligenckiej burżuazji. Swoje dzieciństwo i młodość Milani spędził w Mediolanie. W 1937 roku rozpoczął pierwszą klasę gimnazjum, w czasie której przyjął pierwszą komunię świętą, co było dużym zaskoczeniem dla rodziny chłopca, a głównie jego matki, która była Żydówką. W 1941 roku Lorenzo uzyskał świadectwo dojrzałości i postanowił poświęcić się malarstwu. Interesowało go malarstwo religijne, co w dosyć znaczny sposób przybliżyło go do Kościoła katolickiego. Jego pasja malarstwem nie trwała długo, gdyż w 1943 roku przyjął on bierzmowanie i nieco później wstąpił do Seminarium (<http://www.barbiana.it/biografia.html>, 24.06.2012).

Po ukończeniu Seminarium don Lorenzo Milani został wysłany do San Donato di Calenzano, żeby pomóc tamtejszemu proboszczowi w kierowaniu parafią. Parafia ta była pogrążona w kryzysie o charakterze ekonomicznym, a także religijnym. To tutaj don Lorenzo założył pierwszą swoją szkołę wieczorową dla ludu. Jednak po śmierci starego proboszcza Milani został przeniesiony do innej parafii, która znajdowała się w Barbianie. W tej miejscowości z jego inicjatywy powstała druga bardzo znana szkoła dla dzieci i młodzieży (<http://www.barbiana.it/biografia.html>, 14.06.2012). W tym okresie napisał on: *List do nauczycielki*, *List do kapelanów wojskowych*, *List do sędziów*.

Niestety 24 czerwca 1967 roku don Lorenzo Milani zmarł, mając zaledwie 44 lata, z powodu postępującej białaczki (<http://www.barbiana.it/biografia.html>, 24.06.2012).

Punktem wyjścia myśli pedagogicznej don Lorenza była emancypacja człowieka spod jego ignorancji i analfabetyzmu. To one były przyczyną złej sytuacji życiowej ludzi ubogich, gdyż brak umiejętności czytania, pisania, rozumienia, a tym samym podejmowania samodzielnych decyzji powodował, że byli oni manipulowani i zdani na łaskę ludzi bogatych.

Według Milaniego nauka nie była ofiarą ponoszoną przez osoby czy też ich wyrzeczeniem, ale łaską, za którą należy płacić (Gesualdi, 2005, s. 22). Wychowankowie don Lorenza mieli za zadanie uczyć się dla dobra całej ich klasy, a nie własnego (tamże, s. 77–78). Mieli oni przekazywać swoją wiedzę innym osobom, a nie wykorzystywać ją tylko dla siebie (Milani, 2007, s. 170).

Pierwsza szkoła, jaką założył ten ksiądz-pedagog, znajdowała się w San Donato di Calenzano. Była to niewielka miejscowość zamieszkiwana przez ludzi ubogich, głównie przez rolników. Ludzie ci często pracowali nielegalnie lub byli bezrobotni (<http://www.barbiana.it/biografia.html>, 24.06.2012).

Misję duszpasterską ograniczał m.in. zbyt niski poziom znajomości języka włoskiego (Bortone, 2008). Ludzie w tamtych czasach porozumiewali się głównie w dialektach. Zamknięci w swojej miejscowości, daleko od jakichkolwiek ośrodków kultury, żyjąc w ubóstwie byli skazani na coraz większe pogłębianie się ich niedostatku oraz analfabetyzmu. Należy podkreślić, że sytuacja ta miała miejsce w czasach dwóch wojen światowych i faszyzmu.

Obserwując ciężką sytuację ludzi w San Donato, don Milani zrozumiał, że jedyną pomocą i wyzwoleniem dla tych ludzi jest nauka. Dlatego powstała szkoła dla ludu. Rozpocynała się ona zawsze o godzinie 20.30, natomiast kończyła, jak wszyscy uczestnicy byli znużeni. W każdy piątek organizowane były debaty i konferencje, na których poruszano zagadnienia z religii, historii partii, medycyny, astronomii i dyskutowano o ówczesnych problemach (<http://www.barbiana.it/biografia.html>, 24.06.2012). To miało spowodować, że ludzie ci mieli stawać się bardziej świadomi odkryć swoich czasów, ówczesnych problemów oraz ich rozwiązań. W pozostałe dni tygodnia najważniejszym przedmiotem w tej szkole był język. Bez znajomości języka ojczystego nie można było mówić o komunikacji, o wymianie zdań, czy też o podjęciu decyzji w sposób niezależny.

Szkoła don Lorenza w San Donato przeznaczona była raczej dla dorosłych, ale uczestniczyły w niej także osoby w wieku 12 lat. We wszystkie piątki był zawsze tłok, ponieważ przychodziło bardzo dużo ludzi, więc stali oni przez całe spotkanie. W konferencjach brali udział wszyscy. Uczniowie mieli zachowywać ciszę oraz uważnie słuchać (<http://www.barbiana.it/biografia.html>, 24.06.2012).

Drugą szkołę, jaką stworzył don Lorenzo, była szkoła w Barbianie. Miejsowość tę zamieszkiwało niewielu ludzi. Panowały w niej bardzo trudne warunki, gdyż brakowało w niej dostępu do światła i wody (<http://www.barbiana.it/biografia.html>, 24.06.2012).

Szkoła ta rozpoczynała się zawsze o godzinie 7.00, a kończyła wraz z nadejściem wieczora. O godzinie 12.00 odbywała się msza św., później obiad, a następnie półtorgodzinna przerwa (Lancisi, 2007, s. 95). W szkole tej nie uznawano rekreacji, gdyż ludziom ubogim, zdaniem księdza-pedagoga, ciągle brakowało czasu na rzeczy pozytywne. Na rekreację mogła pozwolić sobie osoba, która zdążyła zrobić już wszystko, co było potrzebne. Dla ludzi biednych, którzy nie mieli żadnego wykształcenia, zabawa i rekreacja były czymś niedobrym, marnowaniem ich czasu (Milani, 2004, s. 6)

Podstawowymi przedmiotami w tej szkole były, tak jak w San Donato, języki: głównie język ojczysty oraz języki obce, np.: angielski, francuski. Oprócz tego czytano gazety, które były głównym nośnikiem wszelkich informacji. Podopieczni tego pedagoga mieli nauczyć się rozumieć to, co było w nich napisane oraz ukształtować w sobie krytyczne podejście do argumentów zawartych w tekstach (http://www.donlorenzomilani.it/barbiana/percorso_didattico.php, 29.06.2012).

Inne przedmioty nauczane w tej szkole, to: matematyka, astronomia, jak również wychowanie cywilne, którego nie znano w ówczesnych szkołach państwa włoskiego (Scuola di Barbiana, 2007, s. 118–123). Odbywały się również zajęcia z polityki. Latem wychowankowie uczyli się pływać, a np. w zimie jazdy na nartach (<http://sfs.azionecattolica.it/index.php/don-lorenzo-milani-e-la-scuola-di-barbiana/lettera-a-una-professoressa/>, 24.06.2010).

Zdaniem don Lorenza, szkoła powinna zająć się w pierwszej kolejności uczniami, którzy mają różne zaległości w nauce, gdyż nie mogą oni zostać pozostawieni samym sobie. Często się bowiem zdarza, że ci uczniowie są później z tego powodu niepromowani do następnej klasy albo usuwani ze szkoły (Scuola di Barbiana, 2007, s. 35). Tak oto mówił don Lorenzo o uczniach z zaległościami i ich sytuacji: „Jeśli ich się traci, szkoła nie jest już szkołą. Jest szpitalem, który leczy zdrowych i odrzuca chorych. Staje się narzędziem zróżnicowania coraz bardziej nieodwracalnym” (Scuola di Barbiana, 2007, s. 20).

Szkoła miała przekazywać koncepcje techniczne, a nie ideologiczne, dlatego aby człowiek miał się wyzwolić, Milani postanowił zdjąć krzyż ze ściany szkoły (Lancisi, 2007, s. 69). Człowiek poznając prawdę, a tym samym ucząc się rozpoznawać dobro od zła, był w stanie zdecydować, czy być osobą religijną czy też nie.

Człowiek dla don Lorenza jest nie tylko podmiotem, ale także sprawcą. Bardzo ważną funkcję pełniły strajki i głosowanie, które stanowiły główne narzędzie służące zmianie danej sytuacji społecznej (Markiewicz, 2010, s. 78). Żeby to jednak zrobić należy być najpierw osobą świadomą i wolną od ignorancji.

Według Milaniego człowiek jest autorem swojego życia, będącym w stanie nie tylko walczyć o swoją godność, ale także umiejącym pokonywać trudności dnia codziennego (Markiewicz, 2010, s.78).

Ksiądz-pedagog uważał, że poznając i rozwijając się, a więc dzięki kształceniu stajemy się coraz bardziej ludźmi świadomymi i wolnymi od wszelkich stereotypów i osądów. Rozwijamy się nie tylko umysłowo, ale także w pewnym stopniu duchowo. Możemy w ten sposób podejmować bardziej indywidualne i samodzielne decyzje.

Mieczysław Łobocki, opierając się na wypowiedziach Zenona Uchnasta, interpretował: „człowiek w pełni funkcjonujący (rozwinięty) jest osobą autonomiczną, tj. wolną, odpowiedzialną i zdolną do indywidualnego rozwoju” (Łobocki, 1994, s. 6). Podobnie uważał don Lorenzo, który nauczając i wychowując dążył do emancypacji ubogich z ignorancji, a to wiązało się ze zwiększeniem ich świadomości oraz umiejętności zarówno wypowiadania się, jak i samodzielnego myślenia. Było to przejawem nie tylko ich autonomii, niezależności oraz wolności, ale również odpowiedzialności za los, jak i dobro całej klasy rolników i robotników. Wolność była emancypacją z niewiedzy, analfabetyzmu oraz wyzysku. Autonomia zaś odnosiła się głównie do samodzielnego myślenia, dedukowania i przyjmowania stanowiska (Markiewicz, 2010, s. 84). Podopieczni Milaniego mieli zdobyć tzw. kompetencje emancypacyjne, które – według Marii Czerepaniak-Walczak – są wyuczaną i dynamiczną sprawnością danego podmiotu, zbiorowego lub indywidualnego. Kompetencje te wyrażają się m.in. w dostrzeganiu, rozumieniu różnych podmiotowych barier, czy też deprivacji, świadomym deklarowaniu i wyrażaniu niezgody na te ograniczenia, a następnie pokonywaniu ich. Ich cechą charakterystyczną jest to, że umożliwiają przekształcanie nie tylko siebie i świata, ale także posługiwanie się osobistym głosem (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 130).

M. Łobocki opierając się, tym razem na psychologu Carlu Rogersie, podkreślał, że człowiek „Nie przypomina w niczym »robota« i nie musi bezwoliwie ulegać wpływowi otoczenia. Łatwo wprawdzie podporządkować go sobie, zmusić lub zniewolić, ale trudniej na pewno odebrać mu godność osobistą, poczucie tożsamości i człowieczeństwa” (Łobocki, 1994, s. 6). W takiej sytuacji znajdowali się ludzie w San Donato oraz w Barbianie, którzy charakteryzowali się nadmierną pasywnością, pokorą oraz wstydlivością. Przykładem tego są słowa: „Dwa lata temu, w pierwszej klasie liceum, Pani mnie zawstydziała. Oprócz tego wstydlivość towarzyszyła całemu mojemu życiu. Jak byłem młody, nie podnosiłem oczu z ziemi. Chodziłem blisko ścian, żeby nie być widzianym. Na początku myślałem, że to była moja choroba albo mojej rodziny. Mama jest jedną z tych, które zawstydzają się przed formularzem telegramu. Tata obserwuje i słucha, ale nie rozmawia” (Scuola di Barbiana, 2007, s. 9, tłumaczenie własne). Można powiedzieć, że podopieczni księdza-pedagoga byli w znacznym stopniu zniewoleni oraz podporządkowani m.in. ludziom bogatym, którzy kierowali

zwykle różnymi zakładami przemysłowymi, partiami politycznymi. Milani starał się pokazać swoim wychowankom oraz parafianom, że nie są zmuszeni do ciągłego ulegania wpływom innych ludzi, ale powinni samodzielnie myśleć i zmieniać otaczającą ich rzeczywistość, m.in. poprzez głosowanie oraz strajk. Podstawą tego była nauka oraz umiejętność czytania, pisania, jak i krytycznego rozumienia oraz myślenia. Każdy człowiek ma własną godność i musi o nią dbać i walczyć (Markiewicz, 2010, s. 84).

Zdaniem M. Czerepaniak-Walczak: „Poprzez poznanie istoty i zrozumienie mechanizmów działania sił zniewalających myśli i czyny, człowiek ma możliwość odważnego i odpowiedzialnego przekształcania ich w taki sposób, aby go nie krępowały, nie stanowiły więzów dla jego myślenia i działania. Inaczej mówiąc, jest to proces uczenia się świadomego wykraczania poza społeczne przyzwolenie z zachowaniem poszanowania praw innych ludzi do doświadczania wolności i sprawiedliwości” (Czerepaniak-Walczak, 2006. s. 33). Do tego dążył don Lorenzo Milani, który na różne sposoby starał się uświadomić swoim podopiecznym, że znajdują się w złej sytuacji społecznej, z której wynikają konsekwencje w postaci ich ubóstwa, ignorancji, manipulacji oraz wyzysku.

Myśl pedagogiczna don Lorenza Milaniego podkreśla nam ważność edukacji i wychowania, gdyż są one łaską i dobrem nie tylko dla osób ubogich, którzy mają zaległości w nauce, ale także dla wszystkich ludzi. W dzisiejszych czasach nikomu nie są obce zdania typu: „nie chce mi się uczyć”, „nie chcę iść do szkoły”, „ile jeszcze będę musiał się uczyć” zapominając o tym, że jest wiele osób, np. w tzw. Trzecim Świecie, które chciałyby nauczyć się pisać, czytać, liczyć oraz zdobyć potrzebną im wiedzę. Wiedza jest sama w sobie dobrem. Bez niej trudno jest żyć. Wiedza umożliwia emancypację ludzi. Brak umiejętności czytania czy pisania powoduje, że ludzie są manipulowani przez innych i zdani na ich wolę.

Kolejną bardzo ważną cechą myśli pedagogicznej don Lorenza jest branie odpowiedzialności nauczyciela za swojego ucznia i dopasowanie się do jego sytuacji, czyli do jego potrzeb. Książę-pedagog w swojej szkole uczył podopiecznych tego, czego im brakowało. W nauce wykorzystywane były gazety, konstytucja, listy. Uczyl w ten sposób wychowanków Milani krytycznego myślenia i niezależności. Wyzwolenie podopiecznych od wszelkiego analfabetyzmu było dla niego najważniejsze.

Innowatorskie poglądy don Lorenza Milaniego sprawiły nie tylko duże zainteresowanie wśród osób zajmujących się oświatą, ale także dały możliwość podjęcia głębszej refleksji nad istotą i sensem uczenia się oraz roli szkół, wychowawców i nauczycieli.

Literatura

Bortone M. (2008): *Tra parola e conflitto, La comunicazione in Don Lorenzo Milani*. Edizioni Universitarie Romane, Roma

Czerepaniak-Walczak M. (2006): *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. GWP, Gdańsk

Czerepaniak-Walczak M. (2010): *Emancypacja w codzienność i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne*. W: M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa (red.): *Wychowanie. T 5. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. GWP, Gdańsk

De Mauro T. (2008): *Un prete scomodo. La sua vita e' stata una battaglia per dare ai diseredati le armi della conoscenza: Quel che c'era intorno a don Milani*, W: M. Gennari (red.): *L'apocalisse di don Milani*. Libri Scheiwiller, Milano

- Fallaci N. (2007): *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*. Edizione Bur Saggi, Milano
- Gesualdi M. (2005): *Don Lorenzo Milani. La parola fa eguali*. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze
- Gesualdi M.: *Una vita breve ma intensa* dostępny na: http://www.donlorenzomilani.it/don_milani/ (otwarty 10 maja 2012)
- [http://sfs2007.azionecattolica.it/index.php/don-lorenzo-milani-e-la-scuola-di-barbiana/](http://sfs2007.azionecattolica.it/index.php/don-lorenzo-milani-e-la-scuola-di-barbiana/la-scuola-di-barbiana/) (otwarta 24 czerwca 2012)
- <http://www.barbiana.it/biografia.html> (otwarta 24 czerwca 2012)
- http://www.donlorenzomilani.it/barbiana/percorso_didattico.php, (otwarta 29.06.2012)
- Kozielecki J. (2000): *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa
- Kozielecki J. (1987): *Koncepcja transgresyjna człowieka*. PWN, Warszawa
- Kozielecki J. (1997): *Transgresja i kultura*. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa
- Lancisi M. (2007): *Don Milani, La vita, Prefazione di Luigi Ciotti*. Edizioni Piemme Spa, Casale Monferrato
- Lazzarin P. (2007): *Don Lorenzo Milani*. Edizioni Messaggero, Padova
- Łobocki M. (1994): *Wstęp*. W: M. Łobocki (red.). *Psychologia humanistyczna a wychowanie*. Wyd. UMCS, Lublin
- Łobocki M. (1994): *Wychowanie w świetle psychologii humanistycznej*. W: M. Łobocki (red.). *Psychologia humanistyczna a wychowanie*. Wyd. UMCS, Lublin
- Markiewicz A. A. (2010): *Specyficzne przesłanki myśli pedagogicznej Don Lorenza Milaniego*. Praca magisterska napisana w Katedrze Pedagogiki Ogólnej pod kierunkiem Marii Czerepaniak-Walczak, Szczecin, maszynopis niepublikowany
- Milani L. (1997): *Esperienze pastorali*. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze
- Milani L. (2004): *Una lezione a scuola di Barbiana*. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze
- Milani L. (2007): *Una lettera ai ragazzi di Piadena*. W: L. Milani. *Lettere di don Lorenzo Milani. Priore di Barbiana*. San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo MI
- Paolucci A.: *Don Lorenzo Milani* dostępny na: <http://www.amedeopaolucci.it/Pedagogia/Lorenzo%20Milani/don%20Lorenzo%20Milani.pdf> (otwarty 24 czerwca 2012)
- Santoni Rugiu A. (2007): *Don Milani. Una lezione di utopia*. Edizioni ETS, Pisa
- Scuola di Barbiana. (2007). *Lettera a una professoressa quarant'anni dopo*. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze
- T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa
- Zielińska-Kostyło H. (2008): *Pedagogika emancypacyjna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Don Lorenzo Milani i jego pedagogika

Powyższy artykuł podejmuje temat emancypacji w myśli pedagogicznej włoskiego księdza-pedagoga don Lorenza Milaniego. Początek tej pracy stanowi wyjaśnienie pojęcia emancypacji oraz jego ewolucję na przestrzeni dziejów. Następnie ukazana została emancypacja zarówno w poglądach don Milaniego jak i jego codziennej praktyce pedagogicznej w dwóch szkołach dla ludu założonych i prowadzonych przez tego pedagoga.

