

RUCH

PEDAGOGICZNY

1



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXXV Warszawa 2014

Skład redakcji:

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

Redaktor statystyczny:

Bolesław Niemierko

Rada naukowa:

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

Recenzenci:

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

Adres redakcji:

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

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

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

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Stefan Mieszalski – Uwagi o osobliwościach racjonalności naukowej w pedagogice	5
Katarzyna Dworakowska – Wyzwanie estetyki egzystencji w myśli Fryderyka Nietzchego i Michela Foucaulta	19

RELACJE Z BADAŃ

Agata Trzecińska, Maryla Goszczyńska – Cechy indywidualne jako determinanty postaw i zachowań oszczędnościowych młodzieży	31
Aleksandra Jagielska, Renata Anna Maksymiuk – Rozwój zachowań konsumenckich w okresie dzieciństwa – przegląd koncepcji i wybranych badań	47
Barbara Woynarowska, Joanna Mazur, Agnieszka Małkowska-Szkutnik, Anna Dzielska, Anna Kowalewska – Zachowania zdrowotne uczniów w wieku 15 lat w Polsce i tendencje zmian w latach 1990–2010	59
Stefan T. Kwiatkowski – Osobowość studentów pedagogiki w ujęciu Pięcioczynnikowego Modelu Osobowości	73
Jolanta Muszyńska – O wspólnotach lokalnych i ich znaczeniu	87

STUDIA I OPINIE

Rafał Piwowarski – Wybrane strategie badania przywództwa szkolnego	97
---	----

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

Wasyl Kremień – Człowiek innowacyjny celem współczesnej edukacji	109
---	-----

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Anna Rezner, Anna Cyganik-Idęć, Witold Rezner – Nauczanie poprzez projekt na polskich uczelniach wyższych – czy wykorzystujemy doświadczenia innych krajów?	121
Dominik Olejniczak – Stres jako uwarunkowanie zdrowia w pracy nauczyciela	137

RECENZJE

Paweł Prúfer – Bogusław Śliwerski: <i>Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu</i>	147
Alina Wróblewska – Janusz Gajda: Wartości w życiu i edukacji człowieka	152
Dorota Klus-Stańska – Grzegorz Karwasz, Jolanta Kruk: <i>Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki</i>	155
Danuta Morańska, Andrzej Radzewicz-Winnicki – Renata Tomaszewska-Lipiec: <i>Edukacja w zakładzie pracy w perspektywie organizacji uczącej się</i>	158

KRONIKA

Stefan Mieszalski – W setną rocznicę urodzin Profesora Wincentego Okonia	163
Aleksandra Ganczar – Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo	169
Elżbieta Zawistowska – X Festiwal Poezji Śpiewanej i Recytacji Poetyckiej w WSP ZNP . . .	177

CONTENTS

ARTICLES

- Stefan Mieszalski** – Remarks about curiosities of scientific rationality in pedagogy 5
Katarzyna Dworakowska – The challenges of an aesthetics of existence in thoughts of Friedrich Nietzsche and Michel Foucault 19

RESEARCH REPORTS

- Agata Trzcińska, Maryla Goszczyńska** – Individual traits as determinants of saving attitudes and behaviors of adolescents 31
Aleksandra Jagielska, Renata Anna Maksymiuk – The development of consumer behaviors in childhood – a review of theoretical conceptions and selected studies 47
Barbara Woynarowska, Joanna Mazur, Agnieszka Małkowska-Szkutnik, Anna Dzielska, Anna Kowalewska – Health behaviours of 15-year-old students in Poland and change tendencies between 1990–2010 59
Stefan T. Kwiatkowski – Personality of pedagogy students in the terms of the Five-Factor Theory of Personality 73
Jolanta Muszyńska – The local communities and their importance 87

STUDY AND OPINIONS

- Rafał Piwowski** – Strategies for school leadership research 97

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

- Wasył Kremień** – An innovative human being as a purpose of modern education 109

ADDITIONAL MATERIAL FOR STUDENTS

- Anna Rezner, Anna Cyganik-Idęć, Witold Rezner** – Project – based learning in Polish higher education: do we use experiences of other countries? 121
Dominik Olejniczak – Stress as a health determinant in teachers work 137

REVIEWS

- Paweł Průfer** – Bogusław Śliwerski: *Diagnosis of public education socialization of the Third Republic of Poland in the corset of centralism* 147
Alina Wróblewska – Janusz Gajda: *The values in human life and education* 152
Dorota Klus-Stańska – Grzegorz Karwasz, Jolanta Kruk: *Ideas and realization of interactive teaching – exhibitions, museums and science centers* 155
Danuta Morańska, Andrzej Radzewicz-Winnicki – Renata Tomaszewska-Lipiec: *Education in the workplace in the perspective of a learning organization* 158

CHRONICLE

- Stefan Mieszalski** – On the hundredth anniversary of the birth of Professor Wincenty Okoń 163
Aleksandra Gancarz – Education of children and youth in culturally diverse environments . . . 169
Elżbieta Zawistowska – X Festival of Singing Poetry and Poetic Recitation 177

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2014

Stefan Mieszalski

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

UWAGI O OSOBLIWOŚCIACH RACJONALNOŚCI NAUKOWEJ W PEDAGOGICE

Od dłuższego już czasu obserwujemy istotny dla rozwoju nauk społecznych proces otwierania się nowych perspektyw, wyłaniających się przede wszystkim ze stopniowego odchodzenia od opartego na wzorcach przyrodoznawstwa modelu badań, co zresztą nie oznacza, że model ten został całkowicie zarzucony. Jest to proces wielowymiarowy, odnoszący się między innymi do zagadnień epistemologicznych i metodologicznych. Liczne jego zawilości wiążą się z faktem, że nowożytna nauka pojawiła się dzięki sukcesom dziedzin przyrodniczych, odsłaniając specyficzny dla nich sens, jaki do dziś nadajemy słowom „nauka” i „naukowa metoda”. Z drugiej wszelako strony okazało się, iż dziedziny społeczne, jeśli próbują podążać drogą wytyczoną przez przyrodoznawstwo, czynią to z wielkimi kłopotami z przygnębiającą świadomością, że przyrodoznawczy ideał naukowości jest dla nich w pełni niemożliwy do osiągnięcia.

Prawdopodobnie źródła tych kłopotów tkwią w samej rzeczywistości będącej ich przedmiotem. Można sądzić, że szeroko pojmowana rzeczywistość społeczna znacznie trudniej poddaje się promowanemu przez przyrodoznawstwo poznaniu naukowemu niż bezduszna przyroda z jej regularnością, powtarzalnością i dość dobrze dziś rozpoznaną strukturą. Szczególnie ważną rolę odgrywa w tym kontekście liczba zmiennych uwikłanych w badane zjawiska i zmienność tychże zjawisk wraz z ich licznymi, możliwymi kontekstami. Celnie opisał różnicę między rzeczywistością społeczną a przyrodą T. Sozański (1995, s. 40–41). Z opisu tego można wy dobyć dwa ważne twierdzenia, choć oczywiście jest ich znacznie więcej. Po pierwsze, w naukach empirycznych „...nie ma zasadniczych kłopotów ze wskazaniem zakresu faktów, które ma wyjaśniać teoria” (tamże, s. 41). Łatwo jest precyzyjnie określić granice uogólnień, ponieważ klarownie wyłaniają się one z samej struktury badanej rzeczywistości. Tymczasem granice wyjaśnianego przez teorię społeczną obszaru pozostają do pewnego stopnia rozmyte. Po wtóre, „Szanse budowania w pełni naukowych teorii zjawisk społecznych byłyby realne, gdyby udało się wykryć zbiór zmiennych charakteryzujących jednostkę (grupę, działanie społeczne i inne obiekty społeczne) we wszystkich możliwych kontekstach, z dopuszczeniem alternatywnych sposobów identyfikowania wartości tych zmiennych za pomocą

zależnych od kontekstu wskaźników (w różny sposób wrażliwych to samo)” (tamże, s. 41–42).

W tej sytuacji w naukach społecznych ukształtowały się dwa nurty, z których jeden podejmuje próby budowania teorii godząc się na to, że nie spełni ona wszystkich standardów, jakie swym teoriom narzuciło przyrodoznawstwo. Drugi nurt natomiast przyjął wykładnię o całkowitej nieprzystawalności przyrodoznawczego modelu badań do rzeczywistości społecznej i w konsekwencji podjął zadanie budowy osobnego modelu, z którym dziś powszechnie kojarzymy jakościową strategię badawczą. Siłą rzeczy naraziło to zwolenników drugiego rozwiązania na zarzut o nienaukowym charakterze poznawania¹. W odpowiedzi twierdzą oni, że postępując za przyrodoznawstwem nie jesteśmy w stanie dotrzeć do rzeczywistości społecznej takiej, jaką ona jest, a zapowiedzi dotarcia do niej nie można traktować inaczej niż jako mistyfikację. Trzeba bowiem mówić o „kryzysie reprezentacji”, który upoważnia do „...ataku na pojęcie rzeczywistości jako czegoś, co istnieje poza subiektywnymi, podzielanymi społecznie punktami widzenia. Nie ma takiej rzeczywistości – powiada się – są tylko ludzkie spojrzenia i ludzkie relacje. Trzeba badać, co ludzie mają za rzeczywiste, w czym wyrażają te mniemania, jak na nie wpływa fakt, że są obserwowani, co sam obserwator uważa za rzeczywiste i od czego to zależy” (Konarzewski, 2000, s. 29).

Wobec zarysowanego rozwarstwienia warto zastanowić się nad naukową racjonalnością pedagogiki. Zaprezentowana tu droga zmierzania się z tym zagadnieniem podyktowana została założeniem, że specyficzne cechy naukowej racjonalności pedagogiki stają się lepiej widoczne, jeśli skonfrontujemy ją z innymi dyscyplinami, a zwłaszcza z przyrodoznawstwem. Drogę tę uzasadnia także inny cel – wskazanie niektórych przynajmniej warunków, od których zależy zakres kontroli nad twierdzeniami tworzącymi pedagogikę jako naukę. Jak chyba żadna inna nauka społeczna – narażona jest ona na pokusę afirmacji określonych twierdzeń lub punktów widzenia przy ograniczonym poziomie krytycyzmu czy nawet zwykłej czujności. Liczne stanowiska pedagogiczne mają to do siebie, że dość łatwo uwodzą swoim urokiem, spotęgowanym aksjologicznie zabarwioną argumentacją. Grozi to całej pedagogice odproblematyzowaniem, a w konsekwencji stagnacją, zwłaszcza że zyskująca popularność, alternatywna w stosunku do modelu badań przyrodniczych, epistemologia przy wszystkich swych zaletach i ożywczych impulsach otwiera drogę do budowania słabo kontrolowanych twierdzeń, co może zwiększać obszary dowolności. Tymczasem niezależnie od podłoża epistemologicznego naukę tworzą twierdzenia układające się w mniej lub bardziej koherentny system, pod warunkiem, że nawet jeśli nie są one intersubiektywnie weryfikowalne, to przynajmniej są intersubiektywnie (międzypodmiotowo) komunikowalne.

Narodziny nowożytnej nauki

W nocy z 9 na 10 listopada 1619 roku w oberży pod Ulm Kartezjusz przeżył – jak sam później twierdził – iluminację, która otworzyła mu drogę do odkrycia. Mniej jest ważne to, czy dla rozwoju własnej myśli zdarzeniu temu rzeczywiście przypisywał aż tak rozstrzygające znaczenie. Znacznie ważniejsze jest zaś to, że już wcześniej w Europie ukształtował się intelektualny klimat, sprzyjający procesowi, który ostatecznie doprowadził do porzucenia scholastycznego wizerunku świata i człowieczego w nim

miejsca. Nadchodziła epoka gromadzenia i opisu faktów, a wraz z nią epoka rozumu krytycznego, wątpliwego, czujnego, a zarazem moralnie wrażliwego – rozumu, który miał wypełnić pustkę po poddanych w Renesansie ostrej krytyce i stopniowo zarzuconych jałowych spekulacjach. Prowadzono je wyłącznie po to, by potwierdzić obowiązujące dogmaty lub roztrząsać różnice pomiędzy wymyślanymi pojęciami, nieprzystającymi do tego, co dane w doświadczeniu. Nie oznacza to, że scholastyka w rozwoju ówczesnej nauki nie odegrała żadnej pozytywnej roli. Stopniowo się jednak wyjaławiała nie otwierając myśleniu nowych horyzontów. Toteż w epoce Renesansu uznawano już ją za zdegenerowaną filozofię, która nie była w stanie wyjść naprzeciw potrzebom rodzących się nowych prądów umysłowych.

Nie oznaczało to jeszcze radykalnego odróżnienia tego, co wówczas wydawało się nauką, od tego, co nauką być nie mogło. Przyjdzie na to czas później, a ze szczególną ostrością da o sobie znać dopiero u początków XX wieku i w jego pierwszych dekadach, wraz z pracami Koła Wiedeńskiego, które postawiło wspólnie zresztą wciąż dyskutowany „problem demarkacji” (Grobler, 2006, s. 61). W czasach Koła Wiedeńskiego problem ten sprowadzał się do uzgodnienia kryteriów tworzących granice nauki na podstawie logiki i formalnych analiz twierdzeń, a w konsekwencji do jednoznacznej identyfikacji tego, co w granicach nauki nie może się znaleźć. Dziś kwestia ta zatacza znacznie szersze kręgi i ma jakościowo odrębny kontekst, czego wyrazem jest na przykład fenomen „trzeciej kultury” (*Trzecia kultura*, 1996).

Na razie – w XVII wieku – pojawiła się potrzeba nakreślenia zasad „skutecznego” posługiwania się rozumem, by prowadził on do wiedzy pewnej, taka tylko bowiem miała zasługiwać na miano wiedzy naukowej. Chodziło więc o określenie metody niezawodnie prowadzącej do tego celu. Tak też rozumiał swoje zadanie Kartezjusz. Już w pierwszej sformułowanej przez siebie zasadzie wskazał na rolę umysłowej czujności, która miała ustrzec go przed błędem: „...nie przyjmować nigdy żadnej rzeczy za prawdziwą, zanim jej nie poznam z całą oczywistością jako takiej: to znaczy unikać starannie pośpiechu i uprzedzeń i nie obejmować swoim sądem niczego poza tym, co się przedstawi memu umysłowi tak jasno i wyraźnie, iż nie miałbym żadnego powodu podania tego w wątpliwość” (Kartezjusz, 1980, s. 42–43). W kolejnych zasadach zwrócił uwagę na potrzebę podziału skomplikowanych zagadnień na części składowe, na potrzebę zachowania w myśleniu porządku prowadzącego od rzeczy najprostszych do złożonych i wreszcie na potrzebę dokładności w wyszczególnieniach tak, by niczego z analizowanego zagadnienia nie uronić.

W takim oto klimacie intelektualnym dokonywała się Wielka Rewolucja Naukowa, która na gruzach scholastycznego obrazu świata odniosła swój ostateczny triumf w XVII wieku wraz z ukazaniem się w 1687 roku Newtonowskich *Philosophiæ naturalis principia mathematica*. Ale przecież na triumf ten złożył się wcześniejszy wysiłek plejady wybitnych umysłów, którymi szczerze zostaliśmy obdarowani w XVI i XVII wieku. Za początek okresu fundamentalnych dla ówczesnej nauki odkryć można by umownie przyjąć ukazanie się w Norymberdze w 1543 roku *De revolutionibus orbium coelestium* Mikołaja Kopernika. Do ukazania się *Principiów* upłynęła więc 144 lata. W tym właśnie okresie dokonują się przełomowe, fundamentalne dla naszego oglądu świata badania – na przykład Tychona Brahe – oraz odkrycia Kopernika, Galileusza, Keplera i wreszcie Newtona. Równolegle pojawiają się prace: *Novum Organum* (1620) Francisca Bacona i *Rozprawa o metodzie* (1637) Kartezjusza. Warto zwrócić uwagę na to, że tych pierwszych pięciu to astronomowie – badacze świata naturalnego.

Tymczasem ani Bacon, ani Kartezjusz nie zajmowali się w zasadzie astronomią. Cóż więc robią w tym otoczeniu? Ich rola polega na kodyfikacji rozwoju nauki – na opisie reguł rządzących dochodzeniem do wiedzy szczególnego rodzaju – wiedzy nobilitowanej do rangi nauki, a więc wiedzy udowodnionej i pewnej, choć w swych poglądach na metodę dotarcia do niej obydwaj diametralnie od siebie się różnili. Kartezjusz wskazywał na rolę rozumu w docieraniu do wiedzy, która w jego mniemaniu miała dotyczyć „istoty” rzeczy, a nie zjawisk czy faktów, tymczasem Bacon eksponował rolę doświadczenia utrzymując, że źródłem pewności wiedzy są zdania rzetelnie opisujące fakty (Sady, 2000, s. 11–12).

Uwagi o racjonalności w nauce

Można więc sądzić, że zarówno Bacon, jak i Kartezjusz opisując uniwersalne i właściwe – ich zdaniem – systemy zasad oraz prawidłowości rozwoju nauki mieli już wgląd w to, jak w ich czasach dochodzono do ważnych twierdzeń naukowych, istotnie poszerzających lub nawet rewolucyjnie zmieniających ówczesną wiedzę. W podobnej sytuacji znajdowali się ci, którzy później zajęli się tą problematyką, a wśród nich Karl Raimund Popper czy Thomas Kuhn, z tym że mogli już oni opierać się na znacznie bogatszym materiale i uwzględniać znacznie szersze konteksty dokonanych odkryć naukowych. Dochodzenie do prawidłowości rządzących rozwojem nauki w istotnej mierze polega na rekonstruowaniu myślenia wielkich odkrywców i ich programów badawczych. Jest to więc droga postępowania za nimi – droga rekonstruowania ich myślenia. Ma ona tę zaletę, że budowana koncepcja rozwoju nauki wyłania się z analiz już dokonanych odkryć. Jest więc na swój sposób udokumentowana i uprawomocniona w faktach.

Równocześnie warto jednak zauważyć, że poszukiwanie systemu powszechnie obowiązujących prawidłowości rozwoju nauki przypomina próbę uchwycenia zewnętrznej architektury budynku w sytuacji pozostawania w jego wnętrzu, jedynie z możliwością wyglądania przez okna. Filozof nauki analizując jej rozwój nie wykracza poza naukę – tkwi w jej ramach zajmując się materiałem, którego mu ona dostarcza. Jego ustalenia są więc zawsze spóźnione w stosunku do biegu naukowych wydarzeń i w konsekwencji nieustannie poddawane próbie czasu.

Badania i odkrycia naukowe wyprzedzają osiągnięcia filozofii nauki i wobec tego nie poddają się jej ustaleniom. W tym sensie sama nauka zawiera w sobie pewien pierwiastek anarchii, którego – *nota bene* – nie należy utożsamiać z anarchią metodologiczną. Można sądzić, że w jakimś stopniu jest on konsekwencją podstawowej słabości dedukcyjnych metod rozumowania. Choć u ich podstaw leży pewnik, że z prawdziwych przesłanek można wyprowadzić prawdziwe wnioski, to przecież (wylączywszy formalne aksjomaty) nigdy nie mamy gwarancji prawdziwości przesłanek. Ale i odwrotna droga nie daje pewności. Dochodzenie do z czerpanych – na przykład z doświadczenia – przesłanek, a następnie wyprowadzanie z nich wniosków może prowadzić do obarczonych błędem twierdzeń, jest to wszak rozumowanie zawodne. Tymczasem budowanie nauki poprzez docieranie do teorii lub hipotez polega w istocie na wykraczaniu poza doświadczenie. Teoria jako konstrukcja umysłu nie może zamykać się w granicach wyznaczonych przez stwierdzone fakty. Nie istnieje więc – nawet przy założeniu formalnej poprawności rozumowań – pewna

droga dojścia do absolutnie pewnych wniosków. A zatem cokolwiek tworzy nauka, można podważyć. Perspektywa ta zachęca odkrywców i badaczy do zorientowanych na ten cel prób, a ich znaczenie dla samej nauki decyduje dominuje nad znaczeniem dla ustaleń wyłaniających się z filozofii nauki. Innymi słowy, odkrywcy nie troszczą się o to, czy ich myślenie potwierdza założenia filozofów nauki, ponieważ nie są one dla nich wiążące.

Postępując za rozwojem naukowych odkryć filozofia nauki znajduje się zarazem w takiej samej sytuacji, jak nauka, ponieważ konstruując teorie lub hipotezy dotyczące praw rządzących odkryciami podejmuje próby generalizacji, wykracza tym samym poza doświadczenia, a zarazem od nich wychodzi. Skazana jest więc na rozumowania zawodne. Zapewne dlatego uniwersalnej potęgi nie zdobyła żadna z opracowanych dotychczas koncepcji rozwoju nauki.

Niezależnie od wciąż nieusuniętych wątpliwości i doświadczonych porażek filozofia nauki zмага się z pytaniem o racjonalność, na której opiera się w nauce postęp. Sens tego pytania można najprościej przedstawić w następującym rozumowaniu. Skoro dzięki nauce osiągnęliśmy dotychczas jakąś wiedzę poddającą się władzy rozumu, to znaczy że badany przez naukę świat jest racjonalny. Tym samym badająca świat nauka odkrywając mozolnie jego racjonalność też musi być w jakiś sposób racjonalna. Muszą więc ją rządzić jakiejś prawidłowości. Zakłada się tym samym, że nauka z natury rzeczy jest racjonalna i zadanie filozofii nauki polega na wiernym opisie jej racjonalności, który swym zakresem objąłby wszystkie jej dokonania. Zwraca na to uwagę J. Życiński powołując się na przykład neopozytywistycznego programu Koła Wiedeńskiego i twierdząc, że niepowodzenie tego programu nie oznacza wcale, iż nauka pozbawiona jest wszelkiej racjonalności. „Oznacza to jedynie, że rzeczywista racjonalność nauki różni się od wyidealizowanych wyobrażeń o niej, gdyż ani odniesienie teorii do obserwacji, ani logiczna struktura teorii nie mogą być tak proste, jak sądzono” (Życiński, 1993, s. 13–14).

Z racjonalnością nauki wiąże się jednak poważny problem. Nęci nas jej wizja jako jedności, dzięki której badacze specjalizujący się w różnych dziedzinach mogliby nawzajem się rozumieć i tworzyć wiedzę nie tylko intersubiektywnie sprawdzalną, ale również intersubiektywnie komunikowalną. Skoro zatem nauka ma być jednością, to powinna opierać się na jednej, powszechnie podzielanej racjonalności. Takim rozumowaniem od dawna kierowali się liczni filozofowie. Wyraźnie odcisnęło się też ono na programie wspomnianego już Koła Wiedeńskiego, który – jak wiemy – został ostatecznie zarzucony. Czy zatem sensowne jest kontynuowanie wysiłków zorientowanych na poszukiwanie uniwersalnej racjonalności nauki? Wydaje się, że przynajmniej na obecnym etapie nadzieje na sukces w tej dziedzinie należy porzucić z kilku chociażby powodów.

Po pierwsze, marzenia o koherencji racjonalności w nauce wiążą się z nadzieją na zbudowanie „teorii wszystkiego”. Dosadnie wyraził je – zainspirowany zapewne Newtonowskimi *Principiami* – żyjący w latach 1749–1827 francuski matematyk Pierre-Simon de Laplace: „Gdyby istniała istota rozumna, która potrafiłaby w jednej chwili objąć swoim umysłem wszystkie siły występujące w przyrodzie oraz stan, w jakim znajdują się wszystkie jej składniki – istota na tyle rozumna, by mogła poddać te dane analizie – ujęłaby ruch największych ciał i najbliższych atomów jednym wzorem; nie byłoby dla niej nic niepewnego, a przyszłość, tak jak przeszłość, jawiłaby się przed jej oczyma” (Newton, 1996, s. 29). Niezależnie od formułowanych wobec

twierdzenia Laplace'a licznych zastrzeżeń, trzeba zauważyć, że dotarcie do takiej zasady możliwe jest na drodze najdalej posuniętego redukcjonizmu, oznaczającego redukcję wszelkich – nawet jakościowo różnych całości do najniższego poziomu organizacji struktury, na przykład do części elementarnych. Choć nie można nie zauważać niezaprzeczalnych sukcesów redukcjonizmu we współczesnych naukach, to kurczowe trzymanie się tej drogi oznaczałoby wszechobecny dyktat scjentyzmu, z zasady odrzucanego przez większość reprezentantów *humanities*. Ich reakcja jest ze wszech miar zrozumiała, ponieważ taka perspektywa oznacza ontologiczne unicestwienie przedmiotu humanistyki.

Kolosalnym uproszczeniem byłoby twierdzenie, że humaniści przeciwstawiają się redukcjonizmowi i scjentyzmowi wyłącznie z czysto partykularnych, czy też egoistycznych pobudek nakazujących obronę własnego terytorium, które legitymizuje naukowy status ich dociekań. Ich sprzeciw wynika przede wszystkim ze słabości samego redukcjonizmu. Mimo niewątpliwych sukcesów nie udało mu się dotychczas prześledzić całej drogi pomiędzy najniższym poziomem organizacji materii a duchowym życiem człowieka. Nie poradził też on sobie dotychczas ze sprzecznością między promowanym przez siebie, zakotwiczoną w naturalnych siłach determinizmem a wolną wolą człowieka. „Sukcesy redukcjonizmu sprawiły, że wielu ludzi uznało go za uniwersalną drogę do zrozumienia zjawisk. A przecież redukcjonizm wbił klin między naukę² a inne aspekty ludzkiego życia. W swej naiwnej wersji polega wyłącznie na analizie zjawisk przez rozłożenie ich na najmniejsze możliwe elementy. Jak zauważył Alvin Toffler, współczesna nauka tak dobrze radzi sobie z rozkładaniem problemów na części, że często później zapominamy złożyć je w całość. W ten sposób ludzie stają się właściwie tylko maszynami, służącymi do rozpowszechniania genów. Cierpienie, ból, rozruchy społeczne są tylko przejawami działania złych genów” (Coveney, Highefield, 1997, s. 34). Ubocznym skutkiem naiwnego redukcjonizmu jest wizja „...lodowatego Wszechświata, dla którego istnienie ludzkości nie ma żadnego znaczenia. Ten niezbyt inspirujący obraz skłonił wielu do zajęcia stanowiska krytycznego wobec nauki i jej metod, które najwyraźniej nie mają znaczenia dla znacznej części ludzkich doświadczeń. Surowa wizja świata redukcjonistów przyczyniła się do popularyzacji poglądu, że nauka jest czymś odizolowanym od całej reszty ludzkiej kultury” (tamże).

Po wtóre, przeciwko nadziejom na uniwersalną racjonalność nauką przemawia pogłębiający się proces jej wewnętrznego różnicowania w szeroko pojmowanej nauce, w znacznej mierze stymulowany zresztą zauważonymi słabościami redukcjonizmu. W jakimś stopniu proces ten jest konsekwencją rozważań nad racjonalnością przypisywaną różnym piętrom budowania teorii oraz postępowań badawczych, w jakimś też konsekwencją różnych perspektyw epistemologicznych. Tak więc obserwujemy współcześnie rozproszenie racjonalności w nauce. Na zjawisko to zwraca uwagę J. Życiński: „W opracowaniach współczesnej filozofii nauki wymienia się co najmniej kilkanaście różnych typów racjonalności, wśród nich zaś racjonalność: metodologiczną, epistemologiczną, poznawczą, hermeneutyczną, ontyczną, metafizyczną i pragmatyczną” (Życiński, 1993, s. 14).

Cytowany fragment pochodzi z książki J. Życińskiego pod znamienym tytułem: *Granice racjonalności*. Można sądzić, że rozproszenie racjonalności w nauce jest jakąś reakcją na coraz powszechniejszą świadomość granic ludzkiego rozumu. Z jednej więc strony nauka nie może obyć się bez racjonalności, z drugiej zaś potrzebna

jest jej swoista pokora wyłaniająca się z uznania wszelkich ułomności ludzkiego myślenia. Dlatego trzeba zgodzić się z W. Stróżewskim, który pisze: „Autentyczny racjonalizm nigdy nie jest absolutny, a tym bardziej totalitarny. Racjonalizm zna swoje ograniczenie: wie, co leży poniżej, i wie, co leży powyżej jego kompetencji” (Stróżewski, 1995, s. 20).

Uwagi o problemie demarkacji

Postępujący proces rozpraszania się racjonalności w nauce nakazał wrócić do postawionego przez Koło Wiedeńskie problemu demarkacji. Powrót ten jest zrozumiały z kilku powodów. Jednym z nich jest wciąż nęcąca wizja nauki jako jedności, która zmierza do wiedzy intersubiektywnie sprawdzalnej i intersubiektywnie komunikowalnej, choć ktoś może powiedzieć, że wizja ta nie musi oznaczać koherencji jej racjonalności. Otwarte wszakże pozostaje pytanie, czy wiedza uzyskana na podstawie jakiejś specyficznej racjonalności może być w całej nauce komunikowalna? Nie jest też wykluczone, że powrotowi do „problemu demarkacji” sprzyjają także powody natury psychologicznej, które nakazują emocjonalne przywiązanie do nobilitującej „naukowości”, kojarzonej w szerokim społeczeństwie z przypisywanym jej prestiżem. Skoro racjonalność naukowa, która pierwotnie wydawała się zwartym wewnątrznie monolitem, a potem otwartym polem sporów toczonych w kręgu *science*, rozplynęła się na obszary pozostające poza kontrolą przyrodznawców przydając tym obszarom status nauki, to trzeba było postawić pytanie, co jest nauką i gdzie są jej granice. „Pod względem poznawczym naukowa profesja szczyti się we współczesnych społeczeństwach znaczącym autorytetem i rzeczywiście – gdziekolwiek *nauka* jako taka jest rozpoznana i wyeksponowana, tam pojawia się oczekiwanie, że zostanie zakomunikowane coś szczególnie wiarygodnego lub rzetelnego. Taki autorytet jest oczywiście dla każdego naukowca wartością nie do przecenienia i dlatego jego utrzymaniem każdy z nich jest osobiście zainteresowany. Można więc oczekiwać, że wszyscy ludzie nauki będą troszczyć się o utrzymanie jej granic, by nie dopuścić do wszelkich zewnętrznych ingerencji, które mogłyby narazić ich reputację na szwank, a także dążyć do wykluczenia wszystkiego, co wewnątrz nauki może jej autorytetowi zaszkodzić” (Barnes, Bloor, Henry, 1996, s. 140).

Cytowana myśl może w jakimś stopniu wyjaśniać pojawienie się fenomenu „trzeciej kultury”. By lepiej uzmysłowić jej sens, trzeba cofnąć się do wydanej w roku 1959 książki C. P. Snowa *The Two Cultures*. Pojawienie się owych dwóch kultur to wynik tłącego się konfliktu pomiędzy humanistami, określanymi często mianem „tradycyjnych intelektualistów”, a naukowcami, zgłębiającymi tajniki wszelkiej materii. W latach trzydziestych XX wieku za elitę intelektualną zaczęto uznawać przede wszystkim filozofów, pisarzy i krytyków – wykluczając z niej zarazem wybitnych badaczy przyrody. Snow dowodził, że akt tej swoistej uzurpacji był dziełem samych humanistów, którzy lekceważąco odnosili się do dorobku badaczy przyrody. Zawinił też ci drudzy, nie dbając o ujawnienie rozległego znaczenia oraz wielorakich, także światopoglądowych konsekwencji własnych badań i nie troszcząc się o szeroko dostępne piśmarstwo popularyzujące osiągnięcia przyrodznawstwa. Nie ulega wątpliwości, że swoje sympatie Snow lokował po stronie badaczy przyrody. Zarzucał im wprawdzie grzech zaniechania, ale nie oskarżał o uzurpatorstwo. Przewidywał wszelako

pokojowe rozstrzygnięcie konfliktu snując w drugim, zmienionym wydaniu *The Two Cultures* (1963) wizję „trzeciej kultury”, która miała być owocem porozumienia, czy też sojuszu dwóch skłóconych uprzednio kultur.

Fenomen trzeciej kultury nie wyłania się jednak jako następstwo podpisanego przez obydwie zwaśnione strony traktatu pokojowego, lecz jako wyraz ostatecznego buntu jednej z nich – badaczy przyrody. Nie ziściły się nadzieje Snowa. Toteż we wstępie do książki *Trzecia kultura* jej redaktor J. Brockman nie szczędi intelektualistom cierpkich, zabarwionych niekiedy sarkazmem słów. Jego zdaniem, tworzą oni hermetyczne kręgi, z własnej nominacji uznawane za elity intelektualne. Reprezentowaną przez nich kulturę, coraz bardziej hermetyczną, tworzącą własny żargon, „skupioną wyłącznie na samej sobie” określa mianem „nieempirycznej”. Wykorzystywana jest ona do marginalizowania osiągnięć prawdziwej nauki i rozrasta się przez pisanie „...komentarzy do komentarzy i krytykę krytyki, aż wreszcie spirala nakręca się do punktu, w którym kontakt z rzeczywistością ostatecznie się urywa” (*Trzecia kultura*, 1996, s. 15–16).

Reprezentujący „trzecią kulturę” badacze odmawiają humanistom miana naukowców, zarzucając im, iż ich spojrzenie na człowieka i jego świat musi schlebzać cyklicznie pojawiającym się modom, których nie można traktować inaczej niż jako „patetyczne złudy nowości”. Skoro humanistyka nic nowego do nauki nie jest w stanie wnieść, to trzeba ją usunąć poza jej granice, kierując się zasadą „zapomnijmy o tym, co dziś niczego nowego do naszej wiedzy nie wnosi”. Nic zatem dziwnego, że środowisko „trzeciej kultury” z lekceważeniem odnosi się do klasyki humanistyki. R. Schank – amerykański kognitywista zajmujący się sztuczną inteligencją – zastanawia się nad znaczeniem niezbędnego kanonu lektur zakresu humanistyki i twierdzi: „Owszem, są to pozycje bardzo ciekawe, ale tak naprawdę to idee w nich zawarte już dawno przestały być aktualne. (...) udało mi się znaleźć uwagi o świadomości z prac Tomasza z Akwinu, Montaigne’a i Arystotelesa (...). Wszyscy trzej mają mgliste pojęcie o tym, czym w ogóle może być świadomość, i wszyscy mieszają do tego religię. Ich prace na współczesnym uniwersytecie mogłyby być co najwyżej wyśmiane. (...) choć czytam to, co napisali, nie mam z tego żadnego pożytku” (*Trzecia kultura*, 1996, s. 31–32).

W zupełnie innym, nieporównywalnym do „trzeciej kultury” wymiarze problem demarkacji przedstawił K. R. Popper, który konsekwentnie sprzeciwiał się neopozytywistycznemu programowi Koła Wiedeńskiego. Choć program ten – twierdzi Popper – przyjął za kryterium demarkacji zarówno weryfikowalność jak i falsyfikowalność zdań, to ciężar gatunkowy propozycji Poppera zawiera się w przyjęciu zasady asymetrii falsyfikowalności i weryfikowalności ze wskazaniem na rozstrzygającą rolę tej pierwszej. Popper pisze: „Naturalnie tylko wówczas traktuję pewien system jako empiryczny lub naukowy, gdy poddaje się on sprawdzeniu w doświadczeniu. Z rozważań tych wynika, że za kryterium demarkacji należy przyjąć nie weryfikowalność, lecz falsyfikowalność systemu. Innymi słowy, nie wymagam, by jakiś system naukowy można było wybrać raz na zawsze w sensie pozytywnym, wymagam natomiast, by miał on taką formę logiczną, aby testy empiryczne pozwalały na decyzję w sensie negatywnym: musi być możliwe obalenie empirycznego systemu naukowego przez doświadczenie” (Popper, 1977, s. 39–40). W twierdzeniu tym zawarł Popper myśl, że kryterium demarkacji – granicy oddzielającej system naukowy od systemu metafizycznego – stanowi falsyfikowalność. A zatem, jeśli określony system naukowy nie

poddaje się falsyfikacji, nie można go włączyć do nauki. W nauce nie istnieją więc gwarancje przetrwania jakiegokolwiek teorii. Dzięki temu możliwe są w niej zmiany, a bez nich nauka stałaby się martwa. W nauce nie ma miejsca na dogmaty. Każda obalona teoria traci moc wyjaśniania zjawisk będących jej przedmiotem, tym samym trzeba szukać nowej teorii, która zjawiska te lepiej by wyjaśniała.

W procesie tym zasadniczą rolę odgrywa dedukcyjna ścieżka wnioskowania, wskazująca na rozstrzygającą rolę falsyfikacji. Teorię jako konstrukcję umysłową tworzą bowiem zdania uniwersalne. Popper pisze: „Propozycja moja opiera się na asymetrii pomiędzy weryfikowalnością a falsyfikowalnością, na asymetrii biorącej się z logicznej formy zdań uniwersalnych. Nie są one bowiem nigdy wyprowadzone ze zdań jednostkowych, ale mogą stać z nimi w sprzeczności. W konsekwencji można drogą wnioskowań czysto dedukcyjnych (...) wnosić o fałszywości zdań uniwersalnych na podstawie prawdziwości zdań jednostkowych” (Popper, 1977, s. 40). Świat zdań uniwersalnych jest więc autonomiczny w stosunku do świata zdań jednostkowych, ponieważ zdania uniwersalne są konstrukcjami umysłowymi. Zarazem jednak mogą one być sprzeczne ze zdaniem jednostkowym, a ujawnienie tej sprzeczności – o ile zdania jednostkowe uznamy za prawdziwe – daje podstawę obalenia zdań uniwersalnych. Zdaniem Poppera nauka nie rozwija się na drodze indukcyjnej poprzez proste uogólnienia doświadczeń, ponieważ doświadczenia odgrywają inną rolę – dostarczają prawdziwych zdań jednostkowych pozwalających sfalsyfikować teorię.

W konsekwencji nie bez racji stanowisku Poppera przypisuje się pewne elementy ewolucjonizmu. W jego ujęciu nauka ewoluuje poprzez zastępowanie jednych teorii drugimi, podobnie jak w ewolucji biologicznej zwyciężają osobniki lepiej przystosowane kosztem osobników gorzej przystosowanych. Wizję tę celnie odzwierciedla dość popularna metafora nauki jako karawany, która przemierzając pustynię znaczy na niej szlak, na którym bieleją szkielety porzuconych teorii. Równocześnie myśleniu Poppera przypisuje się „intelektualną moralność” opartą na jego „krytycznym racjonalizmie” (Heller, 2005, s. 169–170). Taką ocenę uzasadnia między innymi stosunek Poppera do psychologizmu, oznaczającego w jego ujęciu afirmację przez twórcę jego teorii. Afirmacja należy jednak do świata zjawisk psychologicznych, który kończy się tam, gdzie zaczyna się analiza logiczna. Sam akt tworzenia pomysłu nie poddaje się jej. W tej fazie nie ma więc ona zastosowania. Jednakże konieczna jest kolejna faza wypełniona tym razem pozbawionymi emocji krytycznymi analizami logicznymi. „Wprowadzam przeto wyraźne rozróżnienie pomiędzy procesem rodzenia się nowego pomysłu a metodami i wynikami jego logicznej analizy. Jeśli chodzi o zadanie logiki wiedzy – w przeciwstawieniu do psychologii wiedzy – opierać się na założeniu, że polega ono jedynie na badaniu metod stosowanych w trakcie systematycznego sprawdzania, jakiemu trzeba poddać każdą nową koncepcję, jeśli mamy ją poważnie wziąć pod uwagę” (Popper, 1977, s. 32). Na drodze do naukowego odkrycia przeplatają się tym samym „gorący” emocjonalnie proces rodzenia się nowego pomysłu z „chłodnym” procesem jego analizy otwierającym perspektywę falsyfikacji. Poppera jako filozofa nauki nie interesuje zresztą racjonalna rekonstrukcja drogi wiodącej do odkrycia. Twierdzi, że jest ona niemożliwa wspierając się myślą zaczerpniętą od Einsteina: „Żadna ścieżka logiczna nie wiedzie do tych praw [uniwersalnych – przyp. S.M.]. Dotrzeć do nich można jedynie drogą intuicji, opartej na czymś przypominającym intelektualne współodczuwanie z przedmiotami doświadczenia” (Popper, 1977, s. 33).

Z zasadą falsyfikacji i krytycznym stosunkiem do psychologizmu wiąże się zaważona przez M. Hellera w stanowisku Poppera „intelektualna moralność”, którą można rozciągnąć na każde myślenie w nauce, a więc także na dziedziny pozostające poza obszarem nauk empirycznych. Moralność ta nakazuje autorowi każdej koncepcji otwarcie jej na wszelką krytykę. Jeżeli osłania się ją przed krytyką lub buduje się ją tak, by była na krytykę odporna, to nie zasługuje ona na poważne traktowanie. Z „intelektualnej moralności” Poppera wyprowadza M. Heller dwie uniwersalne zasady: „a) Żadne myślenie nie powinno odwoływać się do autorytetów (a tym bardziej do przemocy!) jako argumentów na swoją korzyść; b) wszelkie myślenie winno być pluralistyczne; jedynie w klimacie wielu konkurujących ze sobą poglądów (teorii) możliwa jest dyskusja i autentyczny krytycyzm” (Heller, 2005, s. 171).

Popperowskie kryterium falsyfikacji można zastosować tylko do nauk empirycznych, ale zdania (teorie) pozostające poza ich kręgiem (np. teorie filozoficzne) nie będąc falsyfikowalnymi mogą i powinny być krytykowane, a zależy to od ich zawartości logicznej i informacyjnej. Zawartość logiczna oznacza zbiór zdań wynikających z teorii. Zawartość informacyjna to zbiór zdań wykluczanych przez daną teorię. Teorie o niskiej zawartości logicznej, a więc o niewielkim zbiorze zdań z nich wynikających, i informacyjnej, a więc o niewielkim zbiorze zdań wykluczanych, nie są krytykowane, wskutek tego nie dają się poprzez krytykę doskonalić i w konsekwencji niewiele nowego do nauki nie wnoszą (Heller, 2005, s. 173–174). A zatem, jeżeli z danej teorii nie daje się wyprowadzić liczniejszych wniosków, a zarazem na jej podstawie nie można określić obszaru zdań wykluczonych, to znaczy że taka teoria jest „bezpieczna”, bo niewiele jej można zarzucić. Nie jest krytykowana. Poważną ceną, jaką za to trzeba zapłacić, jest jej stagnacja. W związku z tym może się komuś wydawać, że jest ona doskonała. Cóż z tego, skoro nie można jej doskonalić i rozwijać, ponieważ nie poddaje się ona krytyce.

Kilka uwag o racjonalności naukowej w pedagogice

Pedagogika jako jedna z nauk społecznych siłą rzeczy uwikłana jest we wszelkie dylematy związane z naukową racjonalnością. Jak już na wstępie stwierdziliśmy, niektóre jej osobliwości mogą stać się łatwiej dostrzegalne, jeśli odnieść je do założeń naukowej racjonalności ukształtowanej w naukach empirycznych.

Należy przede wszystkim stwierdzić, że Popperowska zasada falsyfikacji nie może znaleźć w pedagogice zastosowania. Zresztą, obserwujemy w niej przeciwną do propozycji Poppera relację między weryfikowalnością a falsyfikowalnością na korzyść tej pierwszej. Niezależnie od przyjętej perspektywy epistemologicznej dość często chodzi w pedagogice o potwierdzenie twierdzeń, a nie o ich falsyfikację. Nie jest to – *nota bene* – wyłączną cechą pedagogiki. W jednym ze swych wystąpień Popper obnaża wysiłki na rzecz potwierdzenia trzech szeroko admiirowanych w owym czasie stanowisk: Marksa, Freuda i Adlera. „Najbardziej charakterystycznym elementem w tej sytuacji był dla mnie ów nieprzerwany strumień konfirmacji, obserwacji, które »weryfikowały« powyższe teorie. Właśnie ten punkt był ciągle podkreślany przez ich zwolenników. Marksista nie mógł otworzyć gazety, by nie znaleźć tam na każdej stronie faktów potwierdzających jego interpretacje historii; i to nie tylko w sferze informacji, lecz także w sferze ich przedstawiania, który odślaniał klasowe nastawie-

nie gazety, a w szczególności w tym, czego gazeta nie mówiła. Psychoanalitycy Freuda podkreślali, że ich teorie były ciągle weryfikowane przez »obserwacje kliniczne« (Popper, 1995, s. 3).