Słowa kluczowe: emancypacja, kompetencje emancypacyjne, nauka

Don Lorenzo Milani and his pedagogy

This article takes up the subject of emancipation in the educational thought of the Italian priest-educator Don Lorenzo Milani. The beginning of this work will clarify the concept of emancipation and its evolution over the centuries. Afterwards it will show emancipation in views of Don Milani and pedagogical daily practice as well in two schools for the people up and kept by him.

Keywords: emancipation, emancipatory competences, science

RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2013

Ludmiła L. Choruża:
Etycznij rozwitok pedagoga.
„Akademwidaw”, Kijiw 2012, s. 208

Etyka zawodowa nauczycieli była w naszym kraju ważnym obszarem refleksji, kształcenia i funkcjonowania społecznego tej grupy osób zajmującej się kształceniem, wychowaniem i opieką. Uznanie rangi zagadnień deontologii nauczycielskiej przejawiało się m.in. w upowszechnianiu wiedzy etycznej, uwzględnianiu etyki w edukacji nauczycielskiej, w publikacjach naukowych i popularnonaukowych. Do swoistego kanonu literatury adresowanej do nauczycieli i studentów przyszłych nauczycieli należą prace m.in. Andrzeja M. de Tchorzewskiego i Janusza Homplewicza (tego ostatniego np. monografia *Etyka pedagogiczna* – wydana w roku 1996 przez WSP w Rzeszowie). Z biegiem lat zainteresowanie zagadnieniami deontologii uległo osłabieniu, sprawy etyki zawodowej potraktowane zostały zdawkowo, zmarginalizowane. Zaczęto je traktować jako oczywiste i przeważnie pomijano. Negatywne skutki takiego podejścia do etyki zawodowej i w ogóle do etyki ujawniają się w różnych sytuacjach życiowych – także w edukacji.

Większą wrażliwość na sprawy deontologii i zrozumienie znaczenia etyki w pracy zawodowej (i – oczywiście – w innych dziedzinach ludzkiego życia) wydają się mieć pedagodowie w innych krajach – w tym na Ukrainie. Właśnie u naszych wschodnich sąsiadów – w Kijowie – ukazała się praca autorstwa Ludmiły L. Choruży pt. *Etycznij rozwitok pedagoga*. To oryginalna i wartościowa publikacja, która zasługuje na dostrzeżenie i refleksję.

Zagadnienia etycznego rozwoju pedagoga przedstawione zostały w trzech ujęciach. Po pierwsze, są to teoretyczne zasady rozwoju etycznego, po drugie – kształcąco-wychowawczy potencjał etyczno-pedagogicznych zachowań nauczyciela, po trzecie – praktyczny wymiar sytuacji i zachowań etycznych.

Na część pierwszą – stanowiącą teoretyczną podstawę rozważań – składają się takie zagadnienia, jak: etyczny rozwój pedagoga jako podstawa kompetencji zawodowej, istota i funkcje

zawodowej etyki nauczyciela, deontologiczne podstawy zawodu pedagoga, rozwój idei etyczno-pedagogicznych, a w ramach tego ostatniego zagadnienia: historyczne źródła etyki pedagogicznej, etyka w strukturze pedagogicznego ideału, etyka jako warunek humanizacji procesu pedagogicznego, etyka jako regulator relacji między nauczycielem i uczniem, kodeksy etyczne zawodu nauczycielskiego, etyka jako podstawa kształtowania i samodoskonalenia, etyczne zasady systemów pedagogicznych.

Poszczególne zagadnienia zostały omówione w sposób zwarty i przejrzysty, co w przypadku rozważań filozoficzno-etycznych i pedagogicznych nie jest sprawą łatwą. Odwołania do literatury – potraktowane wybiórczo – mogą stanowić zachętę do sięgnięcia po dzieła cytowane i po inne prace z zakresu etyki, filozofii i pedagogiki. Ułatwieniem w studiowaniu wykładu dotyczącego sfery rozwoju etycznego są zagadnienia i pytania nawiązujące do treści kolejnych fragmentów książki. Część pytań zachęciła do dyskusji i pogłębienia refleksji na zajęciach dydaktycznych lub do samodzielnych studiów. Interesującym zabiegiem – uatrakcyjnającym lekturę – jest przywołanie urywków wybranych prac, które to urywki stanowiąc mają ilustrację typowych lub godnych analizy przypadków sytuacji wymagających etycznych wyborów, zachowań moralnych, przykładów oddziałujących na postawy ludzi.

Druga część – jak już wspomniałem – zawiera rozważania o kształcąco-wychowawczym potencjale etyczno-pedagogicznych zachowań nauczyciela. Lista zagadnień obejmuje takie tematy, jak: etyka pedagoga jako determinanta osobistego rozwoju uczniów, osobliwości zachowań nauczyciela w relacjach zawodowych (a w ramach tego obszaru: podstawy etyczne przygotowania do zawodu, etyczny wymiar relacji „nauczyciel – dziecko – rodzice”, etyczne relacje nauczyciela z kolegami, etykieta i takt pedagogiczny w działalności nauczyciela), typowe błędy w etyczno-pedagogicznych zachowaniach nauczycieli.

Również w tej części znajdują się liczne odwołania do literatury i omówienia wielu ważnych spraw społecznego funkcjonowania

nauczyciela w różnych rolach, które przychodzi mu pełnić w życiu, a przede wszystkim w pracy zawodowej, w środowisku szkolnym. Sposób przedstawienia problemów świadczy o optymizmie, ale jednocześnie o przekonaniu, że w kształtowaniu osobowości nauczyciela i jego zawodowych kompetencji ważne jest wsparcie i fachowa pomoc. Autorka niewątpliwie udziela takiego wsparcia – zwracając uwagę m.in. na znaczenie etyki w rozwoju osobowości, relacje społeczne, a nawet sugerując zachowania świadczące o osobistej kulturze i takcie pedagogicznym nauczyciela.

Podobnie jak w rozdziale pierwszym – i w tym znajdują się zagadnienia, pytania i problemy, które warto podjąć w dyskusji czy w samodzielnych studiach. W poszczególnych partiach książki są także przytoczone fragmenty utworów – jako ilustracje godnych uwagi przypadków. Jednym z takich przykładów jest fragment książki Janusza Korczaka *Jak kochać dziecko*.

Trzecia część w dużej mierze poświęcona jest praktycznym sytuacjom i problemom, które zdarzają się lub mogą zdarzyć w pracy nauczycielskiej. Wśród rozważanych zagadnień są: etyczne zasady pedagogicznych oddziaływań nauczyciela (aspekt hermeneutyczny), recepcja oddziaływań pedagogicznych, rozwiązania sytuacji pedagogicznych, moralnych dylematów i konfliktów; sytuacja jako fragment działalności pedagogicznej, konflikty moralne i ich osobliwość, sposoby zapobiegania złożonym sytuacjom pedagogicznym. Istotnym uzupełnieniem tej części jest podrozdział „Etyka pedagogiczna jako podstawa zawodowego doskonalenia nauczyciela”. W tym podrozdziale przywołane są takie zagadnienia, jak: etyczna natura rozwoju pedagogicznych umiejętności nauczyciela, psychologiczno-pedagogiczne mechanizmy etycznego doskonalenia, samopoznanie pedagoga jako fundament jego doskonalenia, rola etyki w zapobieganiu pedagogicznym stereotypom.

W tym rozdziale szczególna uwaga została zwrócona na rozmaite sytuacje trudne i błędne zachowania nauczycieli. Przedstawione są typowe skutki, ale przede wszystkim sugestie, jak zachowywać się, żeby trudnym sytuacjom zapobiegać, a jeżeli już takie nastąpią, jak je rozwiązywać. Wprawdzie ta część książki wydaje się najbliższa problemom praktyki, ale i tu wykorzystana jest obszerna literatura przedmiotu. Autorka potwierdza w ten sposób sens powiedzenia, że w rozwiązywaniu problemów praktycznych bardzo przydatna okazuje się teoria – co w lapidarnym ujęciu formułuje się: „najbardziej przydatna jest dobra teoria”.

Konsekwentnie i w tej części znajdują się zagadnienia do dyskusji i pytania, a także wybrane przykłady sytuacji (przypadków) nieobojętnych moralnie.

Praktyczną przydatność ma lub może mieć obszerny aneks, w którym zamieszczone zostały wzory narzędzi (metodyk) badań umożliwiających diagnozowanie osobowościowych i zawodowych cech pedagogów i psychologów oraz diagnozowania zdolności wychowawczych rodziców. Narzędzia warto sprawdzić w warunkach polskich, a interesujące byłoby przeprowadzenie w przyszłości badań porównawczych opartych na tych narzędziach lub ich zmodyfikowanych (na potrzeby badań międzynarodowych) wersjach.

Książkę zamykają słownik terminologiczny i bibliografia.

W sumie jest to wartościowa książka, która spełnia rolę zarówno podręcznika dla studentów, jak i wprowadzenia lub przewodnika po zagadnieniach nauczycielskiej deontologii. W pracy tej podjęte zostały niewątpliwie ważne sprawy zawodu nauczycielskiego, a w szerszej skali – w ogóle podstawowe kwestie ludzkiego życia i społecznego funkcjonowania.

Na zakończenie warto przedstawić sylwetkę naukową autorki. Ludmiła Leonidowna Choruża jest absolwentką studiów fizyczno-matematycznych w Chersońskim Państwowym Instytucie Pedagogicznym. Jej zainteresowania naukowe od lat ukierunkowane są na zagadnienia etyki zawodowej nauczycieli, oświaty zawodowej, mistrzostwa w zawodzie nauczycielskim, rozwoju myślenia naukowego wykładowców i studentów. Jest autorką ponad 80 publikacji – w tym również prac, które ukazały się w Polsce lub są wspólnymi dziełami środowisk naukowych w Polsce i na Ukrainie.

Ludmiła L. Choruża jest profesorem, doktorem habilitowanym, pełni odpowiedzialną funkcję prorektora ds. badań naukowych w Kijowskim Uniwersytecie im. Borysa Grinczenki. Z uczelnią tą ściśle współpracuje Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP. Owocem tej współpracy są m. in. książki oraz rocznik „Oświatologia” – wydawany staraniem obu wymienionych uczelni.

Byłoby – jak sądzę – wiele wskazane i pożyteczne, aby recenzowana książka stała się inspiracją do renesansu problematyki etycznej na gruncie pedagogiki i do szerszego podjęcia spraw deontologii w edukacji nauczycielskiej, a także w studiach i badaniach z zakresu pedagogiki oraz pogranicza pedagogiki z innymi naukami, wreszcie też – co wydaje się bardzo potrzebne – w praktyce zawodu nauczycielskiego.

Tadeusz Lewowicki
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

Paolo Mottana:
Piccolo manuale di controeducazione.
Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2011,
s. 120 („Mały podręcznik kontredukcji”.
Tłum. własne)

Wykaz bolączek i niedorzeczności w systemie edukacji we Włoszech jest długi. Prof. Paolo Mottana – pracownik naukowy Uniwersytetu Bicocca w Mediolanie – próbuje od kilkunastu już lat nakreślić nową filozofię wychowania. Nie traci jednak energii na jałową krytykę, ani też nie uskarża się na braki w dofinansowaniu oświaty. Patrzy bardziej na paradoksy wychowania i stracone szanse. Nie jest łatwo dokonać recenzji tekstu, który wyłamuje się spod przyjętych kanonów tekstów akademickich, odrzucając ustalone schematy interpretacyjne, posługując się językiem, który z założenia ma być zadziorny, często prowokacyjny.

Książkę otwiera wprowadzenie na temat *kontredukcji*, która zostaje przybliżona czytelnikowi i zestawiona z różnymi zmianami, które odnotowujemy w społeczeństwie postnietzscheańskim. Każdy rozdział eksponuje konkretne problemy współczesnego społeczeństwa z jego różnymi odcieniami w aspekcie społecznym, moralnym i egzystencjalnym. Autor z odwagą kreśli problemy współczesnej szkoły, porównując ją do miejsca ponoszenia kary (s. 21), a ją samą określając jako „system ucisku (ucznia) prawnie usankcjonowany” (s. 22). Krytycznie patrzy na przeintelektualizowanie szkoły od strony treści nauczania i dydaktyki. Piętnuje systematyczne wykluczanie ze szkół zdolności intuicyjnych ucznia, jego wyobraźni, dociekliwości, ciekawości, oraz tej mocy ekspresyjnej i twórczej, jaką dysponuje wychowanek (s. 23). Sceptycznie patrzy na proces kształcenia (instruowania), w którym obserwuje się rytualizację postępu i rozwoju technologicznego. Koniecznością stają się dla autora działania zmierzające do krytycznej dekonstrukcji pedagogii o podłożu ekonomistycznym.

P. Mottana, opisując aktualny stan edukacji, dostrzega wychowanie przesiąknięte pragmatyzmem, nacechowane ideologiczną zasadą patrzenia na ów proces przez pryzmat produkcji i opłacalności. Nie akceptuje idei podporządkowania wychowania regułom, które rządzą światem polityki i ekonomii. Za dalece szkodliwe uważa wychowanie pełniące rolę mechanizmu wspomagającego, będącego na usługach systemu kapitalistycznego, odzwierciedlającego wpływy systemu politycznego i ekonomicznego, faworyzującego rozwiązywanie merytokratyczne.

Szkołę postrzega jako strukturę skostniałą, która nie wychowuje do bycia człowiekiem prawdziwie wolnym. Zdaniem P. Mottana, czynnikiem, który pogarsza sytuację w sferze edukacyjnej, jest systematyczne marginalizowanie zdolności intuicyjnych wychowanka, jego wyobraźni, ciekawości, możliwości twórczych i ekspresyjnych. Efektem takich działań jest pływaczka kulturowa, ujednolicenie. Autor propaguje ideę kontredukcji, która wyzwałaby się uzależnień ideologicznych, zastępując tę rzeczywistość czymś, co posiada bogactwo duchowe, co jest głęboko zatopione w świecie realnym. Autor podkreśla rolę różnicowania, gdyż jego zdaniem, ciągły ruch, dynamika staje się zaczynem czegoś nowego, co inspiruje do dalszych poszukiwań.

Wielkim wrogiem wychowania – zdaniem autora – jest mentalność nadzoru i „udomowienia wychowanka”, izolacji, przeświadczenia wypływającego z ideologii typu: „tak jest bezpieczniejsze”, która każe „zamknąć” dzieciństwo i młodość młodego człowieka w obligatoryjne ścieżki przyswajania wiedzy. Autor postuluje, aby uwolnić edukację od licznych ograniczeń, wyzwolić w wychowanku ciekawość, odszukiwać w toni morskiej tego, co jeszcze nie zostało ujawnione. Sugeruje perspektywę *experimentum mundi*, ryzyka, wyzwania. „Kontredukcja” lansowana przez autora, pretenduje do cichej rewolucji, w której nie ma miejsca na kompromisy. Zdecydowanie sprzeciwia się procesowi „preintelektualizowania” szkoły. Jest zdania, że konieczne trzeba wrócić do alternatywnych form nauczania (teatr, wydarzenia okolicznościowe, „małe laboratoria naukowe”, wyjście poza szkołę jako doświadczenie ubogacające młodego człowieka).

P. Mottana podziela myśl R. L. Stevenso na o konieczności odnalezienia odpowiedniego klimatu, gestów i miejsc, gdzie zrodziła się wiedza i sztuka. Wyraża też pogląd o konieczności przywrócenia idei trudu, jakim jest proces uczenia się. Trud wyrastający z pasji, alimentowany ciekawością poszukiwań. Szkoła powinna więc wrócić do tego, co było istotne dziesiątki lat temu, gdyż to, co się liczy, to nie powszechny mit wzrastania, ale kultura podziwu, przeżyć estetycznych i duchowych, które pomagają w kształceniu młodego człowieka. Muzyka, sztuka, obraz, wyobraźnia są punktem centralnym tej kontredukcji, w której dominującą rolę odgrywa „wrażliwość”.

W tym kontekście rodzi się pytanie: jak pomóc wychowankom przeżyć tego typu doświadczenie, nie tyle akcentując rolę nauczyciela jako gwaranta formalnego procesu wychowania,

ale proponując różne scenariusze wchodzące w skład dialektyki kształcenia? P. Mottana zdecydowanie opowiada się przeciw neotechnokratycznej *ideologii zasługi*, która niedoceniając wagi relacji międzyludzkich, za jedyną właściwą drogę sprzyjającą wychowaniu uważa ocenę ilościową i aplikowanie kryterium wydajności w stosunku do osiągnięć uczniów. Autor w sposób klarowny oddziela wszechobecną ideologię utylitaryzmu od wychowania. Podtrzymuje, że szkoła i edukacja w szczególności jest związana z życiem wychowanka, dlatego nie mogą one podlegać zasadom czystej rentowności. W bołączkach współczesnego społeczeństwa P. Mottana upatruje prawdziwych przyczyn powstawania problemów, z którymi boryka się szkoła.

Recenzowana książka może być odbierana na różne sposoby. Z jednej strony jako rodzaj manifestu kulturowego i politycznego, z którego można czerpać idee, olśnienia służące zapoczątkowaniu kontredukcji, która obudziłaby naturę twórczą wychowanka. Z drugiej strony, czytelnik, który szuka w tej książce pojęć, terminów, gotowych formułek, zostanie z pewnością zawiedziony. Omawiana publikacja, już w tytule, sugerowałaby, że chodzi o podręcznik akademicki, jednak, P. Mottana nie publikuje tradycyjnie rozumianego podręcznika adresowanego do studentów, który byłby „nafaszerowany” stosowną terminologią, „bezzrzesznym” sposobem dociekania i rozumowania uzupełnionego o stosowne tabele i wykresy. Nic z tych rzeczy. W książce nie ma żadnych sugestii ani instrukcji, które rewolucjonizowałyby wychowanie.

Autor staje się poniekąd artystą, preferuje bezpośredni język fantasmagorii, a kreślona przez niego rzeczywistość miesza się z jego osobistą wizją wychowania. Odnosząc się do problemów edukacyjnych nie stosuje narracji apokaliptycznej, co sprawia, że publikacja nie wpisuje się w logikę „produktu” opartego na zasadach komercji. *Piccolo manuale di controeducazione* to książka ciekawa, prowokacyjna, zmuszająca do refleksji. Wyzwała chęć bycia wychowawcą i wyjścia naprzeciw problemom współczesnej szkoły. Adresowana jest zarówno do przedstawicieli świata nauki, jak też i do praktyków, wychowawców, studentów. Warto więc, aby wizja wychowania zaprezentowana w recenzowanej publikacji, mająca bardziej charakter narracyjny, niż oparta na fundamentach wiedzy teoretycznej, stała się początkiem nowej myśli o wychowaniu.

Bogdan Stańkowski
Akademia Ignatianum Kraków

Robert J. Marzano, Tony Frontier, David Livingston: *Effective Supervision. Supporting the Art and Science of Teaching.* ASCD, Alexandria 2011, s. 183

Zacznijmy od stwierdzenia, że profesjonalizm oznacza *sposób* posługiwania się strategiami, a nie to, *ile* strategii zostaje użytych. Stwierdzenie to dotyczy także dydaktycznych działań nauczycieli. Pytania o to, *jak* strategie nauczania zostały użyte i czy sposób ich wykorzystania przyczynił się do zainicjowania i podtrzymania procesu uczenia się ucznia, prowokują nauczyciela do namysłu i refleksji nie tylko nad repertuarem opanowanych umiejętności metodycznych czy zakresem posiadanej wiedzy merytorycznej, ale także do pogłębionej refleksji na temat obszarów pedagogicznej siły i niemocy, a następnie koncentracji na tych obszarach.

Autorzy recenzowanej książki, której problematyka, najogólniej mówiąc, dotyczy efektywnego nadzoru, a więc nadzoru zorientowanego na wspieranie niełatwej przecież sztuki nauczania, wiele uwagi poświęcają także refleksji w zawodzie nauczyciela oraz sposobom pozyskiwania przez nauczycieli informacji zwrotnej na temat własnej pedagogicznej (dydaktycznej) skuteczności. Robert J. Marzano, Tony Frontier i David Livingston uwzględniają pięć takich sposobów, a mianowicie: nauczycielską samoocenę, zaangażowany dyskurs z innymi, obserwacje, udzielanie wskazówek na temat nauczania oraz badanie opinii uczniów.

Nauczycielska samoocena jest, zdaniem autorów, jednym z prostszych i bodaj najmniej zagrażających sposobów pozyskania przez nauczyciela informacji o jakości własnych działań dydaktycznych. Idea nauczycielskiej samooceny nie jest nowa. Jej praktyczne implikacje zaowocowały narzędziami (np. protokoły obserwacyjne wraz ze skalami), za pomocą których nauczyciele mogą gromadzić dane na własny temat. Dodatkowo, albo zupełnie niezależnie, nauczyciele mogą także korzystać z nagrań (video) prowadzonych przez siebie lekcji, by następnie na podstawie analizy filmu, a dokładnie działań „aktorów”, wygenerować sądy o podjętych w trakcie nauczania decyzjach i ich konsekwencjach dla zachowań uczniów podczas lekcji. Autorzy odwołują się do wyników badań, których analiza ujawnia prawidłowość: kiedy nauczyciele korzystają z nagrań prowadzonych przez siebie lekcji i traktują ich analizę z jednej strony jako źródło refleksji nad własnym działaniem dydaktycznym już dokonanym, podjętym w określonym czasie i w określonym miejscu, z dru-

giej natomiast strony jako źródło doświadczeń i inspiracji do poszukiwania nowych, lepszych rozwiązań dydaktycznych lekcji, które dopiero są projektowane, wówczas przywiązują większą wagę do uczniów, to ich osiągnięć, są bardziej wrażliwi na ich komunikaty, krótko mówiąc, w procesie kształcenia bardziej koncentrują się na dzieciach niż na sobie samych. Warto dodać – większość nauczycieli deklaruje, że nagrywanie lekcji, a potem analiza tych nagrań, sprawia, że ich refleksje nad nauczaniem są bardziej krytyczne. To, o czym mowa, przywodzi na myśl wnioski z obserwacji prowadzonych przez Mary M. Kennedy (2005), która zauważa, że do tego, by coś w dydaktycznych zabiegach nauczyciela mogło w ogóle zmienić się, i to zmienić na lepsze, wręcz niezbędne jest jego niezadowolenie z lekcji. Jeśli natomiast nauczyciel jest w pełni usatysfakcjonowany przebiegiem kształcenia, jeśli uważa, że już wie i potrafi wszystko, a wina za ewentualne porażki i niepowodzenia w nauce leży wyłącznie po stronie ucznia, jeśli pojawia się samozadowolenie i brak krytycznego namysłu nad działaniem i jego efektami, to nie może być mowy o pracy nad warsztatem dydaktycznym, o potrzebie dążenia do dydaktycznego mistrzostwa.

Powróćmy jednak do recenzowanej książki. Autorzy zwracają uwagę na inne jeszcze zalety nauczycielskiej refleksji wywodzącej się z analizy nagrań przebiegu nauczania. W odróżnieniu od tak zwanego tradycyjnego podejścia do konstruowania nauczycielskiej oceny, a więc podejścia nacechowanego obecnością superwizora, czyli osoby obserwującej lekcję i nadzorującej działania nauczyciela w jej trakcie, nauczyciel ma tu w swojej sprawie i na swój temat więcej do powiedzenia niż wtedy, kiedy musi *po prostu* wysłuchać wyводу superwizora oceniającego lekcję i nauczyciela podczas omawiania jej przebiegu. „Kiedy lekcja była obserwowana przez superwizora, a następnie komentowana, nauczyciele byli mniej refleksyjni podczas spotkania z osobą oceniającą niż wtedy, kiedy sami analizowali nagrania swoich lekcji. Co więcej, rozmowa i refleksja były zdominowane przez superwizora. Nauczyciele, zmuszeni do zajęcia pozycji obronnej, niekiedy musieli wręcz prowadzić spory na temat tego, co właściwie wydarzyło się na lekcji, zamiast skoncentrować się na refleksji nad lekcją jako taką. W refleksji prowokowanej analizą nagrania lekcji nauczyciele mówili więcej, mówili swobodniej. To ich głos, a nie głos superwizora, był głosem słyszalnym i dominującym w dyskusji o procesie kształcenia. Pogłębionej ana-

lizie lekcji towarzyszyła pogłębiona nad lekcją refleksja” (s. 56).

Kolejnym, opisanym przez Marzano, Frontiera i Livingstona, źródłem danych na temat kompetencji dydaktycznych nauczyciela jest zaangażowany dyskurs, podejmowany i prowadzony z innymi, zorientowany na ustalenie poziomu owych kompetencji i ich rozwijanie. W oryginale autorzy posługują się terminem *walkthroughs*, ale trudno w języku polskim znaleźć jedno słowo dobrze oddające sens owego terminu, stąd konieczność tłumaczenia opisowego. Z charakterystyk tego sposobu gromadzenia informacji na temat nauczania i jego efektów wynika się egalitarny model interakcji dorosły – dorosły, interakcji obudowanej rzeczową, a mimo to otwartą komunikacją na temat edukacyjnej praktyki. Obserwatorzy przechodzą od klasy do klasy, pojawiają się na lekcjach, obserwują je, a sens takiego „obchodzenia” klas szkolnych jest wieloraki. Taki ogląd kształcenia umożliwia pozyskanie informacji na temat nauczania, uzasadnia obecność superwizorów i trenerów nauczania w klasie. Częste wizyty w szkole i obserwacje działań nauczycieli mogą przyczynić się do uchwycenia pewnych wzorów (wzorców) czy segmentów edukacyjnej praktyki, jak również wzbogacić doświadczenia obserwujących i obserwowanych. Dyskurs jest pokłosiem obserwacji i analizy zgromadzonego w ich trakcie materiału empirycznego.

Jakkolwiek obserwacja była istotnym elementem opisanych sposobów pozyskiwania informacji na temat jakości dydaktycznych działań nauczyciela, Marzano, Frontier i Livingston poświęcają jej osobne miejsce. „Rozumiejąc obserwację” – takim terminem posługują się autorzy, by wyeksponować założenia i charakter postrzegania czynności dydaktycznych nauczającego. Zwracają uwagę, że obserwacja może nie być zapowiedziana, ale wówczas nie jest ona tak efektywna, jak ta, która została wcześniej przemyślana i wspólnie zaplanowana przez obserwatora i obserwowanego nauczyciela. Wymaga to oczywiście wcześniejszego spotkania po to, by ustalić te kategorie, na których swoją uwagę będzie skupiał obserwator. Tak przygotowana obserwacja traci woluntarystyczny charakter. „Kiedy prowadzi się rozumiejącą obserwację, uwaga obserwatora jest znacznie bardziej ukierunkowana, niż ma to miejsce podczas przemieszczania się obserwatora z klasy do klasy. Odkąd obserwator i nauczyciel dyskutują ze sobą na temat nadchodzącej lekcji, kategorie uwzględnione przez nich w arkuszu obserwacyjnym tę uwagę ogniskują, czyniąc pozyskiwanie

danych bardziej metodyczne, a przez to i wydajniejsze. Po lekcji obserwator i nauczyciel spotykają się ponownie, tym razem po to, by podjąć rozmowę o wynikach przeprowadzonej obserwacji” (s. 64). Kategorie są analizowane rzetelnie, a obserwowane zachowania stają się przedmiotem refleksji zarówno obserwatora, jak i nauczyciela.

Wskazówki dotyczące nauczania wylaniają się z „rozumiejącej obserwacji” i są z nią związane. Potrzebują ich zwłaszcza ci nauczyciele, którzy doświadczają trudności w klasie szkolnej, trudności związanych z angażowaniem uczniów do udziału w lekcji czy utrzymaniem ładu i porządku podczas zajęć. W trakcie spotkania przed lekcją, poza ustaleniem elementów podlegających rozumiejącej obserwacji, ustalane są także specyficzne zachowania czy strategie, na temat których będą w trakcie lekcji formułowane i przekazywane wskazówki. Zachowaniem ułatwiającym utrzymanie porządku w klasie może być na przykład wypełnianie przez nauczyciela przestrzeni fizycznej klasy, zagospodarowanie tej przestrzeni, poruszanie się po klasie, sprawianie wrażenia, że jest się wszędzie po to, by kontrolować bieg wydarzeń i aktywność uczniowską czy chociażby obserwowanie przez nauczyciela zachowań uczniów, utrzymywanie z nimi kontaktu wzrokowego. Przed lekcją superwizor wraz z nauczycielem ustalają system znaków, za pomocą których superwizor będzie udzielał wskazówek nauczycielowi – na przykład wtedy, kiedy obserwator uzna, że nauczyciel jest zbyt statyczny, a sytuacja w klasie wymaga aktywnego przemieszczania się, unosi w górę dłoń sygnalizując w ten sposób nauczycielowi, że ten musi być bardziej mobilny. Obserwator unosi do góry dwa palce, by uświadomić nauczycielowi, że powinien większą wagę przywiązywać do podtrzymywania z uczniami kontaktu wzrokowego itp. Sygnały te są dla nauczyciela czytelne, natomiast uczniowie nie zdają sobie sprawy z trwającej i w ten sposób przebiegającej komunikacji obserwatora z nauczycielem. Po lekcji superwizor spotyka się z nauczycielem po to, by przedyskutować to, co wydarzyło się w jej trakcie.

Ostatnim, wymienionym przez autorów, rodzajem danych, które mogą dostarczyć nauczycielowi cennych informacji na temat nauczania i jego efektów, są opinie uczniów o procesie kształcenia, jego uwarunkowaniach i przebiegu. Informacje te można pozyskać prosząc uczniów o namysł nad twierdzeniami, dotyczącymi komunikowania się nauczyciela z uczniami, strategii eksponowania celów,

na które zorientowane były działania nauczyciela i uczniów, oceny uczniowskiego progressu i sposobów celebracji nawet drobnych edukacyjnych sukcesów. Uczniowie, w sposób anonimowy, zaznaczają, czy zgadzają się z danym stwierdzeniem, czy też nie, a nauczyciel, analizując uczniowskie opinie, ma możliwość przyjęcia optyki ucznia w spojrzeniu na lekcję, jej organizację, przebieg, efekty.

Nauczanie nie jest raz na zawsze ustalonym i zamkniętym zbiorem prostych technik do opanowania i bezrefleksyjnego stosowania w każdej sytuacji dydaktycznej właściwie przez każdego. Nauczanie to połączenie sztuki, z właściwą jej umiejętnością improwizacji, i rzemiosła, którego opanowanie wymaga trudu i wysiłku, korzystania z własnych i cudzych doświadczeń. Taki przekaz płynie z lektury książki Marzano, Frontiera i Livingstona. W pełniejszym jej przedstawieniu polskiemu czytelnikowi niezbędne jest nakreślenie struktury tej pracy oraz problematyki poszczególnych rozdziałów.

Książka składa się z siedmiu rozdziałów, sensownie uporządkowanych i w logiczny sposób przedstawiających kolejne zagadnienia. Autorzy rozpoczynają więc od wyjaśnienia istoty nadzoru, który, ich zdaniem, ma sens wtedy i tylko wtedy, gdy dostarcza nauczycielowi czytelnych przesłanek do rozwoju profesjonalnej wiedzy i umiejętności. Kolejny, drugi rozdział, poświęcono historii nadzoru i ewaluacji. Na uwagę zasługują scharakteryzowane przez autorów modele nadzoru i ewaluacji, począwszy od modelu klinicznego, poprzez *masters teaching*, po modele refleksyjne. W rozdziale trzecim autorzy odwołują się do teoretycznych podstaw nauczania, by w rozdziale następnym rozważać o źródłach profesjonalnej wiedzy nauczyciela i pięciu sposobach pozyskiwania informacji zwrotnej na temat własnych zabiegów dydaktycznych. Rozdział piąty poświęcono współpracy nauczycieli, zorientowanej na dzielenie się wiedzą związaną z nauczaniem i doświadczeniami pochodzącymi z codziennej pracy z uczniami. Dyskurs nauczycielski ma zasadniczo jeden cel: przyczynić się do wzbogacenia i poszerzenia zawodowej wiedzy i umiejętności wszystkich zaangażowanych w ów dyskurs nauczycieli. Jednym z istotnych czynników rozwoju zawodowego nauczyciela jest opracowanie czytelnych kryteriów sukcesu, bez nich bowiem nie można określić czyjegóż progressu, postępu w nabywaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności czy kształtowaniu postaw. Kryteria to jednak nie wszystko. Potrzebny jest jeszcze plan osiągnięć dydaktycznych nauczyciela, plan szczegółowy, z jasno wyartykułowa-

nymi celami krótkoterminowymi i przemysłowymi sposobami ich urzeczywistniania. O tym właśnie traktują dwa ostatnie rozdziały.