Orientacja na potwierdzenie twierdzeń stawia pedagogów w obliczu niebezpieczeństwa naiwnej, upraszczającej ich afirmacji przy marginalizowaniu mogących nasunąć się niekiedy wątpliwości. W skrajnych przypadkach grozić to może zbliżeniem pedagogiki do scholastyki, zwłaszcza że mnogość i różnorodność stanowisk pedagogicznych jest czynnikiem ułatwiającym ich podporządkowaną własnym, partykularnym celom eksploatację. Niekiedy ma się wrażenie, że przy odpowiednim doborze wybranych z literatury stanowisk można wykazać słuszność każdego twierdzenia. W tej sytuacji znaczenia nabierają postulaty sformułowane nawet już dawno temu przez Kartezjusza, zwłaszcza że niełatwo doszukać się w pedagogice stanowiska, które zostałyby przez ogół pedagogów w całości odrzucone, co nie oznacza, że wokół niektórych z nich nie są prowadzone spory. Orientacja na potwierdzenie twierdzeń oznacza też swoisty model rozwoju pedagogiki, oparty na procesie kumulacji stanowisk, a nie – jak to ma miejsce w przyrodznawstwie – na ich selekcji.

W świetle zaprezentowanych spostrzeżeń trzeba zastanowić się nad zagadnieniem koordynacji programów badawczych. Koordynację osiąga się najczęściej poprzez uzgodnienie tego, co wiemy, i tego, czego nie wiemy. Jeśli pominąć ważną składiną kwestię udokumentowanej odpowiednimi analizami pewności, to orientacja na potwierdzenie twierdzeń pozwala najczęściej osiągnąć świadomość tego, co wiemy. Równocześnie orientacja ta utrudnia uzgodnienie tego, czego nie wiemy i powoduje, że docieranie do niewiadomego, staje się indywidualną sprawą pedagoga. Skoro bowiem nie odrzucono żadnego stanowiska pedagogicznego, to nie pojawia się nurtujące pytanie, czym je zastąpić. W pedagogice innowacyjność badawcza polega najczęściej na indywidualnej pomysłowości w formułowaniu pytań. Nie oznacza to oczywiście, że nie obserwujemy zespołowych wysiłków badawczych zogniskowanych na uzgodnionych obszarach problemowych. Tak czy inaczej, w pedagogice dostrzegamy znaczną autonomię programów badawczych.

M. Heller twierdzi, że nauka (w tym ujęciu przyrodznawstwo) charakteryzuje się swoistą agresywnością skierowaną na problemy pojawiające się na jej granicach. To właśnie tu, w strefie styku tego, co wiadome z tym, co niewiadome, wytwarzane jest wewnątrz nauki ciśnienie poszerzające jej obszar. „Teren pogranicza jest zawsze niespokojny. Tu metoda funkcjonuje na granicy swoich możliwości. Zagadnienia, jakie się tu porusza, są największym wyzwaniem i zwykle one niosą najbardziej prowokujący »ładunek filozoficzny«. Nic zresztą dziwnego – linia graniczna między tym, co już wiemy, a Wielkim Nieznanym zawsze była i będzie wezwaniem do głębszej refleksji” (Heller, 2001, s. 11–12).

Łatwo zauważyć, że ta metaforycznie nakreślona refleksja słabo pasuje do pedagogiki. Trudno doszukać się w niej stwierdzeń, że czegoś jeszcze nie wiemy. Najczęściej w pedagogice dążymy do cząstkowych konkluzji, mniej uwagi poświęcając pytaniu, z jakimi konkluzjami pozostają one w sprzeczności. Sytuacja ta odzwierciedla wspomnianą niewielką koordynację programów badawczych i brak środowiskowych uzgodnień dotyczących niewiadomego. Wyłania się stąd potrzeba teoretycznie zaawansowanego dyskursu problematyzującego przedmiot (przedmioty) poznania. Wydaje się, że jakąś perspektywę w tej dziedzinie otwierają naturalne dla rzeczywistości pedagogicznej sprzeczności i związana z nimi dylematyczność pedagogiki.

Prawdopodobnie mamy też do czynienia z nieuprawnionym i nie zawsze uświadomianym utożsamianiem samego odkrycia z drogą prowadzącą do pytania badawczego. Samo odkrycie może wymykać się z kanonów obowiązującej racjonalności, co zresztą zostało zauważone przez K. R. Poppera, a pośrednio służy też stanowisku T. Kuhna (2001). Czy jednak to samo można powiedzieć o drodze do pytania leżącego u podłoża odkrycia? O ile odkryciem mogą rządzić różne, pozostające poza świadomą kontrolą intuicje, a wraz z nimi „intelektualne współodczuwanie z przedmiotami doświadczenia”³, o tyle droga do pytania, oznaczającego identyfikację obszaru niewiedzy powinna być racjonalna – to znaczy mieć swój początek w tym, co wiadome, a koniec w tym, co niewiadome. Otwiera się wówczas perspektywa wpisania poznawczego dorobku badania w istniejącą już mapę twierdzeń, a także krytycznej analizy tego, co wiadome. Natomiast intuicyjne docieranie do pytań badawczych może spowodować, że dorobek badania (najczęściej w pedagogice przyczynkarskiego) pozostanie w izolacji. Naukowe znaczenie dorobku badań często zależy od tego, czy uda się go wpisać w istniejącą mapę istotnych w danej dziedzinie twierdzeń.

* * *

Nawet pobieżne spojrzenie na dokonania nauki i jej historyczny rozwój skłania do wniosku, że żyje ona tak długo, jak długo obserwujemy w niej zmiany. Na szczęście zostały w nią wszczepione trwale mechanizmy rozwoju, które wciąż usiłujemy zgłębić. Nauka kieruje więc swoją uwagę nie tylko na to, co i jak bada, lecz także na siebie, by samą siebie zrozumieć. Pedagogika również stoi przed takim zadaniem. Bo chodzi w niej nie o to, by idea zawładnęła umysłem, lecz odwrotnie – by krytyczny umysł zawładnął ideą.

Przypisy

¹ W literaturze można natknąć się na opinię, że badanie jakościowe to takie same jak ilościowe, tylko gorsze.

² Nauka w tym ujęciu oznacza nauki przyrodnicze.

³ Określenie Alberta Einsteina.

Literatura

Barnes B., Bloor D., Henry J. (1996): *Scientific Knowledge. A Sociological Analysis*. The University of Chicago Press, Chicago

Coveney P., Highfield R. (1997): *Granice złożoności. Poszukiwania porządku w chaotycznym świecie*. Prószyński i S-ka, Warszawa

Grobler A. (2006): *Metodologia nauk*. Wyd. Aureus, Wyd. Znak, Kraków

Heller M. (2001): *Kosmologia kwantowa*. Prószyński i S-ka, Warszawa

Heller M. (2005): *Filozofia przyrody. Zarys historyczny*. Wyd. Znak, Kraków

Kartezjusz (1980): *Rozprawa o metodzie*. Przekł. Tadeusz Żeleński (Boy). PIW, Warszawa

Konarzewski K. (2000): *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. WSiP S.A., Warszawa

Kuhn T. (2001): *Struktura rewolucji naukowych*. Fundacja Aletheia, Warszawa

Newton R. G. (1996): *Zrozumieć przyrodę*. Prószyński i S-ka, Warszawa

Popper K. R. (1977): *Logika odkrycia naukowego*. PWN, Warszawa

- Popper K. R. (1995): *Problem demarkacji*. „Zagadnienia Filozoficzne w Nauce”, XVII
- Sady W. (2000): *Spór o racjonalność naukową. Od Poincarégo do Laudana*. Wyd. Funna, Wrocław
- Snow C. P. (1959): *The Two Cultures*. Cambridge University Press, London
- Sozański T. (1995): *Co to jest nauka? W: Nauka. Tożsamość i tradycja*. Red. J. Goćkowski, S. Marmuszewski. Universitas, Kraków
- Stróżewski W. (1995): *Wielość nauki i jedność wiedzy. W: Nauka. Tożsamość i tradycja*. Red. J. Goćkowski, S. Marmuszewski. Universitas, Kraków
- Trzecia kultura* (1996). Red. J. Brockman. Wyd. CIS, Warszawa
- Życiński J. (1993): *Granice racjonalności. Eseje z filozofii nauki*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Uwagi o osobliwościach racjonalności naukowej w pedagogice

Głównym celem artykułu jest rozważenie specyficznych cech naukowej racjonalności pedagogiki jako jednej z nauk społecznych, a także identyfikacja warunków, od których zależy krytyczna kontrola twierdzeń tworzących pedagogikę. Specyficzna dla pedagogiki racjonalność naukowa jest konfrontowana z naukową racjonalnością nauk empirycznych z uwzględnieniem ewolucji racjonalności w naukach od narodzin nowożytnej nauki do współczesności.

Słowa kluczowe: pedagogika, naukowa racjonalność, nauki przyrodnicze i społeczne

Remarks about curiosities of scientific rationality in pedagogy

The main purpose of the article is to consider some unique characteristics of scientific rationality in pedagogy as a field belonging to social sciences as well as identification of conditions of intellectual control of pedagogical knowledge through criticism. Specific to pedagogy scientific rationality is confronted with scientific rationality in natural sciences in the context of evolution of rationality in sciences from the birth of modern science to the present time.

Keywords: pedagogy, scientific rationality, natural and social sciences

Katarzyna Dworakowska
Uniwersytet Warszawski

WYZWANIE ESTETYKI EGZYSTENCJI W MYŚLI FRYDERYKA NIETZSCHEGO I MICHELA FOUCAULTA

Myślenie estetyczne konfrontuje nas ze światem, z oporem, jaki ten świat nam stawia, jednocześnie otwierając nas na to, co nie poznane oraz dając nam szansę budowania siebie samego (Hudzik, 1998, s. 142). Estetyka egzystencji wypływa z myślenia estetycznego, nie jest ona zatem bezrefleksyjną pozą znudzonego dandysa, ale pełną napięcia relacją, jaką tworzymy z naszym istnieniem. Dwaj myśliciele-prowokatorzy: Fryderyk Nietzsche i Michel Foucault swoją filozofią dają dowód na to, że estetyka egzystencji jest właśnie takim pełnym zaangażowania sposobem odpowiadania na wezwanie istnienia. Z tego też powodu refleksje Nietzschego i Foucaulta są istotne z punktu widzenia pedagogiki. Stwarzają one możliwość wypełnienia pustki, która pochłania nie tylko współczesnego człowieka, ale także współczesną edukację. Wydaje się bowiem, że pedagogika znalazła się w sytuacji Nietzscheańskiego „człowieka wyższego”, który odrzucił wprawdzie tradycyjne wartości, ale nie był w stanie na ich miejsce ustanowić żadnych innych. Z chwilą, gdy kształcenie przestało oznaczać poszukiwanie prawdy, która przez swą uniwersalność, fundowała obowiązywanie jednego wzorca człowieczeństwa, straciło swą moc wiążącą. Czy zatem wraz ze zniknięciem jednego obrazu świata – który mając charakter emanacji „boskiego” wzorca, ustanawiał także obraz człowieka, a zatem także wychowania – znika również człowiek? Czy edukacja, skoro unieważniono jej podstawę, z konieczności musi być jedynie rajfurką rynku? Postaramy się znaleźć odpowiedź na te pytania, albo przynajmniej wskazać pewne możliwości podpowiedzi, śledząc myśli Nietzschego i Foucaulta, dotyczące zagadnienia twórczości pojmowanej jako konstytutywne zadanie istoty ludzkiej. Zgodnie z opinią Wolfganga Welscha, dyscyplina o nazwie „estetyka” dawno wyszła już poza tradycyjne zrównanie jej ze sztuką, przenosząc się na obszary do tej pory jej nieznane (Welsch, 2005, s. 129). Jednym z filozofów, jacy przyczynili się do tej przemiany, był Fryderyk Nietzsche, który w *Narodzinach tragedii* ogłosił, iż istnienie świata jest usprawiedliwione tylko jako zjawisko estetyczne (Nietzsche, 2003a, s. 9). Welsch pisząc o wkładzie myśli Nietzschego w rozszerzenie pojęcia estetyki, wymienia trzy sposoby, poprzez które autor *Jutrzenki*, wychodząc od ustaleń Kanta, dokonuje uniwersalizacji estetyczności: „po pierwsze, pokazuje, że cała rzeczywistość (nie tylko jej struktura transcendentalna) jest **wytwarzana**: fakty [*Tatsachen*] pozostają sprawą czynu [*Tat sachen*]. Po drugie, zwraca uwagę na to, że wytwarzanie rzeczywistości dokonuje się za pomocą **fikcyjnych** środków: za sprawą form naoczności, podstawowych obrazów, przewodnich metafor, fantomów itd. Po trzecie, przełamuje próg jednego, wspólnego dla wszystkich

świata: skoro rzeczywistość jest owocem wytwarzania, to należy się liczyć z możliwością powstawania różnorodnych światów” (Welsch, 2005, s. 91n). Estetyka zatem – pisze Welsch – stanowi dla Nietzschego nasz najbardziej fundamentalny i najszerszy horyzont (tamże, s. 82).

Przypatrzmy się jednak dokładniej Nietzscheańskiej koncepcji estetyki istnienia. Zagadnieniem, które domaga się zbadania jako pierwsze, jest kwestia relacji między Apollinem a Dionizosem. Kwestia ta jest w swej istocie pytaniem o relację między powierzchnią a głębią. Opisany w *Narodzinach tragedii* apolliniński świat „pięknego pozoru” był światem sztuki obrazu i przedstawiania, także przedstawiania samego siebie w świecie (Nietzsche, 2003a, s. 20 i nast.). To, co dionizyjskie oznaczało przekroczenie jednostkowości losu, wraz z wpisanym w nie cierpieniem, aby w rezultacie tego przekroczenia zjednoczyć się z Prajednią (tamże, s. 22). Grecka tragedia, która powstała z połączenia żywiołu apollinińskiego i dionizyjskiego, była dla Nietzschego najwyższą formą sztuki, ponieważ pozwalała na konfrontację z grozą życia – wyrażoną przez mądrość sylena¹ (tamże, s. 25) – i jej jednoczesne przezwyciężenie. Przyносиła ona „metafizyczną pociechę”, zapewniając o niezniszczalności i wieczności samego życia. Nietzsche pisał: „(...) Helleńczyk, który przenikliwym wzrokiem spojrział w głąb strasliwego wiru zniszczenia tak zwanych dziejów świata, jak i w głąb okrucieństwa przyrody (...) jest w niebezpieczeństwie, że zacznie tęsknić do buddyjskiego zaprzeczenia woli. Ocala go sztuka, a przez sztukę ocala go sobie życie” (tamże, s. 39).

Szesnaście lat później niemiecki filozof dokonuje jednak znaczących modyfikacji w swojej koncepcji. W *Próbie samokrytyki do Narodzin tragedii* stwierdza, że „całe metafizyczne pocieszycielstwo” – a zatem to, co pozwalało istocie ludzkiej pozostać przy życiu, i co było głównym zadaniem greckiej tragedii – należałoby „posłać do diabła”. Na zakończenie swego wywodu przywołuje fragment *Tako rzecze Zaratustra*, w którym „dionizyjski potwór”, jak nazywa Zaratustrę, głosi pochwałę śmiechu, tańca i lekkości. Można zatem powiedzieć, że tragiczna mądrość sylena, mówiąca o kruchości i cierpieniu nierozzerwalnie związanych z rodzajem ludzkim, zostaje zastąpiona mądrością Zaratustry. „Wzniescie swe serca, bracia moi, wysoko, wyżej! Nie zapomnijcież mi też o nogach! Wznoscie też nogi, wy dobrzy tancerze, i jeszcze lepiej: stańcie też na głowie! Tę koronę śmiejącego się, ten wieniec różany, ja sam sobie tę koronę włożyłem, sam uświęciłem swój śmiech. Nikogo nie znalazłem dzisiaj, kto by dość silny był na to” (tamże, s. 13) – ogłasza Zaratustra, a ton i treść jego wypowiedzi wyraźnie kontrastują z nastrojem wyrażonym w *Narodzinach tragedii*. Wybrzmiewa w nich także bardzo wyraźnie sprzeciw wobec chrześcijańskiej retoryce cierpienia, co w *Ecce homo* Nietzsche wyraża jeszcze dobitniej, pisząc na zakończenie swoich autorefleksji: „Zrozumianoż mnie? – **Dionizos przeciw Ukrzyżowanemu**” (Nietzsche, 2004, s. 80).

Innym ważnym argumentem w sprawie zmiany, czy też raczej przesunięcia, jakie dokonało się w poglądach Nietzschego, jest *Przedmowa* do wydania drugiego *Wiedzy radosnej*, pochodząca z tego samego roku, co *Próba samokrytyki*. Nietzsche pisze w niej: „Och, ci Grecy! Rozumieliż się oni na życiu: na to trzeba dzielnie zatrzymywać się przy powierzchni, przy fałdzie, przy naskórku, uwielbiać pozór, wierzyć w kształty, dźwięki, słowa, w cały Olimp pozoru! Ci Grecy byli powierzchowni – **z głębi**. I czyż nie powracamy właśnie ku temu, my śmiałkowie duchowi, którzyśmy się wdarli na najwyższy i najniebezpieczniejszy szczyt myśli obecnej i stąd się obejrzeni, któ-

rzyśmy stąd w dół spojrzeli?” (Nietzsche, 2006, s. 10). Przywoływana powierzchnia, ów naskórek istnienia, na którym skupia się myśl filozofa, do tej pory przypisywana była światu apollińskiemu. Jednak – co należy podkreślić – naczelną figurą, w dziele autora *Jutrzenki*, pozostaje Dionizos, nie zaś Apollo. Ponadto można nawet odnieść wrażenie, że dopiero teraz grecki bóg upojenia, osiągając swą dojrzałą postać, zajmuje właściwe mu, czyli naczelne miejsce, w dziele Nietzschego. Figura Dionizosa, która pojawia się w późnych pracach filozofa i przyjmuje imiona Zaratustry czy Antychrysta, nie jest już jednak antytezą apollińskości, jak to miało miejsce w *Narodziinach tragedii*. Wydaje się, że nowy Dionizos podporządkowuje sobie Apollina, wchłaniając w siebie to, co dotychczas stanowiło domenę tego drugiego. Jednocześnie nie przestaje on reprezentować tego, co reprezentował do tej pory. Prawdziwym jego przeciwieństwem byłoby zatem Sokrates, wraz ze swoim racjonalizmem, i Ukrzyżowany gloryfikujący głębię i cierpienie oraz odrzucający pozór wraz z jego lekkością. Owo dionizyjskie zawładnięcie domeną apollińską jest ważne, ponieważ wskazuje na sposób, w jaki czynnik dionizyjski i apolliński łączą się ze sobą, w innej niż tragedia, postaci.

Zjednoczenie to jest istotne także z punktu widzenia estetyki egzystencji. Pamiętając o nim nie można bowiem, w rozważaniach dotyczących nakazu uczynienia ze swojego życia dzieła sztuki, pominąć nieustannej obecności Dionizosa. Obecność ta rzuca cień tragizmu na jasną sferę przyjemności i piękna, nie obiecując już jednak żadnej pociechy. Swoisty dialog z życiem, który toczyli Grecy, aby pozwolić życiu – dzięki obecności transcendencji – ostatecznie dać się uwieść, zostaje przerwany. Apollińska powierzchnia zrasta się z dionizyjską głębią. Pozór gubi zatem swoją ikoniczność, nie odsyła już bowiem do niczego, co wykraczałoby poza niego. Głębia natomiast, jak zauważa Foucault, staje się „tajemnicą całkiem powierzchowną”, jedynie grą i fałdem na powierzchni (Foucault, 1988a, s. 255). Nie oznacza to jednak, że znika ona całkowicie z rozważań Nietzschego. Jest to raczej kwestia przemieszczenia; powierzchnia i głębia znajdują się teraz na jednym poziomie. Głębia nie przeciwstawia się już powierzchni, a staje się jej obrzeżem, naskórkiem, ciemnym zarysem wokół niej. Nie skrywa już w sobie żadnej tajemnicy ani pociechy. Może jedynie przechowywać w sobie to, co zostaje zepchnięte na peryferie powierzchni. Ta strukturalna transformacja zmienia także układ sił. Obecność głębi jest obecnością znaczącą, ale jest także obecnością, do której nie można się odnieść nie odnosząc się jednocześnie do powierzchni.

Kolejna istotna dla rozumienia Nietzscheańskiej estetyki egzystencji konsekwencja Dionizyjskiego zawładnięcia wynika z podstawowej różnicy między Apollinem a Dionizosem, dotyczącej sposobu odnoszenia się do egzystencji. Pierwszy z nich skupiał w sobie dystans konieczny do przedstawiania sobie świata i siebie samego w nim, do odróżniania pozoru od prawdy. Tymczasem, Dionizos unicestwiał wszelki dystans i wszelkie rozróżnienie, w tym to, które pozwala postrzegać siebie jako jednostkę-podmiot ulokowaną naprzeciw przedmiotowi. Świat „pięknego pozoru”, któremu patronuje Dionizos nie jest, w przeciwieństwie do świata apollińskiego, światem, w którym można dokonać rozróżnienia na pozór i prawdę, jawę i sen. Sztuka, także w tym przypadku, gdy istota ludzka sama siebie czyni jej przedmiotem, nie jest zatem jakąś formą ucieczki od prawdziwego życia czy też udawaniem go, ponieważ nie istnieje owo rozgraniczenie. Zatrzymywanie się „przy powierzchni” nie jest już przeciwstawione zadaniu poszukiwania istoty i odkrywaniu prawdy. Powierzchnia

jest bowiem jedyną dostępną istocie ludzkiej formą istnienia. Przypisany jednostce tragizm egzystencji byłby zatem także kwestią powierzchni, która nie może zostać przekroczona, ponieważ nie zostawia miejsca na jakąkolwiek transcendencję. Byłaby to zatem estetyka, która nie zna rozróżnień, nie dysponuje zatem kategoriami „piękna” czy „dobra”.

W tak zarysowanym problemie estetyki istnienia pojawia się zagadnienie interpretacji. Czym zatem jest dla Nietzschego interpretacja, która zastępuje proces poznania i decyduje o tym, w jaki sposób jesteśmy? Nietzsche nie szczędził krytycznych słów pod adresem swojego młodzieńczego dzieła, czyli *Narodzin tragedii*. Dostrzegał w nim jednak także pewne intuicje, zarysy zagadnień, które mogły rozwinąć się dopiero po latach. Jednym z takich przeczuć, których wagę docenił z perspektywy czasu, była kwestia wiedzy widzianej przez pryzmat sztuki. W przywoływanej już *Próbie samokrytyki* pisze on o swoim odkryciu: „To, co wówczas pojąłem, coś strasznego, niebezpiecznego, (...) w każdym razie **nowy** problemat – dzisiaj rzekłbym, że był to właśnie problemat wiedzy, wiedzy pojętej po raz pierwszy jako coś problematycznego i spornego” (Nietzsche, 2003a, s. 6). Słowa te wydają się zaciemniać przesłanie *Narodzin tragedii*. Jeśli jednak zestawimy je z przeobrażeniami, które dokonały się w myśli Nietzschego – a których podstawą byłoby zastąpienie ponurej głębi sylenowej mądrości, pieśnią lekkoducha Zaratustry – być może ukażą one nowy trop. Myśl, która dominuje w późnych dziełach Nietzschego, ów problemat wiedzy rozpatrywany na gruncie estetyki, pojawia się także w rozprawie *O prawdzie i kłamstwie w pozamoralnym sensie*. W tekście tym Nietzsche stwierdza: „Zresztą trafne postrzeganie – czyli adekwatny wyraz obiektu w podmiocie – wydaje mi się wewnątrznie sprzecznym absurdem: między dwiema tak absolutnie odmiennymi sferami, jak sfery podmiotu i obiektu nie ma żadnego związku przyczynowego, żadnego związku trafności czy wyrazu, lecz najwyższej stosunek estetyczny, tj. interpretujący przekład, bełkotliwe tłumaczenie na język zupełnie obcy” (Nietzsche, 2009, s. 149). Zatem to, co zostało zasygnalizowane w *Narodzinach tragedii*, z upływem czasu krystalizuje się i rozrasta z jednego z wielu wątków, w podstawę myśli. Jesteśmy w ten sposób, że interpretujemy – powiada Nietzsche. Nie jest to jednak zadanie mające na celu dotarcie do głęboko ukrytej prawdy. Ta bowiem jest jedynie „ruchliwą armią metafor, metonimii, antropomorfizmów” (tamże, s. 147), wielowiekowym fantazmatem filozofii. Interpretacja jest tworzeniem narracji na temat otaczającego nas świata i nas samych.

Interesujący sposób patrzenia na zagadnienie prawdy u Nietzschego przedstawia Jacques Derrida, stwierdzając, że w pismach Nietzschego prawda łączy się z figurą kobiety i przeciwstawioną jej figurą męskości. Chęć posiadania prawdy oraz złudzenie, że się ją posiadało, Derrida przyrównuje do przekonania, że „kobieta jest kobietą, gdy daje, *oddaje się*, podczas gdy mężczyzna bierze, posiada, bierze w posiadanie” (Derrida, 2012, s. 76). Tymczasem kobieta-prawda oddając się, jednocześnie zwodzi, stwarza pozór, *podaje się za* (tamże). Tym, co schwytane pozostaje zatem zawsze jedynie złudzenie, zaledwie jedna z masek, ponieważ „kobieta, prawda naprawdę nie pozwala się wziąć” (tamże, s.41). „Kobietą” nazywa także Derrida kogoś, kto wkładając maskę sam w nią nie wierzy, a jedynie rozkoszuje się nowym odkryciem, nową odsłoną. „Bawi się nowym pojęciem lub nową strukturą wiary, mając zamiar się śmiać, także z mężczyzny” (tamże, s.44). Śmiejący się Zaratustra, ale również sam Nietzsche nieustannie zwodzący czytelnika, byłby zatem „kobietą”, czyli mocą deesencjalizacji. Należy także dodać, że w dziele niemieckiego myśliciela samo ży-

cie wielokrotnie przedstawiane jest jako kobieta: „Lecz może to jest najsilniejszym czarem życia: przetkana złotem zasłona pięknych możliwości spoczywa na nim obiecująca, oporna, wstydliva, szydercza, litosna, uwodna. Tak, życie jest kobietą!” (Nietzsche, 2006, s. 178).

W późnych pismach Nietzschego mądrość sylena odsuwa się na plan dalszy, ustępując miejsca tańczącemu Zaratustrze i jego śmiechowi. Symbolika tańca, którą wykorzystuje Nietzsche, z jednej strony, z pewnością miała za zadanie oddać ducha lekkości. Z drugiej strony, Nietzsche jako filolog klasyczny nie mógł pominąć tego, że labirynt, którego strażniczką była przypisana Dionizosowi Ariadna, został skonstruowany przez choreografa (Kubiak, 1999, s. 411), jak podaje Homerycka wersja mitu. Tańczący Zaratustra jest zatem tym, który porusza się po labiryncie. Labiryncie, który tworzy – zastygły w pojęciach i łączących je relacjach – język.

Aspekt języka uwolnionego od nakazu przedstawiania rzeczywistości podkreśla Richard Rorty. Stwierdza on, że Nietzsche poprzez negację istnienia prawdy, i tym samym, odrzucenie chęci jej poznawania, wyznacza autokreację jako cel jednostki ludzkiej. W ten sposób język zrzuca z siebie wymóg adekwacji, ujawniając swój przygodny charakter i staje się narzędziem twórczej pracy nad samym sobą. „Proces poznawania siebie, stawiania czoła własnej przygodności, tropienia swych przyczyn jest tożsamy z procesem wynajdywania nowego języka – to znaczy: wymyślania pewnych nowych metafor” – pisze Rorty (2009, s. 57). Zdaniem amerykańskiego filozofa, kryterium oceny życia spełnionego, tak jak pojmuje je Nietzsche, jest odnalezienie nowego opisu własnej egzystencji i wymknięcie się odziedziczonym opisom, a poprzez to „znalezienie sobie jaźni”, której istnienia nikt wcześniej nawet nie podejrzewał (tamże, s.59n). Takie odczytanie koncepcji autora *Niewczesnych rozważań*, chociaż stanowi pewne uproszczenie myśli Nietzschego, jest istotne z punktu widzenia omawianej tu estetyki egzystencji.

Niewątpliwie jednak, unicestwienie przez Dionizosa dystansu otwiera pole gry wyznaczone przez struktury, w tym także struktury języka. To właśnie w owym otwarciu może pojawić się figura nadczłowieka jako tego, co nieokreślone. Otwarcie pola gry jest także warunkiem rzucenia w grę nowej stawki. Upřednie określenie stawki, a zatem wydobycie pytania o kształt własnego istnienia, byłoby głównym zadaniem estetyki egzystencji. Gra ta zawsze jest grą tego, co aktualne, w tym sensie, że nie określa jej ani *arche* ani *telos*. Jest ona ciągłym próbowaniem i rozgrywaniem siebie, gdzie „siebie” określane jest przy każdorazowym ruchu. Nie ma jednak mowy o finalności, którą mogłoby sugerować stwierdzenie Rorty`ego o „znalezieniu sobie jaźni”. Gra ta toczy się bowiem w świecie, który nie ma ani początku, ani końca, w świecie „bez autora”, a zatem takim, w którym dzieła istoty ludzkiej nie stanowią formy schronienia i kończą się wraz z końcem pracy.

Z punktu widzenia omawianych zagadnień ważny wydaje się również głos Petera Sloterdijka, który pisząc o Nietzscheańskim języku, ukazuje filozofię autora *Niewczesnych rozważań* jako tę, która „oddaje się obcości” (Sloterdijk, 2010, s. 80). Sloterdijk stwierdza, że Nietzsche „nie sympatyzuje ani z filozoficzną halucynacją, obwieszczającą pod nazwą «podmiot» ucieczkę w tożsamość, ani z filozofią dialogu, w której podmioty rozmawiają twarzą w twarz, bądź obwiniają się o odwracanie oblicza” (tamże, s. 79). Zamiast tego Nietzsche proponuje „uwielbienie innego w sobie” (tamże, s. 80), otwarcie na to, co obce wewnątrz samego siebie, stałą gotowość do zmiany i przeobrażenia. Nietzscheańskie *amor fati* byłoby zatem nie tyle afirmacją istniejącego, ile

afirmacją wiecznej różnicy, jako jedynie istniejącego. Dla Nietzschego – pisze Sloterdijk – „istnieją tylko wielości sił, słów, min i ich samokomponowania się pod reżyserią jakiegoś «ja», które się potwierdza, zatracza i przeobraża” (tamże, s. 82).

Przejdźmy teraz do koncepcji estetyki egzystencji zawartej w dziełach Michela Foucaulta. Koncepcja ta pojawia się w jego późnej filozofii i funkcjonuje w niej w dwojaki sposób. Po pierwsze, dotyczy ona starożytnych „technik siebie” oraz koncepcji podmiotu, który kształtuje własne życie, w ten sposób czyniąc z niego dzieło sztuki. Po drugie zaś, związana jest z pisarstwem i postawą samego Foucaulta.

W latach osiemdziesiątych w twórczości Foucaulta na plan pierwszy wysuwa się tematyka podmiotowości, wpisana w analizę historii starożytnych Greków i Rzymian. Zagadnieniem, które interesowało francuskiego filozofa, był naczelnny postulat towarzyszący życiu starożytnych, to znaczy ideał troski o siebie. Estetyka istnienia była zaś integralną częścią tego postulatu. Należy dodać, że motyw estetyki zostaje jedynie zarysowany, a autor nie podejmuje prób analizy tego zjawiska. Z drugiej jednak strony, Foucault rozwija i komentuje tematykę stylizacji istnienia w udzielanych przez siebie wywiadach. Przypatrując się zatem całości dzieła Foucaulta, właśnie z punktu widzenia estetyki egzystencji, nie można pominąć tego wątku.

„Techniki siebie”, czyli sposoby oddziaływania istoty ludzkiej na samą siebie, służyły jednostce do osiągnięcia pewnego wzorca osobowego (Foucault, 2000a, s. 249). Związane były z regulowaniem aktów seksualnych, dotycząc w ten sposób konstytuowania się podmiotu moralności. W przeciwieństwie do systemu chrześcijańskiego, starożytna etyka akcentowała jednak przede wszystkim formy stosunku jednostki do siebie, a zatem właśnie zabiegi pozwalające przekształcać samego siebie. U podstaw tych zabiegów leżał natomiast ideał *askēsis*, którego sens utrwalił się w naszej kulturze w kształcie ustalonym przez chrześcijaństwo. Pierwotnie jednak asceza oznaczała nieustanne ćwiczenie się w sztuce życia, nie zaś wyrzeczenie się go. Nieobecność wymogu wyrzeczenia zaznaczała się także w sferze seksualności. Ideałem było umiarkowanie oraz wstrzemięźliwość, które dopiero z biegiem lat zostały zastąpione postulatami rezygnacji. Wzorzec osobowy, wyłaniający się z analizy pism antycznych przeprowadzonej przez Foucaulta, przedstawia jednostkę-użytkownika, który panuje nad sobą i doskonali się w sztuce życia, dysponując swobodą, co do wyboru konkretnych środków, mających pomóc w urzeczywistnieniu tego ideału.

Moralna refleksja antyku zmierzała zatem ku stylizacji zachowania i estetyce egzystencji. Ocenie moralnej podlegała postawa jednostki wobec przyjemności seksualnych, nie zaś one same. Foucault wyjaśnia nastawienie starożytnych następująco: „nie tyle dokonywane czyny i skrywane pragnienia, ile ta właśnie postawa daje powód do sądów wartościujących. Sądów na temat wartości moralnej, która zarazem jest wartością estetyczną i ma walor prawdy, bo zmierzając do zaspokojenia prawdziwych potrzeb, respektując prawdziwą hierarchię istoty ludzkiej i nigdy nie zapominając, czym zaprawdę jest człowiek, można nadać swemu zachowaniu kształt, który zasłuży na sławę i zapewni pamięć (Foucault, 1995, s. 233). Egzystencja jednostki powinna zatem przybrać możliwie najpiękniejszą postać, aby wzbudzić uznanie w oczach innych, ale także własnych (Foucault, 1988b, s. 149).

Drugim wymiarem zagadnienia estetyki egzystencji jest wątek, który Foucault określa mianem „estetyzmu” (Foucault, 2000b, s. 130), a który związany jest z jego twórczością i postawą życiową. Przy czym niektórzy komentatorzy² dzieła francuskiego filozofa utożsamiają ten wątek z omówioną wcześniej antyczną stylizacją ist-

nienia, traktując go jako urzeczywistnienie postulatów starożytnych. Przeciw takiemu stanowisku przemawiają jednak następujące argumenty. Po pierwsze, Foucault krytykował zarówno Nietzschego, jak i Heideggera za idealizowanie przez nich kultury presokratejskiej i za myślenie o niej jako wzorcu, do którego należałoby powrócić. Greków nie uważał zaś ani za zachwycających, ani godnych naśladowania (Herer, źródło internetowe). Po drugie, biorąc pod uwagę swoisty nominalizm samego Foucaulta, podkreślający rolę uwarunkowania historycznego, trudno byłoby mówić o jakiegokolwiek próbie przeszczepienia jednego modelu życia na inny grunt historyczny. Po trzecie, tym, co określa Foucaultowski „estetyzm”, nie jest, jak w przypadku starożytnej estetyki istnienia, umiar, a raczej jego brak. Wydaje się zatem, że chociaż obie te estetyki mają wiele punktów wspólnych i w obu idzie o sztukę życia, to nie można ich uznać za wzajemnie przekładalne, a co najwyżej starożytną koncepcję pięknego życia można potraktować jako inspirację koncepcji głoszonej przez Foucaulta.

Naczelną regułą „estetyzmu” Foucaulta byłby postulat ciągłych poszukiwań, mających na celu przekształcanie samego siebie i sposobu własnego myślenia. „Cóż byłby wart upór wiedzy, gdyby zapewniać miał tylko przyrost poznania, a nie – w pewien sposób i najlepiej jak można – zatracenie się poznającego? Są takie chwile w życiu, gdy koniecznie trzeba sprawdzić, czy można myśleć inaczej, niż się myśli, i przestrzegać inaczej, niż się widzi, aby móc potem znów patrzeć i rozmyślać” (Foucault, 1995, s. 148) – pisał francuski filozof. Ten nieustanny ruch, w twórczości filozoficznej znajdował swój wyraz w zmianach metod pracy i punktu widzenia, z którego przeprowadzana była analiza oraz w poszukiwaniach nowych tematów. To właśnie ta dynamika procesu myślenia, który nie może zastygnąć w raz przyjętej formule, była dla autora *Nadzorować i karać* wyznacznikiem autentycznej filozofii. W przeciwieństwie do jej akademickiego wydania, które, aby istnieć, musi wpisywać swoje treści w sztywne w reguły dyskursu i chronić je przed niszczącym ruchem destabilizacji³.

Ważnym elementem tak rozumianej estetyzacji jest to, co Foucault nazywa historyczną ontologią nas samych, której istota polegała na krytyce tego, co mówimy, myślimy i robimy (Foucault, 2000a, s. 289). Przy czym, fundamentalne jest założenie o historycznie zmiennym charakterze naszej podmiotowości, a zatem obszarze naszej tożsamości, mowy i działania. Ów filozoficzny *ethos* Foucaulta określa mianem *postawy granicznej*. „Nie chodzi tu o gest odrzucenia – wyjaśnia filozof. Trzeba umknąć alternatywnie wewnątrz-zewnątrz i znaleźć się na granicach. Krytyka polega w istocie na analizie i refleksji, dotyczącej granic. O ile jednak Kant pytał o to, z przekraczania jakich granic poznania powinniśmy zrezygnować, wydaje mi się, że dzisiejsze pytanie krytyczne powinno obrócić się w pytanie pozytywne: jaką część tego, co jest nam dane jako uniwersalne, konieczne, obowiązujące stanowi to, co pojedyncze, arbitralnie ograniczone” (tamże). Historyczna ontologia nas samych w warstwie teoretycznej oznacza rozpoznawanie przygodności zdarzeń, które sprawiły, że jesteśmy tym, czym jesteśmy (tamże). Ta deszyfracja przypadku stanowi dla Foucaulta jednocześnie możliwość przekształcenia samego siebie. Ważnym, chociaż subtelnym rozróżnieniem wydaje się jednak różnica między stanem wyzwalającej świadomości, który niejako wypycha nas w stan autentycznej wolności, a świadomością otwierającą, która, wyznaczając horyzont akcydentalności, ukazując nas nie-koniecznymi, wskazuje przesmyk możliwego przesunięcia. Pierwszy rodzaj świadomości wiąże się z istnieniem substancjalnego „ja”, które wyzwala się ku swej autentycznej istocie.

Drugie ujęcie krytycznej ontologii nas samych, pozwala na stwierdzenie, że Foucaultowski *êthos* spełnia się w ruchu, w dochodzeniu do granic, że jego spełnieniem jest nie-spełnienie, ponieważ nie ma miejsca, do którego moglibyśmy dotrzeć, aby móc rozpoznać swoją prawdziwą tożsamość. W praktyce *postawa graniczna* oznacza więc postawę eksperymentalną, a zatem, jak pisze filozof, „pracę, której możemy dokonać na sobie” (tamże, s. 290).

Odzwierciedlenie tych założeń można odnaleźć w życiu samego Foucaulta, które dzięki udzielanym wywiadom stało się częścią jego twórczości. W tym przypadku postulat uczynienia ze swojego istnienia dzieła sztuki także dotyczy ciała i jego doznań. Niewątpliwie także sam fakt wydobywania na jaw prywatnych przeżyć, z nieodłączną nutą prowokacji, stanowi część procesu tworzenia autowizerunku⁴. Richard Shusterman nazywa ten aspekt Foucaultowskiej stylizacji egzystencji somaestetyką (Shusterman, 2010, s. 35). Wyjaśniając ten termin pisze on: „somaestetykę można prowizorycznie zdefiniować jako krytyczne, melioracyjne badanie doświadczenia człowieka i użycia ciała jako ośrodka sensoryczno-estetycznej świadomości [*aisthesis*] oraz kreatywnego kształtowania siebie” (tamże, s. 40). Działania te byłyby odpowiedzią na opresję władzy, która odciska swe piętno na ciele. Stanowiłyby także próbę wyzwolenia się z kodów dominacji (tamże, s. 44), które normalizują zachowania seksualne (tamże, s. 56). W ten sposób Foucault dokonuje specyficznej odsłony swoich poszukiwań, głosząc pochwałę narkotyków i seksu sadomasochistycznego. Jeśli jednak potraktujemy te wyznania wyłącznie jako słowa płynące z ekshibicjonistycznej potrzeby szczerości, łatwo będzie, tak jak czyni to Shusterman, ujrzeć w nich jedynie obsesyjne poszukiwanie przyjemności. Wydaje się jednak, że tym, co spaja życie i filozofię Foucaulta jest próba przekraczania granic, a nie jak chciałby Shusterman przyjemność sama w sobie. Niewątpliwie przyjemność była istotna dla autora *Słów i rzeczy* zarówno jako problemat filozoficzny, jak i życiowe wyzwanie, zawsze jednak była ona podporządkowana zadaniu transgresji.

Jednym z przykładów, mających stanowić poparcie tezy Shustermana, jest wypowiedź Foucaulta, w której filozof stwierdza, że przyjemność wiąże się dla niego ze śmiercią. Na pytanie dziennikarza „dlaczego?”, odpowiada: „ponieważ, sądzę, że ten rodzaj przyjemności, który uważam za prawdziwą przyjemność, byłby tak głęboki, tak intensywny, tak wszechogarniający, że nie mógłbym tego przeżyć. Umarłbym” (Foucault, 2000b, s.129). Można zatem powiedzieć, że powiązanie między śmiercią a przyjemnością określa ekstremum doznania, czyli osiągnięcie granicy możliwości odczucia. Shusterman dostrzega tę relację, koncentruje się jednak na anhedonii filozofa, kwestię graniczności pozostawiając nierozpatrzoną. Pomija także fakt, że przywołanie figury śmierci, w jej fizycznym i metaforycznym wymiarze, wynika przede wszystkim właśnie z problemu graniczności, nie zaś z tendencji samobójczych czyniącego wyznanie filozofa. W dalszej części wywiadu Foucault przywołuje wspomnienie dnia, w którym na skutek potrącenia przez samochód, ledwo uszedł z życiem, jako jedno ze swoich najlepszych wspomnień (tamże). W przypadku tego zdarzenia, podane wcześniej przez filozofa uzasadnienie splatania przyjemności i śmierci jawi się jako mało trafne. Wydaje się natomiast, że przyjęcie zagadnienia transgresji, a zatem także śmierci, jako naczelnego problemu estetycznych poszukiwań Foucaulta, czyni sprawę nie tylko mniej zagmatwaną, ale także doprowadza ją do punktu, pozwalającego – w duchu nietscheańskim – łączyć doznania cielesne z intelektualnymi. Należy również dodać, iż granice te, raz przekroczone nie stają

się jednak finalnym zaspokojeniem – przybierając postać jakiejś nowej tożsamości – ale nieustannie przesuwają się ku nieznanemu. Można więc powiedzieć, że mamy do czynienia z filozofią, która nie może być nigdy do końca określona i z doznaniem, które musi pozostać wiecznym nienasyceniem.

Zarysowane powyżej estetyki egzystencji, w ujęciu Nietzscheańskim i Foucaultowskim, zdają się nie tylko nie mieć punktów wspólnych, ale przede wszystkim jawią się jako dwie nieprzekładalne narracje, przemawiające różnymi językami. Jeżeli jednak zawierzmy wyznaniu Foucaulta, który twierdził, że jest nietzscheanistą, i potraktujemy Nietzscheańską estetykę egzystencji jako ontologiczny fundament myśli Foucaulta, dostrzeżemy wówczas, że te dwie koncepcje, nie tylko są komplementarne względem siebie, ale także poprzez swój dwugłos pozwalają wydobyć problemy, które byłyby niezauważalne gdyby chciał rozpatrywać je osobno.