Warto także dodać, że podobną problematykę podejmują Christopher Day (2004), Jan Broeckmans (2005), Elisabeth Ahlstrand (1994), by wymienić tylko niektórych autorów.

Effective Supervision. Supporting the Art and Science of Teaching to książka ważna nie tylko dla pedeutologów, dydaktyków czy osób zainteresowanych nadzorem oświatowym. To przede wszystkim książka ważna dla nauczycieli i studentów kierunków nauczycielskich. Autorzy pokazują, że nauczyciel to nie tylko ktoś, kto naucza, ale także ktoś, kto nauczając może jednocześnie uczyć się i rozwijać, korzystając z własnej refleksji nad dydaktycznym działaniem i jego jakością, korzystając także z pomocy i ze wsparcia innych – superwizorów, nauczycieli, uczniów. Trzeba tylko chcieć z tych możliwości skorzystać, by z czasem obszary pedagogicznej niemocy straciły swój pierwotny charakter, stając się źródłem nauczycielskiej siły i satysfakcji wynikającej z poszerzania i pogłębiania dydaktycznych kompetencji.

Literatura

Ahlstrand E. (1994): *Professional Isolation and Imposed Collaboration in Teachers' Work*. W: I. Carlgren, G. Handal, S. Vaage (red.): *Teachers' Mind and Actions. Research on Teachers' Thinking and Practice*. RoutledgeFalmer, London–New York.

Broeckmans J. (2005): *Supervision Conferences and Student Teachers' Thinking and Behaviour*. W: P. M. Denicolo, M. Kompf (red.): *Teacher Thinking and Professional Action*. Routledge, London–New-York.

Day Ch. (2004): *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Tłum. J. Michalak. GWP, Gdańsk.

Kennedy M. M. (2005): *Inside Teaching. How Classroom Life Undermines Reform*. Harvard University Press, Cambridge.

Urszula Dernowska
*Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej*

**Urszula Gruca-Miąsik: *Moral Dimension of Functioning of Foster Families viewed from the Systematic Perspective (2001–2011)*.
Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego,
Rzeszów 2012, s.182**

Założonym celem omawianych przeze mnie zagadnień było ustosunkowanie się autorki do oceny moralnego wymiaru funkcjonowania

rodzin zastępczych w Polsce¹ w świetle przeprowadzonych przez nią badań panelowych. Można powiedzieć, iż książka stara się sprostać wszelkim towarzyszącym od lat zarzutom, iż badania poświęcone tej jakże *humanitarnej/humanistycznej* problematyce są bardzo skąpe/rzadkie i zbyt często nie oddają rzeczywistych i wielostronnych uwarunkowań położenia społecznego tego typu rodzin, jak również szerokiej gamy wiarygodnych uwarunkowań ludzkich motywacji. Prób wyjścia z izolacji wąskiej grupy reprezentatywnych autorów – polskiej literatury przedmiotu – dokonano w książce głównie na płaszczyźnie badawczej. Czytelnik uzyska więc ważne spojrzenie na rodzime formy opieki i kompensacji nad dziećmi osamotnionymi (najczęściej osieroconymi), przebywającymi w rodzinach zastępczych², które stanowią specyficzne, unikalne i szczególnie zróżnicowane środowisko zabezpieczająco-wychowawcze. Książka prezentuje problematykę wsparcia społecznego, głównie w aspekcie pedagogiczno-opiekuńczym, na podstawie literatury przedmiotu oraz własnych wyników badań/eksplikacji empirycznych, prowadzonych w odstępnie dziesięciu lat, tj. w 2001 roku oraz w 2011.

Na podstawie sondażowych badań powtarzanych po upływie dekady – po prezentacji wielu eksplikacji oraz stawianych diagnoz autorka przechodzi do tła dokonywanego zapisu/opisu, jaki stanowi *rehabilitacja społeczna*. Pojawiają się w tym obszarze – a przynajmniej zasygnalizowane zostały w książce – różne koncepcje potencjalnie możliwych oddziaływań rehabilitacyjnych. Wyszczególnić możemy stosowanie zarówno społeczno-opiekuńczego modelu rehabilitacji, jak i psychoterapeutycznego trybu postępowania, bądź też *stricte* socjalizacyjnego modelu, który kładzie nacisk na modelowanie (inicjowanie) zachowań pożądanych (oczekiwanych) poprzez wsparcie ze strony opiekunów i wielu rzeczników organizowanej pomocy społecznej. Warto wspomnieć, iż pojawiające się w wielu fragmentach pracy cele pomocy społecznej, tak jak i jej organizacje są rozpatrywane przede wszystkim na poziomie (szczeblu) *mikrostrukturalnym*. Nawiązuje się również do rozstrzygnięć oczekujących na określone decyzje podejmowane na poziomie *makrostrukturalnym*, które często są ściśle związane z realizowaną w naszym państwie polityką społeczną.

Dostrzec można wyraźną tożsamość oceny Urszuli Grucy-Miąsik, dotyczącą obligatoryjnych funkcji niesionej pomocy w procesie intencjonalnie organizowanego wsparcia społecznego z koncepcją Titmussa (1987). Osadza się ona

na pilnej realizacji trzech podstawowych zadań: *kompensacyjnych* (dotyczących niwelowania braków, luk, niedostatków i ograniczeń poszczególnych jednostek i szerszych grup społecznych w dostępie do zasobów, ich sprawności fizycznej, psychicznej, intelektualnej lub też zdolności możliwości funkcjonalnych); *protekcyjnych* (polegających na ochronie praw i interesów jednostek upośledzonych, najsłabszych); oraz *promocyjnych* (związanych z rehabilitacją społeczną umożliwiającą/ułatwiającą poprawę zastanej sytuacji i stopnia sprawności/zaradności oraz zdolności funkcjonalnych) (zob. Kazimierzczak, 2000, s.147). Autorka jest równocześnie świadoma – tak odczytuję szereg przytoczonych interpretacji dotyczących potencjalnie możliwej formalnej i nieformalnie niesionej pomocy – wielu rozbieżności między modelowymi właściwościami *opiekuńczości* i *pomocniczości* instytucjonalnie projektowanymi lub też pobieżnie zarysowanymi na podstawie indywidualnych sposobów organizowania pomocnej sieci wsparcia dzieci i młodzieży w rodzinach zastępczych, które zawarte są w literaturze przedmiotu, a ich funkcjonalnością/dysfunkcjonalnością w stosunku do założonych teoretycznych celów.

Książka nie ma ambicji, aby w całościowy i wyczerpujący sposób zaprezentować wszystkie materiały eksplikacyjne w postaci kompletnej syntezy ogółu badań prowadzonych w Polsce na przestrzeni blisko ćwierćwiecza – w okresie ewaluującego ładu politycznego i społecznego. Analizy przeprowadzono z perspektywy filozofii chrześcijańskiej i personalizmu – co godzi się podkreślić – akcentując zarazem reprezentatywne dla polskiej pedagogiki opiekuńczej nawiązanie do moralnej wizji podejmowanych zagadnień stanowiących trwałą i niezłomną podstawę *społecznej nauki Kościoła rzymsko-katolickiego*. Po wyższym zagadnieniu poświęcono obszerny pierwszy rozdział pracy (s. 12–29).

Moralność – treści wiary religijnej, i zasady moralne są zdaniem autorki określone w większości jednostkowych przypadków przez autorytety *religijne* (por. Pawluczyk, 2000, s. 292–293).

Przedmiotem zainteresowań i prowadzonych poszukiwań była przede wszystkim jednostka, dziecko, podlegające opiece zabezpieczająco-kompensacyjnej i wychowaniu, z chwilą jego egzystencji w rodzinie zastępczej, tj. w różnych formach rodzin wspierających lub zastępujących w wypełnianiu podstawowych funkcji opiekuńczych, socjalizacyjnych i edukacyjnych. Dlatego w badaniach przyjęto podejście integrujące, systemowe – czy ekosystemowe, interakcyjne oraz dynamiczne, a tym samym badania

podłużne i eksperymentalne nieczęsto stosowane we współczesnej polskiej pedagogice. Zajmując się efektywnością procesu opiekuńczo-wychowawczego, kompensacją braków emocjonalnych, społecznych, edukacyjnych u dzieci w opiece zastępczej, poszukiwania skierowane zostały na kategorię wsparcia uznaną za podstawową oraz warunkującą rozwiązanie i zrozumienie wielu psychospołecznych uchybień prowadzących do upośledzenia społecznego.

Trzeba przypomnieć, iż oprócz zaspokajania codziennych potrzeb zakres sprawowanej opieki rodzice zastępczy muszą poszerzać o zabiegi kompensacyjne i reedukacyjne, które są konieczne ze względu na środowisko, z jakiego pochodzą dzieci. Uchybienia pojawiające się w sprawowaniu opieki w rodzinach naturalnych i niedostateczna stymulacja rozwojowa prowadzą do niezadowolającego rozwoju zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym. Wymaga to od opiekunów zastępczych aktywności we wdrażaniu dzieci do oczekiwanych społecznie norm oraz kształtowaniu u wychowanków określonych (pożądanych) społecznie zachowań.

Na przestrzeni lat odnotowuje się pozytywną tendencję, polegającą na stopniowym wzroście odsetka wychowanków osiągających sukcesy życiowe i zmniejszaniu się doznających niepowodzeń. Świadczy to o kompensacyjnej roli, jaką pełnią rodziny zastępcze w stosunku do powierzonych im dzieci. Wskaźniki ogólnokrajowe (np. w zakresie poziomu wykształcenia, aktywności zawodowej, warunków materialno-bytowych itd.) uwidaczniają wyraźną różnicę na niekorzyść usamodzielnionych wychowanków rodzin zastępczych (Jamrożek, Matyjas, 2006, s.389).

Książka składa się z *Wprowadzenia*, sześciu rozdziałów, *Konkluzji (Zakończenia)* oraz *Aneksów*. Każdy rozdział zawiera podrozdziały (od 4–6). Z obowiązku, podaję tytuły rozdziałów w dowolnym tłumaczeniu na język polski:

- Wprowadzenie (s.7–11);
- Rodzina w naukach Jana Pawła II (s.12–25);
- Rodzina jako system (s.26–49);
- Rodzina zastępcza jako forma kompensacji osamotnienia dziecka (s.50–71);
- Metodologiczne podstawy (bazy) badań własnych (s.72–94);
- Analiza wyników badań własnych (s.95–164);
- Zakończenie (konkluzja) (s.166–168);
- Bibliografia (s.169–179);
- Aneksy/dodatki (s.180–182).

Badanie przeprowadzono (2001) na terenie województwa karpackiego zgodnie z przyjętymi przez badacza kryteriami – w dwóch grupach rodzin – z których każda liczyła (N) po 60 struktur

rodziny. Eksplikacje były przeprowadzone w miejscu zamieszkania każdej z rodzin. Takie samo postępowanie przeprowadzono z rodzinami z populacji ogólnej. Badani otrzymywali zestaw przygotowanych przez autorkę technik z odpowiednią instrukcją. Czas wypełniania testów nie był ograniczony, każda z osób wypełniała je indywidualnie bez kontaktu z pozostałymi członkami rodziny. Sposób przeprowadzania badań był jednolity. Badaniu poddano łącznie 423 osoby, w tym 240 osób to rodzice. W rodzinach zastępczych odpowiadało kryteriom 93 dzieci, z czego w rodzinach spokrewnionych było to 58 dzieci (w tym 38 badanych to dzieci przyjęte na wychowanie), w rodzinach zastępczych obcych było to 35 dzieci (w tym 31 to dzieci przyjęte na wychowanie). W rodzinach z grupy porównawczej przebadano 90 dzieci odpowiadających założeniom metodologicznym. Łącznie rodziny z obu grup wypełniły 2658 kwestionariuszy, które zostały poddane analizie.

Typ prowadzonej narracji utożsamiany może być z prowadzeniem badań i analiz o intencji *active research*. Dokonując podsumowania rezultatów badań i dociekań, autorka odnosi je do odpowiednich uwarunkowań wynikających z kontekstu społecznego oraz systemowych rozwiązań specyficznych dla polityki społecznej prowadzonej w Polsce. Bibliografię przedstawiono w tradycyjnie i klasycznie uporządkowanym układzie na końcu książki. Zawiera ona *References* (s.169–179), tj. 174 pozycje książkowe krajowej i zagranicznej literatury przedmiotu.

Szczególnie ważne jest to, że książka przygotowana w wydawnictwie uczelnianym wydana została w języku angielskim. Z pewnością więc odegra rolę we współpracy międzynarodowej.

Jest ona rezultatem wieloletnich analiz i doświadczeń autorki. Czytelnicy, rekrutujący się przede wszystkim z innych państw Unii Europejskiej, znajdą w niej impulsy do refleksji nad istotą i zasadami kompensacji możliwych do realizacji we współpracy środowiskowej wielu podmiotów, jak i do wydobycia różnic na różnych polach i obszarach krajów UE w rozstrzygnięciach i podejściach praktycznych uwzględniających odrębne często podłoża teoretyczne. W książce zrezygnowano ze specjalistycznych analiz szeregu wątków pedagogiki społecznej (opiekuńczej), ale również innych subdyscyplin w rodzinie nauk społecznych. To sprawia, iż analiza wieloletnich przemyśleń autorki, a także treści bogatej literatury, doświadczeń z własnych badań empirycznych, jak również prezentacja obszernej literatury przedmiotu, stanowić może utrudnienie dla czytelnika reprezentującego za-

zwyczaj jedną bądź dwie specjalności naukowe. Jednak zamysł prezentacji przeprowadzonych wyników badań i analiz uznaję za słuszny, trafny, potrzebny, bardzo interesujący.

Na uwagę zasługuje skrupulatne poszukiwanie wiarygodnych wyników analiz przy uwzględnieniu pojawiającego się *miłosierdzia*, które autorka dostrzega w ludzkich działaniach pomocowych. Praca dotyczy instytucjonalizacji idei wsparcia społecznego, która zawsze podlegać będzie naszej moralnej ocenie. Trudno mi zająć stanowisko co do ewentualnej łatwości percepcji (oraz poprawności językowej) zawartych w tomie refleksji. Na ów temat mogą się jedynie wypowiadać rodzimi angliści/amerykańscy i oczywiście czytelnicy rekrutujący się z anglojęzycznego obszaru językowego. Nie ulega natomiast wątpliwości, iż rekomendowany tom odpowiada istotnym potrzebom intelektualnym i praktycznym. Stanowi interesujące studium poznawcze poświęcone funkcjonowaniu rodzin zastępczych we współczesnej Polsce. Autorka stawia nietławe problemy praktyczne i naukowe. Z zainteresowaniem oczekiwać będziemy na kontynuację problematyki, która pojawi się w polskiej literaturze przedmiotu – być może – w nieodległej przyszłości.

Przypisy

¹ Tytuł książki w dowolnym tłumaczeniu na język polski brzmi: „Moralny wymiar funkcjonowania rodzin zastępczych w ujęciu systemowym (2001–2011)”.

² Rodzina zastępcza – to osobliwie środowisko wychowawcze utworzone przez osoby niebędące rodzicami naturalnymi dziecka; najkorzystniejsza, po adopcji, forma opieki nad dzieckiem, które nie może przez jakiś czas przebywać z własnymi rodzicami; stanowi ponadto rodzinny model opiekuńczy (w odróżnieniu od zakładowego, np. domu dziecka), który zapewnia dziecku optymalne warunki rozwoju, gwarantuje opiekę i właściwe wychowanie (Jamrożek, Matyjas, 2006, s. 386).

Literatura

Jamrożek M., Matyjas B. (2006): *Rodzina zastępcza*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. Tom 5. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa

Kaźmierczak T. (2000): *Pomoc społeczna*. W: *Encyklopedia socjologii*. Tom 3. Oficyna Naukowa, Warszawa

Pawluczyk W. (2000): *Religia*. W: *Encyklopedia socjologii*. Tom 3. Oficyna Naukowa, Warszawa

Titmuss R.M. (1987): *The Philosophy of Welfare*. Collier-Macmillan, London–Sydney.

Andrzej Radziewicz-Winnicki
Uniwersytet Zielonogórski

Psychologia ucznia i nauczyciela to kolejny znakomity podręcznik akademicki, który ukazał się nakładem Wydawnictwa Naukowego PWN. Redakcji tomu podjął się profesor Stanisław Kowalik, specjalista w dziedzinie psychologii społecznej i rehabilitacji. Od wielu lat wykłada psychologię na kierunkach nauczycielskich, stąd zapewne swoboda, z jaką porusza się po zagadnieniach edukacji szkolnej. Profesor jest autorem trzech rozdziałów, autorstwo pozostałych dziewięciu powierzył współpracownikom – doktorom psychologii (tylko jednym współautorem jest doktor filozofii). Dwa pierwsze rozdziały pełnią funkcję wstępu. Zostały w nim przedstawione podstawy teoretyczne podręcznika, dlatego tym dwóm rozdziałom poświęć więcej uwagi.