Sytuacja istoty ludzkiej, tak jak przedstawia ją Nietzsche, jest wyznaczona przez dwie przeciwstawne siły. Pierwszą jest wieczny ruch, wieczna różnica, którą Nietzsche czyni ontologiczną podstawą wszelkiego istnienia. Nie ma nic poza tym ruchem i tą różnicą – zdaje się powiadać filozof. Drugą natomiast jest siła zatrzymania, skupienia, która jest koniecznym warunkiem świata ludzkiego. Świat ludzki jest zatem jedynie wstrzymanym ruchem, a pojęcia takie jak „dobro” czy „prawda” są zaledwie fragmentem kurtyny, utkanej przez człowieka, aby ukryć pustkę. Jeśli jednak pojęcia te zakrzepną – powiada Foucault – staną się naszym więzieniem. Na te dwie siły nakłada się akt tworzenia oraz niszczenia, a zatem wszystko, co powstało, wpadając we władanie czasu i przestrzeni, powstało tylko na chwilę, a każdy rozbłysk narodzin nosi w sobie brzemień rozpadu. W Nietzscheańskiej wizji nie ma miejsca na teologię; zarówno świat, jak i istota ludzka określone są jedynie przez przypadkowe układy sił. Wizja ta nie prowadzi jednak do nihilizmu. „Jest to miarą siły, do jakiego stopnia możemy wyznać przed sobą pozorność, konieczność kłamstwa, nie zapadając się przez to” – pisze Nietzsche (2003b, s. 27). Przed wyrzeczeniem się życia chroni człowieka podejmowana przez niego twórczość. Jest to jednak twórczość pojmowana w specyficzny sposób, a mianowicie jako gra, w której stawką jest kształt własnego istnienia. Należy także podkreślić, że nadawanie kształtu swojemu życiu, przy braku wzorca, wydobywa problem odpowiedzialności. Tworzenie, w gruncie rzeczy, nie jest bowiem niczym innym niż odpowiedzialnością tego, który stwarza. Odpowiedzialność jest tutaj zatem przede wszystkim relacją twórcy z przedmiotem tworzenia. Relacja ta, odsyłając istotę ludzką zawsze do niej samej, skazuje ją na ciągły brak rozstrzygnięcia, tym samym wpisując jej istnienie w wymiar tragizmu. Mamy zatem do czynienia nie tylko ze światem pozbawionym wyższej instancji pod postacią opiekuńczego bóstwa, ale także z niemożliwością ustanowienia w samym sobie niezmiennego punktu oparcia, drogowskazu, który oparłby się wiecznej zmienności. Świat, w którym Nietzsche umieszcza istotę ludzką, każąc jej działać, jest światem przypadku i rozsypanych chwil, które nie tworzą upragnionej całości. Ramy ludzkiej egzystencji wyznacza jednak zarówno ciężar bezcelowości istnienia, jak i zadanie nieustannego nadawania sensu temu, co jest pozbawione sensu. Nadludzkie zadanie „stwarzania” świata, powoływania i utrzymywania własnej prawdy. „...jesteśmy ze szkła – pisał filozof w *Wiedzy radosnej* – biada, jeśli się **potrącimy!** Wszystko zaś przepadło, jeśli upadniemy!” (Nietzsche, 2006, s. 120).

Estetyka egzystencji, którą proponuje Foucault, nie tylko wpisuje się, ale także podkreśla Nietzscheański postulat estetycznej etyczności, ponieważ tak w istocie

brzmi przesłanie autora *Wiedzy radosnej*. Ów filozoficzny *êthos*, o którym pisał francuski filozof, także nosi znamię rozgrywania. Kwestia „pięknego życia”, które u starożytnych ukierunkowane było na dawanie przykładu oraz wzbudzenie podziwu u potomnych, w Foucaultowskim „estetyzmie” obraca się ku samemu życiu. Staje się wiernością nie wzorcom, w tym własnej „tożsamości”, ale wiernością życiu, które jest niczym innym, jak właśnie ruchem i różnicą. Jeśli zatem antyczny podmiot był przede wszystkim „użytkownikiem”, ostrożnie poruszającym się po korytarzach tradycji i społecznych norm, to w estetyce istnienia Foucaulta mamy do czynienia z istotą ludzką, która jest przede wszystkim „wędrowcem życia”. Próbuje ona życie, przemierza jego labirynty bez map i kompasu, jest otwarta na to, co w niej samej inne. Wsluchuje się w samo istnienie, w jego dionizyjski szept, podążając za tym głosem.

Gdyby pokusić się o sformułowanie afirmatywnego przesłania Nietzscheańskiej i Foucaultowskiej estetyki egzystencji, to nawoływałoby ono do odważnego bycia powierzchownym, lecz zawsze powierzchownym z głębi. Głosiłoby pochwałę śmiechu Zarastury, który wypełnia pustkę tej chwili, w której przez moment jesteśmy.

Postmodernistyczne pojmowanie świata oraz istoty ludzkiej stanowi prawdziwe wyzwanie zarówno dla refleksji, jak i praktyki pedagogicznej, ponieważ dotyka ono samego fundamentu kształcenia, czyli owego *Bild* zawartego w *Bildung*. Zniknięcie Zwierciadła Natury, które okazało się mistyfikacją samego człowieka (Rorty, 1994, s. 345), przyniosło koniec Platońskiej mimetyki, wyznaczającej panowanie wzorca. Kształcenie nie może już dostarczać normatywnych rozstrzygnięć. Tak jak człowiek nie może już schronić się w bezpiecznej tożsamości. Czy zatem pedagogika, pozbawiona możliwości operowania wzorcem, skazana jest na rolę służebną wobec rynku, który przejął funkcje sensotwórcze, narzucając ekonomiczne rozumienie świata? Wzorzec bowiem nie zniknął zupełnie, a jedynie zmienił swój kształt i pochodzenie. Posłuszeństwo wobec szeroko rozumianego prawa, zostało zastąpione posłuszeństwem wobec ekonomii (Foucault, 2011, s. 284). Żaden ideał człowieczeństwa nie ma już racji bytu, ponieważ przynależy on właśnie do porządku prawa. Paradoksalnie zatem, ważnym zadaniem współczesnego kształcenia jest, Foucaultowski z ducha, sprzeciw wobec tożsamości, przejawiającej się tym razem pod postacią zakrzepłego obrazu istoty ludzkiej rozumianej jako tylko i wyłącznie *homo economicus*, który to obraz ponownie zniewala człowieka, choć czyni to w inny sposób.

Problem polega jednak na braku uzasadnienia, swoistej legitymizacji, którą dysponuje rynek, a którego została pozbawiona „humanistyka” postmodernizmu. Próbując czerpać swe uzasadnienie z tego samego źródła, co rynek, a więc szukając go w takich pojęciach, jak „sukces” czy „skuteczność” wchodzi w rolę właśnie czysto służebną. Kształcenie znalazło się zatem w sytuacji króla, nie tyle pozbawionego królestwa, co legitymizacji własnej władzy. I niewątpliwie jest to problem, z którym należy się zmierzyć.

Filozofia Nietzschego i Foucaulta nie unieważnia „człowieka”, a jedynie ujawnia jego odmienne miejsce w zmienionej strukturze świata. Pojęcie odpowiedzialności nie znika zatem z ludzkiego życia, tak jak nie znika z niego możliwość zadania i celu. Wprost przeciwnie, właśnie wobec tej zmiany miejsca, nabiera ono konstytutywnego charakteru i jako takie może stać się głównym zadaniem pedagogiki, która wspiera twórcę w jego zadaniu „stwarzania” świata i ponoszenia odpowiedzialności za kształt swego dzieła. Nie przez przypadek filozofia zarówno Nietzschego, jak

i Foucaulta jest filozofią skierowaną ku przyszłości, próbującą wyrwać człowieka współczesnego z dyktatury chwili, z każdej dyktatury, która czyni z niego bezmyślne zwierzę. Kreacja, odpowiedzialność oraz przyszłość tworzą nierozzerwalny spłot, który nie pozwala redukować estetyki egzystencji do dandyzmu. Nie idzie bowiem o dobór stroju, ale o nasze życie i świat, które, tak jawnie jak nigdy dotąd, stały się naszym zadaniem.

Przypisy

¹ Nietzsche w *Narodzinach tragedii* przytacza opowieść o królu Midasie, który przez długi czas ścigał sylena, towarzysza Dionizosa, a kiedy wreszcie zdołał go schwycić, zadał mu pytanie o to, co jest najlepsze dla człowieka. Demon śmiejąc się odpowiedział: „Nędzny rodzaju jednodniowy, dziecię przypadku i mozołu, czemu mnie zmuszasz, bym ci rzekł, czego by ci wolej nigdy nie wiedzieć? Co najlepsze, jest dla ciebie zgoła nieosiągalne: nie rodzić się, nie być, być n i c z y m. Drugim najlepszym jednak jest dla ciebie – wnet umrzeć”.

² Do takiego stanowiska zdają się przychylić między innymi Marek Kwiek w książce *Dylematy tożsamości. Wokół autowizerunku filozofa w powojennej myśli francuskiej* czy Andrzej Kapusta w pracy zatytułowanej *Filozofia ekstremalna. Wokół myśli krytycznej Michela Foucaulta*.

³ Dla Foucaulta dyskurs naukowy nierozzerwalnie związany jest z władzą i organizowany przez zasady gry, które nie mają nic wspólnego z postępem czy rozwojem.

⁴ Ten aspekt Foucaultowskiej estetyki egzystencji omawia szczegółowo M. Kwiek w *Dylematach tożsamości*.

Literatura

- Derrida J. (2012): *Ostrogi stylu Nietzschego*. Tłum. B. Banasiak. Wyd. Oficyna, Łódź
- Foucault M. (1988a): *Nietzsche, Freud, Marks*. Tłum. K. Matuszewski. „Literatura na świecie”, nr 6/203.
- Foucault M. (1988b): *Troska o prawdę (rozmowa F. Ewalda z M. Foucault)*. Tłum. K. Żabicka. „Colloquia Communia”, nr 1–3 (36–38).
- Foucault M. (1995): *Historia seksualności*. Tłum. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski. Czytelnik, Warszawa
- Foucault M. (2000a): *Filozofia, historia, polityka*. Tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński. PWN, Warszawa-Wrocław.
- Foucault M. (2000b): *Essential works of Foucault 1954–1984. Ethics*. Penguin Books, London.
- Foucault M. (2011): *Narodziny biopolityki*. Tłum. M. Herer, PWN, Warszawa.
- Herer M. (2012): *Ostatni Foucault – myśl nieoswojona*, dostępny na: www.orgiamysli.pl (otwarty 20 listopada).
- Hudzik J.P. (1998): *Estetyka egzystencji. Szkice z pogranicza ponowoczesnej etyki i estetyki*. Wyd. UMCS, Lublin.
- Kapusta A. (2002): *Filozofia ekstremalna. Wokół myśli krytycznej Michela Foucaulta*. Wyd. UMCS, Lublin.
- Kubiak Z. (1999): *Mitologia Greków i Rzymian*. Wyd. Świat Książki, Warszawa.
- Kwiek M. (1999): *Dylematy tożsamości. Wokół autowizerunku filozofa w powojennej myśli francuskiej*. Wyd. Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań.
- Nietzsche F. (2003a): *Narodziny tragedii*. Tłum. L. Staff. Wyd. Zielona Sowa, Kraków.
- Nietzsche F. (2003b): *Wola mocy*. Tłum. S. Frycz, K. Drzewiecki. Wyd. Zielona Sowa, Kraków.
- Nietzsche F. (2004): *Ecce homo*. Tłum. L. Staff. Wyd. Zielona Sowa, Kraków.
- Nietzsche F. (2006): *Wiedza radosna*. Tłum. L. Staff. Wyd. Zielona Sowa, Kraków.
- Nietzsche F. (2009): *Pisma pozostałe*. Tłum. B. Baran. Wyd. Aletheia, Warszawa.
- Rorty R. (1994): *Filozofia a zwierciadło natury*. Tłum. M. Szczubińska. Wyd. Spacja-Fundacja Aletheia, Warszawa.

- Rorty R. (2009): *Przygodność, ironia i solidarność*. Tłum. W. J. Popowski. Wyd. W.A.B., Warszawa.
- Shusterman R. (2010): *Świadomość ciała. Dociekania z zakresu somaestetyki*. Tłum. W. Małecki, S. Stankiewicz. Wyd. UNIVERSITAS, Kraków.
- Sloterdijk P. (2010): *O ulepszeniu dobrej nowiny. Pięta «ewangelia» Nietzschego*. Tłum. T. Słowiński. Wyd. Toporzeń, Wrocław.
- Welsch W. (2005): *Estetyka poza estetyką*. Tłum. K. Guczalska. Wyd. UNIVERSITAS, Kraków.

Wyzwanie estetyki egzystencji w myśli Fryderyka Nietzschego i Michela Foucault

Celem artykułu jest analiza zagadnienia estetyki egzystencji w myśli Nietzschego oraz Foucaulta, a także ukazanie, że te dwie koncepcje pozostają komplementarne wobec siebie. W pierwszej części artykułu została przedstawiona, konstytutywna dla filozofii Nietzschego, figura Dionizosa oraz relacja między pojęciem głębi i powierzchni. Omówiona została także przemiana, która dokonała się w dziele niemieckiego filozofa, polegająca na porzuceniu „mądrości sylena” na rzecz „tańczącego Zaratustry”. Druga część artykułu została poświęcona dwóm sposobom ujęcia estetyki egzystencji przez Foucault; starożytnym „technikom siebie” oraz „historycznej ontologii nas samych” związanej z postawą samego filozofa. W trzeciej części natomiast zostały przedstawione konsekwencje obu koncepcji oraz wyzwania, przed jakim stawiają one istotę ludzką.

Słowa kluczowe: estetyka i egzystencja, Dionizos, mądrość sylena, tańczący Zaratustra, technika siebie, historyczna ontologia nas samych

The challenges of an aesthetics of existence in thoughts of Friedrich Nietzsche and Michel Foucault

The aim of the article is to analyse the issue of an aesthetics of existence in Nietzsche`s and Foucault`s thought as well as indicating that those two concepts are complementary to one another. The first part of the essay has showed, essential for Nietzsche`s writings, a figure of Dionysus and a relationship between concept of depth and surface. There also has been examined a transformation that Nietzsche`s philosophy underwent, consisting in abandonment of „wisdom of Silenus” for „dancing Zarathustra”. The second part of the article was devoted to Foucault`s two ways of thinking about an aesthetics of existence; ancient „techniques of the self” and „historical ontology of ourselves” which was connected with Foucault`s attitude towards his life. Whereas in the third part of the paper it has been pointed out ramifications of Nietzsche`s and Foucault`s ideas regarding human beings.

Keywords: aesthetics of existence, Dionysus, wisdom of Silenus, dancing Zarathustra, techniques of the self, historical ontology of ourselves

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2014

Agata Trzcńska
Maryla Goszczyńska
Uniwersytet Warszawski

CECHY INDYWIDUALNE JAKO DETERMINANTY POSTAW I ZACHOWAŃ OSZCZĘDNOŚCIOWYCH MŁODZIEŻY

Przedstawione w niniejszym artykule badania mają na celu określenie wpływu indywidualnych cech psychologicznych na kształtowanie się postaw i zachowań młodzieży związanych z oszczędzaniem pieniędzy. Decyzje ekonomiczne, w tym także decyzje dotyczące oszczędzania, są nieodłącznym elementem codziennego życia człowieka. Należy zwrócić uwagę, iż umiejętność poruszania się w skomplikowanym świecie gospodarczym i podejmowania decyzji ekonomicznych kształtuje się w toku socjalizacji ekonomicznej już od wczesnego dzieciństwa. Jednocześnie właściwe zrozumienie przez dziecko zjawisk gospodarczych, a także zdobycie umiejętności działania o charakterze ekonomicznym stanowi podstawę kształtowania się jego opinii, postaw i zachowań, które w dorosłym życiu pomogą unikać skutków błędnych decyzji (np. nadmiernego zadłużania się, nieracjonalnego dysponowania budżetem domowym) (Goszczyńska, 2010).

Nabywanie przez dzieci umiejętności podejmowania decyzji związanych z oszczędzaniem jest złożonym procesem, w którym wyraźnie zaznaczają się różne źródła wpływu: oddziaływania wychowawcze rodziców (Webley i Nyhys, 2006; Reitman i Gross, 1997), programy edukacyjne oraz obserwacja zachowań modeli społecznych (Otto, 2009; Gąsiorowska, 2007). Jednocześnie istotną rolę zdają się odgrywać cechy dyspozycyjne dzieci, tym bardziej że zachowania rodziców i wychowawców zależą często od tego, jak reaguje na nie dane dziecko. W artykule zaprezentowano badania skupiające się na ostatnim z wymienionych czynników, a zatem analizujące wpływ cech indywidualnych nastolatków na ich postawy i zachowania oszczędnościowe. Spośród szerokiego spektrum zmiennych osobowościowych wybrano te, które w teoriach oszczędzania oraz we wcześniejszych badaniach (prowadzonych wśród osób dorosłych) odgrywały istotną rolę w wyjaśnianiu zachowań oszczędnościowych.

Oszczędzanie: postawy i zachowania nastolatków

Akt lub proces oszczędzania wymaga rezygnacji z bieżącej konsumpcji na rzecz konsumpcji przyszłej (por: Keynes, 1985) i prowadzi do powstawania oszczędności

definiowanych przez ekonomistów jako ta część dochodu, która nie jest konsumowana w danym okresie, lecz odraczana na później (Samuelson i Nordhaus, 1996).

Zainteresowanie badaczy oszczędzaniem pieniędzy przez młodzież i dzieci jest związane z przekonaniem, że oni oszczędzają w inny sposób niż dorośli. Zarówno osoby niepełnoletnie, jak i osoby dorosłe podejmują decyzje o tym, ile z posiadanych pieniędzy przeznaczyć na wydatki, a ile na oszczędności. O ile osoby dorosłe często są w tych wyborach ograniczone, ponieważ przy niewielkich zarobkach muszą przeznaczyć większość lub całość swoich środków na utrzymanie siebie i swojej rodziny, to dzieci i nastolatki mają zazwyczaj większą swobodę decydowania o oszczędzaniu. Zwykle bowiem nie spoczywa na nich ciężar utrzymania rodziny, a co się z tym łączy swoje pieniądze mogą w całości wydawać na „przyjemności”. Warto jednak zwrócić uwagę, że sposób dysponowania pieniędzmi w okresie dzieciństwa i adolescencji może być ważną podstawą działań oszczędnościowych i konsumpcyjnych w przyszłości. W tym okresie młodzi ludzie zaczynają uczyć się zarządzania swoimi finansami i kształtują pewne nawyki wydawania, czy też odkładania pieniędzy.

Uwzględnienie w badaniach nad odraczaniem konsumpcji perspektywy psychologicznej spowodowało konieczność szerszego pojmowania konstruktów „oszczędzanie” jako obejmującego poza zachowaniami także m.in. powody oszczędzania oraz przekonania na temat sensowności oszczędzania. W rozważaniach teoretyków i badaczy przyjmuje się założenie, iż zachowania oszczędnościowe (w tym ogólna skłonność do oszczędzania) są warunkowane bezpośrednio przez postawy wobec oszczędzania (np. Ölander i Seipel, 1970).

Na potrzeby prowadzonych badań *postawy wobec oszczędzania* zostały zdefiniowane, zgodnie z ogólną definicją postaw (McGuire, 1969): *względnie trwałe dyspozycje do oceniania oszczędzania i emocjonalnego reagowania na nie, przekonania o naturze i własnościach oszczędzania, a także względnie trwałe dyspozycje do określonego rodzaju zachowania związanego z oszczędzaniem*. Taka definicja uwzględnia trzy zasadnicze składniki postaw wobec oszczędzania: *afektywny, poznawczy i behawioralny*. Wymiar afektywny obejmuje postrzeganie oszczędzania w kategoriach emocji (np. dumy), komponent poznawczy łączy oszczędzanie z takimi atrybutami symbolicznymi, jak osiągnięcia, niezależność czy kontrola nad innymi, natomiast wymiar behawioralny obejmuje różnorodne działania oszczędnościowe.

Postawy wobec oszczędzania wśród młodych ludzi były przedmiotem badań prowadzonych przez Furnhama i Goletto-Tankel (2002). Wyróżniona przez nich struktura wymiarów postaw wobec oszczędzania obejmowała cztery czynniki: *zachowania oszczędnościowe, etyka oszczędzania, dezorientacja i niepokój związany z oszczędzaniem oraz zahamowania związane z oszczędzaniem*. Badania Furnhama i Goletto-Tankel nie uwzględniały jednak oddziaływań rodziców i ich roli socjalizacyjnej. Dlatego też Otto (2009) w badaniach nad oszczędzaniem pieniędzy przez młodych ludzi podjęła próbę ponownej identyfikacji struktury postaw nastolatków wobec oszczędzania, koncentrując się na:

- oszczędzaniu jako umiejętności potencjalnie trudnej, która może być wyuczona, a nabycie jej może powodować dumę,
- oszczędzaniu jako aktywności moralnie pozytywnej, takiej którą „powinno się” podejmować,
- roli rodziców jako wychowawców i opiekunów wpływających na kształtowanie się zachowań oszczędnościowych.

Wyróżnione przez Otto wymiary postaw, wraz z przykładowymi pozycjami opracowanego przez nią kwestionariusza „Saving Attitudes Scale”, zaprezentowano w tabeli 1. Kolejne badania prowadzone przez Otto (2009) przy użyciu Skali Postaw wobec Oszczędzania konsekwentnie wykazały sensowność wyróżnienia tych pięciu czynników.

Tabela 1. Przykładowe pozycje mierzące postawy nastolatków wobec oszczędzania w „Saving Attitudes Scale”

Skala (czynnik)	Charakterystyka	Przykładowa pozycja
<i>Trudności z oszczędzaniem</i>	postrzeganie i doświadczanie oszczędzania jako czynności trudnej i wymagającej wysiłku	<i>Nie oszczędzam, bo wydaje mi się to zbyt trudne</i>
<i>Potrzeba oszczędzania</i>	traktowanie tej aktywności jako potrzebnej i moralnie pozytywnej	<i>Oszczędzam, bo oszczędzanie to dobra rzecz</i>
<i>Duma</i>	postrzeganie oszczędzania jako powodu do satysfakcji	<i>Oszczędzając, można zaimponować innym</i>
<i>Zależność od rodziców</i>	traktowanie oszczędzania jako bezcelowego dla młodych ludzi, ponieważ to rodzice są ich źródłem utrzymania	<i>Nie potrzebuję oszczędzać na nic, bo rodzice kupują mi rzeczy, które mi się podobają</i>
<i>Kontrola rodzicielska</i>	przekonanie, że rodzice mogą i powinni uczyć swoje dzieci oszczędzania i pomagać im przezwyciężać trudności związane z oszczędzaniem	<i>Dobrze, jeśli rodzice kontrolują wydatki dzieci</i>

Postawy oszczędnościowe mogą przekładać się na konkretne zachowania związane z odraczaniem konsumpcji, których przejawem może być posiadanie (bądź nie) oszczędności oraz konta bankowego. Analizując zachowania oszczędnościowe młodzieży warto zwrócić także uwagę na aspekt nawykowy tego działania, czyli skłonność do oszczędzania (por. Lunt i Livingstone, 1991), rozumianą jako ogólna tendencja raczej do oszczędzania niż wydawania pieniędzy oraz zdolność danej osoby do odkładania konsumpcji w czasie.

Cechy indywidualne jako determinanty oszczędzania

Cechy osobowości i temperamentu

Ekonomiczne teorie oszczędzania koncentrują się głównie na wyjaśnianiu poziomu oszczędności zmiennymi ekonomicznymi oraz demograficznymi. W latach siedemdziesiątych XX wieku badacze (Ölander i Seipel, 1970; Katona, 1975) zwrócili szczególną uwagę na potrzebę uzupełnienia modeli oszczędzania o zmienne o charakterze psychologicznym, nadal jednak nie uwzględniali oni w analizach i wyjaśnianiu zachowań oszczędnościowych cech indywidualnych jednostki podejmującej decyzje. Dopiero w latach dziewięćdziesiątych XX wieku H. Brandstätter podkreślał (1993), że analizując zachowania ekonomiczne, w tym także oszczędzanie, należy brać też pod uwagę zmienne osobowościowe (np. poziom emocjonalności, ekstrawersji, sumienności). Szczególnie uzasadnione jest to w ramach poznawczego podejścia do osobowości, zgodnie z którym jest ona traktowana jako system wiedzy osobistej, wykorzystywanej przy interpretacji doświadczeń i sterowaniu zachowaniem (Kofta i Doliński, 2004).

W 2001 roku Nyhus i Webley opublikowali wyniki badań nad wpływem osobowości na zachowania związane z oszczędzaniem i zadłużaniem się przeprowadzone

na próbie ponad 1200 Duńczyków. Okazało się, iż stabilność emocjonalna, autonomia i ekstrawersja były silnie skorelowane z zachowaniami dotyczącymi oszczędzania i zadłużania się. Osoby stabilne emocjonalnie i introwertyczne więcej oszczędzają i mniej zadłużają się. Autonomia, traktowana jako otwartość na doświadczenie, jest związana z mniejszymi oszczędnościami i zwiększoną skłonnością do zaciągania pożyczek. Wykazano także, że ugodowość (pozytywne vs negatywne nastawienie wobec innych), twardość myślenia (poziom racjonalności i wrażliwości na ludzkie problemy) i sztywność myślenia (preferowanie schematycznych rozwiązań) mogą wyjaśniać pewne typy zachowań związanych z oszczędzaniem. Osoby bardziej ugodowe miały mniejsze oszczędności i częściej pożyczały pieniądze, w przeciwieństwie do osób charakteryzujących się twardością myślenia (*tough-mindedness*) i sztywnością myślenia (*inflexibility*). Ponadto okazało się, iż drobiazgowość wpływała na niechęć do zaciągania pożyczek. W przeciwieństwie do wyników badań prowadzonych wcześniej przez innych badaczy (m.in. Brändstatter i Güth, 2000), Nyhus i Webley nie zidentyfikowali związku pomiędzy oszczędzaniem a sumiennością. Wydaje się jednak, iż taki związek, stwierdzony przez Brändstattera (1996, za: Nyhus i Webley, 2001), istnieje; sumiennność wydaje się sprzyjać oszczędzaniu. Brändstatter (1996) pokazał także, że na oszczędzanie ma wpływ stabilność emocjonalna i introwersja. Ludzie stabilni emocjonalnie łatwiej realizują swoje własne zamierzenia, mają większą umiejętność samokontroli i planowania, a zatem łatwiej przychodzi im oszczędzanie. Ekstrawertycy natomiast spotykając wielu ludzi, zapraszając albo odwiedzając ich, wydają zazwyczaj więcej pieniędzy, co wiąże się ze zmniejszeniem poziomu posiadanych oszczędności. Także Wärneryd (1996b, za: Nyhus i Webley, 2001) pokazał wpływ takich cech osobowości, jak sumiennność i sztywność myślenia (zmienna korelująca ujemnie z ugodowością) na postawy wobec oszczędzania, jak i na samo oszczędzanie. Wyniki otrzymane w badaniach Brändstattera i Wärneryda zostały potwierdzone później przez Brändstattera i Gütha (2000), których badania udowodniły, iż takie cechy osobowości, jak ekstrawersja, stabilność emocjonalna i samokontrola, pozwalają przewidywać zachowania ludzi w wieloetapowym eksperymencie dotyczącym oszczędzania.

Samokontrola

Thaler i Shefrin (1981) w prezentowanej przez siebie teorii oszczędzania uznali poziom samokontroli za jeden z głównych czynników warunkujących ten rodzaj aktywności ekonomicznej. Samokontrola jest definiowana przez badaczy jako „zamierzona i dowolna zmiana własnych reakcji” (Wojciszke i Doliński, 2008, s. 322); to dzięki tej umiejętności możemy „opierać się” i nie ulegać bezwarunkowo impulsom. Zdolność do samokontroli jest potrzebna jednostce do stosowania technik przewyciężających jej niecierpliwość, tak aby możliwe było realizowanie długoterminowych postanowień. Samokontrola jest cechą, którą ludzie często wiążą z oszczędzaniem (Otto, 2009). Konieczność samokontroli w decyzjach związanych z wyborami pomiędzy konsumpcją teraźniejszą a przyszłą wynika z faktu, iż i u dzieci, i u dorosłych subiektywna wartość nagrody maleje wraz z czasem, jaki trzeba na nią oczekiwać (Mischel, Gruesc, Masters, 1969; Ostaszewski, 1997). Badania nad samokontrolą oraz odraczaniem korzyści i technikami wpływającymi na zwiększenie okresu odroczenia u dzieci prowadził Walter Mischel ze współpracownikami (Mischel, Shoda i Rodri-

gues, 1992). Ich wyniki ujawniły liczne różnice między zachowaniami poszczególnych dzieci w sposobach radzenia sobie z pokusami. Okazuje się, że także dorośli często stosują różne sposoby wspierania samokontroli w celu zabezpieczenia się przed nadmierną impulsywnością i uleganiu pokusom. Przykładem może być oszczędzanie kontraktowe (Katona, 1975), czyli zawarcie formalnej umowy (np. z bankiem) zobowiązującej do regularnych wpłat na konto oszczędnościowe.

Młodzież zazwyczaj nie musi się sama utrzymywać, mogłoby się więc wydawać, iż oszczędzanie dla młodych ludzi jest łatwiejsze niż dla dorosłych. Jednakże uwzględnienie aspektów związanych z psychologicznym rozwojem jednostki, które wskazują, iż młodzież jest bardziej impulsywna niż osoby dorosłe (Pechman, Levine, Loughlin i Leslie, 2005) i nie potrafi jeszcze tak skutecznie jak dorośli stosować technik samokontroli, pozwala zrozumieć, że dla młodzieży w rzeczywistości oszczędzanie pieniędzy jest zadaniem trudnym.

Ciekawe badania nad samokontrolą prowadził w ostatnich latach Baumeister ze współpracownikami (Baumeister, Vohs i Tice, 2007). Udowodnili oni, iż samokontrola jest zasobem ograniczonym i może ulec wyczerpaniu. Zadania wymagające dużej samokontroli osłabiają siłę woli w następnych czynnościach, nawet jeśli nie są one treściowo ze sobą związane. Vohs i Faber (2007) przeprowadzili badanie, w którym uczestnicy mieli za zadanie obejrzeć film, ale proszono ich, aby nie zwracali uwagi na pojawiające się napisy – co wymagało samokontroli. Następnie badani dokonywali wyborów konsumenckich: kupowali wybrane przez siebie produkty. Okazało się, iż wyczerpanie zasobów samokontroli podczas oglądania filmu prowadziło do podejmowania bardziej impulsywnych decyzji: wydawania większej ilości pieniędzy i kupowania większej liczby produktów. Interpretując ten wynik badacze stwierdzili, iż wyczerpywanie się samokontroli może obniżać skłonność do oszczędzania i odraczania gratyfikacji.

Badania nad związkiem samokontroli z oszczędzaniem u osób dorosłych opisał także Brändstätter i Güth (2000). Analizowali oni związki cech indywidualnych z podejmowaniem zachowań oszczędnościowych, a jedną z wyróżnionych przez nich zmiennych była samokontrola. Wyniki ich badań wykazały jednoznacznie, że wysoki poziom samokontroli wśród osób dorosłych sprzyja oszczędzaniu pieniędzy. Szczególną uwagę na aspekt rozwoju umiejętności samokontroli i samoregulacji oraz jego znaczenie dla zdolności do oszczędzania zwróciła Otto (2009). Analiza wyników kilku badań przeprowadzonych wśród młodzieży brytyjskiej pozwoliła na sformułowanie wniosku, iż umiejętność samokontroli nabywana w toku rozwoju jednostki ma kluczowe znaczenie dla pozytywnego myślenia o oszczędzaniu pieniędzy i podejmowaniu różnych aktywności związanych z oszczędzaniem.

Orientacja temporalna

W okresie adolescencji następują istotne zmiany w rozumieniu i odczuwaniu perspektywy czasowej; podczas gdy małe dzieci żyją przede wszystkim teraźniejszością, dla młodzieży przyszłość staje się coraz bardziej znacząca, co pozwala kształtować jej bardziej odległe cele, także te związane z wyborem swojej drogi życiowej (Shanahan, 2000). Ten aspekt rozwoju jest niezwykle istotny w podejmowaniu zachowań oszczędnościowych, ponieważ aktywność ta nierozzerwalnie łączy się z myśleniem o przyszłości i formułowaniem celów, mniej lub bardziej odległych w czasie.

Lewin (1935) był jednym z pierwszych psychologów podkreślających wagę umiejętności wyobrażania sobie przyszłości w kształtowaniu się motywacji oraz określaniu celów. Według Lewina (1935) perspektywa czasowa to całość przekonań jednostki na temat jej psychologicznej przyszłości i przeszłości, istniejących w danym momencie. Dobrze zrównoważona perspektywa czasowa pozwala na elastyczne i swobodne przenikanie, przechodzenie z jednej do innych orientacji temporalnych, chociaż często niektóre orientacje czasowe są dominujące, co powoduje, że ludzie nastawieni wyraźnie tylko na jedną z nich w „skrzywiony” sposób postrzegają to, co się obecnie z nimi dzieje (Brzezińska, Kaczan i Rycielska, 2010). Według Nosala i Bajcar (2004, s. 5) „orientacja temporalna opiera się na umysłowych modelach doświadczania upływu czasu, a wyraża się postawami wobec czasu jako wymiaru regulacji zachowania w stosunku do przeszłości i rysującej się perspektywy”.

Z punktu widzenia rozważań nad zachowaniami oszczędnościowymi interesujące wydają się wyniki badania Klineberga (1967, za: Otto, 2009) oraz Lessinga (1968, za: Otto, 2009), którzy pokazali pozytywne związki przyszłościowej perspektywy czasowej z chęcią odraczenia gratyfikacji. Także nowsze badania przeprowadzone przez Steinberga i współpracowników (2009) na próbie 935 osób w wieku od 10 do 30 r.ż. pokazały, że różnice w dyskontowaniu odroczonej nagrody zależą nie tylko od wieku osób badanych, ale także od ich orientacji temporalnej.

Kolejni badacze psychologii ekonomicznej wskazywali na istotną rolę w kształtowaniu zachowań oszczędnościowych orientacji temporalnej, w szczególności nastawienia na przyszłość. Oszczędzanie zazwyczaj wymaga spojrzenia w przyszłość, planowania i konsekwencji w dążeniu do realizacji postawionych sobie celów. Economidou (2000), traktując dobrowolne ubezpieczenie się jako jedną z form oszczędzania, przeanalizowała związek tej aktywności z orientacją temporalną. Uzyskane przez nią wyniki wskazywały, iż osoby o silnej orientacji przyszłościowej częściej dobrowolnie się ubezpieczały.

Kwestię związku orientacji temporalnej z zachowaniami oszczędnościowymi podjęły w swoich badaniach także Brzozowska i Goszczyńska. W ich badaniu 120 osób odpowiadało na pytania z podskal „przyszłość” oraz „teliczność” zawartych w Skali Orientacji Temporalnej AION, opracowanej przez Nosala i Bajcar (1996). Pierwsza z tych skal dotyczyła sposobu postrzegania przez jednostkę przyszłości, a wysokie wyniki na tej skali świadczyły o tym, iż badany przywiązuje dużą wagę do przyszłych zdarzeń, a mniej skupia się na teraźniejszości i przeszłości. Druga z użytych w badaniu skal odnosiła się do stosunku osoby badanej do realizowanych przez nią celów, a wysokie wyniki oznaczały, iż jednostka ma jasno sprecyzowane cele i świadomie dąży do ich realizacji. Zmienną zależną w badaniu Brzozowskiej i Goszczyńskiej była skłonność do oszczędzania mierzona wskaźnikiem uwzględniającym liczbę posiadanych przez badanego form oszczędzania. Wyniki przeprowadzonych analiz pozwoliły potwierdzić hipotezę, iż osoby o wysokiej skłonności do oszczędzania cechuje zarówno silniejsze niż u osób o niskiej skłonności do oszczędzania nastawienie na przyszłość, jak i na realizację swoich celów (wyższe wyniki na obu podskalach: przyszłość i teliczność).

Badania związków perspektywy czasowej z oszczędzaniem pieniędzy przez młodzież realizowała także Otto (2009). Przeprowadziła ona kilka badań wśród brytyjskiej młodzieży, w których systematycznie okazywało się, iż przyszłościowa perspektywa czasowa koreluje pozytywnie ze skłonnością młodych ludzi do oszczęd-

dzania. Jednakże bardziej szczegółowa analiza wyników, uwzględniająca szersze spektrum zmiennych (m.in. postawy wobec oszczędzania) wykazała, iż związki te nie są zbyt silne.

Metoda

Cel badań i hipotezy

Zaprezentowany przegląd badań poświęconych psychologicznym uwarunkowaniom zachowań oszczędnościowych pokazał, że znaczna większość z nich jest prowadzona wśród osób dorosłych. Brakuje systematycznej wiedzy na temat uwarunkowań młodzieżowego oszczędzania, chociaż okres adolescencji jest powszechnie uważany za czas, w którym nastolatek zaczyna świadomie funkcjonować w świecie gospodarczym (Webley, Burgoyne, Lea i Young, 2001). Przedstawione badania mają na celu uzupełnienie tej luki w wiedzy.

Przegląd badań (głównie prowadzonych wśród osób dorosłych) zawarty w pierwszej części artykułu pozwolił sformułować następujące hipotezy badawcze:

- *hipoteza 1*: Oszczędzaniu pieniędzy¹ przez młodzież sprzyjają niektóre cechy temperamentalne: niski poziom emocjonalności (niezadowolenia, złości i strachu) i niski poziom towarzyskości.
- *hipoteza 2*: Wysoki poziom samokontroli sprzyja oszczędzaniu pieniędzy przez młodzież.
- *hipoteza 3*: Oszczędzaniu pieniędzy przez młodzież sprzyja orientacja temporalna przyszłościowa oraz telicznosc (koncentracja na celach i wytrwalosc w dążeniu do nich).

Osoby badane

W przeprowadzonym badaniu wzięło udział 177 nastolatków (121 dziewcząt i 56 chłopców) w wieku od 13 do 19 lat ($M=16,82$, $SD=1,34$) pozostających na utrzymaniu rodziców. Badanie było realizowane w gimnazjach i liceach w trzech miejscowościach w Polsce: Warszawie (powyżej 1 mln mieszkańców), Katowicach (mniej niż 400 tys. mieszkańców) oraz w Sanoku (poniżej 40 tys. mieszkańców). Młodzież pochodziła w większości z rodzin o przeciętnych dochodach (1000–2000 PLN netto na osobę miesięcznie). Wszyscy nastolatki dysponowali pieniędzmi na własne wydatki, średnio wynosiły one 109,1 PLN ($SD=99,2$), przy czym najczęściej pieniądze te były przekazywane dzieciom w formie nieregularnych wypłat od rodziców (69,5% badanych) i prezentów (63,3%), a rzadziej w postaci regularnego kieszonkowego (42,9%).

Narzędzia

Cechy temperamentu: Do diagnozy cech temperamentu nastolatków użyto kwestionariusza temperamentu EAS-D Bussa i Plomina, w polskiej adaptacji Oniszczunki (1997). Składa się on z 20 pozycji, których prawdziwość badany ocenia na skali pięciostopniowej i pozwala na diagnozę pięciu cech temperamentu definiowanego jako

zespół dziedziczonych cech osobowości, które ujawniają się już we wczesnym okresie życia jednostki i są uwarunkowane biologicznie. Buss i Plomin (1984, za: Oniszczenko, 1997) wyodrębnili trzy zasadnicze cechy określające strukturę temperamentu: *emocjonalność*, *aktywność* i *towarzyskość*. *Emocjonalność* to tendencja do łatwego i silnego reagowania *niezadowoleniem*, *strachem* lub *złością*. *Aktywność* jest związana z wydatkowaniem energii fizycznej i obejmuje wyłącznie czynności motoryczne; odnosi się do sposobu zachowania, ale nie zależy od samej treści tego zachowania. *Towarzyskość* przejawia się w ogólnej tendencji do poszukiwania innych ludzi i przebywania z nimi oraz unikania samotności. Współczynniki rzetelności (alfa Cronbacha) dla poszczególnych skal kwestionariusza (*niezadowolenia*, *strachu*, *złości*, *aktywności* i *towarzyskości*) EAS-D są zadowalające i wynoszą od 0,57 do 0,74.

Samokontrola: Narzędziem do pomiaru poziomu tej cechy były pytania z testu 16-PA opracowanego przez Brandstättera (1988, za: Brändstatter i Güth, 2000), będącego skróconą wersją 16-czynnikowego Kwestionariusza Osobowości Cattella. Mają one charakter dwubiegunowy, badani opisują siebie poprzez odpowiedź na pytanie o to, w którym miejscu pomiędzy dwoma przeciwnymi określeniami umiejscowiliby siebie, np.:

Niekontrolowany 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Samokontrolowany

Orientacja temporalna: Zastosowano Skalę Orientacji Temporalnej AION-2000 (Nosal i Bajcar, 2004), która służy do pomiaru złożonego konstruktów, jakim jest orientacja temporalna człowieka (współczynniki α -Cronbacha dla poszczególnych skal wyniosły od 0,66 do 0,82). W prezentowanych badaniach młodzież wypełniała trzy skale kwestionariusza: przyszłość, teraźniejszość oraz telicznosc (zdolność jednostki do wyznaczania sobie celów działania), ustosunkowując się na skali pięciopunktowej (od 1 – zdecydowanie nieprawdziwe do 5 – zdecydowanie prawdziwe) do 45 stwierdzeń.

Postawy wobec oszczędzania: Prezentowane w artykule badania wykorzystują pięcioczynnikową strukturę postaw wobec oszczędzania opisaną przez Otto (2009), której istnienie zostało potwierdzone także w badaniach polskich (Trzcńska, 2012). Pomiaru postaw wobec oszczędzania dokonano kwestionariuszem stanowiącym adaptację „Saving Attitudes Scale” Otto (2004), dokonaną przez Trzcńską. Polska wersja tego narzędzia składa się z 25 stwierdzeń, wobec których nastolatki ustosunkowują się na skali pięciopunktowej. Współczynniki α -Cronbacha wyniosły od 0,68 do 0,84 (w narzędziu oryginalnym od 0,66 do 0,78) (Trzcńska, 2012).

Zachowania oszczędnościowe: Analiza zachowań oszczędnościowych młodzieży dotyczyła trzech aspektów. Pierwszym z nich był sam fakt *posiadania* (bądź nie) *oszczędności* pieniężnych (w chwili przeprowadzania badania), a także *posiadanie* (bądź nie) w chwili badania własnego konta w banku. Analizie poddano także nawykowy aspekt zachowań oszczędnościowych, czyli *skłonność do oszczędzania*. W celu pomiaru tej zmiennej posłużono się „Skalą skłonności do oszczędzania” opartą na narzędziu stosowanym przez Otto (2004). Składa się ona z pięciu zamkniętych pytań na temat dysponowania pieniędzmi (np.: *Co zazwyczaj robisz ze swoim kieszonkowym? Jak zazwyczaj dysponujesz pieniędzmi?*). Wcześniejsze badania (Trzcńska, 2012) wykazały, że wszystkie pozycje tej skali korelują z wynikiem ogólnym przynajmniej na poziomie 0,50, a współczynnik α -Cronbacha wynosi 0,83.

Wyniki

Cechy temperamentu

W wyjaśnieniu *ogólnej skłonności młodzieży do oszczędzania* istotny okazał się jeden z komponentów *emocjonalności*, a mianowicie *strach*. Zgodnie z przypuszczeniami ten wymiar negatywnej emocjonalności był związany z mniejszą skłonnością młodych ludzi do oszczędzania pieniędzy ($\beta = -0,157$, $p < 0,05$) i wyjaśniał 2% wariacji zmiennej zależnej. Okazało się natomiast, iż posiadanie przez młodzież oszczędności nie było związane z żadną cechą temperamentu, ale czy nastolatek ma konto w banku istotnie zależało od poziomu jego towarzyskości. Młodzież poszukująca towarzystwa innych ludzi i trudno znosząca samotność rzadziej miała własne konto bankowe (Wald=4,10, $p < 0,05$, R^2 Nagelkerke=0,03)

Pewne cechy temperamentu przyczyniały się także do wyjaśnienia niektórych postaw wobec oszczędzania (tabela 2). Aktywność wiązała się z postrzeganiem oszczędzania raczej jako łatwej czynności, a także z większą potrzebą oszczędzania. Wysoka aktywność nasilała jednocześnie poczucie dumy z oszczędzania, a z drugiej strony wiązała się z większą akceptacją kontroli i wsparcia rodzicielskiego dotyczącego zarządzania pieniędzmi.

Drugą zmienną temperamentalną istotnie kształtującą przekonania na temat oszczędzania był jeden z wymiarów emocjonalności – *złość*. Wysoka tendencja do łatwego i silnego reagowania złością powodowała postrzeganie oszczędzania jako działania trudnego i wymagającego nadzwyczajnego wysiłku, a także zmniejszała potrzebę oszczędzania.

Jedną z postawionych w niniejszym badaniu hipotez dotyczących temperamentalnych uwarunkowań oszczędzania pieniędzy przez młodzież zakładała, iż wysoki poziom *towarzyskości* utrudnia oszczędzanie. W przeprowadzonym badaniu *towarzyskość*, zgodnie z przypuszczeniami, była związana z postawą nacechowaną przekonaniem, iż oszczędzanie jest trudne i wymaga znacznego wysiłku.

Tabela 2. Istotne wymiary temperamentu w ujęciu Bussa i Plomina jako predyktory postaw młodzieży wobec oszczędzania w krokowej analizie regresji

Zmienna wyjaśniana	Zmienne wyjaśniające	Beta	t	p
Trudności w oszczędzaniu $R^2=0,11$	(Stała)		2,367	,019
	Złość	,242	3,145	,002
	Towarzyskość	,237	3,039	,003
	Aktywność	-,203	-2,679	,008
Potrzeba oszczędzania $R^2=0,06$	(Stała)		8,983	,000
	Aktywność	,186	2,423	,017
	Złość	-,169	-2,203	,029
Poczucie dumy $R^2=0,06$	(Stała)		9,866	,000
	Aktywność	,256	3,396	,001
Zależność od rodziców	Żadna ze zmiennych nie weszła do modelu			
Kontrola rodzicielska $R^2=0,03$	(Stała)		6,342	,000
	Aktywność	,168	2,177	,031

Samokontrola

Wyniki przeprowadzonych analiz wykazały, iż zachowania oszczędnościowe (skłonność do oszczędzania oraz posiadanie oszczędności) są związane z poziomem *samokontroli* osoby badanej. Współczynnik korelacji *r*-Pearsona między skłonnością do oszczędzania a poziomem samokontroli wynosił 0,219 ($p < 0,01$), wskazując na umiarkowany dodatni związek tych zmiennych. Okazało się także, że młodzież posiadająca oszczędności cechuje się wyższym poziomem samokontroli ($M = 12,56$, $SD = 2,36$) niż młodzież nieoszczędzająca ($M = 11,41$, $SD = 2,86$). Istotność tej różnicy została potwierdzona testem *t*-Studenta, $t(168) = 2,312$, $p < 0,05$. Nie stwierdzono natomiast różnic w poziomie samokontroli nastolatków posiadających i nieposiadających własnego konta bankowego ($t(169) = 0,754$, $p = 0,452$), co wynika najprawdopodobniej z faktu, iż to przede wszystkim rodzice zakładają dzieciom konta bankowe, a sami nastolatki mają w tym zakresie tylko ograniczone możliwości decyzyjne.

Poziom samokontroli był związany nie tylko z zachowaniami oszczędnościowymi, ale także z niektórymi wymiarami postaw wobec oszczędzania (tabela 3). Im był on wyższy, tym nastolatki doświadczali mniejszych trudności z oszczędzaniem pieniędzy i przejawiali większą potrzebę oszczędzania.

Tabela 3. Korelacje *r*-Pearsona poziomu samokontroli młodzieży z jej postawami wobec oszczędzania

Postawy wobec oszczędzania	Poziom samokontroli	
Trudności z oszczędzaniem	–	,263**
Potrzeba oszczędzania		,179*
Poczucie dumy		,116
Zależność od rodziców	–	,047
Kontrola rodzicielska		,069

Orientacja temporalna

Wyniki przeprowadzonych analiz regresji pokazały, które z trzech elementów orientacji temporalnej (*przyszłość*, *teraźniejszość*, *telicznosc*) okazały się istotnymi predyktorami poszczególnych zachowań oszczędnościowych. Orientacja temporalna teraźniejszościowa negatywnie wpływa na *skłonność nastolatków do oszczędzania pieniędzy* ($\beta = -0,229$, $p < 0,01$) i wyjaśnia 6% wariacji zmiennej zależnej. Jednocześnie nastawienie przyszłościowe jest związane z częstszym posiadaniem przez osoby badane oszczędności ($Wald = 5,38$, $p < 0,05$, R^2 Nagelkerke = 0,06).

W wyjaśnieniu postaw wobec oszczędzania (tabela 4) szczególnie istotne znaczenie miał przede wszystkim jeden z wymiarów orientacji temporalnej, a mianowicie *telicznosc*. Osoby cechujące się silną koncentracją na celach i wytrwałością w ich realizacji przejawiały mniejsze trudności w oszczędzaniu, uważały oszczędzanie za potrzebne i słusne, a także traktowały je jako powód do dumy i satysfakcji. Jednocześnie wykazywały one większą akceptację dla kontroli rodzicielskiej swoich finansów, uważając ją za dobry sposób uczenia się oszczędzania i zarządzania pieniędzmi. Także dwa pozostałe uwzględnione w badaniu wymiary orientacji temporalnej okazały się w pewnym stopniu istotnymi predyktorami postaw oszczędnościowych. Orientacja *teraźniejszościowa* zwiększała postrzegane i doświadczane trudności z oszczędzaniem pieniędzy i jednocześnie zmniejszała potrzebę oszczędzania. Z kolei koncentracja

na przyszłości kształtowała większą niezależność od rodziców, pozwalając dostrzec, iż oszczędzanie może być potrzebne nastolatkom, a rodzice nie muszą dawać im pieniędzy na wszelkie wydatki. W tabeli 4 zaprezentowano wyniki analiz regresji, przedstawiając te wymiary orientacji temporalnej, które były istotnymi zmiennymi wyjaśniającymi poszczególne postawy oszczędnościowe.

Tabela 4. Istotne wymiary orientacji temporalnej jako predyktory postaw młodzieży wobec oszczędzania w krokowej analizie regresji

Zmienna wyjaśniana	Zmienne wyjaśniające	Beta	t	p
Trudności w oszczędzaniu R ² =0,16	(Stała)		3,125	,002
	Teraźniejszość	,268	3,370	,001
	Teliczność	-,243	-3,057	,003
Potrzeba oszczędzania R ² =0,18	(Stała)		4,121	,000
	Teliczność	,337	4,205	,000
	Teraźniejszość	-,193	-2,411	,017
Poczucie dumy R ² =0,10	(Stała)		4,505	,000
	Teliczność	,324	4,060	,000
Zależność od rodziców R ² =0,07	(Stała)		7,291	,000
	Przyszłość	-,258	-3,184	,002
Kontrola rodzicielska R ² =0,03	(Stała)		3,280	,001
	Teliczność	,170	2,044	,043

Dyskusja wyników

W literaturze można odnaleźć jedynie nieliczne badania nad temperamentalnym lub biologicznym podłożem postaw i zachowań ekonomicznych. Niektórzy badacze (np. Yang, Lester, Spinella, 2006) twierdzą, iż postawy wobec pieniędzy, a także oszczędzania mają swoje źródła neurobiologiczne. Niski poziom poszukiwania nowości (wrażeń i doświadczeń, podejmowania ryzyka) sprzyja kontrolowaniu impulsów do wydawania pieniędzy. Skłonność ta powodowana jest niskim poziomem dopaminy w centralnym układzie nerwowym. Także badania prowadzone na gruncie polskim (Gąsiorowska, 2008; Trzcńska, 2008) sugerują, iż oszczędność może być uwarunkowana cechami temperamentalnymi jednostki, przy czym szczególne znaczenie odgrywa niska emocjonalność (w ujęciu Bussa i Plomina) oraz wysoka żwawość (w ujęciu Strelaua). Wyniki zaprezentowanego w niniejszym artykule stanowią kolejny dowód na istnienie temperamentalnych uwarunkowań postaw i zachowań ekonomicznych, potwierdzając *hipotezę 1*. Niski poziom emocjonalności, wyrażony brakiem tendencji do reagowania strachem, był związany w wyższą skłonnością młodzieży do oszczędzania pieniędzy. Natomiast poziom złości wpływał istotnie na pewne postawy oszczędnościowe; im był on wyższy, tym bardziej młodzież postrzegała oszczędzanie jako trudne i częściej doświadczała problemów z odracaniem konsumpcji, a także odczuwała mniejszą potrzebę oszczędzania. Wyniki te są kolejnym dowodem na niekorzystny wpływ silnej i negatywnej emocjonalności na oszczędzanie pieniędzy. Potwierdzono także drugą część *hipotezy 1*, zakładającą, iż oszczędzaniu pieniędzy sprzyja niski poziom towarzyskości. Pokazano, iż osoby silnie motywowane do poszukiwania towarzystwa innych ludzi przejawiają większe

trudności z oszczędzaniem pieniędzy, zarówno w aspekcie behawioralnym (doświadczenie trudności), jak i poznawczym (postrzeganie oszczędzania jako wymagającego wiele wysiłku). Wynika to najprawdopodobniej z większej ekspozycji tych osób na obecne w społeczeństwie wzorce konsumpcyjne. Taka charakterystyka nastolatków przejawiających negatywne postawy wobec oszczędzania i niechętnie oszczędzających jest zgodna z teoretyczną koncepcją zaproponowaną przez Doyle'a (1999), według której osoby wysoko ceniące sobie oszczędzanie („analitycy”) są introwertyczne, a nie ekstrawertyczne. Wyniki odnoszące się do związków towarzyskości z oszczędzaniem przez młodzież pieniędzy są zgodne z wcześniejszymi ustaleniami badaczy (Nyhus i Webley, 2001; Brändstatter i Güth, 2000). Świadczą one, iż oszczędzaniu (wśród osób dorosłych) sprzyja introwersja, a nie ekstrawersja. Zaprezentowane wyniki badań ujawniły rolę jeszcze jednej cechy temperamentu, a mianowicie *aktywności*. Osoby aktywne wykazywały mniejsze trudności z oszczędzaniem pieniędzy, a także traktowały oszczędzanie jako dobre i potrzebne. Jednocześnie częściej uważały tę umiejętność jako powód do odczuwania dumy i satysfakcji. Takie cechy osób aktywnych, jak wigor i tempo reakcji sprzyjały bieżącemu monitorowaniu swoich finansów, planowaniu jego zmian, a co za tym idzie sprzyjały oszczędzaniu. Podobny wynik uzyskała w swoich badaniach Gąsiorowska (2008). Wykazała, iż osoby charakteryzujące się wysoką żwawością (w ujęciu Regulacyjnej Teorii Temperamentu, por. Strelau, 1998)² przejawiają większą kontrolę nad finansami. Należy jednak pamiętać, iż osoby aktywne mogą często reagować impulsywnie, a planowanie i monitorowanie własnych finansów może być dla nich „środkiem” chroniącym je przed utratą kontroli nad pieniędzmi (Gąsiorowska, 2008). Jak wskazują wyniki zaprezentowanych badań, świadomość własnej impulsywności powodowała, iż aktywni nastolatki były bardziej przychylnie nastawieni do kontroli rodzicielskiej nad ich finansami, prawdopodobnie znajdując w niej rozwiązanie dla swoich kłopotów z oszczędzaniem.

Poza cechami temperamentu istotnym wyznacznikiem postaw i zachowań oszczędnościowych nastolatków okazała się umiejętność samokontroli, co potwierdza *hipotezę 2*. Prawdziwe okazało się zatem założenie, iż oszczędzanie jest czynnością wymagającą samokontroli, pozwalającej przezwyciężać niecierpliwość i opierać się impulsom. Wysoki poziom samokontroli jest związany nie tylko z podejmowaniem zachowań oszczędnościowych, ale także z pozytywnymi postawami nastolatków wobec odraczania konsumpcji. Wynik ten umacnia znaczenie Behawioralnej Teorii Cyklu Życia (Shefrin i Thaler, 1988), która wyjaśniając zachowania oszczędnościowe podkreśla rolę zdolności do samokontroli i pokazuje, że powstrzymywanie się od konsumpcji może być trudne.

Weryfikacja temporalnych uwarunkowań oszczędzania pozwoliła wysunąć wnioski, iż (zgodnie z *hipotezą 3*) orientacja na przyszłość sprzyja oszczędzaniu pieniędzy (posiadaniu oszczędności). Orientacja na teraźniejszość zmniejsza natomiast skłonność do oszczędzania, a także powoduje pojawianie się bardziej negatywnych postaw wobec odraczania konsumpcji. Niezwykle istotnym czynnikiem wyjaśniającym różnice między nastolatkami w ich postawach oszczędnościowych okazała się teliczność. Koncentracja na celach i wytrwałość w dążeniu do ich realizacji kształtowała postawy prooszczędnościowe, a jednocześnie pozwalała nastolatkom w większym stopniu akceptować i wykorzystywać pomoc i kontrolę rodzicielską, jako środek do osiągnięcia celów oszczędnościowych. Można także przypuszczać, iż koncentracja

na celach (teliczność) jest ważniejszym czynnikiem prooszczędnościowym w przypadku dzieci i młodzieży niż w przypadku osób dorosłych, ponieważ wśród młodych ludzi dominuje transakcyjny motyw oszczędzania (m.in. Gasparski, 1991; Trzcńska, 2008), czyli oszczędzanie na konkretne cele. Wizja zdobycia konkretnego dobra stanowiącego cel oszczędzania może ułatwiać dzieciom odraczenie konsumpcji, wymaga to jednak odpowiednio wysokiego poziomu teliczności.

Przedstawione badania zwracają uwagę na temperamentalne i osobowościowe uwarunkowania oszczędzania, pokazując istotne podobieństwa, a także pewne różnice pomiędzy oszczędzaniem przez młodzież i przez osoby dorosłe. Wyniki te są szczególnie istotne w kontekście poszukiwania źródeł postaw i zachowań oszczędnościowych, które zaczynają się kształtować we wczesnej adolescencji. Pokazują one, iż źródeł tych nie należy doszukiwać się jedynie w procesach socjalizacyjnych, ale także w konstytucjonalnym wyposażeniu jednostki, czyli w jej cechach indywidualnych, takich jak temperament, samokontrola czy orientacja temporalna.

Przypisy

¹ Wszystkie trzy hipotezy dotyczą różnych aspektów oszczędzania, tj.: posiadania przez nastolatka oszczędności, jego pozytywnych postaw wobec oszczędzania oraz skłonności do oszczędzania.

² Osoby żwawe wg Regulacyjnej Teorii Temperamentu to takie, które przejawiają tendencję do szybkiego reagowania, utrzymywania dużego tempa wykonywanych czynności i łatwej zmiany zachowania.

Literatura

Baumeister R. F., Vohs K. D., Tice D. M. (2007): *The strength model of self-control*. „Current Directions in Psychological Science”, 16

Brandstätter H. (1993): *Should economic psychology care about personality structure?* „Journal of Economic Psychology”, 14

Brändstätter H., Güth W. (2000): *A psychological approach to individual differences in intertemporal consumption patterns*. „Journal of Economic Psychology”, 21

Brzezińska A. I., Kaczan R., Rycielska L. (2010): *Czasy, plany, cele. Perspektywa czasowa osób z ograniczeniami sprawności*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa

Brzozowska I. M., Goszczyńska M. (2002): *Psychologiczne determinanty skłonności Polaków do oszczędzania*. „Czasopismo Psychologiczne”, tom 8, nr 2

Cloninger C. R. (1997): *A psychobiological model of personality and psychopathology*. „Journal of Psychosomatic Medicine”, 37/2

Doyle K. O. (1999): *The social meanings of money and property: In search of a talisman*. SAGE Publications, Thousand Oaks, Londyn, New Delhi

Economidu M. (2000): *An economic psychology survey on the choice to insure or not to insure voluntarily*. IAREP/SABE Conference Proceedings. „Fairness and Cooperation”, Baden, Vienna

Furnham A., Goletto-Tankel M. P. (2002): *Understanding savings, pensions and life assurance in 16–21-year-olds*. „Human Relations”, 55

Gasparski P. (1991): *Motywacja dzieci do udziału w bankowych formach oszczędzania*. „Bank i Kredyt”, nr 3

Gąsiorowska A. (2007): *Postawy wobec pieniędzy u rodziców i ich dzieci. O roli pierwotnej socjalizacji ekonomicznej w kształtowaniu stosunku do pieniędzy*. „Psychologia. Edukacja i Społeczeństwo”, nr 4

Gąsiorowska A. (2008): *Różnice indywidualne jako determinanty postaw wobec pieniędzy*. Niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Wrocławski Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Instytut Psychologii, Wrocław

- Goszczyńska M. (2010): *Transformacja ekonomiczna w umysłach i zachowaniach Polaków*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa
- Katona G. (1975): *Psychological Economics*. Elsevier, Nowy Jork
- Keynes J. M. (1985): *Ogólna teoria zatrudnienia, procentu i pieniądza*. PWN, Warszawa
- Kofta M., Doliński D. (2000): *Poznawcze podejście do osobowości*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. GWP, Gdańsk
- Lewin K. (1935): *A dynamic theory of personality*. McGraw-Hill, New York
- Lunt P. K., Livingstone S. M. (1991): *Psychological, social and economic determinants of saving: Comparing recurrent and total savings*. „Journal of Economic Psychology”, 12
- McGuire W. J. (1969): *The nature of attitudes and attitude change*. W: G. Lindzey, E. Aronson (Eds.): *The Handbook of Social Psychology*. T. 3. Addison-Wesley, Reading, MA
- Mischel W., Gruesc J., Masters J. C. (1969): *Effects of expected delay time on the subjective value of rewards and punishments*. „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 11, no. 4
- Mischel W., Shoda Y., Rodriguez M. L. (1992): *Delay of gratification in children*. W: G. Loewenstein, J. Elster (red.): *Choice over time*. Russell Sage Foundation, New York
- Nosal C., Bajcar B. (1996): *Skala Orientacji Temporalnej AION*. Wersja eksperymentalna
- Nosal C., Bajcar B. (2004): *Kwestionariusz Orientacji Temporalnej AION-2000*. Podręcznik metody. Manuskrypt niepublikowany
- Nyhus E. K., Webley P. (2001): *The role of personality in household saving and borrowing behaviour*. „European Journal of Personality”, 15
- Ölander E., Seipel C. M. (1970): *Psychological approaches to the study of saving*. Studies in Consumer Savings, No. 7, Urbana-Champaign, IL: The Bureau of Economic and Business Research, University of Illinois
- Oniszczenko W. (1997): *Kwestionariusz temperamentu EAS Arnolda H. Bussa i Roberta Plomina. Wersja dla dorosłych i dla dzieci. Adaptacja polska*. Pracowania Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa
- Ostaszewski P. (1997): *Zachowanie się organizmów wobec odroczonej wzmocnienia*. Instytut Psychologii PAN, Warszawa
- Otto A. M. C. (2004): *Hey little spender! Psychological predictors of adolescent saving*. Niepublikowany artykuł
- Otto A. M. C. (2009): *The economic psychology of adolescent saving*. Niepublikowana rozprawa doktorska, University of Exeter, Exeter
- Pechman C., Levine L., Loughlin S., Leslie F. (2005): *Impulsive and self-conscious: Adolescents' vulnerability to advertising and promotion*. „Journal of Public Policy & Marketing”, 24
- Reitman D., Gross A. M. (1997): *The relation of maternal child-rearing attitudes to delay of gratification among boys*. „Child Study Journal”, 27
- Samuelson P. A., Nordhaus W. D. (1997): *Ekonomia*. PWN, Warszawa
- Shanahan M. J. (2000): *Pathways to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective*. „Annual Review of Sociology”, 26
- Shefrin H. M., Thaler R. H. (1988): *The behavioral life-cycle hypothesis*. „Economic Inquiry”, 26
- Steinberg L., Graham S., O'Brien L., Woolard J., Cauffman E., Banich M. (2009): *Age differences in future orientation and delay discounting*. „Child Development”, 80
- Strelau J. (1998): *Psychologia temperamentu*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Thaler R. H., Shefrin H. M. (1981): *An economic theory of self-control*. „Journal of Political Economy”, 89 (2)
- Trzcińska A. (2008): *Psychologiczne i społeczne uwarunkowania dziecięcego oszczędzania*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6
- Trzcińska A. (2012): *Socjalizacja ekonomiczna i cechy indywidualne jako determinant postaw oraz zachowań oszczędnościowych młodzieży*. Nieopublikowana rozprawa doktorska, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa
- Vohs K. D., Faber R. J. (2007): *Spent resources: Self-regulatory resource availability affects impulse buying*. „Journal of Consumer Research”, 33
- Webley P., Burgoyne C., Lea S. E. G., Young B. (2001): *The economic psychology of everyday life*. Psychology Press, Hove, UK
- Webley P., Nyhus E. K. (2006): *Parents' influence on children's future orientation and saving*. „Journal of Economic Psychology”, 27

Webley P., Nyhus E. K. (2008): *Inter-temporal choice and self-control: saving and borrowing*. W: A. Lewis (red.): *The Cambridge Handbook of Psychology and Economic Behaviour*. Cambridge University Press, Cambridge, UK

Wojciszke B., Doliński D. (2008): Psychologia społeczna. W: J. Strelau i D. Doliński (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. GWP, Gdańsk

Yang, B., Lester, D., Spinella, M. (2006): *Neurotransmitter-Related Personality Traits And Money Attitudes: A Study In Neuroeconomics*. „Psychological Reports”, 98, 21–22.

Cechy indywidualne jako determinanty postaw i zachowań oszczędnościowych młodzieży

Przedstawione w niniejszym artykule badania mają na celu określenie wpływu indywidualnych cech psychologicznych na kształtowanie się postaw i zachowań młodzieży związanych z oszczędzaniem pieniędzy. Na podstawie przeglądu literatury postawiono hipotezy, iż oszczędzanie pieniędzy przez nastolatków jest związane z ich cechami temperamentu, poziomem samokontroli oraz orientacją temporalną. W celu sprawdzenia hipotez przeprowadzono badanie kwestionariuszowe wśród 177 osób w wieku 13–19 lat. Analizy regresji pokazały, że w kształtowaniu się pozytywnych postaw i zachowań oszczędnościowych nastolatków istotną rolę odgrywa niska emocjonalność, niska towarzyskość, wysoka aktywność, a także umiejętność samokontroli i przyszłościowa orientacja czasowa.

Słowa kluczowe: oszczędzanie, adolescencja, temperament, samokontrola, orientacja temporalna

Individual traits as determinants of saving attitudes and behaviors of adolescents

The present study investigated the role of individual traits in shaping saving-related attitudes and behaviour in adolescents. Basing on the literature review, youth saving was hypothesized to be related with temperamental traits, self-control and time perspective. A questionnaire-based approach was used to test the hypotheses. Responses from 177 adolescents (aged 13–19 years) were analysed. Regression analyses showed that low emotionality, low sociability and high activity, as well as self-control ability and future time perspective are important for the formation of pro-saving attitudes and behaviour in adolescents.

Keywords: saving, adolescence, temperament, self-control, time perspective

Aleksandra Jasielska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Renata Anna Maksymiuk

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

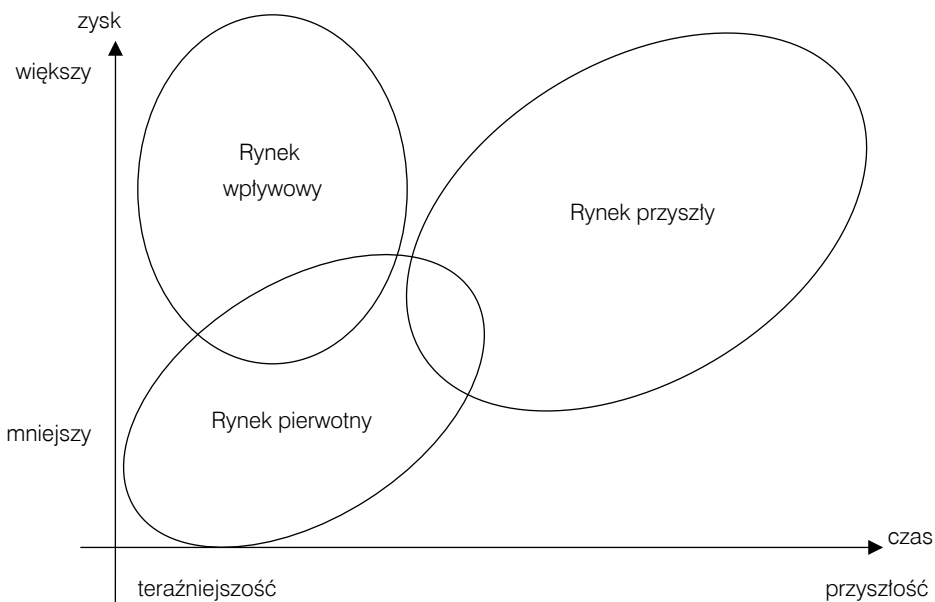
ROZWÓJ ZACHOWAŃ KONSUMENCKICH W OKRESIE DZIECIŃSTWA – PRZEGLĄD KONCEPCJI I WYBRANYCH BADAŃ

Jak nazywa się konsument, który chce kupić wszystko, co masz, nie przejmując się ceną i mierzy mniej niż pięć stóp (1,5 m)? Marzenie marketerów? Nie. Nazywa się dzieciak. Baker, 2008, s. 80, tłumaczenie autorek

Dzieci-konsumenci cieszą się dużym zainteresowaniem producentów i marketingowców. W Polsce można to obserwować od stosunkowo krótkiego czasu, tj. od przemian ustrojowych, jednak badania amerykańskie dotyczące najmłodszych konsumentów rozpoczęły się w drugiej połowie XX wieku (Gunter, Furnham, 1998, s. 1). Wyniki analiz są dla marketingowców obiecujące. Dzieci są bowiem aktywnymi uczestnikami rynku, a ich „wartość rynkowa” jest dużo większa niż posiadane przez nich fundusze (zresztą i tak całkiem spore; por. Maison, 2008). Można więc wyróżnić trzy podejścia do tego zagadnienia – dzieci jako (McNeal, 1998, s. 36–42, patrz: rys. 1):

- 1) konsumenci samodzielni tworzą tzw. rynek pierwotny (*primary market*), gdzie liczy się ich obecny potencjał finansowy, ponieważ swoje pieniądze mogą wydawać od razu na potrzebne im rzeczy;
- 2) konsumenci wywierający wpływ tworzą tzw. rynek wpływowy (*influence market*), gdzie liczy się ich siła oddziaływania na dorosłych konsumentów, ponieważ mogą spowodować, że wydadzą oni pieniądze na ten lub inny produkt czy markę;
- 3) konsumenci przyszłości – tworzą tzw. rynek przyszły (*future market*), gdzie liczy się ich przyszła siła nabywczą, ponieważ kiedy dorosną będą wydawać większe kwoty, również na te produkty, których obecnie – z racji wieku – nie potrzebują.

Te krótkie charakterystyki (dokładniejsze opisy patrz: Jasielska, Maksymiuk, 2010a, s. 23–29; Jasielska, Maksymiuk, 2010b, s. 5–20) wyjaśniają, dlaczego dzieci są szczególnie hołubioną grupą docelową zarówno teraźniejszej, jak i przyszłej polityki marketingowej wielu firm. Wyłonienie rynków ułatwia tworzenie strategii marketingowych kierowanych bezpośrednio do dzieci i młodzieży (tzw. *kindermarketing*) lub uwzględniających najmłodszych jako potencjalnych odbiorców w taki sposób, by inwestycja w rynek przyszły finansowana była z zysków pochodzących np. z rynku wpływowego (McNeal, 1998, s. 36–42).



Rys. 1. Dzieci jako uczestnicy rynku
 Źródło: opracowanie własne

Przy dużym zainteresowaniu rynkiem dziecięcym ważne stają się odpowiedzi na pytania: kiedy i w jaki sposób dzieci stają się konsumentami? Jak zmiany w ich rozwoju poznawczym mają się do rozwoju konsumenckiego? Kiedy rodzice (i inni opiekunowie) powinni rozpocząć edukację konsumencką?

Jak dzieci stają się konsumentami

Rozwój człowieka jest wynikiem jego dojrzewania biologicznego oraz uczenia się (Brzezińska, 2005, s. 5–19). Uczenie się zaś jest możliwe dzięki zdobywaniu doświadczenia w trakcie własnej aktywności osoby oraz docierającego do niej przekazu społecznego, na który składają się socjalizacja i edukacja. Wymienione czynniki rozwoju są istotne także w procesie stawania się konsumentem, toteż dociekania na ten temat najczęściej opierają się na teoriach: rozwoju poznawczego i społecznego uczenia się (Gunter, Furnham, 1998, s. 13; Moshis, Churchill, 1978, s. 599–609), a w nowszych opracowaniach także podkreślają wpływ kultury konsumpcji, stanowiącej społeczny kontekst dorastania (De la Ville i Tartas, 2010, s. 23–40). W pierwszym podejściu badania skoncentrowane są na roli rozwoju poznawczego związanego z dorastaniem dziecka, albowiem kolejne jego fazy różnią się rodzajem struktur poznawczych, którymi dziecko może się posłużyć w swoich kontaktach z otoczeniem – temu poświęcone jest niniejsze opracowanie. W drugim podejściu badania nastawione są na socjalizację, jako funkcję wpływów środowiskowych (bliższego i dalszego otoczenia), która następuje w interakcji dziecka z różnymi osobami (np. rodzice, rówieśnicy) czy instytucjami (np. szkoła) w różnorodnych warunkach społecznych. Ponieważ celem

działań socjalizacyjnych jest „jak najszybsze wprowadzenie nas w rzeczywistość reguł kulturowych, którymi rządzi się świat społeczny wokół nas” (Brzezińska, 2005, s. 7), możemy założyć, że socjalizacja konsumentka to poznanie reguł poruszania się po rynku i nabycie wiedzy, kompetencji i postaw umożliwiających bycie konsumentem (Ward, 1974, za: John, 1999, s. 183–213). W Polsce – tak jak w wielu innych krajach Europy oraz Ameryce Północnej – dzieci dorastają w kulturze masowej konsumpcji, a instytucje (polityczne, religijne czy społeczne) dostarczają narzędzi kształtujących ich kulturalną aktywność, w tym także konsumpcję (De la Ville i Tartas, 2010, s. 23–40), co jest podkreślane w trzecim podejściu.

Zdaniem Jamesa U. McNeala (1993, s. 34–39), badacza najmłodszych uczestników rynku od lat sześćdziesiątych XX wieku, stawanie się pełnoprawnym (co nie zawsze oznacza świadomym) konsumentem rozpoczyna się i kończy w okresie dzieciństwa, a w każdym razie zanim dziecko stanie się pełnoletnie. Na rysunku przedstawiono etapy rozwoju konsumentckiego, zaproponowane przez J. McNeala, na tle zmian poznawczych wynikających z dojrzewania. Warto dodać, że choć brakuje polskich badań poświęconych temu zagadnieniu, to model ten jest adekwatny również w naszym kraju, gdyż po wprowadzeniu gospodarki wolnorynkowej, warunki społeczno-ekonomiczne sprzyjają podobnemu przebiegowi rozwoju konsumentckiego (np. supermarkety, sklepiki szkolne, powszechność reklam i innych działań promocyjnych, a także zmiany społeczne – wzrastający odsetek rodziców samotnie wychowujących dzieci, mniej dzieci w rodzinie itp.).

Dorastanie do roli konsumenta

Proces rozwoju konsumenta przebiega etapowo (patrz: tabela 1). Osiągnięcie kolejnych umiejętności poruszania się po rynku ściśle wiąże się z nabywaniem umiejętności motorycznych i poznawczych, stanowiących bazę tych pierwszych. Jeśli bowiem

Tabela 1. Etapy rozwoju konsumenta

Lata życia	Okresy dzieciństwa	Etapy rozwoju konsumenta				
0–1	Wczesne dzieciństwo	Obserwacja do 2 r. ż.				
1–2			Formułowanie próśb 1–3 r. ż.			
2–3			Dokonywanie wyborów 2–4 r. ż.			
3–4	Średnie dzieciństwo					
4–5				Zakupy w asyście dorosłych ok. 5 r. ż.		
5–6						
6–7	Późne dzieciństwo (do 10–12 r. ż.)					
7–8					Zakupy samodzielne ok. 8 r. ż.	

Źródło: opracowanie na podstawie McNeal i Yeh, 1993

dziecko nie potrafi liczyć, nie może np. stwierdzić, czy ma potrzebną do zakupu sumę pieniędzy, a brak umiejętności przeprowadzenia podstawowych operacji matematycznych, dodawania i odejmowania oraz nierozumienie też abstrakcyjnych reguł, na których opierają się zachowania konsumentckie (jak np. czym jest wymiana finansowa, jakie czynniki wpływają na podejmowanie decyzji konsumentckich itp.) uniemożliwia kontrolę nad transakcją handlową. Jednocześnie osiąganie coraz bardziej zaawansowanych etapów rozwoju poznawczego zachodzi w określonym kontekście społecznym, który nie tylko stanowi tło rozwoju, ale także może motywować dziecko do ćwiczenia określonych umiejętności. Sytuacja dokonywania zakupu może być dobrym przykładem. Jeśli dziecko wykorzystuje umiejętności liczenia, dodawania i odejmowania nie tylko na lekcji matematyki, ale także na co dzień, np. w sklepie (czy szkolnym sklepiku), motywacja do nauki może być większa dzięki ich praktycznemu zastosowaniu.

Wczesne dzieciństwo

Pierwsze konsumentckie doświadczenia przeciętne dziecko zdobywa już w wieku niemowlęcym¹. Zanim ukończy pierwszy rok życia, rodzice zabierają je „na zakupy”, zwykle nie uświadamiając sobie, że rozpoczynają w ten sposób pierwszy w rozwoju konsumenta **etap obserwacji** (McNeal, Yeh, 1993, s. 34–39). Dzieci uczą się bowiem podczas zakupów, że sklep jest komercyjnym źródłem tego, co zazwyczaj dostają od rodziców. Mają też możliwość oglądania swoich opiekunów w innej scenarii i roli – rodzice są „modelem konsumenta”. Badania wykazują, że już w okresie niemowlęcym dzieci uczą się zachowań poprzez modelowanie, nawet jeśli nie naśladują ich od razu (Bee, 2004). W późniejszym okresie zachowania rodziców stają się podstawą np. preferencji marek, sklepów czy motywów konsumpcji (Moschis, 1985, s. 898–913; Olsen, 1993, s. 575–579). Na tym etapie rozwoju percepcja dzieci jest nieco inna niż dorosłych. Poznawanie produktów i sklepów odbywa się za pomocą dźwięków, kształtów i kolorów (McNeal, Yeh, 1993, s. 34–39). Rozwój wzroku w pierwszych miesiącach życia jest bardzo intensywny. Pojawiająca się już w pierwszym roku życia stałość spostrzeżeń wzrokowych, czyli ujmowanie niezmienności przedmiotów, jest podstawą tworzenia kategorii opartych na danych percepcyjnych (Roberts, 1988, za: Kielar-Turska, Białecka-Pikul, 2007, s. 58). Umiejętność ta pozwala stworzyć pierwsze umysłowe wyobrażenia sklepu lub marketu. W tym okresie następuje też pierwsze umysłowe odwzorowanie logo marek.

W krótkim czasie dzieci przechodzą do drugiego etapu w rozwoju konsumentckim, tj. **formułowania próśb**. Preferencje dotyczące produktów i marek potrafią wyrażać już w pierwszym roku życia. Brak umiejętności komunikacji werbalnej nie jest w tym przeszkodą, ponieważ dzięki charakterystycznej dla tego okresu rozwoju komunikacji ostensywnej (czyli kierowaniu uwagi na przedmioty poprzez ich wskazywanie) dzieci potrafią uzyskiwać upragnione przedmioty za pomocą tzw. protoimperatywów (Butterworth, 1994, za: Kielar-Turska, Białecka-Pikul, 2007, s. 62). Umiejętności te wiążą się również z rozwojem koordynacji wzrokowo-ruchowej, dzięki której dziecko może dość precyzyjnie wskazać ręką wybrany przedmiot (Kielar-Turska, 2000, s. 295).

W początkowym okresie tego etapu dziecko prosi o pożądane przedmioty tylko wówczas, gdy pozostają one w zasięgu jego wzroku. Wiąże się to z tym, że nie ma ono

jeszcze zdolności utrzymania ich umysłowej reprezentacji przez dłuższy czas (McNeal, Yeh, 1993, s. 34–39). Ilość bodźców docierających do niego w sklepie powoduje, że rodzicom łatwo przenieść jego uwagę na inny towar lub czynność. Warto jednak dodać, że rodzice często w obecności dziecka kupują przeznaczone dla niego produkty i w efekcie zaczyna ono kojarzyć sklep z przyjemnością i lubić wspólne wyjścia na zakupy (Gunter, Furnham, 1998, s. 15–22). Bycie konsumentem wydaje się atrakcyjne i w ten sposób powstaje pozytywna postawa wobec tego obszaru aktywności człowieka.

Przez pierwsze dwa, trzy lata życia, rodzice w pełni kontrolują sposób realizacji potrzeb swoich dzieci, tj. sami kupują produkty i wybierają marki żywności, zabawek czy odzieży. Z czasem jednak (ok. trzeciego roku życia) pozwalają im na nieco większą swobodę wyboru niektórych towarów (McNeal, 1998, s. 36–42). A w tym właśnie wieku dzieci zaczynają prosić o upragnione rzeczy nie tylko w sklepie, ale również w domu. Jest to możliwe zarówno dzięki rozwojowi mowy, orientacji w czasie (Kielar-Turska, 2000, s. 299), procesów poznawczych (np. pojawienie się funkcji symbolicznej – zdolności pozwalającej przypominać sobie nieobecne przedmioty za pośrednictwem symboli i znaków; Piaget, Inhelder, 1993, s. 54–56), jak i kontaktom z „przypominaczami” w postaci np. reklamy (McNeal, Yeh, 1993, s. 34–39). Warto zauważyć, że od tego momentu dziecko staje się uczestnikiem rynku wpływowego, ponieważ swoimi prośbami wpływa na to, co kupią mu rodzice lub inne dorosłe osoby.

Trzeci etap, **dokonywanie wyborów**, nakłada się częściowo na poprzedni. Umiejętność chodzenia daje dziecku możliwość samodzielnego poruszania się po sklepie, tak więc może ono samo przynieść upragnioną rzecz. Kiedy rodzice kupowali dziecku wskazywane przez nie przedmioty, zaczęło się ono uczyć ich lokalizacji w sklepie i teraz może wykorzystać swoją wiedzę (McNeal, Yeh, 1993, s. 34–39).

W okres średniego dzieciństwa dzieci wchodzą jako uczestnicy rynku wpływowego. W tym krótkim czasie – jako konsumenci – osiągają trzeci etap rozwoju. Choć nie robią jeszcze zakupów samodzielných, to dzięki temu, że rodzice uwzględniają ich zdanie w swoich decyzjach zakupowych, ich opinie i preferencje zaczynają mieć realne (finansowe) znaczenie, mimo że dzieci nie rozumieją jeszcze istoty pieniędzy (por. Załęskiewicz, 2011, s. 133). Początkowo wpływ dzieci nie jest może zbyt duży, ponieważ dotyczy głównie produktów kupowanych dla nich, z czasem jednak będzie się zwiększał i obejmie również towary używane przez całą rodzinę lub innych jej członków.

Średnie dzieciństwo

Sygnalizowanie wyborów przez wskazywanie produktów, a następnie sięganie po nie jest pierwszym fizycznym działaniem wykonanym przez niezależnego konsumenta (McNeal, Yeh, 1993, s. 34–39). Postępujące zmiany w poznawczym rozwoju dziecka powodują, że kindermarketing, czyli działania promocyjne kierowane do tej grupy docelowej, staje się dla specjalistów marketingu i sprzedaży coraz bardziej opłacalny. Wykazano np. że dzieci w wieku trzech lat potrafią rozpoznawać logo i markę. W roku 2002 w czasopiśmie „International Journal of Advertising and Marketing to Children” przedstawiono badania dowodzące, że 31% trzylatków pamięta, że widziało logo koncernu Coca-Cola, 69% koncernu McDonald’s, a 66% słodczy-zabawek Kinder (za: Hałat, 2003). Wykorzystując to, osoby odpowiedzialne za promocję

starają się pozyskać przywiązanie najmłodszych do marki. Mechanizm ten wiąże się z powtarzalnym kupowaniem produktów wybranej marki (Falkowski, Tyszka, 2003, s. 163–165), tak więc pozyskanie lojalnego konsumenta może przynosić długotrwałe zyski. Zdaniem specjalistów od reklamy, kiedy dziecku podoba się zabawka określonej marki, przywiązuje się ono do logo tej marki. Następnie (nawet jeśli nie potrafi jeszcze czytać) wychwytuje znaki graficzne (logotypy) lub nawet formę graficzną zapisu słownego danej marki, dzięki czemu rozpoznaje ją w każdym możliwym miejscu (Całka, 2006). Mimo że dzieci w okresie średniego dzieciństwa dobrze znają marki i zaczynają kojarzyć je z kategoriami produktów, nie potrafią jeszcze zrozumieć, dlaczego niektóre z nich są lepsze niż inne. Jednocześnie oceniając produkty opierają się na pojedynczych cechach, najczęściej wykorzystują po prostu najbardziej wyrazisty atrybut informacyjny, np. kolor, rozmiar (większe ciastko lepiej mieć niż mniejsze) lub właśnie markę, z którą mają stały kontakt (John, 1999, s. 183–213).

W tym okresie dzieci są też niezwykle wrażliwe na oddziaływanie reklamowe. Ponieważ reklamodawcy zdają sobie sprawę z tego, że dzieci lubią reklamę, starają się, by były one dla nich atrakcyjne, a więc kolorowe, dynamiczne i wesołe. Tak też spostrzegają je dzieci – jako śmieszne, interesujące, godne zaufania. Jednocześnie niektóre z zabiegów perswazyjnych (np. „ożywianie” w spocie promowanej zabawki) mogą je wprowadzić w błąd, gdyż dziecko przyjmuje widziane w reklamie treści dosłownie (Kunkel i in., 2004, s. 4–5; John, 1999, s. 183–213.). Nie jest bez znaczenia, że najważniejsze etapy procesu odróżnienia fikcji (np. w telewizji) od rzeczywistości zachodzą pomiędzy trzecim a piątym rokiem życia (Gardnem, 1981; Jaglom, Gardner, 1981, za: Kołodziejczyk, 2003, s. 42), a stałe pojęcie fikcji kształtuje się dopiero w wieku od 5 do 7 lat (Kołodziejczyk, 2003, s. 42–44; Valkenburg, Cantor, 2002, za: Calvert, 2008, s. 215–216). Ponadto zdolność do manipulowania pojęciami jest w tym okresie ograniczona (tzw. etap myślenia przedoperacyjnego; Piaget, Inhelder, 1993). Do 4–5 lat dzieci nie rozumieją pojęcia komercji, w związku z tym nie potrafią odróżnić przekazów komercyjnych od niekomercyjnych (Kunkel i in., 2004, s. 6–8). Wprawdzie w tym wieku zazwyczaj rozwija się zdolność odróżniania reklamy od innych programów, jednak podstawą tego rozróżnienia są obserwowalne wskaźniki formalne, np. reklamy są krótsze od innych programów telewizyjnych (John, 1999, s. 183–213). Oznacza to, że przedszkolaki nie dostrzegają jej perswazyjnego charakteru. Aby tego dokonać, trzeba posiadać tzw. filtr poznawczy – zbiór przekonań dotyczący tego, czym jest perswazja. Dziecko musi rozumieć, że: 1) źródło przekazu ma inny cel i inny punkt widzenia niż odbiorca; 2) źródło przekazu ma za zadanie przekonywać; 3) przekaz perswazyjny zawsze jest stronniczy i 4) przekaz stronniczy wymaga odmiennych strategii interpretacyjnych niż neutralny (Kunkel i in., 2004). Do 7–8 roku życia dziecko nie ma tej umiejętności, ponieważ jego myślenie ma charakter egocentryczny, więc nie potrafi postawić się w sytuacji innej osoby (tzn. przyjmując jej sposobu myślenia, czy przeżywania danej sytuacji) oraz przejawia tendencję do koncentrowania się jedynie na tym aspekcie złożonego przedmiotu lub sytuacji, który zwraca szczególną uwagę (Sternberg, 2001, s. 342–359).

Pod koniec etapu dokonywania wyborów rośnie także siła oddziaływania dziecka na zakupy dorosłych członków rodziny. Wiąże się to z doskonaleniem technik wpływu na rodziców. Początkowo, chcąc uzyskać pożądaną produkt, używa różnych metod perswazji – marudzi, prosi, negocjuje, domaga się. Z czasem uczy się, które z technik są najbardziej skuteczne i zwykle przed piątym rokiem życia orientuje się,

że bardziej efektywne niż ataki furii są negocjacje (Valkenburg, Cantor, 2002, za: Calvert, 2008, s. 215–216), choć oczywiście w tej kwestii wiele zależy od postawy rodziców. Dzięki nabywaniu umiejętności zaradczych oraz rozwojowi rozumienia relacji przyczynowo-skutkowych (Kielar-Turska, 2000, s. 299) młody negocjator może odnosić pierwsze sukcesy. Jednak większą skuteczność osiągnie dopiero wówczas, gdy będzie zdolny przyjąć perspektywę innej osoby (John, 1999, s. 183–213). Badania zespołu Johna Flavella wykazują, że dzieci dwu- i trzyletnie wiedzą, że inni ludzie odczuwają inaczej, natomiast dopiero cztero- i pięcioletki zaczynają nabywać umiejętności wykrywania, co inna osoba widzi i odczuwa, choć nadal nie potrafią postawić się w jej sytuacji (Flavell i in., 1990, za: Bee, 2004).