W rozdziale pierwszym „Psychologia w szkole. Zarys problematyki” Kowalik poszukuje miejsca dla psychologii i psychologa w szkole. Uwarunkowania historyczne sprawiły, że rola psychologa szkolnego jest niedookreślona, obciążona stereotypami społecznymi. Psycholog może działać w szkole według jednego z czterech modeli: modelu medycznego, ekologicznego, wspomagania i problemowego. Praca psychologa, który jako wzorzec postępowania wybierze model medyczny, ekologiczny czy wspomagania, jest mniej efektywna niż praca psychologa wykorzystującego model problemowy. Model ten zakłada, że problem ucznia powinien być rozwiązany na terenie szkoły, w wyniku współpracy zespołu kierowanego przez nauczyciela, a składającego się z psychologa szkolnego, pedagoga szkolnego, lekarzy, logopedy, pracowników socjalnych itp. Kowalik podkreśla, że realizacja takiego modelu wymaga od psychologa wyzbycia się roszczeń do dominacji nad zespołem czy autonomii i niezależności w pracy nad problemem dziecka.

Rozdział drugi jest rozwinięciem pierwszego, przedstawia, jak model problemowy pracy psychologa wprowadzać w życie. Zawiera zbiór teorii niezbędnych nauczycielom, pedagogom i psychologom do rozwiązywania problemów uczniów. Kowalik uważa, że nauczyciel profesjonalista powinien upatrywać podstaw swojej pracy w wiedzy naukowej. Zdaje sobie jednak sprawę, że wiedza naukowa nie może i nigdy nie będzie jedynym motorem działań nauczyciela. Nie sposób bowiem pominąć wciąż powiększających się wraz z latami doświadczeń zasobów

wiedzy potocznej i instytucjonalnej nauczyciela. Wiedza naukowa ma pełnić funkcję regulacyjną wobec działań nauczyciela. Natomiast o wartości tej wiedzy decyduje, czy jest ona zdolna do wprowadzania zmian w zakresie rozwiązywania przez nauczycieli problemów uczniów.

Kolejne podrozdziały to wynik przeglądu wiedzy psychologicznej pod kątem jej przydatności w rozwiązywaniu uczniowskich problemów. Kowalik przedstawia koncepcję ujęcia problemu R. L. Morelanda i J. M. Levine’a, rekomendując jej przydatność w praktyce edukacyjnej. Według wspomnianych autorów na zagadnienie problemu składają się dwa pojęcia podstawowe: symptom i syndrom. Symptom lub powtarzający się zespół symptomów (czyli syndrom) wskazuje na pojawienie się problemu. Trudnością jest to, że ten sam symptom może być zapowiedzią różnych problemów, ten sam problem może przejawiać się za pomocą różnych symptomów. Aby wspomóc nauczycieli, Kowalik prezentuje typy interwencji, jakie mogą zostać przez nich podjęte w sytuacjach problemowych. S. F. Forman, D. L. Smallwood i R. J. Nagle wyróżnili interwencję bezpośrednią i pośrednią.

W interwencji bezpośredniej działania nauczyciela skupiają się na uczniach, u których zdiagnozowano problemy. Interwencja pośrednia to oddziaływanie nauczyciela na otoczenie dziecka: jego rodziców, nauczycieli, rówieśników itp. Drugim kryterium, którym posłużył się Kowalik do stworzenia autorskiej typologii, jest stopień strukturalizacji interwencji. Im bardziej dookreślony program działań, mających za cel rozwiązanie problemów ucznia, tym stopień strukturalizacji tego programu jest większy. Niezwykle cenne jest dla czytelnika, że wszystkie cztery typy interwencji, powstałe w wyniku połączenia kryteriów pośredniości oraz strukturalizacji, zostały zilustrowane przykładami. Przykładem interwencji strukturalizowanej bezpośredniej jest program kształtowania u uczniów umiejętności społecznych autorstwa B. Coxa i W. B. Gunna, a propozycja rozwoju grupy opracowana przez J. R. i L. M. Gibbów jest egzemplifikacją interwencji bezpośredniej niestukturalizowanej. Program wykorzystywania komputerów do zwiększania efektywności uczenia się dzieci autorstwa A. Johnsona ilustruje typ interwencji pośredniej strukturalizowanej. Pomysł zaś wykorzystania poradników dla rodziców do kształtowania ich kompetencji wychowawczych to przykład interwencji niestukturalizowanej pośredniej.

Po omówieniu programów zaradczych autor postawił bardzo istotne pytania: „Dlaczego

po wielu latach poszukiwań metod rozwiązywania trudności uczniów nie zredukowano tej wielości programów do kilku, o sprawdzonej efektywności działania? Co można robić, aby nauczyciele lepiej orientowali się w tej mnogości i dobierali najbardziej adekwatne sposoby działania? (s. 54)”. Na te niełatwe, acz bardzo ważne pytania Kowalik próbuje odpowiedzieć powołując się na ustalenia T. R. Kratochwilla, który dokonał naukowej oceny programów interwencyjnych. Wnioski z tych badań skłaniają do ostrożności w korzystaniu z opracowanych programów, m.in. dlatego, że część z nich była stworzona bez naukowych podstaw. Alternatywą dla gotowych, opracowanych przez naukowców programów działania jest podjęcie współpracy pracowników szkoły i naukowców w celu stworzenia programu na rzecz uczniów wymagających pomocy. W tym duchu proponują sposoby rozwiązywania problemów edukacyjnych m.in. P. Graczyk oraz J. Rapaport. Kowalik akcentuje przydatność jednego systemu oddziaływań na uczniów, u których zdiagnozowano problemy – mowa o mającym korzenie w psychologii behawiorystycznej funkcjonalnym rozwiązywaniu problemów uczniowskich.

Ostatni podrozdział tego bardzo bogatego merytorycznie rozdziału wypełnia opis kolejnych elementów rekomendowanej strategii: wstępne rozpoznania problemów uczniów, funkcjonalnej diagnozy, opracowania projektu interwencji, realizacji projektu oraz ewaluacji rezultatów. W załączeniu do rozdziału czytelnik odnajdzie kwestionariusz skali jakości życia uczniów wraz ze szczegółowymi zasadami posługiwania się skalami jakości życia. Użycie tych skal może być pomocne na etapie rozpoznawania problemów uczniów.

W kolejnych rozdziałach (od 3 do 12) autorzy przedstawiają problemy, z jakimi muszą sobie na co dzień radzić nauczyciele.

Rozdział trzeci „Skuteczne uczenie się w szkole” jest autorstwa psycholożki i filozofa: Joanny Urbańskiej i Mariusza Urbańskiego. W tekście uzasadniają, że umiejętność skutecznego uczenia się nie jest wrodzona, lecz trzeba się jej nauczyć. „Podstawowym zadaniem nauczyciela jest więc takie kierowanie działaniami uczniów, żeby podejmowali czynności sprzyjające uczeniu się, uczyli się oraz uczyli się uczyć (s. 81)”. Autorzy wyróżnili i omówili następujące uwarunkowania uczenia się: organizacyjne, motywacyjne, emocjonalne i komunikacyjne. Największą wartość rozdziału przedstawia skrupulatnie sporządzona tabela: „Jak doskonalić własne kompetencje dydaktyczne?”.

W czwartym rozdziale psycholog Dariusz Rosiński zajął się problematyką trudności wychowawczych i ich rozwiązywania w szkole. Rozpoczyna rozdział od ustaleń definicyjnych: oddziela trudności wychowawcze od zaburzeń zachowania i zaburzeń socjalizacji. Najwięcej miejsca poświęca zaburzeniom procesu socjalizacji, ich klasyfikacje podaje za amerykańską klasyfikacją chorób psychicznych (DSM – IV) oraz Międzynarodową Statystyczną Klasyfikacją Chorób i Problemów Zdrowotnych. (ICD – 10). Rosiński omawia szczegółowo definiowanie problemów uczniowskich przez nauczycieli, ich wrażliwość na spostrzeganie symptomów zaburzeń oraz gotowość do podejmowania interwencji. W załączeniu przytacza fragmenty Skali Zaburzeń Socjalizacji, która jest „narzędziem umożliwiającym uzyskiwanie wiarygodnych informacji o wielkości anomalii socjalizacyjnych występujących wśród uczniów poszczególnych klas danej szkoły (s. 128)”. Skala ta obok funkcji diagnostycznej może spełniać także funkcje: ostrzegawczą, orientacyjną i monitorującą.

Rozdział piąty: „Adaptacja uczniów do warunków szkoły” rozpoczyna się od próby zdefiniowania pojęcia przystosowania ucznia do środowiska szkolnego. Maciej Wilski rozróżnia trzy rodzaje adaptacji: społeczną (rozumianą jako „zdolność do adekwatnej odpowiedzi na wyzwania, jakie stawia przed uczniem grupa innych uczniów” (s. 137), zadaniową (zdolność do zmierzenia się z zadaniami stawianymi przez nauczyciela i program nauczania) i organizacyjną (umiejętność funkcjonowania w szkole jako organizacji). Zakłócenia w relacjach uczeń – inni uczniowie, uczeń – nauczyciel oraz uczeń – szkoła jako organizacja mogą być źródłem problemów z adaptacją społeczną, zadaniową oraz organizacyjną ucznia. To, jak uczeń radzi sobie z nową sytuacją, zależy nie tylko od potencjału adaptacyjnego, lecz także od wsparcia, jakiego udziela mu nauczyciel. Dlatego autor opisuje działania, jakie może i powinien podejmować nauczyciel, aby adaptacja ucznia przebiegła z powodzeniem. Postulaty autora nie są tylko ogólnikowymi stwierdzeniami, lecz realnie mogą ukierunkować pracę nauczyciela. Rozdział uzupełniony jest kwestionariuszem rozmowy/wywiadu z uczniem, który może być narzędziem diagnostycznym wspomagającym proces adaptacji dziecka do szkoły.

Punktem wyjścia rozdziału szóstego są ustalenia dotyczące rodzajów i funkcji oceny osiągnięć ucznia. Po omówieniu modelu procesu oceny osiągnięć ucznia opracowanego przez M. Materską na podstawie Noizet i Caverni

(s. 171) Remigiusz Koc – autor rozdziału – koncentruje się na przedstawieniu podejść psychologicznych, które próbują wyjaśniać mechanizmy spostrzegania i oceniania społecznego (zjawisko atrybucji, model integracji, tzw. stereotypowe myślenie). Następnie opisuje zniekształcenia wpływające na trafność oceny osiągnięć ucznia: błąd tendencji centralnej, efekt miejsca pracy w zestawie, efekt czystej ekspozycji, efekt kontrastu, efekt aureoli i efekt halo oraz efekt pierwszeństwa i efekt świeżości (s. 177). Dla nauczyciela szczególnie cenne są podrozdziały, w których autor zawarł wybrane metody zwiększenia trafności oceny ucznia przez nauczyciela oraz konsekwencji oceny osiągnięć ucznia. W podsumowaniu czytelnik może znaleźć wypunktowane główne zasady skutecznej oceny ucznia (jest ich siedem), a w załączeniu omówiona jest alternatywna metoda oceny osiągnięć uczniów: portfolio.

Remigiusz Koc napisał także kolejny siódmy rozdział zatytułowany „Konflikty w środowisku szkolnym”. Już na wstępie sygnalizuje, że jest zwolennikiem modelu pragmatycznego, wskazującego, że konflikt w szkole jest szansą, zjawiskiem pożądanym dla szkoły. Nie znajdziemy więc w tekście wskazówek, jak zapobiegać konfliktom lub jak je rozwiązywać, lecz jak nimi kierować. Wczesna i trafna diagnoza konfliktu oraz rozpoznanie jego dynamiki (w tym przede wszystkim poznanie jego przyczyn oraz stylów reagowania na konflikt uczestniczących w nim osób) jest podstawą efektywnego kierowania konfliktem w szkole, dlatego zagadnienie to stało się przedmiotem początkowych podrozdziałów. W kolejnych zaś autor przedstawia sposoby kierowania konfliktem na terenie szkoły. Spośród trzech wymienionych (negocjacje, mediacje, arbitraż) dwa pierwsze zostały bardzo szczegółowo omówione. Uzupełnieniem pierwszej części rozdziału są załączone narzędzia, które mogą posłużyć do analizy sytuacji konfliktowej oraz diagnozy relacji wewnątrzklasowych pod kątem ryzyka wystąpienia konfliktu.

W ósmym rozdziale Magdalena Miotk-Mrozowska wyjaśnia przyczyny istniejących trudności w kontaktach między nauczycielami a rodzicami oraz wskazuje rozwiązania mające poprawić te relacje. Rozpoczyna od rozwiązań prawnych warunkujących stan współpracy szkoły z rodzicami w Polsce i na świecie. Do opisu relacji nauczyciel – rodzic autorka wybrała pojęcie relacji interpersonalnej, a za podstawowe czynniki kształtujące omawianą relację interpersonalną przyjęła: wzajemne postawy rodziców i nauczycieli oraz wzajemną percep-

cję tych postaw, przebieg procesu komunikacji oraz warunki zewnętrzne, w których przebiega relacja (s. 240). Następnie dokonała przeglądu badań naukowych (głównie psychologicznych) pod kątem wyznaczników relacji nauczyciel – uczeń. Stały się one przyczynkiem do sformułowania określonej filozofii postępowania nauczycieli z rodzicami. Nauczyciele znajdują ogólne rady: jak budować pozytywną postawę względem rodziców, jednocześnie kształtując własny wizerunek w oczach rodzica, a także jak budować zaangażowanie rodzica oraz jak doskonalić umiejętność efektywnej komunikacji z rodzicem (s. 245–246). Uszczegółowieniem tych zasad jest „Pięć przykazań wywierania skutecznego wpływu interpersonalnego” autorstwa Stanisława Kowalika, które znajdują się w załączniku do rozdziału.

Przedmiotem dziewiątego rozdziału podręcznika są „Nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne w procesie edukacji” i możliwości ich wykorzystania przez nauczycieli i rodziców. Punktem wyjścia rozważań było ustalenie, które z nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych mogą wspomagać proces edukacji, dlatego na początku rozdziału jest krótki tabelaryczny przegląd wspomnianych technologii. Magdalena Miotk-Mrozowska przyjęła, że „nowe technologie można traktować jako swoisty kapitał społeczny (...), jednym z jego źródeł jest odpowiedni poziom procesu edukacji” (s. 259). Po przybliżeniu pojęcia kapitału społecznego, autorka w kolejnych podrozdziałach zarysowała cztery obszary działań nauczyciela, które mogą przyczynić się do pomnażania kapitału społecznego. Nauczyciele powinni skoncentrować się na zwiększaniu dostępu uczniów do nowych technologii, rozpowszechnianiu i promowaniu wiedzy na temat sposobów wykorzystywania nowych technologii wśród uczniów, ich rodziców, ale także nauczycieli, kształtowaniu jakości użytkowania nowych technologii w edukacji oraz budowaniu więzi i zaufania społecznego wśród uczestników edukacji. Dwa inspirujące przykłady zastosowania nowoczesnych technologii na lekcjach języka obcego oraz wychowania fizycznego umieszczone są w załączeniu do rozdziału.

Rozdział dziesiąty: „Integracja uczniów niepełnosprawnych z uczniami pełnosprawnymi”. Stanisław Kowalik rozpoczyna od przedstawienia zalet i wad integracji w szkole, podkreślając, że współczesna szkoła nie jest dobrym miejscem do realizowania integracji edukacyjnej. Nacisk władz, a także nauczycieli na uzyskiwanie jak

najwyższych rezultatów dydaktycznych, a spychanie celów wychowawczych na dalszy plan tworzy klimat szkoły, w którym trudno odnaleźć się dziecku niepełnosprawnemu. Źródeł niepowodzeń integracji należy więc doszukiwać się nie tylko w polityce oświatowej czy funkcjonowaniu szkół, lecz przede wszystkim w „świadomości społecznej ludzi tworzących kontekst społeczny, w jakim ta integracja przebiega” (s. 284).

Kowalik postawił tezę, że tylko zmiany w powszechnej kulturze edukacyjnej mogą przyczynić się do usprawnienia procesu integracji edukacyjnej. Dlatego przedstawił autorską koncepcję integracyjnej kultury edukacyjnej, którą stworzył bazując na koncepcji tzw. doktryny przynależności R. Merton, teorii porównań społecznych L. Festingera oraz ustaleniach F. Tonnieasa dotyczących charakteru zbiorowości społecznych. W zrozumieniu istoty tej koncepcji pomoże czytelnikowi ostatni podrozdział, w którym zostały zaprezentowane fazy procesu integracji oraz zadania psychologa związane z realizacją każdej z tej faz. Uzupełnieniem do rozdziału są narzędzia do oceny wyuczalności dziecka niepełnosprawnego (eksperyment nauczający oparty na procedurze Sequina, eksperyment nauczający A. Iwanowej).