Obserwując zakupy dorosłych, dziecko uczy się, że pieniądze można wymienić na określone przedmioty (Zaleśkiewicz, 2011, s. 132–133). Dzięki postępom w rozwoju społecznym dziecka, wspieranym przez „zabawy w udawanie, w których dzieci odgrywają różne przeżycia i odpowiadają na uczucia innych, uczą się współpracować, negocjować, a także poznają role społeczne oraz zasady postępowania związane z pewnymi sytuacjami społecznymi (kupowanie, wizyta u lekarza, podróż)” (Kielar-Turska, 2000, s. 306), dziecko przyswaja także proste scenariusze zachowań, np. rozumie sekwencję wydarzeń w podstawowym scenariuszu zakupów (John, 1999, s. 183–213). W końcu nadchodzi moment, gdy chce samodzielnie kupić wybraną rzecz. A kiedy już kupi pierwszy produkt, wchodzi w kolejny, czwarty etap rozwoju konsumenckiego **zakupów w asyście dorosłych**. Najczęściej wydarza się to ok. piątego roku życia, a dziecko staje się członkiem rynku pierwotnego (McNeal, Yeh, 1993, s. 34–39). Warto podkreślić, że wiele badań dotyczących rozumienia pieniędzy jako środka płatniczego wskazuje, że do ok. siódmego roku życia dzieci zdają sobie sprawę, że należy płacić za kupowane rzeczy, lecz nie rozumieją dlaczego. Dopiero pod koniec okresu średniego dzieciństwa zaczynają uświadamiać sobie, że istnieją różne rodzaje pieniądza (monety i banknoty), rozróżniać ich wartość i rozumieć, że nie wszystko można kupić za te same pieniądze (por. Cram, Ng, 1999, s. 297–312; Zaleśkiewicz, 2011, s. 132–134).

Okres średniego dzieciństwa kończy się więc ważnym wydarzeniem z punktu widzenia rozwoju konsumenta – dzieci stają się uczestnikami rynku pierwotnego, choć ich zakupy są jeszcze kontrolowane przez dorosłych. Jednocześnie – jako członkowie rynku wpływowego – są coraz skuteczniejsi. Rosną ich umiejętności negocjowania i uzyskiwania pożądaných przedmiotów i marek, przy czym coraz bardziej znaczącym źródłem informacji o nich są reklamy.

Późne dzieciństwo

Początek młodszego wieku szkolnego to jednocześnie początek ostatniego etapu rozwoju konsumenckiego – **zakupów samodzielnych**. Dzieci osiągają go przeciętnie w wieku ok. ośmiu lat, stając się tym samym niezależnymi (w pewnym zakresie) konsumentami. W okresie między pierwszymi zakupami dokonanymi w asyście dorosłych a pierwszymi zupełnie samodzielnymi, dzieci zdobywają doświadczenie i umiejętności poruszania się po rynku i starają się przekonać rodziców, że potrafią już podejmować trafne decyzje (McNeal, Yeh, 1993, s. 34–39). Zbiega się to z nabywaniem przez dzieci nowych, ważnych umiejętności. Zmiany w sposobie myślenia zachodzące w tym okresie Piaget określał przejściem do stadium operacji konkretnych

(Piaget, Inhelder, 1993, s. 91–110). Dzieci wówczas w swoich relacjach ze światem odkrywają różne strategie działania. Zamiany w funkcjonowaniu poznawczym, np. rozwój myślenia logicznego pozwalającego trafnie wyjaśniać różne zjawiska, umiejętność przeprowadzania wnioskowania o charakterze przyczynowo-skutkowym czy zjawisko decentracji poznawczej, mają także duże znaczenie dla zachowań konsumenckich. Oceniając produkt opierają się już na więcej niż jednej cesze, koncentrują też uwagę na ważnych informacyjnie atrybutach – zarówno percepcyjnych jak i funkcjonalnych (np. biorą pod uwagę nie tylko wielkość zabawki, ale także estetykę, precyzję wykonania czy jakość materiału). Rośnie świadomość osobowych i medialnych źródeł informacji, a scenariusze zakupów stają się coraz bardziej złożone (John, 1999, s. 183–213). Jednocześnie dzieci zaczynają dostrzegać ścisłą relację między przedmiotami a pieniędzmi i coraz bardziej poprawnie rozumują. Wiedzą, że produkt w sklepie ma swoją cenę, aby go kupić, muszą mieć pieniądze o określonej wartości, potrafią także określić, jaką resztę wypłaci im sprzedawca, gdy zapłacą banknotem o wyższej wartości (Zaleśkiewicz, 2011, s. 133–134). Rozumieją także, że pieniądze, którymi płacą w sklepie, mogą być przeznaczane na wypłaty sprzedawcom (jednak wyobrażenie zysku handlowego pojawia się dopiero w wieku ok. 10–11 lat; Cram, Ng, 1999, s. 297–312). Pojawia się rozumienie ceny oparte na teorii wartości, a z czasem wyłaniania się także rozumienie wartości opartej na społecznym znaczeniu i istotności (John, 1999, s. 183–213). Ważnym elementem w uczeniu się zarządzania pieniędzmi jest kieszonkowe. Badania wykazują, że dzieci, które otrzymują pieniądze do własnej dyspozycji, lepiej radzą sobie z wydatkami niż ich rówieśnicy, którzy nie mają możliwości zarządzania swoimi funduszami (Abramovitch i in., 1991, s. 27–43). Kieszonkowe jest zatem jednym z elementów uczenia dziecka wartości pieniądza (*value of money*), podobnie jak robienie zakupów nadzorowanych przez osoby dorosłe (McNeal, Yeh, 1993, s. 34–39).

Pierwsze klasy szkoły podstawowej można także uznać symbolicznie za okres, w którym rozpoczyna się u dzieci rozumienie reklam na podobieństwo osób dorosłych. Potrafią odróżnić reklamy od innych programów zawierających przekaz perswazyjny. Pojawia się przekonanie, że reklamy kłamią i zawierają podstęp, co powoduje stosunek negatywny (John, 1999, s. 183–213). Pod koniec szkoły podstawowej (ok. 11/12 roku życia) uczniowie w pełni rozumieją funkcję reklamy, jako sposobu na zwiększenie sprzedaży produktów, ponieważ opanowują myślenie abstrakcyjne i przyczynowo-logiczne (etap operacji formalnych; Piaget, Inhelder, 1993, s. 127–131). Świadomie korzystają z informacji handlowych, rozumieją, na czym polega sponsoring i komentują techniki perswazji stosowane w reklamach. Doceniają humor, grę słów, ciekawą akcję przekazów reklamowych, ale także przejawiają otwarcie postawę „antyreklamową”, są cyniczni, krytyczni i nieufni (Watiez, Roland-Levy, 1989, za: Bromboszcz, 1993, s. 60–66; John, 1999, s. 183–213). Następujący wraz z wiekiem wzrost krytycyzmu, powoduje spadek oglądalności reklam, np. 6-latki koncentrują uwagę na 50% reklam, natomiast 12-latki na 33% (Bromboszcz, 1993, s. 60–66). Widoczna jest także zmiana w sposobie wykorzystywania reklamy w folklorze dziecięcym – młodsze dzieci (3–6 lat) zazwyczaj wiernie odtwarzają reklamy, starsze (7–8 lat) potrafią je modyfikować i przekształcać na potrzeby zabawy, jeszcze starsze (8–9 lat) mają stosunek na tyle krytyczny do reklam, że tworzą formy prześmiewcze, obnażające ich słabość, jak antyslogany czy skecze inspirowane tekstami reklamowymi (Jasielska, Maksymiuk, 2010a, s. 96–98).

Na tym etapie rozwoju konsumenckiego zaczynają dokonywać samodzielnych zakupów – i daje mu to przyjemność wynikającą z posiadania danego produktu. Pojawia się więc pragnienie posiadania i użytkowania określonych rzeczy i selekcja firmowych marek (de Bigot, 1980, za: Olejniczuk-Merta, 2001, s. 29). Zbierając doświadczenia rynkowe dziecko zaczyna poruszać się w świecie konsumpcji coraz swobodniej. Nadal rozwija swoje umiejętności konsumenckie, lecz robi to coraz bardziej samodzielnie, zwłaszcza gdy staje się nastolatkiem. Rodziców często niepokoi samodzielność i to, że ich dzieci tak szybko chcą dokonywać w sklepach własnych, niezależnych wyborów. Nadal przecież są jeszcze niepełnoletnie, nie można zatem oczekiwać od nich w pełni dojrzałych i rozsądnych decyzji. Zastanawiając się nad swoją rolą w tej sytuacji, zapominają często, że są oni ważnym – a w początkowym okresie może nawet najważniejszym – „elementem” procesu rozwoju konsumenckiego dzieci. Ich rola nie zaczyna się jednak w momencie, kiedy córka czy syn staje się członkiem rynku pierwotnego – wtedy właściwie staje się coraz mniej istotna.

Przygotowanie dzieci do roli konsumenta

Dzieci stają się konsumentami – i to samodzielnie – będąc dziećmi. Przytoczone granice wiekowe są umowne – w zależności od różnych czynników wymienione etapy mogą przebiegać nieco szybciej (np. w przypadku dzieci samotnych rodziców) lub wolniej. Jednak to w okresie dzieciństwa tworzone są podstawy ich późniejszych postaw i zachowań rynkowych. Zadaniem dorosłych jest wspierać je w treningu konsumenckim, tym bardziej że równoległe z nowymi umiejętnościami poznawczymi, zdobywają one nowe doświadczenia jako konsumenci. W początkowym okresie rozwoju najsilniejszy wpływ ma na nie oczywiście rodzina i najbliżsi opiekunowie. Z czasem krąg osób i instytucji, z którymi stykają się najmłodszy rozszerza się, a siła oddziaływania dalszego otoczenia – rówieśników, nauczycieli i szkoły, ale także np. sklepów i mediów – rośnie. Warto zatem pamiętać, że jeśli przewodnikiem dziecka po rynku nie będą rodzice czy inni życzliwi dorośli, to rolę tę przejmą dorośli obojętni wobec dziecka, lecz skoncentrowani na zyskach firmy i swoich. Obecna sytuacja wydaje się niestety sprzyjać temu drugiemu rozwiązaniu. Rodzice często są zapracowani i/lub nieprzygotowani do pełnienia roli „modelowego” konsumenta w taki sposób, by pomóc dziecku właściwie zaadaptować się do realiów rynkowych. Z badań nad postawami konsumenckimi wynika, że jedynie ok. 40% dorosłych jest dobrze przystosowanych do warunków konsumpcji (Staszyńska, 2005). Ponadto obecni dorośli często poddawani są także wyrafinowanym zabiegom marketingowym (przykładem może być marketing parentingowy, czyli kierowany do rodziców lub przyszłych rodziców), a ich intensywność jest tak duża, że w społeczeństwie można obserwować nasilający się proces komercjalizacji rodzicielstwa (por. Halawa, 2006, s. 45–55; Jasielska, Maksymiuk, 2011, s. 33–49). Tymczasem w początkowym okresie rozwoju dziecka, zanim pójdzie ono do przedszkola czy szkoły, to właśnie rodzice dostarczają mu pierwszych doświadczeń związanych z konsumpcją.

Niestety zabiegom marketingowców w niewielkim stopniu towarzyszą działania edukacyjne adresowane do dzieci, a kierowanych do dorosłych jest ich jeszcze mniej. Oprócz kilku kampanii społecznych obecnych w mediach (np. Moje konsumenckie

ABC, Dolceta – szerszy opis patrz: Jasielska, Maksymiuk, 2010a, s. 120–121) trudno zaobserwować zintegrowane, kompleksowe projekty edukacyjne kierowane do dorosłych, co powoduje, że rodzice są raczej grupa „zapomniana”. Zdaniem badaczy, stała edukacja rodziców jest istotna, gdyż rodzina przekazuje podstawowe wartości, normy i postawy. Pełni więc najważniejszą rolę w procesie socjalizacji, także konsumencieckiej (por. np. Bylok, 2006, s. 65–77; Solomon, 2006, s. 444; Gunter, Furnham, 1998, s. 15–24). To właśnie rodzice mogą i powinni podejmować intencjonalne działania, których celem jest wychowanie i wyedukowanie młodego konsumenta. Ponieważ także ich spontaniczne zachowania i prezentowane postawy konsumencieckie są źródłem wiedzy i wzorcem do naśladowania przez dzieci, warto, by były one poprzedzone autorefleksją i poszukiwaniem wiedzy.

Wysiłki rodziców powinny być wspierane zarówno przez szkoły, jak i przedszkola. Placówki te mogą podejmować interwencje dwójakiego rodzaju. Po pierwsze, wprowadzić działania o charakterze profilaktycznym, co oznacza zwrócenie szczególnej uwagi na działania promocyjne i komercyjne na ich terenie (np. rozprowadzanie próbek produktów, sprzedaż napoi i słodyczy w automatach, a także sponsoring). Po drugie, prowadzić edukację konsumencką. W Polsce, podobnie jak w innych krajach europejskich, jest ona elementem edukacji ekonomicznej i jest realizowana głównie poprzez wprowadzenie obowiązkowego przedmiotu „Podstawy przedsiębiorczości” we wszystkich typach szkół ponadgimnazjalnych.

W świetle opisanych etapów rozwoju konsumenta wydaje się, że edukacja ekonomiczna powinna być prowadzona znacznie wcześniej, bo już w przedszkolach. W sposób dostosowany do wieku dziecka i jego możliwości poznawczych warto przekazywać mu wiedzę konsumencką, by budować podstawy świadomych wyborów konsumenckich w przyszłości. Tworzenie korzystnych nawyków, takich jak sprawdzanie daty ważności produktów, robienie listy zakupów czy analizowanie przekazów reklamowych może odbywać się np. podczas zabawy w sklep lub zajęć plastycznych. Czasami wystarczy tylko trochę inwencji ze strony dorosłych (np. porównać zabawkę kupioną w sklepie z tą, pokazywaną w reklamie, by dziecko „odkryło”, że w reklamie jest ona np. większa lub porusza się samodzielnie, choć w rzeczywistości jest inaczej), czasami warto sięgnąć po dostępne materiały (np. internetowe kampanie społeczne). A im dziecko starsze, tym więcej różnego rodzaju aktywności można wykorzystać jako kontekst edukacji konsumenckiej.

Podsumowanie

Kończąc należy podkreślić, że konsumentem nie stajemy się nagle w wieku lat kilkunastu, lecz jest to proces trwający od okresu niemowlęcego. I przez większą część tego procesu dzieciom towarzyszą osoby dorosłe – rodzice, dziadkowie, opiekunowie, nauczyciele. Znajomość reguł rozwojowych, zarówno tych dotyczących dojrzewania biologicznego dziecka, jak i tych dotyczących stawania się konsumentem, może ułatwić świadomy udział w kształtowaniu właściwych postaw konsumenckich. Dzięki temu dzieci będą w przyszłości potrafiły podejmować bardziej odpowiedzialne i trafne decyzje zakupowe, egzekwować swoje prawa jako klienci, wymagać stosowania zasad etyki lub odpowiedzialności społecznej itp. Krótko mówiąc – będą lepiej przygotowane do życia w społeczeństwie konsumpcyjnym.

Przypisy

¹ W artykule przyjęto periodyzację rozwoju za: Harwas-Napierała i Trempała, 2007.

Literatura

- Abramovitch R., Freedman J. L., Pliner P. (1991): *Children and money: Getting an allowance, credit versus cash, and knowledge of pricing*. „Journal of Economic Psychology”, nr 12.
- Baker B. G. (2008): *Children and mobile phones: The risks, power of product placement, and paths to safety and success* dostępny na http://mocobe.com/userfiles/BBaker2008_KeitaiKids.pdf. (otwarty 13 sierpnia 2009).
- Bee H. (2004): *Psychologia rozwoju człowieka*. Tłum. A. Wojciechowski. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- Bromboszcz E. (1993): *Percepcja reklamy telewizyjnej przez dzieci*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 1.
- Brzezińska A. I. (2005): *Jak myślimy o rozwoju człowieka?* W: A. I. Brzezińska (red.): *Psychologiczne portrety człowieka*. GWP, Gdańsk.
- Byłok F. (2006): *Socjalizacja konsumencka jako czynnik kształtowania odpowiednich postaw konsumentów*. W: A. Lewicka-Strzalecka (red.): *Edukacja konsumencka. Cele, instrument, dobre praktyki*. Wyd. Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa.
- Calvert S. L. (2008): *Children as Consumers: Advertising and Marketing*. „The Future of Children”, nr 18 dostępny na http://www.futureofchildren.org/usr_doc/18_09_Calvert.pdf. (otwarty 15 marca 2009).
- Całka D. (2006): *Jak zbudować wizerunek silnej marki dziecięcej*. „Marketing przy kawie” nr 118 dostępny na <http://www.marketing-news.pl/theme.php?art=360> (otwarty 30 grudnia 2008).
- Cram F., Ng S. F. (1999): *Consumer socialization*. „Applied Psychology: An International Review”, nr 48 (3).
- De la Ville V.I., Tartas V. (2010): *Developing as consumers*. W: D. Marschall (red.) *Understanding Children as Consumers*. Wyd. Sage Publications, Los Angeles, London, New Delhi.
- Falkowski A., Tyszka T. (2003): *Psychologia zachowań konsumenckich*. GWP, Gdańsk.
- Gunter B., Furnham A. (1998): *Children as Consumers: A Psychological Analysis of the Young People's Market*. Wyd. Routledge, London and New York.
- Halawa M. (2006): *Komercjalizacja dzieciństwa. Kosztorysowanie rodzicielstwa*. W: M. Bogunia-Borowska (red.): *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*. Wyd. UJ, Kraków.
- Hałat Z. (2003): *Zakazane reklamy*. Świat konsumenta nr 12 (28) dostępny na www.halat.pl. (otwarty 15 stycznia 2009).
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.). (2007): *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Wyd. III. PWN, Warszawa.
- Jasielska A., Maksymiuk R. A. (2010a): *Dorośli reklamują, dzieci kupują. Kindermarketing i psychologia*. Wyd. Naukowe Scholar. Warszawa.
- Jasielska A., Maksymiuk R. A. (2010b): *Wpływ infantyilizacji kultury na zmiany w społeczeństwie konsumpcyjnym*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2.
- Jasielska A., Maksymiuk R. A. (2011): *Skomercjalizowane rodzicielstwo – nowy aspekt wczesnej dorosłości*. „Psychologia Rozwojowa”, nr 16.
- John D. R. (1999): *Consumer socialization of children: A retrospective look at twenty-five years of research*. „Journal of Consumer Research”, nr 26 (3).
- Kielar-Turska M. (2000): *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1. GWP, Gdańsk.
- Kielar-Turska M., Bialecka-Pikul M. (2007): *Wczesne dzieciństwo*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.): *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Wyd. III. PWN, Warszawa.
- Kołodziejczyk A. (2003): *Dziecięca koncepcja fikcji czyli co jest „na niby” w telewizji*. Wyd. UJ, Kraków.
- Kunkel D., Wilcox B. L., Cantor J., Palmer E., Linn S., Dorwrick P. (2004): *Report of the APA task force on advertising and children. Section: Psychological Issues in the increasing Commercialization of childhood* dostępny na <http://www.apa.org/releases/childrenads.pdf> (otwarty 20 maja 2008)
- Maison D. (2008): *Dziecko jako konsument – jak dzieci oszczędzają i wydają pieniądze*. Referat wygłoszony na konferencji „Pieniądże w życiu człowieka”. Warszawa, 6 czerwca.
- McNeal J. U. (1998): *Kids' markets*. „American Demographics”, nr 20(4).

- McNeal J. U., Yeh, Ch-H. (1993): *Born to shop*. „American Demographics”, nr 15(6).
- Moschis G. P. (1985): *The Role of Family Communication in Consumer Socialization of Children and Adolescents*. „Journal of Consumer Research”, nr 11.
- Moschis G. P., Churchill, G. A. (1978), *Consumer Socialization: A Theoretical and Empirical Analysis*. „Journal of Marketing Research”, nr 15.
- Olejniczuk-Merta A. (2001): *Rynek młodych konsumentów*. Wyd. Difin, Warszawa.
- Olsen B. (1993): *Brand loyalty and lineage: Exploring new dimensions for research*. „Advances in Consumer Research”, nr 20.
- Piaget J., Inhelder B. (1993): *Psychologia dziecka*. Tłum. Z. Zakrzewska. Wyd. Siedmiogród, Wrocław.
- Solomon M. R. (2006): *Zachowania i zwyczaje konsumentów*. Tłum. A. Kosoń-Opitek, J. Sugiero, B. Sałbut. Wyd. VI. Wyd. HELION, Gliwice.
- Staszyńska K. M. (2005): *Różne twarze polskich konsumentów* dostępny na http://www.euroinfo.org.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=149&Itemid=66 (otwarty 23 marca 2009).
- Sternberg R. J. (2001): *Psychologia poznawcza*. Tłum. E. Czerniawska i A. Matczak. WSiP, Warszawa.
- Zaleśkiewicz T. (2011): *Psychologia ekonomiczna*. Wyd. PWN, Warszawa.

Rozwój zachowań konsumenckich w okresie dzieciństwa – przegląd koncepcji i wybranych badań

Dzieci są coraz częściej adresatami działań marketingowych i reklamowych. Dzieje się tak z trzech powodów: posiadają i wydają „własne” pieniądze (rynek pierwotny); mogą wpłynąć na wydatki rodziców (rynek wpływowy); kiedy dorosną, będą mogły wydawać jeszcze więcej pieniędzy (rynek przyszły). Sytuacja ta powoduje, że dzieci stają się konsumentami zanim jeszcze nauczą się czytać i pisać. Artykuł prezentuje sposób nabywania wiedzy konsumenckiej przez dzieci. Rozwój konsumencki przedstawiony został jako proces etapowy, w którym przejście od jednego stadium do kolejnego następuje równoległe z rozwojem poznawczym. Zrozumienie tego procesu jest o tyle istotne, że jego efekty w postaci prawidłowych umiejętności i postaw konsumenckich, są kluczowe w przygotowaniu dzieci do efektywnego poruszania się po rynku, a także radzenia sobie w społeczeństwie konsumpcyjnym.

Słowa kluczowe: rozwój konsumencki, rozwój poznawczy, społeczeństwo konsumpcyjne, dzieci

The development of consumer behaviors in childhood – a review of theoretical conceptions and selected studies

Children are increasingly the target of advertising and marketing because of the amount of money they spend themselves (primary market), the influence they have on their parents spending (influence market) and because of the money they will spend when they grow up (future market). In this situation – even before they learn to read and write – children have already become consumers. This paper presents the way in which children acquire consumer knowledge. The consumer development is described as a series of stages, with transitions between stages occurring as children grow older and mature in cognitive terms. The understanding of this process is so important, because right development of consumer-related skills and attitudes is essential for preparing children to participate effectively in the marketplace and in the society of consumers as well.

Keywords: consumer development, cognitive development, society of consumers, children

Barbara Woynarowska

Uniwersytet Warszawski

Joanna Mazur

Instytut Matki i Dziecka

Agnieszka Małkowska-Szcutnik

Instytut Matki i Dziecka

Anna Dzielska

Instytut Matki i Dziecka

Anna Kowalewska

Uniwersytet Warszawski

ZACHOWANIA ZDROWOTNE UCZNIÓW W WIEKU 15 LAT W POLSCE I TENDENCJE ZMIAN W LATACH 1990–2010

Zdrowie człowieka (jednostki) i społeczeństwa zależy od wielu różnorodnych czynników. Udział i hierarchia „ważności” poszczególnych czynników mogą być różne i zmieniają się wraz ze zmianą modelu zdrowia. We współczesnym biopsychosocjalnym (społeczno-ekologicznym) modelu zdrowia przyjmuje się, że zdrowie zależy od kompleksu czynników społeczno-ekonomicznych, kulturowych i środowiskowych, ale w odniesieniu do jednostki największy, bezpośredni wpływ na jej zdrowie ma styl życia. Styl życia w aspekcie zdrowia można określić jako sposób życia człowieka, jego strategię życiową oraz zespół zachowań zdrowotnych (Woynarowska, 2012, s. 50).

Zachowania zdrowotne dotyczą różnych zachowań (postępowania) ludzi związanych ze sferą ich zdrowia. Obejmują one sposób postępowania człowieka w codziennym życiu, który sprzyja ochronie i/lub doskonaleniu zdrowia albo mu zagraża, czyli zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia choroby lub niepełnosprawności. Z tego punktu widzenia zachowania zdrowotne dzieli się na dwie grupy:

- **pozytywne, prozdrowotne** – zasoby dla zdrowia (np. odpowiednia aktywność fizyczna, racjonalne żywienie, utrzymywanie higieny ciała, konstruktywne radzenie sobie ze stresem); niedostatki tych zachowań mogą mieć negatywny wpływ na zdrowie;
- **negatywne, antyzdrowotne** – ryzykowne lub problemowe (np. używanie substancji psychoaktywnych, zachowania agresywne).

Zachowania zdrowotne mogą zmieniać się przez całe życie, ale najważniejszym okresem dla ich kształtowania się jest dzieciństwo i młodość. Dokonuje się to w procesie socjalizacji, pod wpływem różnorodnych czynników i wzorców osobowych w domu, przedszkolu, szkole, grupie rówieśniczej, społeczności lokalnej, pod wpływem mediów, reklam itd. Zgodnie z teorią społecznego uczenia się Alberta Bandury (1977) szczególne znaczenie ma modelowanie zachowań przez osoby znaczące dla młodego człowieka, zwłaszcza przez rodziców, nauczycieli, a w okresie dorastania także rówieśników.

Okresem „krytycznym” w kształtowaniu zachowań zdrowotnych jest dorastanie. W tym okresie utrwalają się nabyte wcześniej zachowania prozdrowotne, a równocześnie pojawiają się wiele zachowań ryzykownych, często kumulujących się. Niektóre z nich, po fazie eksperymentowania, zanikają, ale u części młodych ludzi utrwalają się. Zmiany, jakie dokonują się w okresie adolescencji, decydują o tym, czy młodzi ludzie wnoszą w swe dorosłe życie zasoby, czy ryzyko dla zdrowia własnego i innych ludzi.

Celem artykułu jest prezentacja wyników badań nad zachowaniami zdrowotnymi sprzyjającymi i zagrażającymi zdrowiu u młodzieży w wieku 15–16 lat w Polsce w 2010 roku oraz ich zmianami w okresie dwudziestolecia (1990–2010), przypadającego na okres transformacji społecznej, ustrojowej i gospodarczej.

Metoda i materiał

Prezentowane dane pochodzą z międzynarodowych badań ankietowych nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children: A WHO Collaborative Cross-national Study*). Badania te są wykonywane u młodzieży w średnim wieku 11,5; 13,5 i 15,5 lat (próby reprezentatywne dla każdego kraju/regionu), od 1982 roku cyklicznie co 4 lata, we wzrastającej liczbie krajów (w roku szk. 2009/10 w badaniach HBSC uczestniczyły 43 kraje, w tym 41 krajów regionu europejskiego WHO oraz Kanada i USA). W Polsce przeprowadzono dotychczas sześć serii badań. Szczegółowe informacje o badaniach HBSC zamieszczono w odrębnej publikacji (Woynarowska, Mazur, 2012)¹.

Narzędziem badawczym był międzynarodowy, standardowy kwestionariusz HBSC. Składa się on z pytań obowiązkowych (większość z nich nie zmieniała się w kolejnych seriach badań) i pytań dodatkowych, do wyboru opracowanych przez tematyczne grupy robocze z udziałem naukowców z różnych krajów.

Badania wykonywano zgodnie z międzynarodowym protokołem badań HBSC (*Research Protocol*), który zobowiązywał każdy krajowy zespół badawczy do ścisłego przestrzegania ustalonych zasad, co umożliwiało porównania międzynarodowe. Procedura badawcza w Polsce była zgodna z tym protokołem i podobna w każdej serii badań (Woynarowska, Mazur, 2012). Badania ankietowe w wylosowanych szkołach przeprowadzali metodą audytoryjną odpowiednio dobrani i przeszkoleni ankieterzy. Szczególną uwagę zwrócono na uzyskanie świadomej zgody uczniów i ich rodziców na udział w badaniu oraz zapewnienie uczniom anonimowości.

Prezentowane dane pochodzą z sześciu serii badań wykonanych w Polsce w latach: 1990, 1994, 1998, 2002, 2006, 2010². Uwzględniono jedynie dane uzyskane na podstawie odpowiedzi młodzieży na pytania, w których sformułowania pytań i kategorii odpowiedzi w analizowanych seriach badań były podobne. Z powodu wprowadzanych zmian w międzynarodowym kwestionariuszu HBSC niektóre dane dotyczą tylko trzech ostatnich serii badań, a w niektórych seriach pytanie nie było uwzględnione. Aby uprościć prezentację licznych danych, odpowiedzi na poszczególne pytania prezentowano: w przypadku zachowań prozdrowotnych w kolejności od najbardziej do najmniej pozytywnych, a w przypadku zachowań ryzykownych w kolejności odwrotnej.

W niniejszym artykule przedstawiono dane dotyczące reprezentatywnej próby uczniów w średnim wieku 15,7 lat (określanych dalej jako 15-latki) W latach 1990–

1998 byli oni uczniami klas I publicznych szkół ponadgimnazjalnych, a w latach 2002–2010 (po reformie strukturalnej systemu edukacji) uczniami klas III gimnazjów. W tabeli 1 podano liczbę badanych uczniów w poszczególnych seriach badań. Zasady doboru próby w kolejnych seriach badań podano w odrębnej publikacji (Wojnarowska, Mazur 2012) oraz wcześniejszych raportach z badań HBSC³. Znajdują się tam także informacje dotyczące sformułowania poszczególnych pytań i kategorie odpowiedzi oraz organizacji badań HBSC w Polsce.

Tabela 1. Liczba badanej młodzieży 15-letniej w kolejnych seriach badań HBSC w Polsce

Rok badania	Liczba badanych		
	Ogółem	Chłopcy	Dziewczęta
1990	1548	832	716
1994	1540	809	731
1998	1636	891	745
2002	2152	1037	1115
2006	2287	1092	1195
2010	1551	762	789

Wyniki

Zachowania prozdrowotne

Wśród analizowanych zachowań prozdrowotnych były: aktywność fizyczna, zachowania żywieniowe i higiena jamy ustnej.

Aktywność fizyczna. Istotą aktywności fizycznej jest wysiłek fizyczny i związany z tym wydatek energii. Jest ona: jedną z podstawowych potrzeb biologicznych człowieka, kluczowym elementem prozdrowotnego stylu życia, warunkiem zachowania i wzmacniania zdrowia we wszystkich okresach życia. Do zbadania poziomu aktywności fizycznej wykorzystano dwa wskaźniki:

1. Częstość i liczba godzin wykonywania w tygodniu czasie wolnym, poza zajęciami szkolnymi, ćwiczeń o dużej intensywności. Jest to wskaźnik VPA – *Vigorous Physical Activity* – Intensywna Aktywność Fizyczna. Korzystny poziom wskaźnika VPA to wykonywanie takich ćwiczeń w tygodniu co najmniej 4 razy i przez co najmniej 4 godziny.

2. Liczba dni w ostatnim tygodniu, w których młodzież przeznaczała co najmniej 60 minut dziennie na umiarkowaną/intensywną aktywność fizyczną, łącznie z zajęciami wychowania fizycznego w szkole. Jest to wskaźnik MPVA – *Moderate-to-Vigorous Physical Activity* – Umiarkowana-do-intensywnej Aktywność Fizyczna (Prochaska i in., 2001). Zalecany poziom tego wskaźnika MVPA to 7 dni w tygodniu.

Z danych zawartych w tabeli 2 wynika, że odsetek młodzieży, która osiągała zalecane poziomy ww. wskaźników, jest niewielki. W 2010 roku w czasie wolnym wykonywało ćwiczenia o dużej intensywności 4 razy w tygodniu tylko 30% 15-latków, a zaledwie 15,2% przeznaczało na nie 4 godz. lub więcej. Zalecany poziom wskaźnika MVPA osiągało tylko 16,2% młodzieży. Bardzo niski poziom aktywności fizycznej stwierdzono u co czwartego nastolatka.

W latach 1990–2010 zwiększał się odsetek młodzieży o bardzo niskim poziomie aktywności fizycznej mierzonej wskaźnikiem VPA; wzrost tego odsetka był

szczególnie duży w latach 2006–2010. Podobna tendencja zaznaczyła się w latach 2002–2010 w przypadku wskaźnika MVPA, choć równocześnie nieznacznie zwiększał się odsetek nastolatków spełniających zalecane kryteria (z 12,6% do 16,2%).

Tabela 2. Aktywność fizyczna młodzieży 15-letniej mierzona wskaźnikiem VPA w latach 1990–2010 i wskaźnikiem MVPA w latach 2002–2010 (% badanych)

Wskaźniki aktywności fizycznej	1990	1994	1998	2002	2006	2010
Wykonywanie ćwiczeń o dużej intensywności w czasie wolnym poza szkołą (Wskaźnik VPA)						
Częstość ćwiczeń w tygodniu						
4–7 razy	30,9	30,7	33,4		32,6	30,0
1–3 razy	51,1	51,5	45,6	...	40,4	43,2
1 raz w miesiącu, rzadziej lub nigdy	18,0	17,8	21,0		27,0	26,8
Liczba godzin ćwiczeń w tygodniu						
około 4–7 godz.	21,5	21,5	30,5		18,4	15,3
około 1–3 godz.	52,8	53,5	42,8	...	43,3	45,0
około pół godz. lub wcale	25,7	25,0	26,7		38,3	39,7
Liczba dni w ostatnim tygodniu, w których młodzież przeznaczała na aktywność fizyczną łącznie 60 min. dziennie (Wskaźnik MVPA)	...	...	...
7 dni				12,6	15,2	16,2
3–6 dni				59,2	54,8	58,4
0–2 dni				28,2	30,0	25,4

Zachowania żywieniowe. Zdrowe żywienie i aktywność fizyczna są traktowane łącznie jako podstawowe elementy: prozdrowotnego stylu życia, zapobiegania wielu chorobom (w tym szczególnie otyłości i jej skutkom) oraz terapii wielu chorób. Sposób żywienia dzieci i młodzieży ma istotny wpływ na ich rozwój i dyspozycję do uczenia się. W tabeli 3 podano dane dotyczące częstości spożywania: śniadań w dniach szkolnych, produktów korzystnych dla zdrowia (warzywa i owoce) oraz ryzykownych dla zdrowia (słodkocze, coca-cola i inne słodkie napoje gazowane).

Spożywanie pierwszych śniadań. Pierwsze śniadanie uważane jest za najważniejszy posiłek w ciągu dnia, powinno dostarczać 25–30% energii i zawierać produkty z co najmniej trzech grup wymienionych w piramidzie zdrowego żywienia. Po nocnym śnie stężenie glukozy we krwi jest małe i bez posiłku może się jeszcze obniżyć. Wpływa to niekorzystnie na zdolności poznawcze, dyspozycję do uczenia się, aktywność, nastrój i samopoczucie ucznia.

Uczniów pytano ich, jak często w dniach, w których idą do szkoły (szkolnych), zwykle zjadają śniadanie (tzn. coś więcej niż szklanek mleka, herbaty lub innego napoju). Jak wskazują dane w tabeli 3, w 2010 roku tylko nieco więcej niż połowa 15-latków (55,9%) zjadła w dniach szkolnych śniadanie, a co czwarty nastolatek (26,9%) spożywał ten posiłek tylko jednego dnia lub wcale. W latach 2002–2010 systematycznie zmniejszał się odsetek przychodzących codziennie do szkoły po śniadaniu, a zwiększał się odsetek tych, którzy nie spożywali go codziennie lub nigdy.

Spożywanie warzyw i owoców. Za zachowanie prozdrowotne uznano spożywanie warzyw i owoców częściej niż 1 raz dziennie. Szczególnie zalecane jest spożywanie warzyw, które są niskokaloryczne. W 2010 roku to podstawowe zalecenie żywieniowe spełniał tylko co czwarty nastolatek (26,3% w przypadku warzyw, 23,2% w przypad-

ku owoców); co piąty (20,1%) zjadał te podstawowe produkty tylko 1 raz w tygodniu, rzadziej lub nigdy (tabela 3). W latach 2002–2010 systematycznie zmniejszał się odsetek 15-latków, którzy nie zjadali warzyw i owoców codziennie co najmniej 1 raz.

Spożywanie słodczy i słodkich napojów. Zbyt częste spożywanie słodczy (cukierków, czekolady, ciastek) oraz coca-coli i innych słodkich napojów zwiększa ryzyko nadwagi i otyłości oraz próchnicy zębów. Za ryzykowne zachowanie w przypadku tych produktów uznano spożywanie ich częściej niż 1 raz w tygodniu. Dane w tabeli 3 wskazują, że takie ryzykowne zachowania w 2010 roku podejmowała większość 15-latków (78,5% w przypadku słodczy i 56,3% w przypadku coca-coli i innych słodkich napojów). W latach 2002–2010 zaznaczyła się tendencja do zwiększania się odsetka młodzieży spożywającej zbyt często te produkty.

Tabela 3. Spożywanie śniadań, wybranych produktów i napojów przez młodzież 15-letnią w latach 2002–2010 (% badanych)

Spożywanie śniadań i wybranych produktów	2002	2006	2010
Spożywanie śniadania w domu w dniach szkolnych			
5 dni	64,9	62,0	55,9
4–2 dni	13,1	14,1	17,2
1 dnia lub nigdy	22,0	23,9	26,9
Spożywanie warzyw			
codziennie 1 raz lub częściej	33,2	27,1	26,1
2–6 razy w tygodniu	47,2	52,4	53,6
1 raz w tygodniu, rzadziej lub nigdy	19,6	20,5	20,2
Spożywanie owoców			
codziennie 1 raz lub częściej	42,1	29,2	23,2
2–6 razy w tygodniu	44,5	52,8	56,7
1 raz w tygodniu, rzadziej lub nigdy	13,4	18,0	20,1
Spożywanie słodczy			
1 raz w tygodniu, rzadziej lub nigdy	21,4	18,1	18,5
2–6 razy w tygodniu	44,3	48,9	48,0
codziennie 1 raz lub częściej	34,3	33,0	33,5
Picie coca-coli i innych słodkich napojów gazowanych			
1 raz w tygodniu, rzadziej lub nigdy	43,7	38,8	34,2
2–6 razy w tygodniu	32,8	34,3	38,0
codziennie 1 raz lub częściej	23,5	26,9	27,8

Higiena jamy ustnej. Utrzymywanie higieny jamy ustnej, obok racjonalnego żywienia (zwłaszcza ograniczenia spożycia cukrów prostych), uzupełniania związków fluoru i oresowych badań profilaktycznych u dentysty, jest niezbędne w skutecznym zapobieganiu próchnicy zębów i chorobach przyzębia. Za optymalne zachowanie przyjmuje się czyszczenie (szczotkowanie) zębów pastą z fluorem po każdym posiłku. W praktyce zalecenie to jest trudne do wykonania i dlatego rekomenduje się czyszczenie zębów co najmniej dwa razy dziennie – rano i wieczorem.

W badaniach HBSC za zachowanie prozdrowotne przyjęto czyszczenie (mycie) zębów częściej niż raz dziennie. W 2010 roku takie zachowanie przejawiało 72,5% 15-latków. Pozytywnym zjawiskiem jest systematyczne zwiększanie się tego odsetka w okresie minionego dwudziestolecia; w stosunku do 1990 roku zwiększył się on prawie o 25 punktów procentowych. Nie mniej jednak nadal co czwarty nastolatek nie czyści zębów z zalecaną częstością (tabela 4).

Tabela 4. Częstość czyszczenia zębów przez młodzież 15-letnią w latach 1990–2010 (% badanych)

Częstość czyszczenia zębów	1990	1994	1998	2002	2006	2010
Częściej niż 1 raz dziennie	48,3	59,4	64,1	67,6	70,1	72,5
1 raz dziennie	35,6	31,4	28,3	26,3	25,9	22,5
Rzadziej lub nigdy	16,1	9,2	7,6	6,1	4,0	5,0

Zachowania ryzykowne

Terminem „zachowania ryzykowne” określa się różne zachowania zagrażające zdrowiu fizycznemu i psychicznemu człowieka, a u młodych ludzi także ich rozwojowi. Używa się także terminu „zachowania problemowe”, odnoszącego się do zachowań niebezpiecznych dla otoczenia, o charakterze aspołecznym. W badaniach HBSC uwzględniono pytania dotyczące: używania substancji psychoaktywnych, ryzykownych zachowań seksualnych oraz przemocy rówieśniczej.

Używanie substancji psychoaktywnych. Podejmowanie prób używania różnych substancji psychoaktywnych jest typowe dla młodzieży w okresie dorastania. Jest to spowodowane m.in.: chęcią eksperymentowania, ciekawością, presją rówieśników, przynależnością do grup, w których substancje te są dostępne i używane, chęcią poprawienia samopoczucia i nastroju. Dla większości nastolatków jest to zjawisko przejściowe, ale wczesnie rozpoczęte i wielokrotne używanie tych substancji stwarza ryzyko wystąpienia różnych problemów zdrowotnych i społecznych, a nawet uzależnienia. Dane na temat używania substancji psychoaktywnych przez młodzież 15-letnią zawiera tabela 5.

Palenie tytoniu. Próby palenia tytoniu w 2010 roku podjęła ponad połowa (54,4%) młodzieży i częstość podejmowania tych prób była nieco mniejsza niż w roku 1990. W analizowanym okresie najwyższy odsetek 15-latków po inicjacji tytoniowej stwierdzono w 2002 roku, po czym systematycznie zmniejszał się.

Palilo regularnie papierosy codziennie lub co najmniej 1 raz w tygodniu w 2010 roku prawie 15% badanych, podobnie jak w 1990 roku. Częstość regularnego palenia była największa w roku 1998 i 2002, a w następnych latach zmniejszała się, podobnie jak w przypadku prób palenia.

Picie piwa. Spośród napojów alkoholowych młodzież najczęściej piła piwo. W 2010 roku często (w każdym tygodniu lub codziennie) pił piwo co dziesiąty 15-latek (10,9%), dwukrotnie więcej niż w roku 1990. Największy wzrost (prawie trzykrotny) odsetka młodzieży często pijącej piwo miał miejsce między 1990 a 1994 rokiem, a następnie stopniowo zmniejszał się.

Nadużywanie napojów alkoholowych (upijanie się). W 2010 roku upiła się co najmniej raz prawie połowa 15-latków (47,4%), więcej o niemal 14 punktów procentowych niż w roku 1990. Upijało się często (4 razy lub więcej) w 2010 roku 15,6% nastolatków, prawie 2,5 razy więcej niż w roku 1990. W latach 1994–2010 odsetek często upijających się pozostawał (z pewnymi wahaniami) na podobnym poziomie.

Używanie marihuany lub haszyszu. Są to najczęściej używane przez młodzież nielegalne substancje psychoaktywne. Pytano o używanie tych substancji tylko w trzech ostatnich seriach badań HBSC. W latach 2002–2010 większość młodzieży (ponad 80%) nigdy nie używała tych substancji. Około 10–12% używało je 1–5 razy, co uznaje się za eksperymentowanie. Często (6 razy lub więcej) używało w 2010 roku marihuanę lub haszysz 8,1% w całym życiu i 6% w ostatnich 12 miesiącach, czyli o 1,5% punktów procentowych więcej niż w 2002 roku.

Tabela 5. Używanie przez młodzież 15-letnią substancji psychoaktywnych w latach 1990–2010 (% badanych)

Używanie substancji psychoaktywnych	1990	1994	1998	2002	2006	2010
Próby palenia tytoniu	56,6	58,1	56,6	65,7	58,9	54,4
Palenie papierosów obecnie						
codziennie lub co najmniej 1 raz w tygodniu	15,1	17,8	24,0	21,5	16,3	14,9
rzadziej	9,1	6,6	6,6	8,5	6,4	6,2
nie palą wcale	75,8	75,6	69,4	70,0	77,3	78,9
Piją piwo						
codziennie lub w każdym tygodniu	5,5	14,7	14,2	11,8	9,8	10,9
w każdym miesiącu	11,1	14,7	14,5	16,0	14,8	14,9
rzadko lub nigdy	83,4	70,6	71,3	72,2	75,4	74,2
Byli w stanie upojenia alkoholowego						
4 razy lub więcej	6,6	10,6	13,4	14,4	16,2	15,6
1–3 razy	26,9	35,5	36,8	36,6	36,4	31,8
nigdy	66,5	53,9	49,8	49,0	47,4	52,6
Używali marihuany lub haszyszu w całym życiu						
6 razy lub więcej				6,6	6,1	8,2
1–5 razy	...	...	...	11,5	12,4	12,4
nigdy				81,9	81,5	79,4
Używali marihuany lub haszyszu w ostatnich 12 miesiącach						
6 razy lub więcej	...	...	...	4,5	3,7	6,0
1–5 razy				10,4	9,6	10,3
nigdy				85,1	86,7	83,7

Zachowania seksualne. Burzliwemu i złożonemu przebiegowi rozwoju psychoseksualnego w okresie dorastania towarzyszy podejmowanie przez młodych ludzi także ryzykownych zachowań seksualnych. W badaniach HBSC uwzględniono pytania o odbycie inicjacji seksualnej (w ostatnich seriach także o wiek tej inicjacji) oraz stosowanie w czasie ostatniego stosunku płciowego metod zapobiegania ciąży (u osób, które rozpozyczyły współżycie płciowe).