Rozdział jedenasty: „Promocja szkoły i jej współpraca ze środowiskiem lokalnym” powinien być obowiązkową lekturą dla dyrektorów szkół. Aby wyjaśnić charakter relacji szkoły z otoczeniem, Remigiusz Koc odwołał się do koncepcji szkoły jako organizacji uczącej się oraz koncepcji ekosystemu społecznego. Następnie omówił proces tworzenia wizerunku szkoły, koncentrując się na technikach i narzędziach, które ten wizerunek mogą kształtować (media relations, działalność pozaedukacyjna szkoły, lobbying, planowania PR szkoły). Autor zwraca uwagę, że aby promocja szkoły była skuteczna, placówka musi nawiązać współpracę z rodzicami. Rozważa także bardzo ważny temat reagowania na sytuacje kryzysowe w szkole. Autor opisuje, jakie podjąć działania, aby na skutek np. napadów medialnych na szkołę nie doszło do obniżenia jej wizerunku. W załączeniu do rozdziału znajduje się omówienie, jak zogniskowany wywiad fokusowy wykorzystać do diagnozy wizerunku szkoły.

Treść rozdziału dwunastego „Osobowość i kompetencje nauczyciela” koncentruje się na rozwojowej koncepcji osobowości nauczyciela, określanej jako „wachlarz” kompetencji. Maciej Wilski – autor koncepcji oraz rozdziału – wyróżnił trzy rodzaje osobowości: osobowość reaktywną, dryfującą oraz rozwojową. Nauczyciel,

który charakteryzuje się – najbardziej pożądaną – osobowością rozwojową ma zdefiniowane cele dalekie i konsekwentnie je realizuje. Nauczyciel o osobowości reaktywnej ma niesprecyzowane cele dalekie i nie podejmuje aktywności w celu podniesienia kompetencji, co powoduje stagnację zawodową. W wachlarzu kompetencji pomiędzy osobowością rozwojową a reaktywną znajduje się osobowość dryfująca. Są to nauczyciele, którzy w trakcie praktyki zawodowej zagubili swoje cele, dryfują więc bez celu, nie potrafiąc odnaleźć lub sformułować nowego. Autor wyróżnił i opisał trzy aspekty, które oddziałują na rozwój osobowości nauczyciela: aspekt ideologiczny (kwestie etyki nauczycielskiej i prestiżu zawodu), aspekt instytucjonalny (rola społeczna nauczyciela) oraz aspekt indywidualny (problemy psychologiczne i wypalenie zawodowe). Rozdział uzupełniony jest opisem, jak można wykorzystać grupy samopomocowe Balinta do pracy z nauczycielami zagrożonymi wypaleniem zawodowym.

Układ treści rozdziałów jest stały i przejrzysty. Opis określonej sytuacji problemowej w szkole otwiera każdy z rozdziałów (poza dwoma pierwszymi, które mają charakter części wstępnej). Następnie autorzy odwołują się do wiedzy naukowej, która może wspomóc nauczyciela w znalezieniu odpowiedzi na pytanie, jak poradzić sobie z danym problemem. Bardzo ważne jest, że czytelnik po części teoretycznej nie zostaje sam z analizą przykładowej sytuacji problemowej z początku rozdziału, gdyż autorzy wiążą przedstawione koncepcje z praktyką i stawiają diagnozę opisanej sytuacji. W ten sposób urzeczywistniana jest idea, że wiedza naukowa ma ukierunkowywać pracę nauczyciela. Bardzo cennym pomysłem było także dołączenie do niemal każdego rozdziału narzędzia diagnostycznego, które może wzbogacić warsztat pracy nauczyciela. Szkoda tylko, że nie wszystkie są dopasowane do możliwości diagnostycznych nauczycieli (np. adaptacja grup Balinta), a w niektórych niepełny opis narzędzi uniemożliwia ich stosowanie. Po co nauczycielowi kwestionariusz Skali Zaburzeń Socjalizacji, jeżeli nie jest on uzupełniony komentarzem, jak należy interpretować wyniki?

Kowalik deklaruje, że podręcznik powstał w „celu przezwyciężenia wyraźniej zapaści w rozwoju psychologii szkolnej, a także niechęci do współpracy nauczycieli, pedagogów i psychologów” (s. 11), dlatego zaproponował „wspólne, partnerskie skoncentrowanie się na problemach edukacyjnych” (s.11). Szkoda, że w myśl tego przesłania, nie udało się zaprosić do tworzenia podręcznika żadnego pedagoga, zwłaszcza

że autorzy-psycholodzy realizowali ten postulat niejednokrotnie odwołując się w swych rozdziałach do prac pedagogów polskich i zagranicznych.

Podręcznik jest adresowany przede wszystkim do studentów pedagogiki i kierunków nauczycielskich oraz do nauczycieli. Zatem na zajęciach z jakiego przedmiotu mogłyby być pomocny? Po zapoznaniu się z treścią podręcznika mogę śmiało powiedzieć, że jest on wręcz niezbędny na zajęciach z psychologii wychowawczej, ale można go wykorzystywać na zajęciach z wielu innych przedmiotów.

Podręcznik ten bardzo cenię za przejrzysty układ treści, lekkość stylu oraz przede wszystkim jego zawartość merytoryczną. W moim odczuciu jest to lektura obowiązkowa dla każdego studenta pedagogiki i dla każdego nauczyciela.

Natalia Bednarska

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

**SZTUKA I WYCHOWANIE – współczesne
problemy edukacji estetycznej.**

**Monografia zbiorowa, red. naukowa
Krystyna Pankowska. Wyd. Akademickie
ŻAK, Warszawa 2010, s. 416**

Obszerna, bogata tematycznie publikacja dokumentuje konferencję zorganizowaną przez Zakład Teorii Wychowania Estetycznego Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, z okazji czterdziestej rocznicy śmierci Herberta Reada. Był on autorem książki o symbolicznym tytule *Wychowanie przez sztukę*, wydanej w roku 1943, która inspirowała kolejne pokolenia pedagogów zainteresowanych możliwością „ocalenia przez sztukę” zagrożonych wartości człowieczeństwa.

Konferencja zgromadziła wielu badaczy problematyki edukacji estetycznej, w skali ogólnopolskiej, a także gości z zagranicy. Wygłoszono kilkadziesiąt referatów, które zostały ustrukturyrowane przez redaktorkę książki Krystynę Pankowską, kierownika Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego Wydziału Pedagogicznego UW. We wstępie pt. „Wychowanie estetyczne dziś – nowa rzeczywistość, nowe zadania” napisała: „Minęło prawie 70 lat od czasu, gdy Herbert Read tworzył swoją koncepcję. Z perspektywy tego czasu możemy stwierdzić, że jej przesłanie wyznaczyło drogę i charakter pedagogicznej refleksji o możliwościach edukacyjnych sztuki oraz znacząco wpłynęło na praktykę wychowania estetycznego drugiej połowy XX wieku. Na-

sze czasy jednak tworzą nowe problemy i nowe napięcia, a w raz z nimi powraca wciąż aktualne pytanie, jak wychować, by ocalić człowieczeństwo w człowieku. Głoszona dziś teza o kryzysie, czy wręcz upadku współczesnej kultury, i o wynikającym stąd kryzysie wychowania, wiązana jest z erozją wartości oraz ich relatywizacją. Człowiek staje wobec bezmiaru wolności, a jednocześnie rozpaczliwie potrzebuje niezachwianego punktu odniesienia, stabilnego paradygmatu własnego człowieczeństwa”.

Autorka odwołując się do sytuacji w kulturze współczesnej upomina się o aktualizację i weryfikację edukacji estetycznej, w perspektywie nowych wyzwań. Ta problematyka – szeroko dyskutowana podczas konferencji – składa się na obszerny tom studiów, który obejmuje sześć części:

Część I. Teoria wychowania estetycznego – trwałość i aktualność koncepcji

Część II. Twórczość i sztuka – konteksty pedagogiczne

Część III. Możliwości i funkcje wychowawcze sztuki w dobie współczesnej

Część IV. Współczesne problemy edukacji estetycznej w szkole

Część V. Nowe przestrzenie sztuki i wychowania

Część VI. Sztuka i edukacja – raporty z badań.

Nie jest możliwe, by w krótkim omówieniu zreferować treść poszczególnych artykułów. Można jednak stwierdzić, iż jest ona bardzo zróżnicowana. Wielu autorów odwołuje się bezpośrednio do dzieła Herberta Reada, które wszakże zostało udośćniane w polskim przekładzie dopiero w roku 1976: Herbert Read, *Wychowanie przez sztukę*, przekład Anna Trojnowska-Kaczmarek, wstęp pt. „Wizja człowieka uskrzydłonego” – Irena Wojnar (Biblioteka Klasyków Pedagogiki, Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, Ossolineum, Wrocław 1976, s. 431).

Wiadomo, iż zaufanie do edukacyjnych możliwości sztuki pojawia się już w dawnej europejskiej myśli filozoficznej, przybiera na sile w dobie nowożytnej i konkretyzuje się w różnych propozycjach społeczno-edukacyjnych. Polska tradycja i aktualne myślenie o sztuce w perspektywie wzbogacania edukacji człowieka składają się na oryginalną tzw. teorię wychowania estetycznego. Do tych wątków nawiązują autorzy referatów, zainteresowani zarówno rozważaniami o charakterze ogólnoteoretycznym, jak praktycznymi konkretyzacjami edukacji estetycznej w różnych instytucjach (szkoła, muzeum), w swobodnych działaniach kulturalnych, w różnych dyscyplinach artystycz-

nych. Referaty dokumentują bardzo szeroką interpretację współczesnej edukacji estetycznej związanej z różnymi dziedzinami twórczości artystycznej (literatura, sztuki plastyczne, muzyka), a także ze swobodną aktywnością twórczą o charakterze pozaprofesjonalnym. Zwracają uwagę na powiązania między sztuką a współczesnymi mediami, między sztuką a próbami estetyzacji otoczenia, reklamą itp.

Stosunkowo najliczniej reprezentowane jest w omawianej książce środowisko warszawskie, czyli tzw. polska teoria wychowania estetycznego. Henryk Depta w tekście pt. „O wychowanie estetyczne na miarę naszych czasów”, którego tytuł nawiązuje do znanej książki B. Suchodolskiego, przypomina podstawowe dla tej teorii inspiracje myślą Profesora. Wychowanie estetyczne to z jednej strony kształcenie estetycznej kultury człowieka, ale z drugiej „także to, co dzieje się z jednostką ludzką pod wpływem dzieł sztuki i jak sztuka kształtuje całego człowieka”. W ten sposób B. Suchodolski lapidarnie zdefiniował dwa komplementarne aspekty wychowania estetycznego, czyli wychowanie DO sztuki i wychowanie PRZEZ sztukę. W tym drugim zakresie wyeksponował wspólnotowe działanie sztuki („sztuka to wielkie porozumienie ludzi, dzięki któremu powstaje prawdziwa ludzka wspólnota”), jej rolę kompensacyjną („sztuka przenosząc ludzi w świat wyobrażony, nie osłabia, wręcz przeciwnie, wzmacnia ich siły życiowe, oddaje ich rzeczywistości światu”), a także wzbogacającą w zakresie wrażliwości egzystencjalnej („sztuka uczy życia jako zespołu wartości nieinstrumentalnych”). W takim też kierunku snuje rozważania Adam Malinowski, wiążąc edukację estetyczną z pogłębianiem osobowego wymiaru istnienia człowieka i z wyraźnym określeniem kształtu świata, któremu edukacja ma służyć. Edukacyjny obszar przynależny sztuce jest godny uwagi tylko wtedy, gdy owo wewnętrzne istnienie-osoba – jest wartością.

Przypominając długą, zwłaszcza starożytną tradycję myślenia o edukacyjnych wartościach sztuki, Elżbieta Kukuła dowodzi: „Umiejętne korzystanie z mocy ludzkiej wyobraźni, twórcze podejście do otaczającej rzeczywistości, wewnętrzna wrażliwość i otwartość na drugiego człowieka, potrzebne są dzisiaj nie tylko artysty, a także, czy może przede wszystkim wynalazcy, menedżerowi, politykowi i wszystkim tym, którzy codziennie stają wobec wyzwania współczesności”.

Syntetyczne i w pewnym sensie podsumowujące rozważania na temat wychowania estetycznego przedstawiła Irena Wojnar, przez wiele lat kierująca Zakładem Teorii Wychowania Estetycznego w Uniwersytecie Warszawskim, autorka m.in. wiele razy wznawianej *Teorii wychowania estetycznego* (1976–1994). Przypomniała podstawowe dane na temat tej teorii – jako struktury interdyscyplinarnej, opartej na współdziałaniu badawczym filozofii europejskiego humanizmu, estetyki, socjologii i psychologii związanej z koncepcją pedagogiki ogólnej jako nauki o człowieku. Przypomniała także pedagogiczną koncepcję sztuki, czy raczej sztuk, z których każda może mieć związek z rozwijaniem i wzbogacaniem osoby ludzkiej, zarówno gdy pobudza estetyczne doznania (wynikające z przeżyć zwanych potocznie odbiorczymi), jak artystyczną aktywność nieprofesjonalną. Podstawowe przypomnienia czy „nawiązania” zawarte w wypowiedzi Ireny Wojnar rozszerzone zostały o przywołanie klasycznych już idei-koncepcji wychowania estetycznego w ujęciu Fr. Schillera, H. Reada, B. Suchodolskiego, by wykazać związki między edukacyjnymi propozycjami na temat „naprawy” człowieka z programem „naprawy” świata. W tym właśnie kontekście pojawiają się nowe aktualne aspekty wychowania przez sztukę, które powinno wzmacniać zakorzenienia i tożsamości współczesnego człowieka, a jednocześnie inspirować wrażliwość na wartości podstawowe – altruizm i empatię, dzięki pogłębianiu osobowej zdolności do samokształcenia, czyli zindywidualizowanego budowania samego siebie w warunkach kształtowania się nowych wspólnot międzyludzkich. Proces rozwoju człowieka, zdaniem Ireny Wojnar, dopiero wtedy będzie pełny, kiedy osiągnie on zdolność współdziałania z innymi istotami w szerokim kontekście ludzkiego świata. Sztuka może w sposób szczególnie uwarunkowywać na uniwersalny tragizm ludzkiej kondycji, przezwyciężać powierzchowność „kultury niecierpliwości” i konsumpcyjnych pokus ludzkości. Sztuka przecież jest jednocześnie afirmacją tego, co trwałe i uniwersalne, i buntem przeciw powierzchowności, łatwiznie i obojętności.

Przedstawiona książka zasługuje na zainteresowanie i lekturę, umacnia potrzebę realizacji różnych postaci wychowania estetycznego.

Marta Gogłuska-Jerzyna
Uniwersytet Warszawski

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2013

Agnieszka Roguska

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

KOMPETENCJE KLUCZOWE DROGĄ TWÓRCZEGO ROZWOJU Węgrów, 14–15 czerwca 2012 roku

W Węgrowie odbyła się dwudniowa konferencja podsumowująca projekt „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju”. Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego realizowany był przez cztery lata, od września 2008 do sierpnia 2012. Rozmach działań był ogromny, o czym świadczy kwota dofinansowania – 19 123 888 zł. Projekt realizowany był przez Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach w partnerstwie z Fundacją Rozwoju Lubelszczyzny.

W zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z 18.12.2006 roku zapisanych w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30.12.2006 odnoszących się do uczenia się permanentnego stanowiącego połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, wymieniono 8 kompetencji kluczowych:

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym;
2. Porozumiewanie się w językach obcych;
3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
4. Kompetencje informatyczne;
5. Umiejętność uczenia się;
6. Kompetencje społeczne i obywatelskie;
7. Inicjatywność i przedsiębiorczość;
8. Świadomość i ekspresja kulturalna.

Celem projektu było rozwijanie trzech kompetencji: matematyczno-przyrodniczo-technicznej (określanej w Projekcie jako KK3) w połączeniu z porozumiewaniem się w języku obcym (KK2) oraz świadomości i ekspresji kulturalnej (KK8). Działania projektowe skierowane były do uczniów klas V i VI szkół podstawowych, którzy uzyskali wyniki poniżej średniej krajowej ze sprawdzianu w 2007 i 2008 roku. Działaniami objęto cztery województwa: warmińsko-mazurskie, mazowieckie, podlaskie i lubelskie. Placówki te znajdowały się najczęściej na obszarach wiejskich i małych miasteczek.

Dyrektor projektu, dr Małgorzata Danielak-Chomać zaprezentowała **cele i zadania Projektu**.

Projekt miał za zadanie podniesienie kompetencji kluczowych w trzech wymienionych obszarach organizując:

- zajęcia pozalekcyjne;
- wycieczki poznawczo-edukacyjne;
- festiwale – przeglądy działań artystycznych uczniów;
- olimpiady sprawdzające kompetencje matematyczno-przyrodniczo-techniczne;
- cykliczne szkolenia dla nauczycieli i organów prowadzących szkoły.

Uczniowie klas V i VI, do których skierowany był Projekt, pracowali na zajęciach pozalekcyjnych wykorzystując metody projektów i metody przewodniego tekstu 5 godzin tygodniowo. W wytypowanych szkołach i klasach przeznaczono na rozwijanie kompetencji matematyczno-przyrodniczo-technicznych 2 godz. Zajęcia te wspomagane były przez nauczyciela języka obcego w wymiarze 1 godz. Kolejne 2 godz. poświęcono rozwijaniu kompetencji z zakresu świadomości i ekspresji kulturalnej pod okiem kompetentnych nauczycieli, np. plastyki, muzyki, języka polskiego. Nauczyciele pełnili rolę koordynatorów i konsultantów. Swoje projekty – inscenizacje, sztuki teatralne, wystawy plastyczne i innego rodzaju działania prezentowali społeczności szkolnej, społeczności lokalnej, a także na festiwalach, które wpisane były w realizację Projektu.

M. Danielak-Chomać podkreślała ogrom pracy biurokratycznej i zaangażowania ze strony samych nauczycieli, którzy realizowali Projekt w sposób praktyczny i dźwignali ciężar odpowiedzialności za efekty pracy z uczniami. O wielkości przedsięwzięcia niech świadczą dane:

W Projekcie w sumie wzięło udział: 57 szkół; 5400 uczniów; 240 nauczycieli. Ponadto: zorganizowano 315 wycieczek – każdy uczeń klasy V był na dwóch wycieczkach; 4 kilkudniowe szkolenia dla nauczycieli i opiekunów Projektu.

Projekt przewidywał również cykliczne szkolenia dla nauczycieli. Odbyły się cztery szkolenia w ośrodkach szkoleniowych w: Miętne koło Garwolina (2008), Nowogrodzie w woj. podlaskim (2009), Mierkach na Mazurach (2010) i w Łochowie na Mazowszu (2011). Spotkania miały na celu pomoc w przygotowaniu nauczycieli do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych i podzielenia się doświadczeniami oraz spostrzeżeniami w realizacji zadań projektowych. W szkoleniu brali również udział przedstawiciele organów prowadzących szkoły oraz dyrektorzy placówek, na terenie których realizowany był Projekt. W trakcie warsztatów powstały przykłady realizacji z uczniami klas V i VI. W trakcie warsztatów nauczyciele uczestniczyli w zajęciach z wykorzystaniem metody dramy i technik parateatralnych, ekspresji plastycznej i taneczno-muzycznej, które były modyfikowane w zależności od potrzeb uczestników w trakcie szkoleń i podczas spotkań, czemu miały służyć ankiety ewaluacyjne. Nauczyciele-uczestnicy zajęć podnosili swoje kompetencje pod kierunkiem Trenerów-znawców działań w zakresie ekspresji kulturalnej: teatralnej, muzycznej, tanecznej, plastycznej i językowej. Wygłaszane były również wykłady przybliżające sens realizowanego Projektu, jego założenia oraz psychologiczno-pedagogiczne aspekty pracy z uczniami.

Kolejnym prelegentem na konferencji był Andrzej Brejnak – ekspert ds. inicjatyw ponadregionalnych, który zaprezentował sprawozdanie-prezentację dotyczącą analizy porównawczej wyników testu kompetencji matematyczno-techniczno-przyrodniczych „na wejściu” i „na wyjściu”. Zwrócił uwagę, że porównywanie wyników testów początkowych i końcowych było trudne, ponieważ wiele czynników i zmien-

nych miało wpływ na pomiar dydaktyczny, np. stopień trudności testu. W ocenie zastosowano skalę staninową, która uwzględniała wynik uzyskany przez dużą grupę uczniów i pozwoliła na dokonanie porównania. Skale różnicowe umożliwiały statystyczne porównanie wyników uzyskanych w różnych latach na sprawdzianach zewnętrznych i prowadzonych w szkole testów kompetencji badających wyniki nauczania. Podstawą zastosowania skali staninowej była duża liczba uczniów biorących udział w Projekcie, ponad 5400 uczniów, po 1800 uczniów z każdej z trzech edycji. A. Brejnak zaprezentował rozkład wyników w postaci krzywej Gausa dla poszczególnych szkół biorących udział w Projekcie. Końcowe wyniki badań wykazują, że zakładany na początku średni przyrost kompetencji matematyczno-przyrodniczo-technicznych we wszystkich szkołach w trakcie całego Projektu wyniósł ponad 2 staniny. Wyniki były rezultatem intensywnych i efektywnych zajęć szkolnych oraz uczestniczenia w zajęciach pozaszkolnych, wycieczkach, olimpiadach oraz wskaźnikiem indywidualnego zaangażowania uczniów w doskonalenie swoich umiejętności w naukach ścisłych i przyrodniczych.

Kolejnymi osobami, które zabrały głos, byli eksperci – dr Ewa Jówko i dr Sabina Wieruszewska-Duraj, które odpowiedzialne były m.in. za organizację i przebieg olimpiad technicznych i matematyczno-przyrodniczych, skierowanych do klas VI biorących udział w Projekcie. W każdym cyklu realizacji Projektu, olimpiada organizowana była na etapie szkolnym, wojewódzkim i ponadregionalnym. Uczniowie rozwiązywali „Test kompetencji technicznych i matematyczno-przyrodniczych”, oceniany przez specjalnie do tego celu powołanych ekspertów. Po kwalifikacjach wstępnych na etapie szkolnym, uczniowie przechodzili na wyższy stopień – wojewódzki, w którym każdy uczestnik w czasie 60 min. sprawdzał swoje umiejętności w części pisemnej, polegającej na rozwiązywaniu testu sprawdzającego kompetencje z zakresu wiedzy i umiejętności z matematyki, techniki i przyrody. Część ustna polegała na przygotowaniu wypowiedzi na temat „Projekt, w którym mogłem się zrealizować”. Najlepsi uczniowie wyłonieni ze zmagania wojewódzkich, przechodzili do etapu ponadregionalnego, gdzie mieli za zadanie również przygotować się do części pisemnej i ustnej olimpiady.

Dr Lucjan Rzesutek zreferował przedsięwzięcie projektowe, jakim było przygotowanie i przeprowadzenie festiwalu projektów oraz wycieczek. Festiwale organizowane były na trzech szczeblach: szkolnym (w szkołach mających więcej niż jedną klasę szóstą), wojewódzkim i ponadregionalnym. Do etapu ponadregionalnego przechodziły trzy zespoły z każdego województwa, wytypowane przez jury. Dzieci klas szóstych prezentowały przed publicznością swoje dokonania artystyczne na scenach gościnnych domów i ośrodków kultury. Festiwal ponadregionalny zaplanowany jako dwudniowy, pierwszego dnia przewidywał przejazd zespołów, zapoznanie się ze sceną w danym ośrodku kultury, dyskotekę i zabawy na świeżym powietrzu. Drugiego dnia zespoły prezentowały swoje dokonania i programy artystyczne.

Festiwale miały charakter przeglądu. Chodziło bowiem w głównej mierze o odzwierciedlenie dokonań i możliwości poszczególnych klas uczniów z różnych szkół, a nie o rywalizację. Zgodnie z założeniem, w Projekcie brały udział całe klasy, co dodatkowo przemawiało za przyjęciem konwencji przeglądu, a nie konkursu. W pracy grupowej najważniejsze było poszukiwanie mocnych, a nie słabych stron metody projektu, a także integrowanie wszystkich jego uczestników.

Każda klasa V uczestnicząca w przedsięwzięciu projektowym wyjeżdżała na wycieczkę. Była to dodatkowa okazja do zetknięcia się z kulturą na wysokim poziomie

i możliwość zwiedzenia miejsc godnych zapamiętania. Uczniowie uczestniczyli m.in. w przedstawieniu „W krainie czarodziejskiego fletu” opartym na muzyce W.A. Mozarta w Operze Narodowej Teatru Wielkiego, Filharmonii Narodowej. Byli w Centrum Nauki „Kopernik”, Ogrodzie Botanicznym PAN w Powsinie, Muzeum Techniki, Muzeum Ziemi PAN, Muzeum Archeologicznym, Muzeum Techniki, Muzeum Ziemi PAN, Muzeum Papiernictwa, Muzeum Przyrodniczym w Białowieży, Muzeum Kampinoskiego Parku Narodowego.

Drugiego dnia obrad wysłuchano referatu prof. Stefana M. Kwiatkowskiego, w którym omówił *Rolę kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Podkreślił smutną prawdę o naszych rodzimych projektach w oczach brukselskich władz, ponieważ w dużej mierze polskie działania projektowe nie przekładają się na efekty gospodarcze. Nie są więc konkurencyjne i atrakcyjne w porównaniu z innymi zachodnimi projektami. W przyszłości w procesie edukacji nacisk położony zostanie nie na proces uczenia się i nauczania, ale na efekty owych poczynąń.

Jednym z istotnych założeń polityki oświatowej Unii Europejskiej stało się realizowanie postulatów edukacji ustawicznej jako procesu kształcenia ogólnego i zawodowego przez całe życie. Działania w tym względzie miały również pomóc w przezwyciężaniu nieporadności życiowych i redukcji bezrobocia.

W wyniku działań na rzecz uczenia się przez całe życie opublikowano w 1995 roku Białą Księgę kształcenia i doskonalenia (The White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society), pod red. E. Cresson i P. Flyna¹. Celem Białej Księgi było przygotowanie uczestników do życia w społeczeństwie informacyjnym. Zarówno młode pokolenie, jak i osoby dorosłe powinny nieustannie podnosić swoje umiejętności w toku ustawicznego nauczania i uczenia się. Znamienny jest sam podtytuł „Na drodze do uczącego się społeczeństwa”, który sugeruje priorytety i zadania wobec obecnej i przyszłej edukacji. Dalszym krokiem prężnej realizacji założeń Lifelong Learning było ogłoszenie roku 1996 Europejskim Rokiem Edukacji Ustawicznej. Głównymi czynnikami przemawiającymi za potrzebą edukacji ustawicznej był:

- nieustanny rozwój społeczeństwa informacyjnego;
- nasilające się procesy globalizacji ekonomii;
- nieustannie dokonujące się przemiany cywilizacji naukowo-technicznej.

W celu skutecznej realizacji zadań formułowanych przez Białą Księgę, Komisja sformułowała pięć podstawowych założeń obejmujących:

- zachęcanie do zdobywania nowych umiejętności;
- zbliżenie do siebie szkół i przedsiębiorstw;
- ograniczenie marginalizacji;
- upowszechnienie znajomości trzech języków;
- równorzędne traktowanie inwestycji materialnych i edukacyjnych.

Szkoła ma za zadanie przygotowywać do życia i twórczej pracy w demokratycznym państwie. Okazuje się, że największe bezrobocie jest wśród ludzi z wyższym wykształceniem. Jest to podstawa również do tego, by nieustannie poszukiwać, motywować się do zdobywania wciąż nowych umiejętności. Niezmiernie istotną kwestią, co podkreślał prof. Kwiatkowski, jest również to, by w umiejętny sposób odbierać, gromadzić i przetwarzać informacje. W poszukiwaniu i segregowaniu informacji należy kierować się ich adekwatnością do zaistniałych potrzeb własnych i swojego rozwoju osobowego oraz zawodowego. Każdy powinien wykształcić w sobie postawy

sprzyjające samokształceniu oraz dobrać formy i metody samodzielnego projektowania rozwoju, wykorzystując ekspertów, doradców itp. Niezwykle istotna w działaniach budujących własną drogę rozwoju jest umiejętność planowania, organizowania, oceniania i korygowania uczenia się. Z tym wiąże się również umiejętność skutecznego komunikowania się w różnych sytuacjach oraz efektywne rozwiązywanie problemów. Młodzi ludzie powinni być uczeni opracowywania wielowariantowych koncepcji inwestowania w sferę własnego rozwoju. Motywacja wewnętrzna samokształcenia i samodoskonalenia musi być ważniejsza od motywacji zewnętrznej, która jest mniej trwała, bardziej ulotna i nie wypływa z wewnętrznego, autentycznego przekonania samego uczącego się o potrzebie permanentnego trudu w wielowymiarowym kreowaniu swojej osoby. Stefan M. Kwiatkowski przywołał Zygmunta Baumana, z którym zgadza się co do pojmowania roli nauczyciela. Nauczyciel w stosunku do swojego ucznia powinien przybierać rolę tłumacza, a nie znawcy, osoby lepiej wiedzącej lub narzucającej swoje stanowisko. W dalszej części wystąpienia zaznaczył potrzebę zmiany mentalności młodych ludzi z uczącej się dla kogoś – na uczącą się dla siebie samego. W szkołach amerykańskich nie ma ściągania, tymczasem polskie szkoły i uczelnie wyższe zmagają się z plagiatami. Konieczne jest więc używanie programów antyplagiatowych, nieustanne kontrolowanie, czyli uczenie, że podmioty procesu edukacji nie mogą mieć do siebie zaufania.

Dyskusję panelową nt.: *Projekty unijne jako klucz do wyrównywania szans* prowadzili: prof. Stefan M. Kwiatkowski, prof. Mikołaj Bieluga, mgr Halina Cholewka. W wystąpieniach wprowadzających podkreślali znaczenie podejmowanych i realizowanych projektów skierowanych głównie do młodych ludzi, którzy przy wsparciu specjalistów z różnych dziedzin mają szansę otwierania się na nowe możliwości i próbowania swoich sił w zmaganiach przy realizowaniu konkretnych zadań. Nauka języków obcych powinna być wewnętrzną potrzebą uczniów i opierać się na ciekawości poznawania innych kultur z możliwością doświadczania języka w kraju jego używania, a nie monotonnym wkuwaniem słówek i ich odpytywaniem oraz „martwym” używaniem języka w sztucznych sytuacjach. Języka można uczyć się w formie zabawy, przedstawień, inscenizowanych konfliktów, sytuacji z życia codziennego, proponowania dodatkowej tematyki przez samych uczniów z wykorzystaniem języka obcego.

Głos z sali zabrała m.in. dr Ewa Jówko, która podkreśliła znaczenie realizowanych projektów w ujawnianiu się wartości, które praktycznie nie są mierzalne, a są istotną częścią osobowości człowieka, jego siły, motywacji i ochoty w podejmowaniu wciąż nowych wyzwań. Praca w grupie nad konkretnym zadaniem, wzmacnia w dzieciach poczucie bezpieczeństwa, wzajemnego zaufania, pozwala otwierać się na pomysły i koncepcje innych, nabywać większej pewności siebie, pozbywać się kompleksów i wzmacniać mocne strony swojej osoby.

Dr Agnieszka Roguska omówiła realizację projektów mających za zadanie odkrywanie i poznawanie oraz docenianie własnej kultury regionalnej. Nieznajomość bogactwa kulturowego własnego regionu wyzwala kompleksy u młodych ludzi, szczególnie tych, którzy pochodzą i uczą się w małych miejscowościach, wiejskich szkołach, małych miasteczkach. Projekt „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju” był przykładem dobrych praktyk również w kwestii odkrywania i umacniania kultury najbliższej. Na festiwalach można było oglądać m.in. dzieci występujące w kurpiowskich strojach ludowych, mówiące gwarą, śpiewające dawne, tradycyjne pieśni i przyśpiewki, prezentujące tańce ludowe. Na zajęciach pozalekcyjnych

i podczas wycieczek dzieci odkrywały historyczne i kulturowe miejsca swojej „małej ojczyzny”, poznawały dawne, ginące zawody, przyglądały się tradycyjnemu wyrabianiu chleba, koszyków wiklinowych, naczyń z gliny itp.

Konferencja kończąca Projekt potwierdziła wagę podejmowania tego typu projektów skierowanych do młodych ludzi z mniejszymi szansami na rozwój, by móc otwierać przed nimi horyzonty myślowe i wskazywać na szanse, jakie przed nimi stoją bez obaw, leku, poczucia niższości czy kompleksów. Projekt „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju” zrealizował zakładane cele i spełnił oczekiwania zarówno nauczycieli, co było odzwierciedlone w ankietach ewaluacyjnych, jak i uczniów, których Projekt bezpośrednio dotyczył. Wysłunięto propozycję ewentualnego kontynuowania Projektu lub realizacji nowego, podobnego w swoich założeniach i celach.

Zwieńczeniem Projektu jest wydana publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, promująca działania tego kilkuletniego przedsięwzięcia pt. *Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju* pod red. Agnieszki Roguskiej (Wydawca: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2012, s. 64).

Przypisy

^{1E}. Cresson, P. Flynn (red.): *The White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society*, European Communities, The Office for Official Publications of the European Office for Official Publications of the European Luxembourg 1995. W wersji polskiej: E. Cresson, P. Flynn (red.), *Biała Księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.

Natalia Bednarska

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

VII MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA: EDUKACJA ALTERNATYWNA – DYLEMATY TEORII I PRAKTYKI Warszawa, 19–21 października 2012 roku

To już siódme odbywające się pod hasłem „Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki” spotkanie. Pierwsze odbyło się w 1992 roku w Dobieszkowie pod Łodzią. Obecna konferencja została zorganizowana przez Wydział Pedagogiczny Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie oraz Dom Spotkań z Historią. Partnerami konferencji było Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, Austriackie Form Kultury oraz Czeskie Centrum. Patronatem naukowym objął konferencję Komitet Nauk Pedagogicznych.