Ze względu na zależne od płci różnice w przebiegu rozwoju psychoseksualnego w tabeli 6 przedstawiono dane odnoszące się do zachowań seksualnych chłopców i dziewcząt (w 2006 roku pytań tych nie uwzględniono w ankiecie, z powodu sygnalizowanej wcześniej niechęci części dyrektorów szkół do wyrażania zgody na badania, w których młodzież pytano o zachowania seksualne).

Inicjacja seksualna. Średni wiek inicjacji seksualnej w 2010 roku to 14,4 u chłopców i 14,6 u dziewcząt. Inicjację tę odbyło wśród:

- chłopców – w 2010 roku – 20%, nieco więcej niż w roku 1990 (17,7%); odsetek rozpoczynających tak wcześnie życie płciowe chłopców zwiększał się w latach 1994 i 1998, a następnie zmniejszył się i od 2002 roku pozostawał na tym samym poziomie;
- dziewcząt – w 2010 roku 13,4% prawie 2,5 razy więcej niż w roku 1990 (5,5%); odsetek dziewcząt po inicjacji seksualnej systematycznie zwiększał się (poza rokiem 2002).

Stosowanie metod zapobiegania ciąży. W czasie ostatniego stosunku płciowego wśród młodzieży (która odbyła inicjację seksualną) w 2010 roku (sami lub partner/partnerka) jakąś metodę antykoncepcji stosowało 82% chłopców i około 90% dziewcząt. Odsetek ten był prawie dwukrotnie większy niż w 1990 roku. Tendencja wzrostowa utrzymywała się w całym analizowanym okresie (poza rokiem 2002).

Tabela 6. Zachowania seksualne chłopców i dziewcząt 15-letnich w latach 1990–2010 (% badanych)

Zachowania seksualne	1990	1994	1998	2002	2006	2010
Chłopcy						
Odbyli inicjację seksualną	17,7	24,4	29,8	20,9	...	20,0
Stosowali sami lub partnerka antykoncepcję podczas ostatniego stosunku płciowego*	46,0	77,3	85,0	74,4	...	82,0
Dziewczęta						
Odbyły inicjację seksualną	5,5	10,5	13,1	9,2	...	13,7
Stosowały same lub partner antykoncepcję podczas ostatniego stosunku płciowego*	39,0	61,8	79,2	72,5	...	89,9

*Dotyczy osób, które podjęły już inicjację seksualną

Przemoc rówieśnicza. Przemoc rówieśniczą zalicza się do zachowań problemowych zagrażających uczestnikom przemocy – ofiarom i sprawcom. Za zachowanie ryzykowne uznano w badaniach HBSC uczestniczenie w: dręczeniu innego ucznia/uczniów w szkole w ostatnich kilku miesiącach⁴ oraz w bójkach w ostatnich 12 miesiącach. Dane o tych formach przemocy przedstawia tabela 7.

Sprawcą dręczenia innych uczniów często (2–3 razy w miesiącu) w 2010 roku był co dziesiąty 15-latek (11,1%). W latach 1994–2010 odsetek sprawców częstego dręczenia nieznacznie zwiększał się, ze szczytem w roku 2002. W bójkach w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie uczestniczyło często (3 razy lub częściej) również prawie 10% młodzieży. W latach 2002–2010 zaznaczyła się stała tendencja do zmniejszania odsetka uczniów często uczestniczących w bójkach.

Tabela 7. Częstość uczestnictwa młodzieży 15-letniej w dręczeniu innego ucznia/uczniów w szkole oraz w bójkach w latach 1994–2010) (% badanych)

Uczestnictwo w dręczeniu i bójkach	1994	1998	2002	2006	2010
Uczestniczyli w dręczeniu innych uczniów w szkole w ostatnich kilku miesiącach					
2–3 razy w miesiącu lub częściej	9,1	8,9	15,2	11,6	11,1
zdarzyło się to 1 lub 2 razy	14,3	12,3	30,4	23,2	24,2
nie byli uczestniczyli w dręczeniu innych	76,6	78,8	54,4	65,2	64,7
Uczestniczyli w bójkach w ostatnich 12 miesiącach					
3 razy lub więcej	...	...	14,2	10,2	9,4
1–2 razy	...	...	19,9	24,3	20,6
nie uczestniczyli w bójkach	...	...	65,9	65,5	70,0

Dyskusja

Prezentowane wyniki badań, wykonywanych cyklicznie w ogólnopolskiej, reprezentatywnej próbie nastolatków przez ten sam zespół badawczy, z zastosowaniem analogicznego narzędzia i procedury badawczej, są unikatowym, wiarygodnym źródłem informacji o zachowaniach zdrowotnych młodzieży szkolnej i ich zmianach w dwudziestoleciu (1990–2010), obejmującym okres transformacji społecznej, ustrojowej i gospodarczej⁵.

Badania poświęcone są grupie młodzieży 15-letniej, która znajduje się w okresie przejściowym między wczesną i późną adolescencją. Na tym etapie życia,

u większości młodzieży, w wyniku procesu socjalizacji i wychowania w rodzinie, 10-letniej nauki w szkole, oddziaływań rówieśników, mass mediów, reklam zostały już ukształtowane podstawowe zachowania prozdrowotne. Równocześnie zwiększa się ryzyko podejmowania lub utrwalania się zachowań ryzykownych (problemowych).

Analiza wyników badań wykazuje, że w 2010 roku, 15-latkowie – uczniowie kończący gimnazja – w Polsce charakteryzowali się wieloma deficytami w zakresie pożądanых **zachowań prozdrowotnych**, w tym szczególnie niepokojące jest to, że:

- tylko około 16% nastolatków osiągało zalecany poziom aktywności fizycznej (przeznaczali na tę aktywność co najmniej 60 minut przez 7 dni w tygodniu),
- tylko nieco więcej niż połowa (56%) zjadała codziennie śniadanie przed przyjęciem do szkoły,
- tylko co czwarty spożywał codziennie raz lub częściej warzywa (26%) i owoce (23%),
- większość młodzieży zbyt często zjadała słodczy (78%) oraz piła coca-colę i inne słodkie napoje (56%),
- tylko 72% czyściło zęby częściej niż raz dziennie.

Zbyt niska aktywność fizyczna i nieprawidłowości w żywieniu zwiększają ryzyko nadwagi i otyłości – epidemii XXI wieku. W Polsce w 2009 roku stwierdzono nadwagę i otyłość u 16,4% dzieci w wieku 6–19 lat (u 18,7% chłopców i 14,3% dziewcząt). Szacuje się, że częstość nadwagi i otyłości wśród dzieci i młodzieży w Polsce zwiększa się o około 2–3% na dekadę.

Zbyt częste spożywanie słodczy i słodkich napojów, przy braku higieny jamy ustnej, zwiększa ryzyko próchnicy zębów, która jest najczęściej występującym problemem zdrowotnym u dzieci i młodzieży. W 2012 roku w Polsce próchnicy nie miało tylko ok. 14% 6-latków i 4% 18-latków (Monitoring, 2012). Ryzyko rozwoju próchnicy u dzieci w wieku szkolnym jest większe niż u ludzi dorosłych. Wiąże się to z: większą u młodych ludzi podatnością tkanek zęba na odwapnienie; zmianą uzębieńia mlecznego na stałe – nowo wyrżnięte zęby są niedojrzałe, ich szkliwo jest słabo zmineralizowane (okres dojrzewania zębów stałych trwa ok. 3 lat).

W 2010 roku **zachowania ryzykowne**, które mogą spowodować bezpośrednie i/lub odległe skutki zdrowotne i społeczne, przejawiało w stopniu „nasilonym” 10–20% nastolatków, w tym:

- paliło regularnie papierosy i upiło się 4 razy lub więcej – 15% młodzieży, piło piwo w każdym tygodniu (w tym codziennie) – 11%, używało marihuany lub haszyszu 6 razy lub więcej – 8%;
- zbyt wcześnie podjęło współżycie płciowe 20% chłopców i prawie 14% dziewcząt;
- sprawcą przemocy rówieśniczej było często – 11%, a uczestnikiem bójek – 10% młodzieży.

Zachowania te często kumulują się, tworząc zespół zachowań ryzykownych. We wcześniejszych analizach danych HBSC dotyczących 15-latków u 43% stwierdzono więcej niż jedno z sześciu analizowanych zachowań ryzykownych, a u 12% trzy lub więcej. Wykazano, że u młodzieży regularnie palącej papierosy i często nadużywającej alkoholu znacznie większe (od 4 do 15 razy) jest ryzyko używania innych substancji psychoaktywnych, ryzykownych zachowań seksualnych, agresji i kontaktów z przemocą (Mazur, Woynarowska, 2004; 2004a). Młodzi, u których wykryto zespół zachowań ryzykownych, a także pojedyncze zachowania „nasilone”, są grupą szczególnie zagrożoną i wymagają objęcia programem interwencyjnym.

Przestawione dane świadczą, że zmiany społeczne, ustrojowe i ekonomiczne, jakie zachodziły w Polsce w latach 1990–2010, miały pewien, choć stosunkowo nieduży wpływ na ogólny obraz zachowań zdrowotnych młodzieży. Odnotowano:

- **Zmiany korzystne:**

- systematyczne zwiększanie się odsetka młodzieży czyszczącej zęby częściej niż raz – jest to największa korzystna zmiana spośród analizowanych zachowań zdrowotnych;
- niewielki wzrost w latach 2002–2010 odsetka młodzieży, która osiągała zalecane wartości wskaźnika aktywności fizycznej MVPA; może być to efektem zwiększonej liczby obowiązkowych lekcji wychowania fizycznego w szkole (4 godz. w tygodniu na II i III etapie nauczania);
- zwiększanie się odsetka młodzieży, która używała w czasie stosunków płciowych metod antykoncepcji; dokonywało się to mimo długotrwałych sporów światopoglądowych wokół edukacji seksualnej w szkole i stosowania prezerwatyw;
- zmniejszanie się od 2006 roku odsetka nastolatków podejmujących próby palenia i palących regularnie papierosy;
- zmniejszenie od 2006 roku odsetka często uczestniczących w bójkach, mimo doniesień o narastającej agresji w środowisku młodzieżowym.

- **Zmiany niekorzystne:**

- zwiększanie się (w latach 2002–2010) odsetka młodzieży niespożywającej codziennie śniadania (w dni szkolne), warzyw i owoców oraz pijących często coca-colę i inne słodkie napoje;
- zwiększenie odsetka upijających się (w tym często), często pijących piwo oraz używających marihuany lub haszyszu;
- zwiększenie się częstości podejmowania przez dziewczęta inicjacji seksualnej.

Odnotowane w prezentowanych badaniach tendencje zmian w częstości używania przez uczniów substancji psychoaktywnych można porównywać z danymi pochodzącymi z innych długofalowych badań populacyjnych tej samej grupy wieku, w tym z badań:

- ESPAD⁶, wykonywanych w Polsce na próbie ogólnopolskiej w latach 1995–2011, (Sierosławski, 2011, s. 5). Wyniki tych badań wykazują, że w latach 2007–2011 odnotowano tendencję do spadku wskaźników używania przez młodzież alkoholu, po stabilizacji w latach 1999–2003 i dużym wzroście w latach 1995–1999. Wskaźniki używania marihuany lub haszyszu w latach 2007–2011 wyraźnie wzrosły przy zmianach w latach wcześniejszych podobnych do picia alkoholu;
- mokotowskich przeprowadzanych w Warszawie, w dawnej dzielnicy Mokotów w latach 1982–2012 (Ostaszewski i in., 2013). Wyniki tych badań świadczą, że wzrastająca w latach 90. częstość palenia papierosów przez młodzież uległa w latach 2008–2012 stabilizacji. Towarzyszyło mu zmniejszenie się rozpowszechnienia palenia przez rodziców uczniów⁷. Odnotowano także zahamowanie tendencji wzrostowych nadużywania alkoholu i używania narkotyków (w tym marihuany lub haszyszu). Zdaniem autorów te korzystne trendy, które ujawniły się u młodzieży warszawskiej (w populacji wielkomiejskiej), wyprzedzają zmiany w populacji ogólnopolskiej.

Obserwowana w badaniach HBSC tendencja do zwiększania się odsetka dziewcząt 15-letnich podejmujących wcześniej współżycie seksualne towarzyszy ogólnemu zjawisku stałego zmniejszania się różnic zależnych od płci w innych zachowaniach ryzykownych, w tym paleniu tytoniu, upijaniu się, uczestnictwu w dręczeniu innych

uczniów. „Dorównywanie”, a nawet „wyprzedzanie” chłopców przez dziewczęta w podejmowaniu zachowań ryzykownych występuje w Europie Zachodniej od wielu lat i zostało udokumentowane w międzynarodowych raportach i innych publikacjach z badań HBSC (Kuntsche, 2011).

Ograniczeniem prezentowanej pracy jest uwzględnienie danych tylko jednej grupy wieku (co wynikało z ograniczonej objętości tekstu). Podobne wyniki dotyczą pełnego materiału zbieranego w ramach badań HBSC, z uwzględnieniem trzech grup wieku (Woynarowska, Mazur, 2012). Szerszego nagłośnienia wymagają też wyniki prowadzonych na świecie badań długofalowych, wskazujących na tendencje zmian w cyklu życia, przy przejściu od adolescencji do wczesnej dorosłości. Po osiągnięciu dorosłości nasilenie niektórych zachowań ryzykownych często się zmniejsza, podczas gdy deficyty zachowań prozdrowotnych się pogłębiają. Konsekwencją tego jest rosnące zagrożenie populacji chorobami cywilizacyjnymi, wynikającymi ze złej diety i zbyt małej aktywnością fizycznej (Kwan, 2012).

Wnioski

Prezentowane wyniki badań wskazują, że w Polsce u znacznego odsetka młodzieży kończącej gimnazjum występuje wiele nieprawidłowości w stylu życia – deficyty zachowań prozdrowotnych i zachowania ryzykowne. Może to negatywnie wpływać na zdrowie i samopoczucie młodzieży aktualnie oraz w dalszych latach edukacji i życiu dorosłym. W minionym 20-leciu, które cechowało się licznymi zmianami społecznymi, politycznymi i gospodarczymi, zaznaczyły się pewne zmiany zachowań zdrowotnych, ale nie można oczekiwać, że stopień tych zmian miał znaczący wpływ na poprawę zdrowia populacji.

Z przeprowadzonych różnych badań wiemy, że zmiany stylu życia to bardzo długotrwały proces zależny od wielu czynników. Zmiany w stylu życia dzieci i młodzieży należy rozpatrywać w szerokim kontekście zmian społeczno-ekonomicznych rodzin i całego społeczeństwa, a także polityki zdrowotnej i edukacyjnej państwa. Potwierdzają to m.in. wyniki uzyskane w badaniach:

- zmniejszeniu się wskaźników palenia tytoniu wśród młodzieży towarzyszyło zmniejszenie częstości palenia przez dorosłych, „moda” na niepalenie, liczne kampanie społeczne, regulacje prawne w zakresie ograniczenia palenia tytoniu w miejscach publicznych, podnoszenie cen wyrobów tytoniowych;
- zwiększenie się odsetka młodzieży czyszczącej często zęby jest efektem: poprawy ogólnego standardu życia, wieloletnich programów edukacyjnych dla uczniów klas I–III szkół podstawowych finansowanych przez firmy produkujące środki do higieny jamy ustnej, dużej podaży i reklamy tych środków.

Do uzyskania w przyszłości korzystnych zmian w stylu życia młodzieży niezbędne są zatem systemowe i wielokierunkowe działania, w których szczególnie ważna rola przypada szkole. Ma ona, obok rodziny, największy wpływ na rozwój dzieci i młodzieży, na ich zdrowie, styl i jakość życia. Bardziej aktywne niż dotychczas włączenie się szkół do działań na rzecz zdrowia mogłoby, w dłuższej perspektywie, przyczynić się do poprawy stanu zdrowia społeczeństwa polskiego, którego wskaźniki, mimo poprawy, nadal odbiegają na niekorzyść od poziomu przeciętnego dla Unii Europejskiej (Wojtyniak i in., 2012).

W minionym dwudziestopięcioleciu w Polsce stworzono podstawy prawne zobowiązujące szkoły do działań na rzecz ochrony i promocji zdrowia, lecz ich realizacja w praktyce jest wysoce niezadowolająca. Dominują działania akcyjne, o niskiej jakości i skuteczności, rzadko poddawane ewaluacji, często pozorne. Jest wiele nieprawidłowości w realizacji zapisów dotyczących edukacji zdrowotnej w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego. Szkolne programy profilaktyki mają niską jakość i skuteczność. Programy w zakresie profilaktyki zachowań problemowych dzieci i młodzieży, oparte na naukowych dowodach, w praktyce są rzadko realizowane w szkołach. Rozwój oddolnego ruchu szkół promujących zdrowie jest obecnie zagrożony. Należy w krótkim czasie zwiększyć jakość i skuteczność edukacji zdrowotnej, zmienić program profilaktyki w szkołach oraz powiązać politykę edukacyjną i zdrowotną państwa (Woynarowska i in., 2014). W realizacji tych zadań trzeba zwiększyć – w stosunku do dotychczasowego – udział pedagogów i szkół wyższych kształcących pedagogów i nauczycieli.

Przypisy

¹ Międzynarodowym koordynatorem badań HBSC jest od ponad 20 lat Candace Currie (University of St. Andrews, Szkocja), międzynarodowym bankiem danych kieruje Oddrun Samdal (University of Bergen, Norwegia). Funkcję kierownika badań (*Principal Investigator*) w Polsce pełniła w latach 1990–2004 Barbara Woynarowska, a od maja 2004 roku Joanna Mazur.

² W prezentacji tych danych wykorzystano zestawienia dokonane przez innych współautorów publikacji pod redakcją B. Woynarowskiej i J. Mazur (2012): Annę Dzielską, Jakuba Gajewskiego i Annę Kowalewską.

³ Link do polskich raportów z badań HBSC: <http://www.imid.med.pl/klient1/view-content/186/Raporty-i-monografie-.html> Ścieżka dojścia ze strony Instytutu Matki i Dziecka [www.imid.med.pl: Kliniki/Zakłady/Poradnie; Zakłady; Zakład Zdrowia Dzieci i Młodzieży; Raporty i monografie](http://www.imid.med.pl/Kliniki/Zaklady/Poradnie; Zaklady; Zaklad Zdrowia Dzieci i Mlodziezy; Raporty i monografie). Link do raportów międzynarodowych HBSC (po kliknięciu następuje przekierowanie do stron WHO): <http://www.hbsc.org/publications/international/>

⁴ W kwestionariuszu HBSC pytano także o bycie ofiarą dręczenia przez innego ucznia/uczniów w szkole. Jest to odrębne zagadnienie pośrednio związane z nasileniem zachowań problemowych w środowisku szkolnym.

⁵ Kolejna seria badań HBSC jest w trakcie realizacji, co pozwoli na dalszą obserwację zmian długo- i krótkookresowych.

⁶ ESPAD (*European School Survey Project on Alcohol and Drugs*) – Europejski Program Badań Ankiety w Szkolach. Badania wykonywane co 4 lata, w grupach młodzieży w wieku 15–16 lat oraz 17–18 lat.

⁷ Wyniki badań przeprowadzonych wśród ludzi dorosłych wskazują, że w ostatnich dekadach częstość palenia tytoniu ulegała w Polsce zmniejszeniu. W 2011 roku paliło papierosy 27% dorosłych Polaków, o 28% mniej niż w 1995 roku. Największy spadek wskaźników palenia występuje u mężczyzn i osób w wieku 18–25 lat – J. Czapiński (2011): *Nikotynizm w Polsce. Raport dla World Health Organization 2011* dostępny na: <http://wsse-poznan.pl/wp-content/uploads/2010/OZ/palenie/materialy/Nikotynizm.pdf> (otwarty 23 lutego 2014).

Literatura

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

Grajda A., Kułaga Z., Gurdzowska B. i in. (2011): *Regional differences in prevalence of overweight, obesity and underweight among Polish children and adolescents*. „Medycyna Wieku Rozwojowego”, t. 15, nr 3 cz. I

Kuntsche E., Kuntsche S., Knibbe R. i in. (2011): *Cultural and gender convergence in adolescent drunkenness: evidence from 23 European and North American countries*. „Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine”, t. 165, nr 2

Kwan M. Y., Cairney J., Faulkner G. E., Pullenayegum E. E. (2012): *Physical activity and other health-risk behaviors during the transition into early adulthood: a longitudinal cohort study*. „American Journal of Preventive Medicine”, t. 42

Mazur J., Małkowska-Szkutnik A. (2011): *Wyniki badań HBSC. Raport techniczny*. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa

Mazur J., Woynarowska B. (2004): *Zespół zachowań ryzykownych a zdrowie subiektywne i zadowolenie z życia młodzieży 15-letniej*. „Medycyna Wieku Rozwojowego”, t. 8, nr 3, cz. 1

Mazur J., Woynarowska B. (2004a): *Współwystępowanie palenia tytoniu, picia alkoholu w zespole zachowań ryzykownych młodzieży szkolnej; Tendencje zmian w latach 1990–2002*. „Alkoholizm i Narkomania”, nr 1–2
Monitoring Zdrowia Jamy Ustnej w 2012 r. Dane Departamentu Matki i Dziecka Ministerstwa Zdrowia www.mz.gov.pl (otwarty 12. luty 2014)

Ostaszewski K., Bobrowski K., Borucka A. i in. (2013): *Monitorowanie zachowań ryzykownych i problemów zdrowia psychicznego młodzieży. Badania mokotowskie 2012*. Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie Zakład Zdrowia Publicznego Pracownia Profilaktyki Młodzieżowej „Pro-M”

Prochaska J. J., Salis J. F., Long B. (2001): *A physical activity screening measure for use with adolescents in primary care*. „Archives Paediatric Adolescent Medicine”, nr 5

Sierosławski J. (2011): *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2011 r.* Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa dostępny na: <http://www.parpa.pl/images/file/Raport%20ESPAD.pdf> (otwarty 20 lutego 2014)

Wojtyński B., Goryński P., Moskalewicz B. (red.) (2012): *Sytuacja zdrowotna ludności Polski i jej uwarunkowania*. Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego-Państwowy Zakład Higieny, Warszawa

Woynarowska B., Mazur J. (red.) (2012): *Wyniki badań HBSC 2010. Tendencje zmian zachowań zdrowotnych i wybranych wskaźników zdrowia młodzieży szkolnej w latach 1990–2010*. Instytut Matki i Dziecka, Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa

Woynarowska B., Tabak I. (2008): *Czynniki ryzyka wczesnej inicjacji seksualnej*. „Medycyna Wieku Rozwojowego”, t. 12 (cz.2)

Woynarowska B., Ostaszewski K., Kulmatycki L. (2014): *Edukacja zdrowotna, promocja zdrowia i program profilaktyki w szkołach w Polsce. Diagnostyka i propozycje*. „Przegląd Epidemiologiczny” (artykuł przyjęty do druku styczeń 2014).

Zachowania zdrowotne uczniów w wieku 15 lat w Polsce i tendencje zmian w latach 1990–2010

Celem artykułu jest prezentacja wyników badań nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży w wieku 15 lat w Polsce w 2010 r. oraz ich zmianami w okresie transformacji (1990–2010).

Metoda i materiał. Przedstawiono dane pochodzące z sześciu serii badań wykonanych w Polsce w latach 1990, 1994, 1998, 2002, 2006, 2010, w ramach międzynarodowych badań nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children: A WHO Collaborative Cross-national Study*). Dotyczą one reprezentatywnej próby młodzieży w wieku 15 lat. Narzędziem badawczym był anonimowy, międzynarodowy, standardowy kwestionariusz HBSC. Analizowano dane dotyczące zachowań prozdrowotnych i ryzykownych dla zdrowia.

Wyniki. W 2010 r. u uczniów klas III gimnazjów występowało wiele deficytów zachowań prozdrowotnych: tylko 16% osiągało zalecany poziom aktywności fizycznej, 54% jadło codziennie śniadanie w dni szkolne, ok. 25% spożywało codziennie warzywa i owoce, 72% czyściło zęby częściej niż raz dziennie; aż 78% spożywało zbyt często słodczyce, 56% coca colę i inne słodkie napoje. Ryzykowne zachowania zdrowotne często podejmowało ok. 10–20% 15-latków (paliło regularnie, upiło się 4 razy lub więcej, używało marihuany/haszyszu, było sprawcą przemocy i uczestnikiem bójek, zbyt wczesnie odbyło inicjację seksualną). W latach 1990–2010 odnotowano nieduże pozytywne i negatywne zmiany analizowanych zachowań (największa korzystna zmiana dotyczyła higieny jamy ustnej).

Wnioski. W okresie minionego 20-lecia, cechującego się licznymi zmianami społecznymi politycznymi i gospodarczymi, zaznaczyły się pewne zmiany zachowań zdrowotnych młodzieży w Polsce.

Nie można jednak oczekiwać, że stopień tych zmian miał znaczący wpływ na poprawę zdrowia młodzieży. Do uzyskania w przyszłości korzystnych zmian w stylu życia młodzieży niezbędne są systemowe i wielokierunkowe działania, w których szczególnie ważna rola przypada szkole. Bardziej aktywne niż dotychczas włączenie się szkół do działań na rzecz zdrowia mogłoby, w dłuższej perspektywie, przyczynić się do poprawy stanu zdrowia społeczeństwa polskiego.

Słowa kluczowe: zachowania prozdrowotne, zachowania ryzykowne dla zdrowia, tendencje zmian, nastolatki, uczniowie

Health behaviours of 15-year-old students in Poland and change tendencies between 1990–2010

Aim: to present the results of the surveys on health behaviours of 15-year-old students in Poland carried out in 2010 and the tendencies of their changes in the transformation period (1990–2010).

Methods and material. Data from six series of the HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children: A WHO Collaborative Cross-national Study*) international study on health behaviour in school-aged children carried out in Poland in 1990, 1994, 1998, 2002, 2006, 2010 were presented. The data concern a representative sample of students, whose average age was 15.7 years. The international, standard anonymous HBSC questionnaire was used as the tool. Both health-enhancing and risk behaviours were analyzed.

Results. In 2010 many deficits of health-enhancing behaviours were found in the group of students of the 3rd grade of lower secondary schools. Only 16% students achieved the recommended level of physical activity, 54% consumed breakfast every school day, about 25% ate vegetables and fruit daily, 72% brushed their teeth more than once a day. The prevalence of sweets and soft-drink consumption was too high (78% and 56% respectively). Risk behaviours were noted among 10–20% of 15-year-olds (regular smoking, drunkenness 4 times or more, cannabis use, bullying others and fighting, early sexual initiation) There were some positive and negative changes in the analyzed health-related behaviours between 1990–2010, with the most positive changes in the frequency of oral hygiene.

Conclusions. Over the period of the last twenty years, which were characterised by numerous social, political and economic changes, some improvement in young people's health behaviour in Poland can be noted. It can not, however, be expected that this change for the better was significant enough to have a marked influence on improving the health behaviour among youth. In order to achieve a real improvement in their life style, it is necessary to introduce deep systemic changes and run a multidirectional health education. Schools play a particularly important role in introducing such changes. If they played a more active part in health education and health promotion, their work could, in the long run contribute to improving the health of the population in Poland.

Keywords: health enhancing behaviours, risk behaviours, changes' tendencies, adolescents, students

Stefan T. Kwiatkowski
Chrześcijańska Akademia Teologiczna

OSOBOWOŚĆ STUDENTÓW PEDAGOGIKI W UJĘCIU PIĘCIOCZYNNIKOWEGO MODELU OSOBOWOŚCI

„Kierowniczym czynnikiem wychowania jest to, czym jest nauczyciel, a raczej, za co się ma i czym jeszcze chciałby być (...). W żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. (...) Nauczyciel – zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością” – te słowa Jana Władysława Dawida (1946, s. 6) stanowią niezwykle trafny, oddający istotę problemu wstęp do podjętych w niniejszym artykule, popartych wynikami badań, rozważań na temat struktury osobowości przyszłych nauczycieli. Co bowiem czyni człowieka dobrym? Z pewnością na tak postawione pytanie dotyczące kwestii jakże fundamentalnej dla całego gatunku ludzkiego wiele jest możliwych odpowiedzi, ale niezależnie od punktu widzenia i przyjętej orientacji teoretycznej jedna z nich przewija się nad wyraz często – brzmi ona: „O tym, czy człowiek jest dobry, decyduje jego osobowość”.

Czym zatem jest osobowość i jak definiuje ją współczesna psychologia? Lawrence A. Pervin i Daniel Cervone (2011, s. 10) uznają, że są to charakterystyki psychologiczne, które odpowiadają za względnie trwałe i wyróżniające daną jednostkę wzorce myślenia, odczuwania i zachowania. Pełny obraz uzyskamy uzupełniając powyższą definicję o ustalenia pioniera badań nad osobowością i zarazem twórcę dominującego w nich nurtu określanego jako *teoria cech* (podstawowe założenie: jednostką opisu osobowości jest cecha) Gordona Allporta (za: Strelau, 2000, s. 526), który podkreślał, że osobowość to dynamiczna, wewnętrzna organizacja, podlegająca przekształceniom w toku rozwoju osobniczego. Najnowsze ujęcia osobowości dowodzą, że obok czynników wewnętrznych (np. temperamentu czy inteligencji) niezwykle ważny wpływ na jej kształtowanie ma aktywność własna jednostki (przejawiająca się m.in. w preferowaniu konkretnych zajęć, ludzi czy rodzajów otoczenia, co skutkuje podleganiem specyficznym oddziaływaniom społecznym) – osobowość stanowi zatem wynik interakcji genotyp-środowisko (tzw. *pogląd interakcyjny*).

Dowodów na słuszność oraz niezwykle ważną wagę tez stawianych przez J. W. Dawida u zarania XX wieku dostarczają niezliczone wyniki badań oraz bazujących na nich koncepcji teoretycznych tworzonych przez współczesnych kontynuatorów jego myśli pedeutologicznej. Jan Legowicz (1975, s. 41–46) pisał na przykład, że współczesny nauczyciel wychowuje uczniów zarówno poprzez to, co wie i umie, jak i, przede wszystkim, poprzez to, kim jest. Wagę właściwej struktury osobowości podkreśla także Joanna Madalińska-Michalak (2010, s. 103), zdaniem której to właśnie cechy osobowości odgrywają fundamentalną rolę w pełnieniu roli nauczyciela, a do podnoszenia jakości jego pracy niezbędne jest nieustanne doskonalenie jego oso-

bowości. „Nauczyciel oddziałuje na ucznia całą swoją osobowością” twierdzi z kolei Henryka Kwiatkowska (1991, s. 210). „Nie ma drugiego poza nauczycielem zawodu, dla którego oddziaływanie przez osobowość byłoby tak ważne” zakłada Grażyna Poraj (2009, s. 107). Warto też odnieść się do niezwykle istotnej, z punktu widzenia poruszanej w artykule tematyki, tezy pedagogiki humanistycznej, która zakłada, że osobowość nauczyciela jest jednym z najpotężniejszych narzędzi pedagogicznego oddziaływania – jest swego rodzaju instrumentem, który powinien być przez pedagoga świadomie kształtowany i wykorzystywany w procesie nauczania, pomaga mu bowiem zrozumieć nie tylko siebie, ale też ucznia, stwarzając tym samym obu wspomnianym stronom szansę rozwoju i samorealizacji (Ratajek, 1997, s. 20–21). Łączy się to w oczywisty sposób z wysuniętą przez Stefana Wołoszyna (1986, s. 95) pod adresem uczelni i wydziałów kształcących nauczycieli fundamentalną dyrektywą stanowiącą, że „w systemie kształcenia powinna być – tak często dziś zapomniana – zasada, że uczelnia kształcąca nauczycieli powinna być nie tylko uczelnią podającą wiedzę i elementy profesjonalnego przygotowania, lecz nade wszystko środowiskiem rzetelnego rozbudzania osobowości przyszłych nauczycieli, okazją do pogłębiania ich autentycznego życia i pracy oraz wzbogacania zasobów kulturalnych i potęgowania aktywności życia duchowego”.

Osobowość jest strukturą dynamiczną – kształtuje się w ciągu całego życia człowieka – w tym także w wieku młodzieńczym (18/19 – 23/25 rok życia), w którym to, jak można założyć, większość przyszłych studentów podejmuje decyzję o wyborze konkretnego kierunku studiów. W tym właśnie okresie samowiedza jest już na poziomie wystarczającym, by móc wyciągać pewne wnioski nt. posiadanych cech osobowości (np. *Jestem towarzyski, asertywny, skromny i zdyscyplinowany*), jednocześnie wiedza o świecie zawiera już mnóstwo informacji nt. konkretnych zawodów (np. *Na czym to polega? Jaka powinna być osoba pracująca na danym stanowisku? Jakie powinna mieć cechy? Jaki powinien być jej stosunek do innych ludzi?* itp.). Zestawienie tych dwóch typów wiedzy może pobudzać do refleksji nad własną przyszłością (*Mam cechy x, y i z. Jestem a, b i c. Do jakiej pracy mnie to predysponuje? Do jakiego zawodu pasuję?*).

Pierwotwór przytoczonego wywodu zaprezentował już ponad sto lat temu Frank Parsons (1909, s. 5), twórca amerykańskiego systemu doradztwa zawodowego. Należy zaznaczyć, że zgodnie z jego koncepcją niebagatelną rolę w procesie porównania dwóch wspomnianych typów danych (samowiedza i wiedza o świecie, a konkretnie o zawodach) miał do odegrania doradca zawodowy, jako profesjonalny przewodnik osoby planującej swoją karierę naukową/zawodową. Tezy Parsonsa znajdują odbicie również w sugestiach Stanisława Dobrowolskiego (1957, s. 15), który przyjmował, że zawód należy wybierać nie wcześniej niż w wieku dojrzałym, a podjęcie decyzji powinno być poprzedzone poznaniem rozmaitych zawodów i zdobyciem wiedzy na temat własnych predyspozycji czy preferowanych kierunków działania oraz „łączyć się nieodzownie z towarzyszącym myśli o zawodzie nauczycielskim określeniem stosunku do nauki (procesu poszerzania własnej wiedzy) i innych ludzi”. Co prawda jeszcze na początku lat 90. XX wieku trudno było znaleźć nauczyciela spełniającego każdy z trzech przytoczonych warunków (Rotkiewicz, 1991, s. 13), ale biorąc pod uwagę, że wiele nietrafionych decyzji zawodowych było podejmowanych na podstawie niepełnego rozeznania osobistych predyspozycji (kompetencje, umiejętności, posiadane cechy osobowości) czy warunków pracy w konkretnych zawodach, możemy założyć, że wraz z rozwojem/upowszechnieniem funkcji/kompetencji pedagoga szkolnego czy

szkolnego doradcy zawodowego odsetek osób popełniających „zawodową pomyłkę”, powinien sukcesywnie spadać. Warto więc przytoczyć wyniki najnowszych badań (Kwiatkowski, 2013, s.115), które świadczą o tym, że proces budowy i krzepnięcia systemu doradztwa zawodowego w Polsce daleki jest jeszcze od etapu końcowego i jeżeli młodzież potrafi dokonać właściwych wyborów naukowych/zawodowych, to jest to raczej zasługa jej wysokiej samowiedzy, a nie wsparcia ze strony doradców i pedagogów szkolnych.

W związku z powyższym uzasadnione wydaje się założenie, że studenci pedagogiki (a przynajmniej znaczna ich część) są przed rozpoczęciem studiów świadomi, jakie wymagania zostaną przed nimi postawione i czemu będą musieli w przyszłości stawić czoła – zarówno na studiach, jak również po ich ukończeniu – w pracy zawodowej nauczyciela. Przyjęcie tak postawionego założenia pozwala domniemywać, że na studia pedagogiczne aplikują osoby, które posiadają/przypisują sobie cechy, które zwykle się traktować jako nieodłączny (lub przynajmniej mile widziany) atrybut nauczyciela (stanowi to podstawę zaprezentowanych w dalszej części artykułu hipotez).

Bazując na teorii pedagogicznej oraz na cechach wyróżnionych w *Pięcioczynnikowym Modelu Osobowości* (PMO) przez Paula T. Costę i Roberta R. McCrae, należącym, co warto podkreślić, do wspomnianej grupy *teorii cech*, oraz będącym obecnie jedną z najpopularniejszych i jednocześnie najbardziej trafnych koncepcji osobowości (często, za Lewisem R. Goldbergem, określanym również jako tzw. *Wielka Piątka*, ang. *Big Five*), można przyjąć, że z punktu widzenia wymagań stawianych nauczycielom, kandydaci do pracy w przedszkolu i szkole powinni charakteryzować się natężeniem uwzględnionych w PMO cech osobowości. Warto zwrócić uwagę, że każda z cech Wielkiej Piątki jest w rzeczywistości dwubiegunowym wymiarem, mającym charakter kontinuum, na którym, bliżej lub dalej od krańców, można umiejscowić każdą osobę (Zimbardo, Johnson i McCann, 2010, s. 39) – jeśli więc mówimy np. o jakimś położeniu na skali neurotyczności, to wcale nie znaczy, że ta osoba jest neurotyczna – *Neurotyczność* jest po prostu umowną nazwą skali, na której znajduje się każdy człowiek.

1. *Neurotyczność* – niska – osoby neurotyczne charakteryzują się m.in. wysoką wrażliwością na stres i słabym przystosowaniem emocjonalnym (Poraj, 2009, s. 115) – wysoka neurotyczność jest zatem u nauczyciela wysoce niepożądana. Niski wynik na omawianym kontinuum jest równoznaczny ze stabilnością emocjonalną i zdolnością kontrolowania emocji – można przyjąć, że są to właściwości przydatne w bogatej w silną, niejednokrotnie negatywną stymulację, praktyce pedagogicznej.

2. *Ekstrawersja* – wysoka – nauczyciel powinien mieć przede wszystkim łatwość w nawiązywaniu kontaktów z uczniem – właściwość nieodzowną w praktyce pedagogicznej (Kwiatkowska, 2008, s. 31). Rola ekstrawersji podkreślał także Jan Legowicz (1975, s. 47–59), który zwracał uwagę na komunikatywność, dialog, przyjaźń z wychowankiem i podmiotowość. Na wzmiankę zasługuje również lista pożądanych cech/właściwości nauczyciela wyodrębniona przez Czesława Banacha (2009, s. 15–27) – wymienia on m.in.: dostępność, bezpośredniość, kontaktowość, opiekuńczość, znajomość dzieci/młodzieży i ich potrzeb oraz wiele innych mieszczących się w szerokiej kategorii „ekstrawersja”. H. Kwiatkowska (1991, s. 202) zaznacza również, że „brak autentycznego zaangażowania czy chłodny, bezosobowy, urzeczowiony stosunek do ucznia, brak umiejętności współodczuwania drugiego człowieka”, czyli

mówiąc inaczej deficyt cech składowych ekstrawersji, może odciskać swoje negatywne piętno nie tylko w sferze umysłowej, ale także emocjonalno-uczuciowej ucznia. Warto przytoczyć także opinię Christophera Daya (2004, s. 37), który twierdzi, że nauczyciel-profesjonalista jako osoba zaangażowana w zmiany powinien być osobą uprzejmą, liczącą się z innymi, wrażliwą na indywidualne potrzeby uczniów, a ponadto powinien być optymistyczny i zdolny do uśmiechu nawet wtedy, kiedy humor mu nie dopisuje.

3. *Otwartość na doświadczenie* – powinna być wysoka przede wszystkim ze względu na dynamiczne, ulegające ciągłym przekształceniom środowisko szkolne – wielu pedeutologów podkreśla fakt, że żyjemy w czasach niespotykanych wcześniej przemian cywilizacyjnych i technologicznych, które wymuszają na nauczycielu konieczność ciągłego rozwoju i zdobywania nowej wiedzy (choćby o nowinkach technicznych), co bez wysokiego poziomu ciekawości poznawczej, stanowiącej jeden z elementów otwartości na doświadczenie, wydaje się niezwykle trudnym zadaniem. Ale – podkreśla Philip Zimbardo (2010, s. 40) – „nadmierna otwartość może doprowadzić kogoś do bycia *majstrem od wszystkiego* i nieosiągania mistrzostwa w niczym” więc z jednej strony poziom omawianej właściwości nie może być co prawda niski (co wiązałoby się m.in. z tzw. zamkniętością umysłową, ogólnie niską ciekawością i brakiem wyobraźni), ale z drugiej – nie powinien być również zbyt wysoki, ponieważ znacząco utrudniałby stanie się profesjonalistą w pedagogicznym fachu.

4. *Ugodowość* – umiarkowanie wysoka – zbyt wysoki poziom ugodowości mógłby negatywnie wpływać na realizację przez nauczyciela jego zadań zawodowych – nauczyciel nie powinien być zbyt ufny czy prostolinijski, co często objawia się zbyt dużą wiarą w ludzi i naiwnością, ale jednocześnie bardzo pożądane w jego zawodzie są charakterystyczne dla wysokiego natężenia tej charakterystyki osobowości serdeczność, sympatyczność i ogólne prospołeczne nastawienie. Na drugim biegunie omawianego czynnika znajdują się osoby chłodne, wrogie, negatywnie nastawione do otoczenia (Zimbardo i in., 2010, s. 39).

5. *Sumiennność* – umiarkowanie wysoka – nauczyciel jest kierowniczą siłą wychowania (Kwiatkowska, 2008, s. 29) – powinien być zmotywowany do działania, rzetelny i wytrwały w pracy. Sumienności nauczyciela odpowiadają wyróżnione przez Cz. Banacha (2009, s. 15–27) pożądane właściwości: obowiązkowy, zdyscyplinowany, wytrwały, wymagający od siebie i innych, konsekwentny, ambitny czy przestrzegający obowiązujących reguł (przepisów). Podobnie Ch. Day (2004, s. 37) uznaje, że nauczyciel powinien być pozbawiony jakichkolwiek uprzedzeń i sprawiedliwy w swoich stosunkach z innymi, powinien też umieć utrzymać dyscyplinę i porządek w sali lekcyjnej. Niski wynik na skali sumienności (biegun przeciwny w stosunku do pożądanego) wiąże się z tak szkodliwą w pracy pedagogicznej tendencją do impulsywności, niedbałości i nieodpowiedzialności (Zimbardo i in., 2010, s. 39).

Wyniki badań

W badaniu przeprowadzonym w pierwszych miesiącach 2012 roku na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego i Wydziale Nauk Pedagogicznych Aka-

demii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie wzięło udział 271 studentów (badana grupa liczyła pierwotnie 300 osób, lecz w analizach nie wzięto pod uwagę osób, których testy wykazały istotne braki w arkuszach odpowiedzi) specjalności pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – badane były więc osoby, które z dużym prawdopodobieństwem będą w przyszłości pracowały w zawodzie nauczyciela i w świetle przytoczonych powyżej teorii powinny charakteryzować się odpowiednim w stosunku do sprawowanej w przyszłości roli zawodowej natężeniem cech osobowości.

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

Osoby badane wypełniły baterię testów wśród których znalazł się:

- *Inwentarz osobowości NEO-FFI (Neuroticism-Extraversion-Openness-Five-Factor Inventory)*, czyli kwestionariusz służący do diagnozy cech osobowości uwzględnionych w Pięciodziesięciu Modelu Osobowości. Autorami oryginalnej wersji narzędzia są Paul T. Costa i Robert R. McCrae, a polską adaptację stworzyli Bogdan Zawadzki, Jan Strelau, Piotr Szczepaniak i Magdalena Śliwińska (2010). 60 pozycji testowych tworzy 5 skal mierzących: neurotyczność, ekstrawersję, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumienność. Po obliczeniu wyników surowych dla każdej z uwzględnionych w modelu i w teście cech osobowości, konieczne jest ich przekształcenie na wyniki znormalizowane – *steny* (normy dla pięciu grup wiekowych – oddzielnie dla kobiet i dla mężczyzn). Przyjęto, że:

- 1–3 sten oznacza wynik niski
- 4–6 sten oznacza wynik przeciętny (średni)
- 7–9 sten oznacza wynik wysoki.

Postawione hipotezy kierunkowe zakładały zatem, w nawiązaniu do wcześniej przedstawionych wniosków o wysokim poziomie samowiedzy badanych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, że większość z nich (>50%) będzie charakteryzowała się:

- niskim poziomem neurotyczności,
- wysokim poziomem ekstrawersji,
- wysokim poziomem otwartości na doświadczenie,
- umiarkowanie wysokim poziomem ugodowości,
- wysokim poziomem sumienności.