Inauguracji dokonali gospodarze, czyli dr hab. Bogusław Milerski rektor ChAT oraz dr Anna Ziarkowska kierownik działu edukacji Domu Spotkań z Historią. Profesor Milerski pokreślił, że idea alternatywności jest wpisana w misję Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej. Uczelnia powstała jako alternatywa kulturowa, łączy w murach osoby pochodzące z różnych tradycji, prowadzi alternatywny program studiów, dlatego stwarza dobry klimat do wykładów i dysput uczestników VII Międzynarodowej Konferencji: Edukacji Alternatywnej. Przed pierwszą sesją plenarną głos zabrał także prof. dr hab. Bogusław Śliwerski – teoretyk i praktyk edukacji alternatywnej łączący wszystkie konferencje edukacji alternatywnej – gdyż jest ich inicjatorem.

Sesję rozpoczął prof. dr hab. Klaus-Jürgen Tillmann z Uniwersytetu Bielefeld, który jest badaczem szkoły, a także ekspertem w zakresie alternatywnych form kształcenia i oceniania. Przedstawił: „Spojrzenie rodziców na rozwój niemieckiej szkoły. Refleksja nauk o wychowaniu nad reprezentatywnymi wynikami badań”. Profesor pokazał, jak rodzice widzą szkołę, jak oceniają szanse rozwoju dzieci w szkole, a przede wszystkim jakich oczekują zmian. Wyniki badań świadczą, że nie potwierdza się stereotyp przedstawiający rodziców jako wrogów reform w szkole. Wykład ten był okazją do zastanowienia się, na ile bliskie są nam problemy niemieckiej edukacji.

„Problemy reform a sprawiedliwość kształcenia w liberalnej demokracji” to temat, którym zajął się Hein Retter – z Uniwersytetu w Braunschweigu – emerytowany profesor pedagogiki ogólnej, znawca pedagogiki reform. W Polsce znany jest jako autor książki *Komunikacja codzienna w praktyce* (Retter, 2005). Powołując się m.in. na prace Wincentego Okonia i Johna Rawlsa oraz na doświadczenia edukacyjne swoich 9 dzieci przedstawił rozważania dotyczące sprawiedliwości kształcenia. W imieniu nieobecnego Johannes Kierscha z Instytutu Pedagogiki Waldorfskiej referat wygłosiła Barbara Kowalewska – autorka książki o pedagogice waldorfskiej dla najmłodszych (Kowalewska, 2011). Referat „Odkrywanie sensu uczenia się: Rudolf

Steiner i Ernst Cassirer” poświęcony był współczesnej szkole, gdyż nie wyposaża ona uczniów w kompetencje poszukiwania sensu życia. Zaprezentowana została również teoria Cassierera i jej wkład w wyjaśnienie koncepcji Steiner’a. Wystąpienie obfitowało w przykłady pracy z uczniem w szkole waldorfskiej.

Tematem kolejnych wykładów była spuścizna Korczakowska. Pochodzące z Uniwersytetu Goethego w Frankfurt nad Menem prof. dr Sabine Andresen i mgr Kristina Schierbaum przygotowały wystąpienie pt. „Znaczenie »moratorium« dla dziecka w nawiązaniu do J. Korczaka i A. Makarenki”. Egzemplifikacją tytułowego „moratorium” były kolonie letnie organizowane przez Korczaka i Makarenkę. Dr Michael Kirchner z Uniwersytetu Bielefeld oraz mgr Michael Schneider z Uniwersytetu Goethego we Frankfurt nad Menem przedstawili teorię i praktykę partycypacji dziecka w relacji pedagogicznej według Janusza Korczaka („Uczestniczenie dziecka w relacjach pedagogicznych”). Prof. dr hab. Stanisław Dylak żywo i inspirująco omówił stan badań nad autorską strategią kształcenia wyprzedzającego. Koncepcja składa się z czterech etapów, których celem jest zorganizowanie lekcji zgodnie z potrzebami uczniów. Obrady plenarne zakończyło wystąpienie dr Volkera Edlingera, korczakowskiego psychoterapeuty dziecięcego z Wiednia. W wykładzie „Jak kochać dziecko? Inspiracje korczakowskie” Edlinger przywołał kilka przypadków ze swojej pracy klinicznej.

Kolejnym punktem programu były sesje naukowo-warsztatowe w grupach tematycznych. Pierwszej sekcji: „Pedagogika alternatywna w praktyce” przewodniczył prof. B. Śliwowski. Wśród referatów na szczególną uwagę zasłużyły wystąpienia dr Justyny Dobrowicz z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach pt.: „Edukacja alternatywna na łamach opiniotwórczych tygodników” oraz mgra Adama Winiarczyka nauczyciela warszawskiej szkoły waldorfskiej pt.: „Pedagogika z ducha czasu – rzecz o pewnych aspektach pedagogiki waldorfskiej”. Przewodniczącą drugiej sekcji: „Pedagogika Janusza Korczaka – współczesna recepcja idei a procesy demokratyzacji szkoły” była dr hab., prof. ChAT Renata Nowakowska-Siuta. W tej części wystąpiły m.in. dr hab. Maria Groenwald (Uniwersytet Gdański): „Między trudnym wyborem a »sytuacją bez wyjścia«, o nauczycielskich dylematach moralnych i sposobach ich rozstrzygnięcia, ilustrowanych przypadkami oceniania szkolnego” oraz dr Jolanta Sajdera (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie): „Edukacja przedszkolna w Polsce jako »układ sprawdzający« zaangażowanie społeczeństwa”. Obrady w trzeciej sesji koncentrowały się wokół tematu „Pedagogika kultury i międzykulturowa”. Ich moderatorem była dr hab. Beata Jachimczak. W tej części obrad wyodrębniono podsekcję, w której wstąpili członkowie alternatywnego ruchu słowacko-czesko-polskiej grupy naukowej INTERRA 16, w tym jej założyciel doc. dr hab. Jaroslav Balvin z Uniwersytetu w Żilinie w Czechach. W trakcie obrad zajmowano się edukacją dzieci romskich.

Prof. dr hab. Iwona Chrzanowska przewodniczyła sesji „Alternatywy w szkolnictwie wyższym i kształceniu nauczycieli”. Z referatem na temat: „Nauczyciele twórczy pedagogicznie w edukacji alternatywnej” wystąpiła m.in. dr hab. Marzenna Magda Adamowicz, prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Popołudniowy i wieczorny program konferencji był powiązany z ogłoszonym przez Sejm Rzeczypospolitej Rokiem Janusza Korczaka. Dla osób chętnych zorganizowano spacer po Warszawie z wykorzystaniem aplikacji „My Warsaw – Warszawa jest moja” – wirtualnego przewodnika po mieście śladami Janusza Korczaka. Ulicami Warszawy prowadziła Jagna Kofa z Domu Spotkań z Historią. Wieczorem odbyła

się pierwsza w Polsce emisja – zakazanego w okresie PRL filmu – „Sie sind frei Doktor Korczak” („Jest Pan wolny Panie Korczak”) w reżyserii Aleksandra Forda. Film ten został specjalnie sprowadzony z Niemiec dzięki staraniom Domu Spotkań z Historią. Sfabularyzowana relacja z ostatnich miesięcy życia i pracy Janusza Korczaka w warszawskim Domu Sierot była wstrząsająca.

Sobotnie obrady plenarne zainaugurowała prof. dr hab. Maria Dudzikowa z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Prelegentka przedstawiła teoretyczne ramy rozumienia dehumanizacji i czym jest dehumanizacja w kontekście międzygrupowym. Następnie podzieliła się uwagami metodologicznymi na temat metafory jako narzędzia opisu epistemologicznego, koncentrując się na rozumieniu i funkcji metafory. Zgodnie z tematem wykładu: „Metafory odzwiercące w szkole i o szkole jako wskaźnika jej dehumanizacji” Profesor przedstawiła przykłady metafor odzwiercących, które odmawiają uczniom unikalne cechy ludzkie, sprowadzając ich do „osłów”, „baranów” czy „bydła”. Zabrała też głos w dyskusji metodologicznej: badania jakościowe *versus* badania ilościowe. Życia szkoły nie uchwycą badania ilościowe. Jeśli chcemy zrozumieć, co się dzieje istotnego w klasie szkolnej, musimy sięgać po badania jakościowe.

Kolejną referentką była prof. dr hab. Alena Vališová – psycholog i pedagog z Uniwersytetu w Pardubicach, która zajmuje się radzeniem sobie pedagogów w sytuacjach trudnych. Omówiła asertywność jako jedną z metod zarządzania sytuacjami trudnymi („Rola asertywności w aktywności zawodowej alternatywnych pedagogów”).

Profesor Zofia Agnieszka Kłakówna z Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie pytała: „Czy polska szkoła ma szansę na zmianę?” Odpowiadając stwierdziła, że pozytywne zmiany nie są możliwe z centralnego nadania, co konsekwentnie udowadniają podejmowane reformy oświaty. Żeby rozpocząć zmiany, potrzebna jest refleksja nad istotą szkoły: po co jest szkoła? Konieczne jest więc inne spojrzenie na rekrutację nauczycieli i ich kształcenie, gdyż ratunkiem dla szkoły są nauczyciele pasjonaci. Tylko edukacja alternatywna jest szansą na zmiany w polskiej szkole.

W krytycznym duchu utrzymane było wystąpienie prof. dra hab. Amadeusza Krause z Uniwersytetu Gdańskiego: „Pedagogika różnic i zróżnicowania jako teoretyczny i praktyczny opór na centralizm, uniformizm, polityczną poprawność, ideologiczny autyzm czy nietolerancję na inność”. Profesor przedstawił sytuację pedagogiki niepełnosprawnych. Jego zdaniem we współczesnej szkole mamy do czynienia z pozorowaną edukacją integracyjną. Świadczy o tym dysproporcja między osobami pełnosprawnymi a niepełnosprawnymi w klasach tzw. integracyjnych (do trzydziestu uczniów zdrowych dodaje się jednego niepełnosprawnego), a przede wszystkim brak akceptacji osób niepełnosprawnych. Krause przedstawił trzy fazy przejścia polskiej oświaty od reprodukcji kulturowej szkoły do reprodukcji ekonomicznej.

Następny prelegent przeniósł nas do realiów Czeskiej Republiki. Dr hab. Jaroslav Veteska prof. Uniwersytetu Jana Amosa Komeńskiego w Pradze omówił „Możliwości kształcenia dorosłych (na przykładzie Czeskiej Republiki)”. Profesor przywołał badania, w których pytano pracodawców o pożądane cechy pracowników. Wynika z nich, że dorośli powinni inwestować w znajomość języków obcych, techniki komputerowe, umiejętności komunikacyjne oraz menedżerskie. Prof. dr hab. Olga Czerniawska z Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej przedstawiła „Edukację drugiej szansy w badaniach biograficznych”, skupiając się na metodologii tych badań.

Po przerwie rozpoczęły się warsztaty metodyczne. Każdy uczestnik konferencji mógł uczestniczyć w dwóch półtoragodzinnych warsztatach. Elżbieta Hornowska z KLANZY poprowadziła warsztat pt.: „Pedagogika zabawy w nauczaniu matematyki w zakresie nauczania początkowego”. Z Warszawskim Oddziałem KLANZY związana jest także dr Grażyna Walczewska-Klimczak, autorka drugiego szkolenia „Wykorzystanie metod pedagogiki zabawy w pracy z książką. Warsztat do tekstu »Pamiętnik Blumki«”. Zofia Żuczowska zaprezentowała założenia pedagogiki Jaspera Juula: „Nonviolent Communication (NVC) skandynawski model wspierania dzieci w rozwoju”. Nauczycielki z waldorfskiego z Przedszkola „Okienko” w Warszawie – Maria Agata Chłopecka, Lidia Michałowicz i Beata Borkowska – w swych warsztatach „Szkoła waldorfska po (niemal) 100 latach swego istnienia oraz teatrzyk lalkowy w przedszkolu waldorfskim” udowodniły, że koncepcja pedagogiczna Rudolfa Steinera jest wciąż aktualna. Na dwóch kolejnych spotkaniach prowadzący pokazywali, jak można wprowadzać ducha alternatywności do szkół powszechnych. Były to warsztaty Mariusza Budzyńskiego: „Dlaczego i jak wprowadzać »Tutoring wychowawczo-rozwojowy« do szkoły?” oraz Agnieszki Sojki: „Warsztat »Obudzić wewnątrz nauczyciela-wychowawcy...« (by) pobudzić ucznia – wychowanka”. Dwa ostatnie szkolenia dotyczyły tematyki przedsiębiorczości. Krzysztof Piwowarski zaproponował „Warsztat – »Zagrajmy w biznes« – alternatywne metody nauczania przedsiębiorczości”, a Dorota Piwowarska poprowadziła zajęcia: „Warsztat – gra finansowa »Cashflow«”. Warsztatom towarzyszyła wystawa prezentująca zabawki i materiały z warszawskiego przedszkola waldorfskiego oraz zeszyty i prace uczniów szkół waldorfskich (od klas najmłodszych aż po klasy maturalne!). Drugi dzień konferencji zakończyło przedstawienie wykorzystujące sztukę opowiadania w wykonaniu grupy Studnia „O”.

Ostatni dzień konferencji rozpoczął się znakomitą wykładem dra Guya Claxtona z Centre of Real – World Learning The University of Winchester. Prelegent zaczął od stwierdzenia, że tradycyjne nauczanie, które dominuje we współczesnej szkole, jest jak trening dla urzędnika pracującego w XIX wieku. Obecnie mamy XXI wiek i potrzebujemy zmiany w metodologii kształcenia szkolnego. Postęp w edukacji zależy od zmiany naszych nawyków, a nie od zmiany programów. Nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jakiej wiedzy będą potrzebowali uczniowie, jak dorosną, dlatego edukacja XXI wieku nie może być „dodawaniem czegoś na wierzch” (chodzi tu o dodawanie wciąż nowych wiadomości do programów nauczania). Uczniowie muszą odkrywać w uczeniu się własną moc, skoncentrować się na długoterminowym ćwiczeniu umysłu. Claxton posługuje się metaforą mózgu jako mięśnia, który powinien być stale trenowany na lekcjach. Nauczyciel według tej koncepcji ma być bardziej widoczny – powinien przyznawać się, że popełnia błędy, dyskutować, a nie udawać, że jest nieomylny.

Dr Jacek Pyżalski z Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi wystąpienie zatytułował: „Czy potrzebujemy edukacji medialnej 2,0?”. Uważa, że nauczyciele demonizują Internet, boją się go. To, co w Internecie oceniamy jako zagrożenie, wcale nim nie musi być. Odwołując się do badań 2143 gimnazjalistów, stwierdził, że Internet jest głównie wykorzystywany przez młodych ludzi do działań pozytywnych. Około 30% młodych ludzi w Polsce to kreatorzy treści w sieci. Badania potwierdzają, że są oni również bardzo aktywni w tzw. realu. Nie należy się więc obawiać, że młodzi ludzie zatracą własną tożsamość spędzając czas online. Badania wykazują, że Internet jest ich kolejną formą ekspresji.

Ostatnim punktem konferencji była dyskusja panelowa: „Perspektywy alternatywności w edukacji, autonomii szkoły i demokratyzacji edukacji”. Jej moderatorami byli prof. B. Śliwerski, dr hab. R. Nowakowska-Siuta oraz dr A. Ziarkowska. Do obrad zostali zaproszeni: dr hab. Piotr Błajet (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), dr hab. Marek Budajczak (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. Beata Jachimczak (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. prof. UG Jolanta Kruk (Uniwersytet Gdański), mgr inż. Janusz Moos (Centrum Doskonalenia i Kształcenia Praktycznego w Łodzi), dr hab. prof. UZ Inetta Nowosad (Uniwersytet Zielonogórski) oraz dr Alina Wróbel (Uniwersytet Łódzki). W debacie rozważano: Jakie szanse przetrwania ma edukacja alternatywna w obecnym systemie oświaty, skoro z każdym rokiem transformacji zdradzamy wartości i idee demokracji? Czy – my naukowcy – jesteśmy forpocztą czegoś innego, twórczego? Jak możemy wspierać nauczycieli? Do dyskusji włączyli się nauczyciele pracujący w szkołach alternatywnych i powszechnych. Debata nie była jednokierunkowa, pojawiły się m.in. kwestia edukacji opartej na rywalizacji, metafora szkoły jako – muzeum krytyczne. Szeroko dyskutowano uwarunkowania sukcesu edukacyjnego w Finlandii.

Efektom konferencji – obok wzbogacenia wiedzy oraz wymiany doświadczeń praktycznych uczestników – był projekt listu otwartego do Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawach edukacji alternatywnej.

Literatura

- Kowalewska B. (2011): *Mam czas dla dziecka. Pedagogika waldorfska dla najmłodszych. Propozycja alternatywnej kultury wychowania w domu, przedszkolu i w żłobku*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Retter H. (2005): *Komunikacja codzienna w praktyce*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

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.