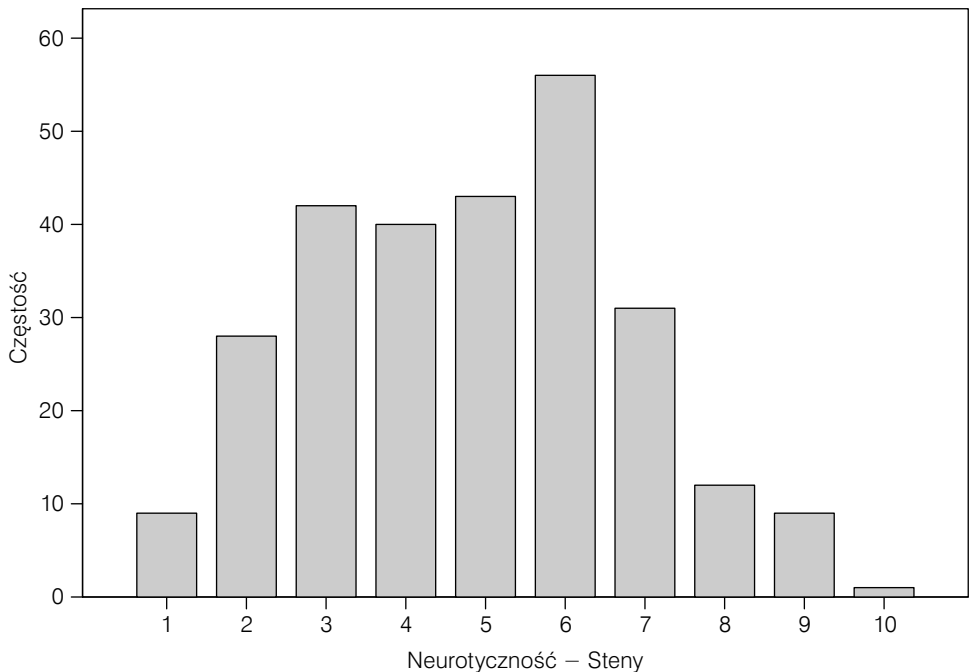
Neurotyczność

Badana grupa uzyskała w zakresie neurotyczności średnią równą 4,82 stena. Mediana wyniosła 5, a wartością najczęściej występującą (dominanta) był 6 sten.

Wyniki analizy częstości: 1 sten – 9 obserwacji (3,3%), 2 sten – 28 (10,3%), 3 sten – 42 (15,5%), 4 sten – 40 (14,8%), 5 sten – 43 (15,9%), 6 sten – 56 (20,7%), 7 sten – 31 (11,4%), 8 sten – 12 (4,4%), 9 sten – 9 (3,3%), 10 sten – 1 (0,4%).

Wynik niski uzyskało 79 osób (29,1%), wynik przeciętny – 139 osób (51,4%), natomiast wynik wysoki – 53 osoby (19,5%).

Uzyskane wyniki ilustruje wykres 1.



Wykres 1. Rozkład częstości występowania wyników stenowych dla zmiennej „Neurotyczność”

W części teoretycznej niniejszego artykułu założono, że nauczyciela powinien charakteryzować niski poziom neurotyczności, z którym wiążą się następujące czynniki – emocjonalna stabilność, spokój, zrelaksowanie, duża zdolność radzenia sobie ze stresem bez doświadczania rozdrażnienia, napięć i obaw (Zawadzki i inni, 2010, s. 71). Uzyskane wyniki potwierdzają wcześniejsze przypuszczenia – niespełna 20% badanych osób zakończyło test z wynikiem w granicach 7 – 10 stena, podczas gdy ponad połowa osób badanych znalazła się na poziomie 5 stena bądź niżej. Jest to sygnał, że wybór studiów pedagogicznych nie jest decyzją przypadkową – uzyskany rozkład wyników jest istotnie różny od rozkładu normalnego, a to oznacza, że aplikowanie na kierunki pedagogiczne jest, przynajmniej w większości, przemyślane i dokonane zgodnie z wiedzą, którą osoby badane dysponują na temat posiadanych zasobów. Dlatego też w badanej grupie znalazło się tak niewiele osób, których charakterystyki odpowiadają opisowi typowej jednostki o wysokim poziomie neurotyczności, która nauczycielem zostawać raczej nie powinna – wśród tych charakterystyk znaleźć można m.in. tak niepożądane w praktyce pedagogicznej: niską zdolność zmagania się ze stresem, silny lęk, tendencję do zamartwiania się, stany wrogości i gniewu, skłonność do załamywania się w trudnych sytuacjach czy niskie poczucie własnej wartości oraz poczucie zmieszania i niepewności w obecności innych ludzi (Zawadzki i inni, 2010, s. 70).

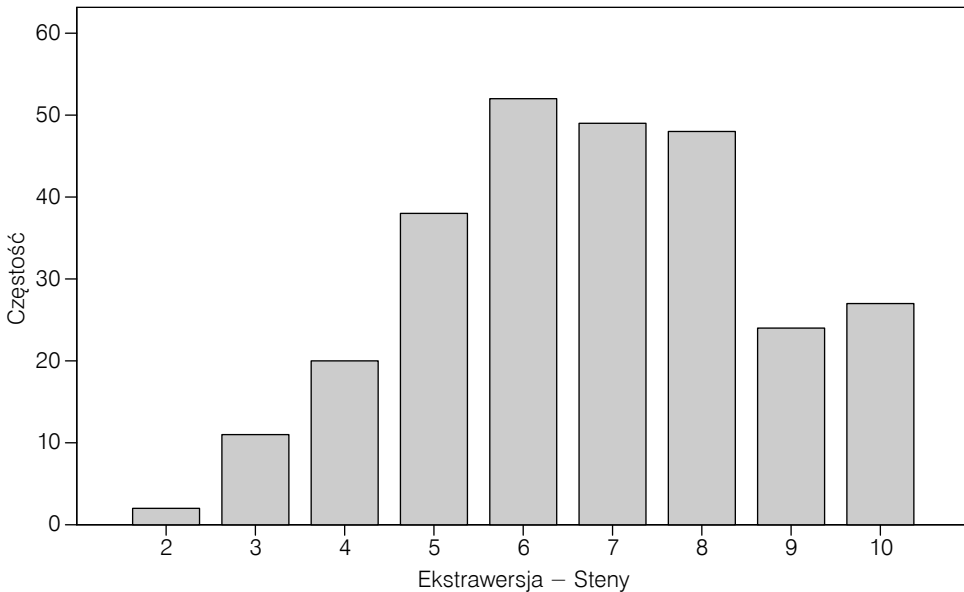
Ekstrawersja

Średnia dla badanej grupy wyniosła 6,76 stena, mediana – na poziomie 7 stena, modalna wyniosła 6.

Odnosząc się do przeprowadzenia analizy uzyskano następujące wyniki: 1 sten – 0 obserwacji, 2 sten – 2 (0,7%), 3 sten – 11 (4,1%), 4 sten – 20 (7,4%), 5 sten – 38 (14%), 6 sten – 52 (19,2%), 7 sten – 49 (18,1%), 8 sten – 48 (17,7%), 9 sten – 24 (8,9%), 10 sten – 27 (10%).

W odniesieniu do ustalonych poziomów natężenia cechy: niskiego, przeciętnego i wysokiego, rezultaty przedstawiają się następująco: wynik niski – 13 osób (4,8%), wynik przeciętny – 110 osób (40,6%), wynik wysoki – 148 osób (54,6%).

Powyższe dane uprawniają do stwierdzenia, że większość osób badanych charakteryzuje się wysokim poziomem ekstrawersji. Graficzną ilustracją uzyskanego wyniku jest wykres 2.



Wykres 2. Rozkład częstości występowania wyników stenowych dla zmiennej „Ekstrawersja”

Rozpatrywana hipoteza kierunkowa zakładała, że studenci pedagogiki kształcący się w celu późniejszego podjęcia pracy jako nauczyciele w przedszkolu czy klasach kształcenia zintegrowanego szkoły podstawowej będą charakteryzowali się wyższym niż przeciętny poziomem ekstrawersji, czyli osiągną wysoki wynik na skali *ekstrawersja* w NEO-FFI. Zgodnie z Inwentarzem (Zawadzki i inni, 2010, s. 72) osoby ekstrawertywne są „przyjacielskie i serdeczne, towarzyskie i rozmowne, skłonne do zabawy i poszukiwania stymulacji, wykazują tendencję do dominowania w kontaktach społecznych i są życiowo aktywne i pełne wigoru, wykazują optymizm życiowy i pogodny nastrój”. Wynik uzyskany w badaniu potwierdza, że to właśnie grupa osób o wysokim lub bardzo zbliżonym do wysokiego poziomie ekstrawersji dominuje w przebadanej grupie oraz (w domyśle – na tyle na ile można sobie w tym przypadku pozwolić na dokonanie generalizacji otrzymanych rezultatów) w całej populacji studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Przedstawione dane są niezwykle istotne z punktu widzenia niejednokrotnie przyjmowanej na przestrzeni ostatnich lat tezy stanowiącej, że wybór zawodu

nauczyciela jest zazwyczaj przypadkowy lub powodowany wyłącznie chłodną kalkulacją (np. związaną z zakładaną często pewnością zatrudnienia w tym zawodzie). Rozkład wyników (wykres 2) wydaje się wystarczającym dowodem na to, że studia pedagogiczne przyciągają określoną grupę podobnych do siebie ludzi, którzy dokonując swego wyboru zdają sobie sprawę z wymagań zawodowych, jakie w przyszłości zostaną przed nimi postawione oraz są świadomi (w różnym stopniu) tego, że w kwestii kompetencji społecznych oraz zdolności do budowania i podtrzymywania satysfakcjonujących relacji interpersonalnych dysponują charakterystykami osobowości o właściwym, niezbędnym do realizacji owych wymagań natężeniu.

Wysoki poziom ekstrawersji badanych studentów napawa optymizmem, ponieważ powiązane z tym wynikiem konkretne charakterystyki wydają się pod wieloma względami kluczowe w pracy z dziećmi i młodzieżą, nie zapominając oczywiście także o ich roli w kształceniu osób dorosłych. Współczesny nauczyciel, w przeciwieństwie do wzorca pedagoga obowiązującego w minionych epokach, nie może być człowiekiem, który przeraża swojego ucznia, zwłaszcza małego. Powinien być natomiast osobą, która potrafi nawiązać z wychowankiem relacje oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu, a osiągnięcie tego efektu bez otwartości na partnera interakcji i serdeczności w zachowaniu wydaje się niezwykle trudne. Uczniom ciężko byłoby nawiązać dającą im poczucie bezpieczeństwa relację z nauczycielem, którego właściwości odpowiadają raczej typowi introwertywnemu, czyli znajdującemu się na biegunie przeciwnym w stosunku do omawianego. Introwertycy przejawiają brak życiowego optymizmu, dużą rezerwę w relacjach z ludźmi oraz, co bardzo istotne, mają tendencję do przebywania w samotności, co oczywiście nie pozostaje bez związku z ich bardzo nieraz nasiloną nieśmiałością (Zawadzki i inni, 2010, s. 73). Biorąc pod uwagę powyższy opis nietrudno dojść do wniosku, że osoba uzyskująca niski wynik na skali ekstrawersji NEO-FFI nie byłaby najlepszym nauczycielem. Można przyjąć, że wśród osób badanych znalazło się zaledwie 13 prawdziwych introwertyków (4,8% ogółu uzyskało wynik niski na analizowanej skali).

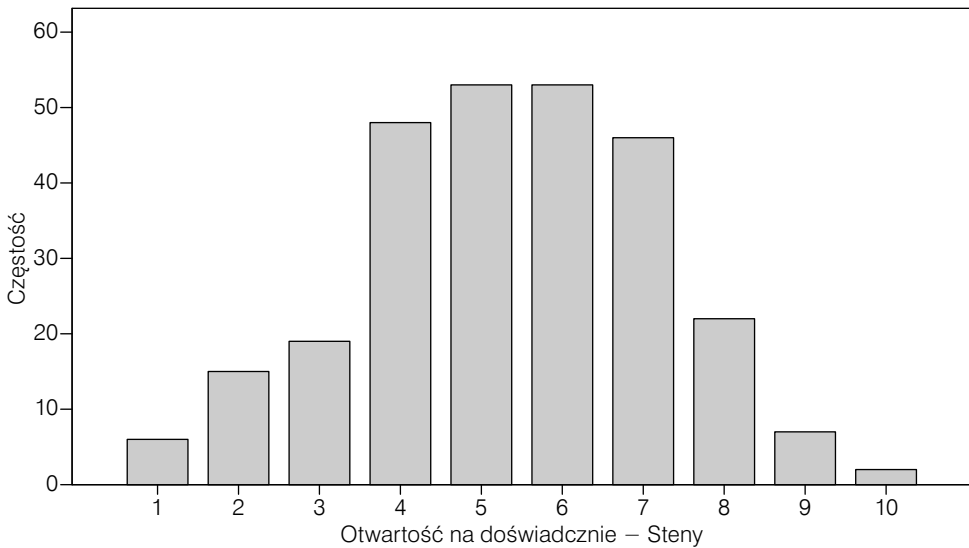
Otwartość na doświadczenie

W zakresie otwartości na doświadczenie średnia dla badanej grupy wyniosła 5,35 stena, mediana uzyskała wartość 5, natomiast modalne uzyskano w tym przypadku dwie – 5 i 6 sten.

Otrzymane wyniki częstości przedstawiają się następująco: 1 sten – 6 wystąpień (2,2%), 2 sten – 15 (5,5%), 3 sten – 19 (7%), 4 sten – 48 (17,7%), 5 sten – 53 (19,6%), 6 sten – 53 (19,6%), 7 sten – 46 (17%), 8 sten – 22 (8,1%), 9 sten – 7 (2,6%), 10 sten – 2 (0,7%).

Zaledwie 77 osób uzyskało wynik wysoki, czyli mieszczący się w przedziale 7–10 stenów. Daje to niewiele ponad 28% osób badanych, przy pierwotnym założeniu, że „większość”, czyli ponad 50% uczestniczących w testowaniu studentów pedagogiki, charakteryzowała się będzie takim rezultatem. Uzyskane wyniki zostały graficznie przedstawione na wykresie 3.

Rezultat analizy częstości występowania poszczególnych wyników stenowych nie potwierdził postawionej wcześniej hipotezy – rozkład wyników jest bardzo podobny do rozkładu normalnego, co oznacza, że badani studenci pedagogiki nie różnią się od populacji natężeniem otwartości na doświadczenie.



Wykres 3. Rozkład częstości występowania wyników stenowych dla zmiennej „Otwartość na doświadczenie”

W postawionej hipotezie założono, że osoby wykonujące/przygotowujące się do zawodu nauczyciela powinny charakteryzować się wysokim natężeniem otwartości na doświadczenie, ponieważ jest to gwarant sprostania coraz to nowym wyzwaniom, jakie przed współczesnym nauczycielem stawiają ciągle przemiany, w tym chociażby błyskawiczny rozwój technologii informacyjnych, bez znajomości których (czy to w zakresie prowadzenia zajęć, czy np. umiejętności ustosunkowania się do przygotowywanych przez uczniów prezentacji multimedialnych) prowadzenie lekcji wydaje się z dnia na dzień trudniejsze.

Warto zastanowić się nad tym, czy zaobserwowany w badanej grupie, dominujący przeciętny poziom (niemal 60% wyników mieści się między 4 a 6 stenem) otwartości na doświadczenie nie ma dobrych stron. Nie można zapomnieć o tym, że wysoki poziom omawianej charakterystyki ma dwojakie znaczenie, oznacza bowiem nie tylko podwyższoną ciekawość poznawczą czy kreatywność (pożądane w zawodzie nauczyciela), ale także, o czym nie można zapomnieć, niekonwencjonalność, skłonność do kwestionowania powszechnie uznawanych autorytetów i daleko posuniętą niezależność w sądach (Zawadzki i inni, 2010, s. 14) – można domniemywać, że o ile umiarkowanie wysoki poziom tych właściwości wydaje się wskazany dla nauczycieli, to już poziom zbyt wysoki (zbliżony do 10 stena) może rodzić pewne problemy. Z jednej strony oczekujemy, że pedagog będzie osobą myślącą samodzielnie, która potrafi, w razie potrzeby, tworzyć odpowiednie dla oczekiwań uczniów oraz wymogów sytuacji programy i strategie działania, a następnie wcielać je w życie z wykorzystaniem technik mających przyciągnąć uwagę wychowanka i zachęcić go do myślenia. Jednak z drugiej strony, a więc w przypadku otwartości na doświadczenie u nauczycieli na pewno możemy skorzystać z powiedzenia „im więcej, tym lepiej”? Czy można jednoznacznie stwierdzić, który nauczyciel jest lepszy – ten który czasem potrzebuje wskazówek z zewnątrz i trzyma się wyznaczonych odgórnie zasad, czy ten, który

w każdej sprawie kieruje się własnym zdaniem i intuicją, nie zważając nadmiernie na ustalone zasady postępowania? Odpowiedź na to pytanie nie należy do łatwych i wymaga dalszych rozważań.

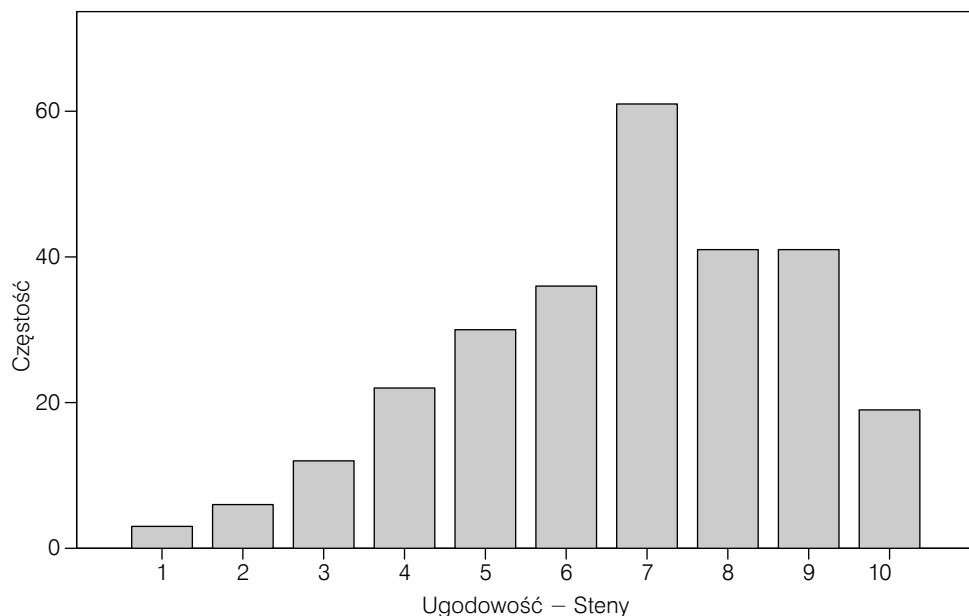
Ugodowość

Średnia wyniosła w badanej grupie 6,71, mediana na poziomie 7 stena, dominanta – 7 sten.

Analiza częstości dała następujące wyniki: 1 sten – 3 obserwacje (1,1%), 2 sten – 6 (2,2%), 3 sten – 12 (4,4%), 4 sten – 22 (8,1%), 5 sten – 30 (11,1%), 6 sten – 36 (13,3%), 7 sten – 61 (22,5%), 8 sten – 41 (15,1%), 9 sten – 41 (15,1%), 10 sten – 19 (7%).

W przebadanej grupie znalazło się: 21 osób o niskim poziomie ugodowości (7,7%), 88 osób o przeciętnym poziomie ugodowości (32,5%) oraz 162 osoby o wysokim poziomie tej charakterystyki (ok. 59,8%).

Graficzną ilustracją uzyskanych wyników jest wykres 4.



Wykres 4. Rozkład częstości występowania wyników stenowych dla zmiennej „Ugodowość”

Bazując na teoriach pedagogicznych i psychologicznych przyjęto założenie, że nauczyciel powinien charakteryzować się umiarkowanie wysokim poziomem ugodowości.

Oto jak oba bieguny omawianego wymiaru opisali Zawadzki i inni (2010, s. 76–77):

- duża ugodowość – osoby znajdujące się na tym biegunie „są sympatyczne w stosunku do innych i skłonne do udzielania im pomocy oraz sądzą, że inni ludzie

mają identyczne postawy, co one". Osoby ugodowe uznawane są za prostoduszne, altruistyczne, prostolinijne, łagodne, szczerze, pozytywnie nastawione do innych ludzi i bardzo potulne,

- mała ugodowość – osoby tego typu są „egocentryczne, sceptyczne w opiniach na temat intencji innych ludzi oraz przejawiają raczej nastawienie rywalizacyjne niż kooperatywne, są agresywne i oschłe w kontaktach z innymi ludźmi”.

Z powyższego opisu można wywnioskować, iż w przypadku zawodu nauczyciela nie powinno się przyjmować, że im wyższy poziom ugodowości, tym lepiej. Należy raczej założyć, że powyżej pewnego poziomu cecha ta może w praktyce pedagogicznej bardziej przeszkadzać i utrudniać pracę, niż być pomocna we właściwym jej wykonywaniu. Nauczyciel zbyt ugodowy mógłby, mówiąc wprost, nie poradzić sobie z opanowaniem sytuacji w sali lekcyjnej – jego nastawienie, oparte przede wszystkim na założeniu, że otaczający go ludzie mają, podobnie jak on sam, wyłącznie dobre intencje, z dużą dozą prawdopodobieństwa skutkowałoby prędzej czy później utratą kontroli nad uczniami, którzy pozbawieni dyscypliny straciliby do nauczyciela szacunek i przestaliby go słuchać. Wydaje się zatem, że spośród właściwości charakterystycznych dla małej ugodowości, nauczyciel powinien, w choć umiarkowanym stopniu, kierować się zasadą ograniczonego zaufania w stosunku do swoich uczniów. W badanej grupie zaledwie 7% (19 osób) uzyskało wynik na poziomie 10 stena i to właśnie w stosunku do nich uzasadnione wydają się obawy, czy w ich przyszłej praktyce właściwa im dobrodusznosc nie będzie wykorzystywana przez niektórych uczniów.

Poza wątpliwościami wynikającymi z możliwych konsekwencji zbyt wysokiego natężenia ugodowości, uzyskane w badaniu wyniki są budujące, dowodzą bowiem, że większość studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej (przy założeniu, że uzyskane w badaniu dane są reprezentatywne dla całej tej populacji) charakteryzuje się odpowiadającym wymaganiom zawodowym i specyfice ich przyszłej pracy poziomem analizowanej charakterystyki. Graficzne zobrazowanie wyników na wykresie 4 już na pierwszy rzut oka znacznie odbiega od właściwego całej populacji rozkładu normalnego (krzywej Gaussa), a to znaczy, że studenci badanej specjalności nie znaleźli się na niej przypadkiem – jest to grupa ludzi, którzy będąc mniej lub bardziej świadomi swoich cech i wynikających z nich możliwości wybrali właśnie ten kierunek studiów i zdecydowali, że zwiążą swoje życie z zawodem nauczyciela, ku któremu wykazują, przynajmniej w zakresie natężenia ugodowości, właściwe predyspozycje.

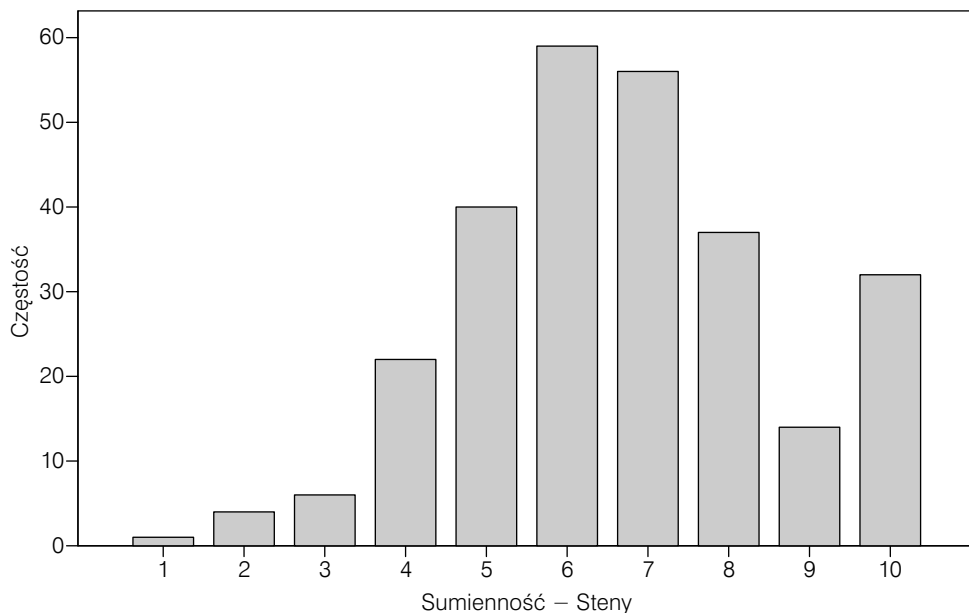
Sumiennosc

Dla skali „Sumiennosc” uzyskano następujące wyniki: srednia – 6,65, mediana – 7, modalna – 6 sten.

Przeprowadzona analiza częstości występowania poszczególnych wyników stenowych wykazała, że ponad połowa osób badanych uzyskała wysokie wyniki na skali sumiennosci.

Uzyskany rozkład częstości występowania poszczególnych wyników stenowych są następujące: 1 sten – 1 osoba (0,4%), 2 sten – 4 (1,5%), 3 sten – 6 (2,2%), 4 sten – 22 (8,1%), 5 sten – 40 (14,8%), 6 sten – 59 (21,8%), 7 sten – 56 (20,7%), 8 sten – 37 (13,7%), 9 sten – 14 (5,2%), 10 sten – 32 (11,8%).

Wyniki pokazują, że aż 139 osób (ok. 51%) uzyskało wynik w przedziale 7 – 10 sten, czyli wynik wysoki. Z kolei 121 osób (ok. 45%) zmieściło się w przedziale 4 – 6 sten uzyskując wynik przeciętny (warto zauważyć, że aż 59 osób – 21,8% – znalazło się na 6 stenie, zbliżającym się do strefy „powyżej przeciętnej”). O dobrym wyniku osób badanych dobitnie świadczy to, że u zaledwie 11 osób (ok. 4%) wystąpił wynik niski (1 – 3 sten). Graficzna ilustracja omawianych wyników została zawarta na wykresie 5.



Wykres 5. Rozkład częstości występowania wyników stenowych dla zmiennej „Sumiennosc”

Odnosząca się do analizowanej cechy hipoteza kierunkowa zakładała, że studenci pedagogiki przygotowujący się do pracy nauczyciela kształcenia przedszkolnego i zintegrowanego będą w większości charakteryzowali się wysokim poziomem sumiennosci, albowiem takie natężenie tej cechy warunkuje sprawne i skuteczne pełnienie powierzonych funkcji, zwłaszcza dydaktycznych. Udowodniono mianowicie, że „sumiennosc jest najlepszym wyznacznikiem jakości wykonywanej pracy zawodowej” (Strelau, 2000, s. 555). Osoby uzyskujące wynik w granicach 7 – 10 stena charakteryzują się m.in. wysokim poziomem kompetencji (wiera we własne zdolności radzenia sobie w życiu), obowiązkowości (niezawodność i rzetelność), dążenia do osiągnięć (przede wszystkim duże zaangażowanie w wykonywanie powierzonych zadań i pracowitość), rozwagi (skłonność do pełnego przeanalizowania zaistniałego problemu przed podjęciem decyzji o wyborze rozwiązania/najlepszego sposobu działania) i samodyscypliny (zdolność do automotywacji i doprowadzania do końca raz rozpoczętych zadań – czynnik blisko powiązany z silną wolą w rozumieniu koncepcji nadziei na sukces) (Zawadzki i inni, 2010, s. 16).

Nie ulega wątpliwości, że wymienione cechy, czy może raczej ich wysokie natężenie, są pożądanym elementem składowym osobowości nauczyciela. Trzeba jed-

nak zwrócić uwagę, że czasem korzystne w pracy nauczyciela mogą być również właściwości charakterystyczne dla nieco niższego poziomu sumienności. Podstawowym zagrożeniem związanym z wysoką sumiennością jest podwyższone ryzyko wystąpienia pracoholizmu, o co w tak wymagającej przecież pracy nauczyciela nie jest trudno. Dochodzi do tego również prawdopodobieństwo wystąpienia uciążliwego perfekcjonizmu i chorobliwej niekiedy skłonności do utrzymywania porządku – są to bezdyskusyjnie właściwości szkodliwe w wielu przypadkach nie tylko dla samego podmiotu, lecz także mające negatywny wpływ na jego otoczenie społeczne. Przykładowo: nauczyciel perfekcjonista, wymagający od uczniów uzyskiwania najwyższych możliwych wyników, może osiągnąć skutek odwrotny do zamierzonego – zamiast zachęcić podopiecznych do pracy i wytłumaczyć im, że w pewnych sytuacjach sama odwaga, by spróbować, jest ważniejsza niż ostateczny poziom wykonania, może zaszczerpić w nich bądź to chorobliwy pęd do osiągnięć, bądź w ogóle zniechęcić ich do nauki.

Wnioski

Rezultaty zaprezentowanego w artykule badania z pewnością potraktować można jako dobrą prognozę na przyszłość – wynika z nich bowiem, że wśród studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w sposób widoczny dominują ci, którzy są do zawodu nauczyciela właściwie przygotowani w kontekście pożądanego natężenia elementów składowych osobowości. Naturalne wydaje się więc stwierdzenie, że osoby o tak ujętych właściwościach wewnętrznych nie tylko będą w przyszłości dobrymi pedagogami (lepszymi od tych, których charakterystyki wyraźnie odbiegają od zaprezentowanych wzorców), ale także, biorąc pod uwagę to, że struktura ich osobowości przybiera pożądaną (lub wielce zbliżoną do pożądanego) kształt jeszcze przed podjęciem studiów lub w ich trakcie, jako studenci przyswoją większy zakres wiedzy, ponieważ pokrywać się będzie ona z ich zainteresowaniami i typowymi dla nich, a wynikającymi przecież właśnie z osobowości, kierunkami działań.

Nie należy ponadto pomijać faktu, że wyniki dotychczasowych badań pozwalają na optymizm, ponieważ wynika z nich, że okres studiów pedagogicznych może, jako niezwykle ważny czynnik środowiskowy, wywierać istotny wpływ na przemiany osobowości, korzystne z punktu widzenia prawidłowego wypełniania funkcji nauczyciela (Kwiatkowski, 2012, s. 141–161), co daje szerokie pole do prowadzenia dalszych analiz w kontekście rozwoju osobowości studentów i nauczycieli.

Literatura

- Banach Cz. (2009): *Nauczyciel naszych oczekiwań i potrzeb od A do Ż*. Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lublin
- Dawid J. W. (1946): *O duszy nauczycielstwa*. Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa
- Day Ch. (2004): *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. GWP, Gdańsk
- Dobrowolski S. (1957): *Dobór młodzieży do zawodu nauczycielskiego*. PZWS, Warszawa
- Kwiatkowska H. (1991): *Etos zawodowy nauczyciela i jego przemiany*. W: J. Nowak (red.): *Przemiany zawodu nauczycielskiego*. Ossolineum, Wrocław
- Kwiatkowska H. (2008): *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa

Kwiatkowski S. T. (2012): *Choosing the Teaching Profession – Research Results*. W: J. Madalińska-Michalak, H. Niemi, S. Chong (red.): *Research, Policy and Practice in Teacher Education in Europe*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź

Kwiatkowski S.T. (2013): *Stopień dopasowania zawodowego studentów pedagogiki w kontekście psychopedagogicznego paradygmatu przystosowania człowieka do pracy*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4

Legowicz J. (1975): *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*. PWN, Warszawa

Michalak J. M. (2010): *Kategoria odpowiedzialności w strukturze kwalifikacji profesjonalnych nauczycieli*. „Studia Pedagogiczne”, nr LXIII

Parsons F. (1909): *Choosing a vocation*. Gay & Hancock Ltd., London

Pervin L. A., Cervone D. (2011): *Osobowość. Teoria i badania*. Wyd. UJ, Kraków

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

Ratajek Z. (1997): *Kształcenie nauczycieli*. W: Z. Ratajek (red.): *Przygotowanie studentów do praktycznej realizacji funkcji dydaktycznej i wychowawczej we współczesnej szkole*. WSP im. Jana Kochanowskiego, Kielce

Rotkiewicz H. (1991): *Wybór zawodu nauczycielskiego*. W: J. Nowak (red.): *Przemiany zawodu nauczycielskiego*. Ossolineum, Wrocław

Strelau J. (2000): *Osobowość jako zespół cech*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. *Psychologia ogólna*. GWP, Gdańsk

Wołoszyn S. (1986): *O wychowawczym wpływie osobowości nauczyciela (głos w dyskusji)*. W: B. Suchodolski (red.): *Nauczyciel i młodzież. Tradycja – sytuacja – perspektywy*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wyd. PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź

Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M. (2010): *Inwentarz Osobowości NEO-FFI. Adaptacja polska. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa

Zimbardo P. G., Johnson R. L., McCann V. (2010): *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. T. 4. *Psychologia osobowości*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Osobowość studentów pedagogiki w ujęciu Pięcioczynnikowego Modelu Osobowości

W artykule, nawiązując do Pięcioczynnikowego Modelu Osobowości (PMO) Paula T. Costy i Roberta R. McCrae, skoncentrowano się na pożądanym natężeniu cech osobowości nauczyciela, z punktu widzenia stojących przed nim zadań zawodowych. Rozważania teoretyczne poparto wynikami badań, które mogą być podstawą opracowania prognozy dotyczącej funkcjonowania zawodowego przyszłych nauczycieli.

Słowa kluczowe: nauczyciel, osobowość, dopasowanie zawodowe, cechy osobowości

Personality of pedagogy students in the terms of the Five-Factor Theory of Personality

The article, in reference to Paul T. Costa's and Robert R. McCrae's Five-Factor Theory of Personality, focuses on the desired intensity of teacher's personality traits, from the point of view of their vocational tasks. Theoretical considerations are supported by research results, which can become the basis to develop a prognosis concerning vocational functioning of future teachers.

Keywords: teacher, personality, vocational fit, personality traits

Jolanta Muszyńska
Uniwersytet w Białymstoku

O WSPÓLNOTACH LOKALNYCH I ICH ZNACZENIU

Pojęcie wspólnoty przechodzi okres renesansu. Jest to zapewne odpowiedź na procesy atomizacji i indywidualizacji życia społecznego ery globalizacji. Mamy wspólnoty rodzinne, regionalne, lokalne, internautów, wspólnoty pedagogów, wspólnoty terapeutów i terapeutyczne – właściwie moglibyśmy wymieniać dalej. Przyglądając się wspólnotom odnosi się czasem wrażenie, że przynależność do nich nie zawsze jest kwestią świadomego wewnętrznego wyboru jednostki, ale przypisaniem przez innych na podstawie tylko pewnych cech, zachowań. Inaczej mówiąc, niejednokrotnie mamy do czynienia ze wspólnotą narzuconą lub narzucaną. Bo czy rzeczywiście tylko fakt zamieszkania w określonym miejscu wystarczy, by czuć się członkiem wspólnoty lokalnej czy też regionalnej? Jednocześnie z perspektywy pedagoga uważam, że **bycie we wspólnocie** jest jedną z podstawowych potrzeb jednostki, ale też społeczeństwa. „Bycie we wspólnocie” traktuję jako zadanie postawione przed jednostką, przed społeczeństwem i jego instytucjami, przede wszystkim przed edukacją. Zamierzeniem moim jest wskazanie nie tyle rozwiązań praktyk edukacyjnych niezbędnych do wykonania tego zadania, co zasadności jego podjęcia przez pedagogów.

Wspólnoty współczesne – od komunitaryzmu do teorii aktora-sieci (ANT)

Założenie komunitaryzmu zostały sformułowane w latach 80. XX wieku jako odpowiedź na koncepcje społeczeństwa prezentowane przez liberalistów, dla których społeczeństwo to stowarzyszenie jednostek, z indywidualnym ich projektem życiowym – to właśnie ułatwienie realizacji projektu dobrego życia jednostki jest główną powinnością społeczeństwa. Komunitaryści¹ uważają, że takie traktowanie społeczeństwa prowadzi do celowego niszczenia więzi, a przez to upadku wspólnot rodzinnych, lokalnych, narodowych.

Głównym założeniem komunitaryzmu jest postrzeganie człowieka nie jako bytu zawieszonoego w abstrakcyjnej przestrzeni, ale **jako jednostki konkretnej, żyjącej w określonej rzeczywistości społecznej i politycznej, zakorzenionej w określonej kulturze, z indywidualnym doświadczeniem pokoleniowym**. To właśnie założenie jest opozycją wobec liberalizmu, który zakłada neutralność aksjologiczną prawa i państwa, uprawnienia jednostki, indywidualizm, antyperfekcjonizm oraz realizację subiektywnych preferencji, co w rozumieniu komunitaryzmu wspiera rozpad sfery publicznej i prowadzi do atomizmu. Liberalizm zakłada pełną niezależność jednostek, a komunitaryzm zjednoczenie jednostek więziami solidarności,

krwi, kultury, wspólnych wartości. Jednostki nie mogą funkcjonować w izolacji, lecz są członkami różnych współzależnych od siebie wspólnot. Wspólnota definiowana przez nich wykazuje się określonymi cechami: istnienie sieci relacji w obrębie określonych grup, wspólne wartości, normy i znaczenia, wspólna historia i tożsamość, wrażliwość na potrzeby wszystkich członków grupy.

Pobieżna ocena koncepcji komunitarystów może sugerować, iż jednostka jako podmiot autonomiczny w tym układzie jest mniej znacząca. Nie jest to jednak prawdą, co wyraźnie jest pokazane w tekście MacIntyre'a. Jego koncepcja tożsamości jednostki – „narracyjna koncepcja jaźni” (*narrative conception of the self*) zakłada, że biografie poszczególnych ludzi są ustrukturyzowane narracyjnie, czyli osadzone w historiach wspólnot (rodzina, sąsiedztwo, miasto, plemię, naród), w których jednostki żyją: „jestem częścią historii życia innych ludzi, tak samo jak oni są częścią mojej historii” (McIntyre, 1996, s. 389). Jednostka to według komunitarystów podstawa wspólnoty, jednocześnie też wyraźnie odróżniają to, co względem niej zewnętrzne, traktując „ja” jako byt samoistny, władający czy posługujący się tym, „co moje”, a „zakotwiczenie” jednostki to konstytutywna cecha jej tożsamości (Sandel, 2009, s. 111–116). Tożsamość jednostki konstruowana jest przez odniesienie we wspólnocie narracji. Jednostka – twierdzą komunitaryści – zdobywa tożsamość przez działanie. Działanie wynika z faktu bycia konkretną osobą, identyfikującą się, mającą swoje miejsce we wspólnocie, co daje jednostce prawdziwą tożsamość, pozwalając też jej odnajdywać dobro wspólne.

Społeczne osadzenie, czy też używając określenia Sandela „zakotwiczenie”, może być interpretowane jako wolność wyboru, wolność ze względu na przedmiot wyboru jako cel dążeń jednostki. W sytuacji dochodzenia do zrozumienia swojego celu jednostka korzysta z pomocy innych. Zatem poznanie samego siebie jest możliwe tylko poprzez prowadzenie dialogu z innymi w ramach grupy, która mnie kształtuje (Taylor, 2001). Uczestnictwo w różnych grupach, przynależność do nich daje jednostce szansę na kreowanie tożsamości, pozwalając też jej odnajdywać dobro wspólne. Jednostki zyskują określoną pozycję, ucząc się identyfikacji z dobrem całości oraz uczestniczą w praktykach społecznych wspólnoty, tym samym podtrzymują jej ciągłość. Współczesność oferuje jednostce wiele możliwości usytuowania w grupach o mniej lub bardziej wspólnotowym charakterze. To, czego wymaga współczesność, to umiejętności negocjowania między różnymi typami lojalności (Sandel, 2009, s. 111–116).

Wspólnoty w rozumieniu komunitaryzmu są podstawą tworzenia społeczeństwa. Preferowany przez nich model społeczeństwa jest w opozycji do modelu preferowanego przez liberalizm. Komunitaryści uważają, że budowa społeczeństwa obywatelskiego (taki model lansują) nie może opierać się na zasadzie konsensusu, która dotyczy tylko formalnych reguł współżycia społecznego. Więzy wytwarzane w trakcie takich interakcji z perspektywy jednostki dają jej tylko przyzwolenie na odkrywanie wartości, nie zaś na ich internalizację. Natomiast jednostka zakorzeniona w tradycji, mająca punkt odniesienia w postaci grupy, z którą czuje się związana, posiadająca określone autorytety i wartości, jest w stanie zaangażować się w kreowanie przestrzeni społecznej, zaangażować się w bycie świadomym obywatelem. Zatem istotą społeczeństwa jest jednostka, która potrafi być w zgodzie z wartościami. Państwo dla komunitarystów to nie tylko wola jednostki, ale historycznie ukształtowana wspólnota, dająca jednostkom poczucie bezpieczeństwa. Wspólnoty takiej jak naród nie ma bez patriotyzmu jednostki. Patriotyzm jest wartością, która wymaga oka-

zywania lojalności. To więc umiejscowiona między przyjaźnią osobistą, uczuciami rodzinnymi a poświęceniem (Taylor, 1989, s. 286).

Koncepcja wspólnoty, a także koncepcja społeczeństwa według komunitarystów narzuca jednostce określone zadania. Zadania te to zaangażowanie w kreowanie swojej tożsamości, świadomość wyboru wartości, świadomość wyboru wspólnoty i działanie, działanie i współdziałanie jako podstawa budowania więzi.

Pojęcia „działania” i „współdziałania” są również kanwą teorii aktora-sieci (ANT) proponowanej przez socjologów francuskich i filozofa brytyjskiego². Teoria aktora-sieci nie jest teorią wyjaśniającą znaczenie wspólnoty, czy też wspólnotowości, nie jest też teorią konstruującą podstawy jakiegokolwiek sposobu kreowania wspólnoty. Teoria ta – stwierdza jeden z jej autorów – jest przydatna do tego jak badać, jest metodą, nie odnoszącą się do kształtu tego, co opisuje (Latour, 2010, s. 204–207). Co nie oznacza, że jest metodą badania wspólnot. Dlaczego zatem wydaje się ona przydatna zarówno jako teoria, jak i metoda? Przede wszystkim ze względu na rozumienie kategorii „społeczny” oraz pojęcia „aktora-sieci”.

Klasyczna socjologia, czy też używając określenia Latoura *socjologowie tego co społeczne*³ uznają społeczeństwo za substancję, która składa się z materii społecznej (klas, warstw, grup itp.), natomiast *socjologowie powiązań*⁴ uznają, że społeczeństwo i przymiotnik społeczny oznaczają pewien ruch – ruch dążący do wiązania ze sobą różnych bytów (aktorów), a efektem tego ruchu jest świat zbiorowy. Skuteczność tego ruchu polega na łączeniu bytów, tworzeniu więzi społecznych, a tym samym teoria ANT zajmują się problemem więzi społecznej lub też – podkreślając dynamikę tego zjawiska – wiązaniem społecznym.

Aktor rozumiany jest jako „działający”, jako ktoś/coś⁵, kto ma do wykonania określone zadanie. Aktor działa zawsze w relacji do kolejnego aktora, aktorzy są podmiotami świata społecznego. Podmioty są zawsze opisywane jako robiące coś, przekształcające, tworzące. Określenie aktora-sieci jest tym, co podkreśla równoważność i współzależność obu kategorii. Aktor jest siecią, sieć zaś jest aktorem. Sieć rozumiana jest jako energia i ruch służące opisaniu relacji i działań. Nie jest traktowana jako przedmiot. Jest zmianą, pracą, którą trzeba wykonać, by konstruować (ciągle, trwale) świat społeczny. ANT koncentruje się zatem na procesach translacji, przesyłania i wzmacniania. Sieć ma charakter heterogeniczny, zatem działanie może być inicjowane przez różnych agentów (podmioty, czynniki). Działanie wymaga uczestniczenia w nim wielu mediatorów (mediacja zakłada relację, a efekt mediacji jest trudny do przewidzenia) – stąd też wielość czynników składających się na działanie, a przede wszystkim jego procesualny charakter nadaje mu cechy działania wielocłonowego. Działania aktorów-sieci prowadzą do tworzenia zbiorowości, ale by mówić o jakiegokolwiek formie zbiorowości, trzeba ją *pozbiierać*, podejmując pracę na rzecz powiązania ze sobą różnych aktorów.

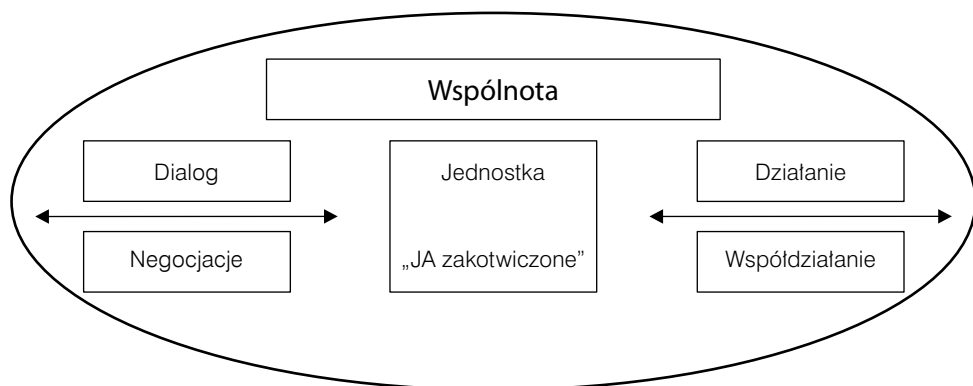
Teoria ANT – w moim odczuciu – mimo że nie odnosi się do wspólnoty jako takiej, to wyraźnie podkreśla znaczenie relacji i więzi w budowaniu, czy też badaniu wspólnot. Jednocześnie też ANT podkreśla indywidualność wyboru jednostki względem jej poczucia przynależności do określonej grupy. To działania jednostki, jej ruch jest wyznacznikiem przynależności. Podstawową cechą świata społecznego – zdaniem socjologii powiązań – jest to, „że ludzie nieustannie poszukują granic między jakimiś innymi ludźmi” (Latour, 2010, s. 4). Grupy nie istnieją same z siebie, wymagają pracy tworzących grupę, nieustannie podtrzymujących jej tworzenie i przekształcanie – to zadanie aktorów-sieci.

Działanie – podstawa wspólnoty

Działanie społeczne to takie, gdy jego znaczenie odnosi się do zachowań innych ludzi i jest na nie nakierowane. Nie są działaniami społecznymi jednoczesne działania wielu osób, czy też działania, na które jedynie wpływa zachowanie innych ludzi. *Działanie* oznacza ludzkie zachowanie (zewnątrzny lub wewnętrzny czyn, zaniechanie lub znoszenie), jeśli i o ile działający bądź wielu działających wiąże z nim subiektywny sens (Weber, 2002, s. 6). Działania podejmowane przez jednostki mogą być racjonalne, nastawione na realizację określonych celów, z jej punktu widzenia korzystnych dla niej efektów lub też podejmuje działania ze względu na wartości, jeśli w odniesieniu do działań ze względu na cel nie ważny jest bezpośredni „zysk” jednostki. Jednostki też działają pod wpływem emocji (działania afektywne) lub podejmują działania nawykowe (tradycyjalne) (tamże). Zrozumienie „interesów”⁶ jednostek działających przekłada się na opisanie społecznego funkcjonowania grup społecznych. Działania społeczne jednostek mają charakter więziotwórczy. Działania podejmowane przez jednych włączają oddziaływania innych, to zaś daje podwaliny powiązań społecznych⁷.

Koncepcja „działania” jako podstawy kreującej wspólnotę, jako siły wytwarzającej więzi społeczne jest centralną kategorią przyjętą przeze mnie w definiowaniu i rozumieniu współczesnych wspólnot. Inspiracją do takiego podejścia jest również koncepcja wspólnoty Jean-Luc Nancy’ego. Według Nancy’ego model wspólnoty współczesnej to „bycie dzielone z innymi” (*being-in-common*), które pozwala jednostkom postrzegać siebie jako jednostki właśnie, podkreślając indywidualizm „bycia dzielonego z innymi” (*being-in-commons is not a common being*), przy czym „bycie dzielone z innymi” nie jest byciem identycznym dla wszystkich (Nancy, 1991, za: Marody). Istota wspólnoty zawarta jest we współdziałaniu, które jest jednocześnie współ-oddziaływaniem odrębnych i różnych od siebie osób. To więzi wytwarzają wspólnotę, a nie odwrotnie, a wspólnoty nie da się ustanowić poprzez formalne podobieństwo czy chęć upodobnienia się (Marody, Giza-Poleszczuk, 2004, s. 105).

Bycie we wspólnocie traktuję więc jako świadomy wybór jednostki, który nie ogranicza jej indywidualności, lecz wręcz przeciwnie – wykorzystuje jej dotychczasowy twórczy rozwój i inspirowanie do dalszej kreacji. Podstawą twórczego rozwoju

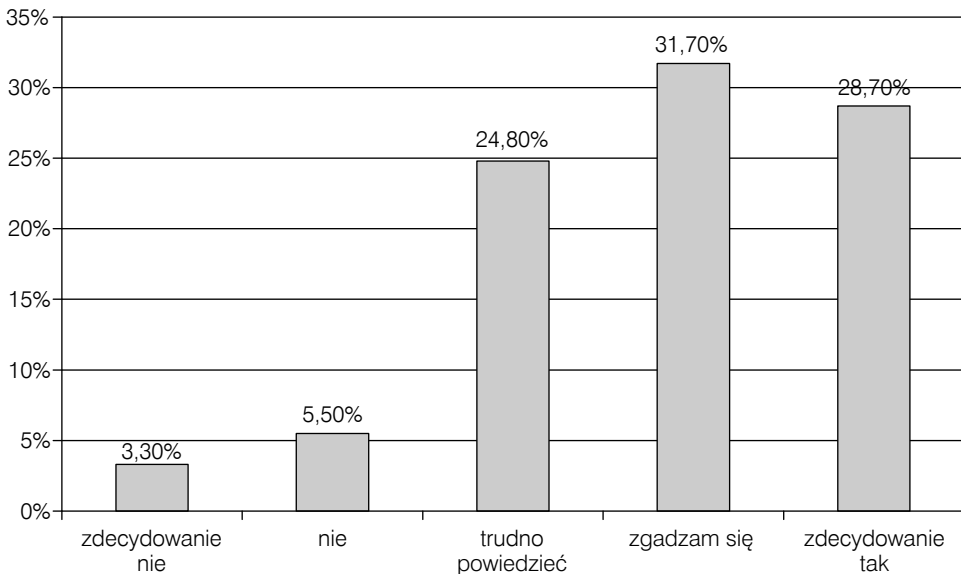


Źródło: opracowanie własne

jednostki stają się jej świadome działania, współdziałania, dzięki którym jednostka również doświadcza współ-oddziaływań. Bycie we wspólnocie to rodzaj zaangażowania (w postaci konkretnych działań) emocjonalnego i społecznego dla siebie i innych, to kreowanie takich relacji i więzi, które dają podstawy poczucia „My”.

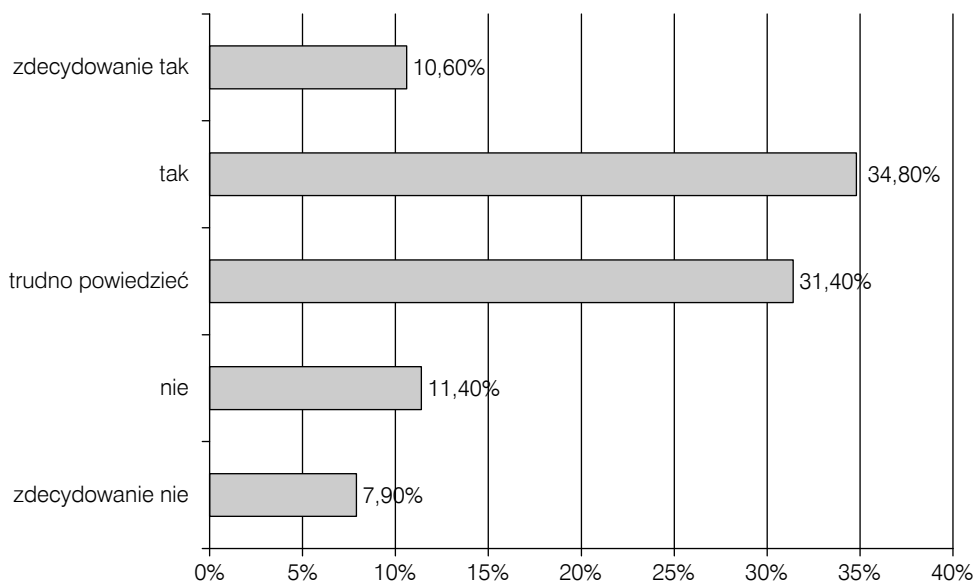
Działania społeczne młodzieży – potencjał wspólnoty

Warto odnieść się do konkretnych przykładów działań (zachowań społecznych) grupy młodych, która z perspektywy pedagoga jest zarówno istotna w opisie wspólnot teraźniejszych, jak (a może przede wszystkim) w odniesieniu do ciągłości i rozwoju wspólnot. Przyjmując rozumienie działań społecznych i typy działań za M. Weberem i koncepcji typów społecznych współzależności (M. Marody, A. Giza-Poleszczuk), poproszono uczniów szkół średnich i studentów⁸ o ustosunkowanie się do kilku stwierdzeń odnoszących do działań społecznych przez nich podejmowanych.



Wykres 1. Stwierdzenie: *Wszelkie działania, które podejmuję, są związane przede wszystkim z przyszłością moją i mojej rodziny*

Stwierdzenie, że rodzina jest dla młodych istotną wartością⁹, jest oczywiste, jednak to, iż podejmując działania młodzi kierują się nie tylko interesem własnym, ale również swoich bliskich (odpowieź zgadzam się 31,7% i zdecydowanie się zgadzam 28,7%) pozwala sądzić o sile więzi rodzinnych. Rodzina jako wspólnota powieźcie, wspólnota krwi, pochodzenia nabiera konkretnego znaczenia w procesach tworzenia więzi społecznych. Jej osadzenie w konkretnej przestrzeni lokalnej pozwala postawić hipotezę, że społeczność lokalna i działania na rzecz tej społeczności są równie ważne.

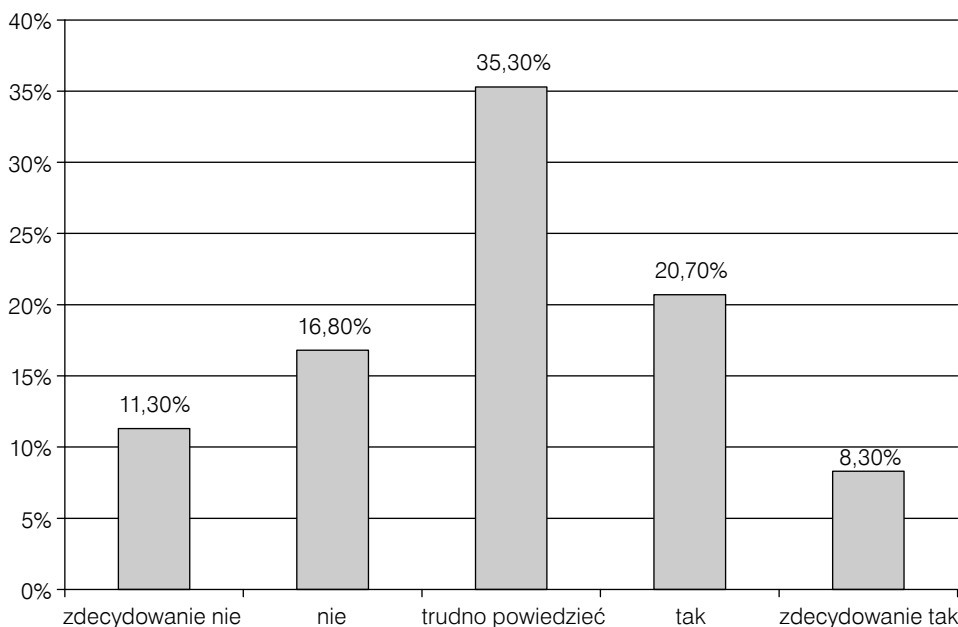


Wykres 2. Stwierdzenie: *Jako mieszkaniec mojej miejscowości jestem zobowiązany do działań, które przynoszą również korzyść innym mieszkańcom*

Większość respondentów na stwierdzenie *Jako mieszkaniec mojej miejscowości jestem zobowiązany do działań, które przynoszą również korzyść innym mieszkańcom* udzieliła odpowiedzi „tak” – 34,8% i „zdecydowanie tak” – 10,6%. Zatem ponad 45% respondentów odczuwa powinność działań komplementarnych na rzecz swojej społeczności lokalnej. Komplementarność jako jeden z typów społecznych współzależności daje podstawy stworzenia przez jednostki całości (wspólnoty), której stanowią część, a ich działania są wyznaczone wspólnym kierunkiem – trwałością wspólnoty. Ten typ więzi wiąże się ze złamaniem zasad jednostkowej wolności i równości, ale jednocześnie tworzy najsilniejszy typ więzi społecznych – więzi wspólnotowe. Odnosząc się do zaprezentowanych danych oraz interpretacji pojęcia komplementarności, można stwierdzić, że badana grupa młodzieży traktuje społeczność lokalną jako wspólnotę. Jest to jednak zbyt daleko idący wniosek, a nawet nadinterpretacja rzeczywistości społecznej. Pomijając fakt, iż mamy do czynienia z deklaracjami działań, również ważny jest aspekt ciągłości i trwałości tych działań. Poproszono zatem respondentów o ustosunkowanie się do stwierdzenia: *Jeżeli angażuję się w jakieś działania społeczne, to najczęściej ma to charakter jednorazowy.*

Analizując dane na wykresie 3 trudno jednoznacznie stwierdzić, że mamy do czynienia z ciągłością działań społecznych podejmowanych przez badaną młodzież, trudno też jednoznacznie temu zaprzeczyć. Optymistycznie patrząc mogą stwierdzić, iż mamy do czynienia z potencjałem, który wymaga wysiłku, pracy. O potencjale, czy też o gotowości młodzieży do podejmowania działań długotrwałych świadczyć mogą dane pochodzące z Raportu *Młodzi 2011*. Pogląd, że *działając wspólnie z innymi można rozwiązać niektóre problemy i pomóc osobom potrzebującym* w swoim środowisku lokalnym, podziela 84% uczniów i studentów (*Młodzi 2011*, s. 288).

Wydaje się, że postrzeganie młodzieży jako grupy nastawionej tylko „na siebie” i realizację „siebie” jest nie w pełni prawdziwym obrazem, raczej jest stwierdzeniem



Wykres 3. Stwierdzenie: *Jeżeli angażuję się w jakieś działania społeczne, to najczęściej ma to charakter jednorazowy*

często powtarzanym przez pedagogów i nauczycieli. Oczywiście można uznać, że zaangażowanie społeczne prezentowane przez młodzież jest krótkotrwałe, chwilowe, często emocjonalne, dyktowane „modą”, sytuacją i potrzebami teraźniejszymi. Jednak uważam, że można mówić o poczuciu wspólnotowości i zaangażowaniu, zainteresowaniu życiem wspólnoty i bycia we wspólnocie (w tym również wspólnocie lokalnej) współczesnych młodych ludzi.

Wysiłek twórczy pedagoga – ku wspólnotom lokalnym

Zadaniem, czy też wyzwaniem edukacyjnym wynikającym ze współczesnej rzeczywistości społecznej i potrzeb społecznych jest podkreślanie znaczenia wspólnot lokalnych. Potencjał, który istnieje wśród młodych, przejawiający się w deklaracjach działań społecznych na rzecz swoich społeczności lokalnych wymaga pracy ze strony pedagogów i nauczycieli. Ich postawy twórcze, zaangażowanie w kreowanie przestrzeni lokalnej jako ważnej i perspektywicznej jest wyznacznikiem w kreowaniu poczucia tożsamości lokalnej. Tożsamość lokalna staje się swoistym kapitałem społecznym, dzięki któremu wytworzone więzi, a przez to sieci społeczne stają się zarówno dobrem prywatnym, jak i dobrem publicznym. Kapitał społeczny oparty jest na regułach postępowania zakładających wzajemne zobowiązania. Owe wzajemne zobowiązania są warunkowane zaangażowaniem wspólnotowym. Zaangażowanie, a zatem wzajemność może być określoną zasadą wymiany – ja zrobię coś dla ciebie, ty zaś dla mnie. Idealem jednak jest *wzajemność uogólniona* (Putnam, 2008, s. 34–39),

dzięki której w społeczeństwie dominuje postawa wzajemnego zaufania, przekładająca się na współpracę i współdziałanie.

Przypisy

¹ Do tego nurtu zalicza się między innymi: Alasdair Chalmers MacIntyre: *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*. PWN, Warszawa 1996 w tłumaczeniu J. Hołówki; Charles Taylor: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przekład zbiorowy, PWN, Warszawa 2001; Michael J. Sandel: *Liberalizm a granice sprawiedliwości*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009 w tłumaczeniu A. Globera.

² Francuscy socjologowie Michel Callon i Bruno Latour, Brytyjczyk John Law.

³ Na przykład s. 33; to określenie używane jest przez autora w całej pracy.

⁴ To określenie używane jest przez autora w całej pracy jako opozycja do socjologii tego, co społeczne.

⁵ ANT podkreśla, że aktor nie musi być wcale aktorem ludzkim, może przyjmować różną postać akantów (symboli, znaków), np. może być to instytucja, człowiek, przedmiot.

⁶ Interes rozumiany jako wartości i cele, jakimi kieruje się jednostka, podejmując takie, a nie inne działanie.

⁷ Koncepcja typów społecznej współzależności zakłada, że więzi, które są charakterystyczne dla wspólnoty i działań komplementarnych w jej obrębie zawierają w sobie również relacje, jako element charakterystyczny dla działań o charakterze wymiany, zatem dla stowarzyszeń, jak też oddziaływania między jednostkami. Relacje społeczne, oparte na wymianie nie muszą budować poczucia wspólnotowości, ale zapewne wykorzystują oddziaływania, czyli podobieństwo działań jednostek. Te ostatnie zaś mogą dać podstawy tworzenia silniejszych powiązań społecznych. M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany więzi społecznych*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2004, s. 141.

⁸ Element badań realizowanych w ramach grantu KBN „Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych”. Grupę badanych stanowili uczniowie i studenci woj. podlaskiego. Przebadano 909 osób. Do prezentowanych analiz grupa liczyła 808 osób.

⁹ Potwierdzeniem znaczenia takiej wartości, jak „rodzina” są np. dane zamieszczone w raporcie *Młodzi 2011* (http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/mlodzi_2011_printerfriendly.pdf).

Literatura

- Berger P. L., Luckmann T. (2010): *Spoleczne tworzenie rzeczywistosci*. PWN, Warszawa
- Latour B. (2010): *Splatając na nowo to co społeczne*. Przekład zbiorowy pod kierunkiem K. Arbiszewskiego. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków
- MacIntyre A. Ch. (1996): *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*. Tłum. J. Hołówka. PWN, Warszawa
- Marody M., Giza-Poleszczuk A. (2004): *Przemiany więzi społecznych*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa
- Putnam R. D. (2008): *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Sandel M. J. (2009): *Liberalizm a granice sprawiedliwości*. Tłum. A. Glober. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Szahaj A. (2000): *Jednostka czy wspólnota? Spór liberalów z komunitarystami a „sprawa polska”*. Fundacja Aletheia, Warszawa
- Taylor Ch. (1989): *Cross Purposes: the Liberal-Communitarian Debate*. W: *Liberalism and the Moral Life*. Red. N. Rosenblum. Cambridge Mass.
- Taylor Ch. (2001): *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Przekład zbiorowy. PWN, Warszawa
- Weber M. (2002): *Gospodarka i społeczeństwo*. Tłum. D. Lachowska. PWN, Warszawa.

O wspólnotach lokalnych i ich znaczeniu

Artykuł podkreśla znaczenie wspólnot lokalnych w procesie edukacji. Przywołana w tekście koncepcja wspólnoty w ujęciu A. Ch. MacIntyre i M. J. Sandela oraz odniesienia do Teorii Aktora Sieci jako teorii podkreślającej zmienność, ruch wiążący różne byty społeczne stanowią punkt wyjścia interpretacji wspólnoty jako „bycia dzielonego z innymi”. W tym kontekście przynależność do wspólnoty wymaga zaangażowania i działania jednostki na rzecz wspólnoty. Zaprezentowane fragmenty badań prowadzonych wśród uczniów i studentów stały się ilustracją zaangażowania społecznego w środowisku lokalnym współczesnej młodzieży. Współczesna edukacja powinna kreować poczucie wspólnotowości wobec przestrzeni lokalnej, ponieważ takie działania edukacyjne chronią, ale też budują kapitał społeczno-kulturowy miejsca.

Słowa kluczowe: społeczność lokalna, wspólnota, edukacja, zakorzenienie, tożsamość lokalna, działanie społeczne, zaangażowanie

The local communities and their importance

The article shows the importance of local communities in the process of education. Concept of community, cited in the article, in terms of A. Ch. MacIntyre and M. J. Sandel and references to the Actor Network Theory as a theory emphasizing the variability of movement binding different social entities constitute a starting point for the interpretation of the community as *being-in-common*. In this context, being a part of a community requires commitment and action units for the community. Presented fragments of research in the students environment has become an illustration of social engagement in the local environment of contemporary youth. Contemporary education should create a sense of community to the local space, because such educational activities protect and build capital of social and cultural space.

Keywords: local community, community, education, rootedness, local identity, social action, commitment

STUDIA I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2014

Rafał Piwowarski
Uniwersytet w Białymstoku

WYBRANE STRATEGIE BADANIA PRZYWÓDZTWA SZKOLNEGO¹

Widoczne w ostatnich latach wzmożone zainteresowanie przywództwem szkolnym można rozpatrywać z różnych punktów widzenia – jednak dominują trzy główne punkty odniesienia: 1) praktyka edukacyjna, 2) polityka edukacyjna i 3) teoria i badania naukowe. Tworzą one triadę powiązań, które można opisać krótkim stwierdzeniem: „istnieje sprzężenie zwrotne pomiędzy praktyką wpływającą na teorię, wykorzystywaną i jednocześnie wzmacnianą przez politykę” (Hernik, Wasilewska, Kasprzak, 2012). Teoria oraz wyniki badań dostarczają uzasadnień decydentom zgodnie z zasadą *evidence-based policy*, oni zaś definiują cele oraz decydują o przyznaniu środków finansowych na badania ukierunkowane na specyficzne typy przywództwa szkolnego (tamże).

Dawanie coraz większej rangi przywództwu szkolnemu, rozpatrywanemu z różnych poziomów polityki edukacyjnej bądź praktyki szkolnej – nie jest modą, lecz pragmatycznym wyzwaniem nakierowanym na to, co się dzieje w szkole, w środowisku, w jakim szkoła funkcjonuje w systemie oświatowym – na poziomie kraju, organizacji międzynarodowej bądź związku państw. Cele w każdym przypadku są zbliżone, gdyż właściwe przywództwo szkolne może przyczynić się do budowania środowiska szkolnego sprzyjającego uczeniu się i nauczaniu, a tym samym podnosi efektywność dydaktyczną i wychowawczą szkoły, nauczyciela.

Za tymi słowami wielokrotnie kryją się takie ważne czynniki, jak nakłady na edukację czy sytuacja na rynku pracy, chodzi więc o efektywność ekonomiczną i lepsze dopasowanie edukacji do gospodarki. Prezentowany tekst koncentruje się na wybranych aspektach drugiego i trzeciego punktu odniesienia, tj. na polityce edukacyjnej, przyjętych strategiach politycznych oraz na badaniach naukowych i w mniejszym stopniu na teorii przywództwa.

Strategie polityczne

Impulsem do zintensyfikowania prac nad modernizacją systemów oświatowych w Europie, a w tym – nad podobnymi działaniami wobec przywództwa szkolnego – jest

opinia oraz zalecenia Rady Europy i Komisji Edukacyjnej na temat bezrobocia młodych ludzi (*Working for Europe's Young People*, 2013). Oba te międzynarodowe organy wyrażają opinię, iż istnieje ścisły związek między walką z bezrobociem młodych ludzi a reformami modernizującymi – przede wszystkim doskonalącymi systemy oświatowe. Innymi słowy, kraje Europy muszą dokonać oceny organizacji kształcenia tak, aby uczynić systemy oświatowe efektywne i lepiej dopasowane do potrzeb uczących się i do umiejętności wymaganych na rynku pracy. Wiadomo, że jest to czasami bardzo trudne lub wręcz niemożliwe, aby pogodzić dwie różne grupy wykorzystujące ten sam system szkolny.

Lepsze rezultaty kształcenia można jednak osiągnąć wzmacniając profesjonalizm nauczycieli, a w tym – przywódców edukacyjnych. Ostatnie działania w Unii Europejskiej i na poziomie poszczególnych krajów kładą nacisk na kluczową rolę przywództwa szkolnego w stwarzaniu środowiska szkolnego sprzyjającego podejmowaniu efektywnych postaw wobec nauczania i uczenia się. Komunikat Komisji Edukacyjnej z listopada 2012 roku (*Rethinking Education*, 2012), zawierający wnioski dotyczące inwestowania w oświatę i kształcenie, przekazał jasne przesłanie skierowane na **wspieranie przywództwa szkolnego w celu osiągnięcia lepszych wyników edukacyjnych szkół** (podkreśl. – R. P.).

Na tej podstawie przygotowano konkluzje Rady Europy, koncentrujące się na promowaniu innowacyjnego przywództwa, jak również wprowadzaniu innowacji w edukacji poprzez lepsze przywództwo. Warto podkreślić, iż konkluzje te konkretyzują trzy szczególne wyzwania stojące przed Unią Europejską i jej państwami członkowskimi:

1. **Promowanie nowych podejść do problematyki przywództwa** w celu tworzenia innowacyjnego środowiska szkolnego. Wyzwanie to, nie bez racji, zakłada, że kluczowym czynnikiem zmiany jest przywódca szkolny (dyrektor szkoły). Kraje członkowskie, wspierane polityką unijną i instrumentami finansowymi, powinny zwiększyć swoje wysiłki stosując przejrzyste bodźce tej polityki oraz wzajemnie uczyć się od siebie lepszych sposobów wprowadzania innowacyjnego przywództwa. Jednak efektywne przywództwo edukacyjne będzie mieć wpływ na doskonalenie i na rozwój szkoły tylko dzięki podejściu zespołowemu i to w odpowiednim środowisku (*Key Data on Teachers...*, 2013). W raporcie Euridice (tamże) podawany jest przykład szkoły fińskiej. Między innymi charakteryzuje się ona dużą elastycznością rozwiązań innowacyjnych w zakresie przywództwa, które polega na zakładaniu lub rozwiązywaniu grup liderów w zależności od aktualnych potrzeb szkoły (tamże). Tylko nowe inicjatywy przywódcze mogą wyzwolić oddolne inicjatywy zmiany, podejmowane przez nauczycieli. Jednak nie zawsze przykład szkoły fińskiej podawany jest jako godny pochwały. Podkreśla się w wielu publikacjach i mediach osiągnięcia fińskich 15-latków w badaniu PISA, a bardzo rzadko przypomina, że jest tam wysoki wskaźnik bezrobocia młodych ludzi.

W zakresie szkolnictwa zawodowego i kształcenia dorosłych, które w znacznym stopniu zaspokajają potrzeby świata pracy, przywódcy szkolni powinni pełnić rolę pomostu między instytucjami kształcącymi i doksztalającymi z jednej strony a oczekiwaniami przedsiębiorców i rynku pracy z drugiej. To także wymaga innowacyjnego i twórczego podejścia do przywództwa, aby zapewnić efektywną współpracę wymienionych „udziałowców” (*Leadership in Education*, 9.07.2013). W świetle tego dokumentu „przywództwo w edukacji” odnosi się nie tylko do szkół, ale także do instytucji, placówek kształcenia zawodowego oraz dorosłych.

2. Drugim wyzwaniem jest **uczynienie przywództwa szkolnego bardziej atrakcyjnym**. Już w 2009 roku ministrowie edukacji uznali za potrzebne ponowne określenie roli zarządzania instytucjami edukacyjnymi oraz uwolnienie liderów szkolnych od głównych obciążeń administracyjnych. Kluczowym przesłaniem polityki powinny być nowe sposoby wzmacniania przywództwa w zakresie nauczania, traktowanie tego jako najważniejszy priorytet. Jednak jest to wyzwanie szersze – atrakcyjność stanowiska dyrektora szkoły należy dostrzegać w kontekście możliwości systemów europejskich do: 1) kształcenia, 2) rekrutowania i 3) zatrudniania właściwych ludzi do pełnienia ról przywódczych.

Jest to szczególnie istotne, gdyż w wielu krajach większość dyrektorów ma powyżej 50 lat, a na wakujące stanowisko dyrektora zgłasza się 1 kandydat. Raport Euridice (2013) zwraca uwagę na ogromne zróżnicowanie w państwach członkowskich Unii długości i zawartości programów przygotowujących do pełnienia roli przywódcy, dyrektora. W niektórych krajach nie są wymagane żadne specjalistyczne formy kształcenia w tym zakresie (ale wymaga się na ogół 5-letniego stażu pracy w zawodzie nauczyciela – takich państw jest 15). Są też kraje, w których wymagane jest przygotowanie, a okres szkolenia trwa od 6 do 18 miesięcy (w Polsce – 210 godzin, w tym tylko 26 przeznaczonych na zarządzanie). W tym zróżnicowaniu może tkwić niewykorzystany potencjał do współpracy i wymiany najlepszych praktyk w zakresie przywództwa. Zwraca uwagę także dramatyczny spadek udziału kobiet w zarządzaniu szkołami (zwłaszcza wyższych szczebli – w Czechach, Niemczech, Anglii, Finlandii, Szwecji i Norwegii).

3. **Wspieranie nowych rozwiązań w zakresie efektywnej i odpowiedzialnej autonomii szkolnej**, to trzecie wyzwanie w zakresie przywództwa edukacyjnego, sformułowane przez sekretariat Rady Europy na potrzeby Komisji Oświaty. Wyzwanie to nabiera coraz większego znaczenia zwłaszcza w świetle danych świadczących o tym, że systemy oświatowe uzyskujące wysokie wyniki w zakresie osiągnięć edukacyjnych swoich uczniów i mające bardziej obiektywne sposoby ich pomiaru – zezwoliły na większą autonomię w szkołach. Autonomia szkolna jest bardziej skuteczna, jeśli rozwijana jest we właściwym kontekście, a więc: 1) stosowane są bardziej sprawiedliwe i wymierne narzędzia do pomiaru osiągnięć szkolnych (np. egzaminy zewnętrzne), 2) zapewnione są odpowiednie mechanizmy jakości kształcenia, 3) wykorzystywane są specjalne narzędzia pomiaru w szkołach zlokalizowanych w środowiskach upośledzonych z jakiś względów i wreszcie 4) jasno są sformułowane: rola, odpowiedzialność i kluczowe kompetencje przywódców/dyrektorów.

Postulatowi właściwego pomiaru osiągnięć szkolnych wychodzi naprzeciw stosowana od kilku lat w polskich szkołach edukacyjna wartość dodana (EWD), która zmniejsza ciężar odpowiedzialności szkoły za osiągnięcia uczniów (i nie przypisuje szkole, nauczycielowi wyłącznych „zasług” w sukcesach lub porażkach ucznia).

Raport Euridice (2013) pokazuje, że systemy, w których szkoły mają większą autonomię, częściej z powodzeniem wprowadzają nowe rozwiązania w zakresie rozdzielania/dystrybucji przywództwa (tak postąpiły rządy Finlandii i Holandii). W innych opiniach dotyczących przywództwa szkolnego można dostrzec także coraz więcej stwierdzeń o podziale tego przywództwa. Już nie kieruje szkołą tradycyjnie tylko jedna osoba (dyrektor), ale przywództwo w szkole może być (i jest) sprawowane przez wiele osób (Pont i in., 2008). „Zdecentralizowane” przywództwo obejmuje wspólne podejmowanie decyzji, zarządzanie szkołą w sposób, w którym coraz większa jest

rola pracowników szkoły i uczniów. Wzrasta wspólna odpowiedzialność za wyniki nauczania, większy nacisk położony jest na szerszy udział szkoły w procesie ewolucji ku placówce bardziej naukowej, akademickiej (Hallinger, Heck, 2010, za: *Teaching and learning ...*, 2013).

Rozdział przywództwa może być użyteczny jeszcze z innych powodów: coraz więcej zmian organizacyjnych powoduje spłaszczanie struktur zarządzania, wzrastająca autonomia szkolna, a ponadto „rozcłonkowane” przywództwo może być bardziej skuteczne w stawianiu czoła coraz bardziej złożonemu, „bogatemu” pod względem informacyjnym społeczeństwu (Pont i in., 2008). Takie podejście wcale nie musi umniejszać roli dyrektora, który jest osobą wiodącą w przewodzeniu nauczycielom w procesie „podziału władzy”. Jedno- i wieloosobowe przywództwo może ze sobą egzystować, mając wspólny cel: wspieranie procesu nauczania dzieci, młodzieży. Jednak są to podejścia idealizujące proces dywersyfikacji przywództwa szkolnego.

Raport Euridice (2013) poświęcony nauczycielom i dyrektorom szkół w Europie pokazuje, że praktyka nieco odbiega od założeń teoretycznych. Według tego źródła, w większości krajów przywództwo szkolne, kierowanie szkołą – ogranicza się do formalnych zespołów/grup zarządzających. Najczęściej oznacza to, że jeden lub kilku wicedyrektorów, a czasami asystent administracyjny lub księgowy – wspierają dyrektora. Wskazana jest także niedostateczna rola kierownictwa we wprowadzaniu edukacyjnych innowacji, nowych podejść pedagogicznych i twórczego korzystania z technologii (w tym, z ICT) (Euridice, 2013). Dane z krajów europejskich świadczą także, iż tylko 55% uczniów w szkolnictwie podstawowym ma dyrektorów, którzy poświęcają czas na projekty edukacyjne lub poprawę procesu nauczania; podobnie jest w szkolnictwie ponadpodstawowym.

Nieco inna jest sytuacja w polskim prawie oświatowym, zwłaszcza w sytuacji pogłębiających się napięć między władzami samorządowymi a środowiskiem szkolnym (reprezentowanym najczęściej przez nauczycielskie związki zawodowe). „Szereg kompetencji pracodawczych ustawodawca przekazał pośrednio oraz bezpośrednio organowi prowadzącemu, a zatem – w przeważającej mierze – jednostkom samorządu terytorialnego (...). W konsekwencji mamy do czynienia ze zjawiskiem zdwersyfikowania podziału kompetencji pracodawczych pomiędzy dyrektora szkoły i organ prowadzący” (Jagielski, 2011). W praktyce dyrektor jest więc często kierownikiem, mającym za zadanie zorganizować pracę podwładnym, jednak nie zawsze ma samodzielność w sprawach kadrowych (Więśław, 2011). Tak więc z jednej strony mamy do czynienia z umniejszeniem roli dyrektora – i trudno to traktować jako rozdzielanie procesu zarządzania, z drugiej zaś wiele osób uważa, iż w Polsce dominuje klasyczny styl przywództwa, polegający na dominacji dyrektora szkoły lub wąskiej grupy osób z nim związanych, zwłaszcza gdy polecenia są wydawane bez wyjaśnienia celu działania.

Duże badania ilościowe

Badanie TALIS (**T**eaching and **L**earning **I**nternational **S**urvey), zarówno to z 2008 roku, jak i 2013, skierowane jest do nauczycieli i dyrektorów szkół. W roku 2008 w 24 krajach badaniami objęto kilkadziesiąt tysięcy nauczycieli i kilka tysięcy dyrektorów szkół na poziomie polskiego gimnazjum. W 2013 roku w badaniach wzięło udział przeszło

205 tys. nauczycieli i prawie 11 tys. dyrektorów szkół z 34 państw. Rozszerzono je na wszystkie poziomy szkolne, chociaż nie było to obowiązkowe i w większości krajów badanie przeprowadzono w klasach 7–9 (w Polsce w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych – łącznie przebadano ponad 10 tys. nauczycieli i ok. 580 dyrektorów). Poza kwestiami związanymi z nauczycielami (m.in. charakterystyka społeczno-demograficzna, ich rozwój zawodowy, warunki, w jakich pracują, postawy i przekonania wobec nauczania oraz stosowane praktyki pedagogiczne) ważne miejsce w tym badaniu zajmuje problematyka przywództwa szkolnego.

Wychodząc z założenia, że przywództwo szkolne odgrywa istotną rolę we wzmacnianiu efektywnego nauczania i środowiska, w jakim przebiega także proces pozyskiwania wiedzy przez uczniów, TALIS opisuje rolę liderów szkolnych i sprawdza, jakiego wsparcia udzielają oni swoim nauczycielom. Te i inne niewymienione zagadnienia zmierzały i zmierzają do wspólnego celu, jakim jest zwiększenie dostępnej, międzynarodowej informacji dla krajów OECD (i innych zainteresowanych) na temat nauczycieli, nauczania i pośrednio oddziaływania, jakie nauczyciele mogą wywrzeć na naukę uczniów. Dowodów na takie podejście dostarcza literatura przedmiotu, wyniki innych badań (m.in. Pont et al., 2008).

Administracyjne wsparcie nauczyciela w czterech wymiarach (budowanie wizji szkoły, rozwijanie określonych celów i priorytetów, oferowanie wsparcia indywidualnego oraz rozwijanie kultury szkolnej współpracy) pokazało, że jest ono znaczącym predyktorem satysfakcji z pracy oraz intencji (zamiarów) pozostania w zawodzie przez nauczycieli (Tickle et al., 2011, za: *Teaching and learning...*, 2013). To wsparcie ze strony dyrektorów szkół okazuje się także skuteczne w innych sprawach – np. w mediacjach poświęconych płacom nauczycielskim, we wpływie zachowania uczniów na poziom zadowolenia z pracy (tamże). Są to wystarczające powody, aby podjąć prace nad charakterystykami dyrektorów szkół i szkolnego przywództwa oraz odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób style przywództwa są powiązane z zarządzaniem kadrami nauczycielskimi, ich rozwojem zawodowym, praktykami, przekonaniami, oceną pracy nauczyciela i informacją zwrotną o niej (nauczyciele nie tylko powinni być oceniani, ale także informowani o najważniejszych wnioskach wynikających z tej oceny).

Dyrektorzy tradycyjnie mają wiodącą pozycję w zarządzaniu/przywództwie na poziomie szkoły. Rozpatrując to szerzej można powiedzieć, że na przywództwo składają się dwa kluczowe deskryptory, jakimi są: styl przywództwa zorientowany na nauczanie oraz styl ukierunkowany na administrowanie. Badania TALIS 2008 wykazały, że większość dyrektorów reprezentuje oba style naraz. Warto dodać, że polscy dyrektorzy w tym badaniu wyraźnie częściej demonstrowali styl przywództwa zorientowany na nauczanie niż administrowanie (Piwowarski, Krawczyk, 2009). Ten styl kierowania polega przede wszystkim na położeniu nacisku na poprawę wyników nauczania osiąganych przez uczniów. Tacy dyrektorzy wspierają rozwój zespołów przedmiotowych, oceniają nauczycieli i informują ich o wnioskach wynikających z tej oceny, modelują skuteczne programy nauczania oraz popierają analizowanie danych o wynikach na poziomie klas (Blase and Blase, 2002, za *Teaching and learning...*, 2013). Wyniki TALIS'a 2008 pokazały także, iż w szkołach, w których przeważa styl przywództwa zorientowany na nauczanie, dyrektorzy częściej kierują do nauczycieli mających słabsze wyniki pracy oferty pomocy. Są to różne formy rozwoju zawodowego, niwelujące słabości poszczególnych nauczycieli.

W roku 2013 w ramach badań TALIS ponownie badano znaczenie szkolnego przywództwa. Powtórzono niektóre wskaźniki stosowane w charakterystyce szkół i dyrektorów. Uwzględniono tak jak poprzednio wiek i płeć dyrektorów, ich doświadczenie zawodowe, wykształcenie, co pozwoli ukazać, jak te czynniki korespondują ze stylami i sposobami zarządzania oraz warunkami środowiskowymi, w jakich odbywa się nauczanie i uczenie się.

Poza wymienionymi stylami zarządzania, jakie wyodrębniono w TALIS 2008 (zgodnymi z ustaleniami literatury przedmiotu), warto uzupełnić informacje bardziej szczegółowymi danymi. Wyodrębniono (w badaniu 2008) pięć skal sposobów zarządzania szkołą. Pierwsze trzy to: 1) cele szkoły, 2) zarządzanie procesami nauczania i 3) bezpośredni nadzór nad nauczaniem; w każdej z nich polscy dyrektorzy gimnazjów „zajmowali” miejsce znacznie powyżej średniej obliczonej na podstawie danych ze wszystkich krajów biorących udział w badaniu.

Cele szkoły – wysoki wynik na tej skali oznacza, że dyrektorzy określają cele szkoły poprzez częste wykorzystywanie wyników egzaminów i innych rezultatów osiągnięć szkolnych uczniów oraz dostosowywanie programu, planu zajęć oraz rozwoju zawodowego nauczycieli w swojej szkole do tych celów.

Zarządzanie procesem nauczania – dyrektorzy często pracują z nauczycielami, żeby wspólnie przezwyciężyć ich słabości i rozwiązywać konkretne problemy pedagogiczne. Często informują nauczycieli o możliwościach aktualizowania wiedzy, podnoszenia kwalifikacji. Ta grupa dyrektorów zwraca także uwagę na sprawiające trudności zachowania uczniów. Poświęcają dużo czasu na pracę nad praktyką nauczania stosowaną przez konkretnych nauczycieli.

Bezpośredni nadzór nad nauczaniem – dyrektorzy często prowadzą hospitacje lekcji i sugerują nauczycielom, jak mogą poprawić swoje umiejętności dydaktyczne oraz monitorują pracę uczniów (Piwowski, Krawczyk, 2009, s. 45).

Te trzy skale sposobów zarządzania konstytuują **styl przywództwa zorientowany na nauczanie** (jak wspomniano, zdecydowanie zostali zakwalifikowani do niego polscy dyrektorzy gimnazjów).

Dwie pozostałe skale to: 1) odpowiedzialność za szkołę i 2) zarządzanie (biurokratyczne, ale rozumiane nie pejoratywnie, a zorientowane na procedury).

Odpowiedzialność za szkołę – wysoki wynik na tej skali oznacza, że dyrektorzy czują się odpowiedzialni wobec władz oświatowych, rodziców i innych zewnętrznych partnerów szkoły. Dbają o to, aby „ministerialne” zalecenia w sprawie nauczania były wyjaśniane nowym nauczycielom oraz o to, aby te zalecenia były wdrażane przez wszystkich nauczycieli. Dyrektorzy uważają również, że ważnym elementem ich pracy jest prezentowanie w przekonujący sposób rodzicom uczniów nowych pomysłów na funkcjonowanie szkoły.

Zarządzanie – dyrektorzy uważają, że ważna dla szkoły jest ich dbałość o to, aby wszyscy przestrzegali tych samych, określonych zasad. Za ważny element swojej pracy uważają także tworzenie w szkole atmosfery porządku i przestrzeganie dyscypliny.

Wartości przypisane polskim dyrektorom w tych dwóch skalach były niższe niż średnia obliczona dla krajów biorących udział w badaniu, a obie skale decydowały o zaliczeniu dyrektorów/państw, do grupy, w której przewagę ma **styl przywództwa zorientowanego na administrowanie** (Piwowski, Krawczyk, 2009, s. 45–46).

Warto podkreślić, że przywództwo szkolne (trochę niespodziewanie dla kierownictwa projektu) uzyskało najwyższy priorytet wśród krajów biorących udział w ba-

daniu TALIS 2013 – ściślej wśród krajów, które brały udział w swoistym głosowaniu przed rozpoczęciem i konkretyzacją projektu (25 państw, wśród nich Polska). Każdy z krajów miał do dyspozycji 200 punktów, które mogły być dowolnie przydzielone do 20 proponowanych tematów. Przywództwo szkolne uzyskało 393 punkty (1 miejsce), na drugim miejscu znalazły się przekonania i praktyki pedagogiczne nauczycieli (374 punkty). Na ostatnim, 20 miejscu, z 86 punktami znalazła się problematyka efektywności rekrutacji uczniów do szkół (i oczywiście zagadnienie to nie było uwzględnione w 2013 roku). Te i inne badania (m.in. Pont i in., 2008) świadczą raczej, że korzystniejszy, skuteczniejszy dla efektów szkoły, uczenia jest styl kierowania zorientowany na nauczanie. Wyniki TALIS 2008 pokazują także, iż w szkołach, w których on przeważa, nauczyciele częściej ze sobą współpracują, mają wyższe poczucie satysfakcji zawodowej. Zdecydowanego poparcia i argumentów na rzecz takiego stylu kierowania szkołą dostarczają wyniki badań 2200 nauczycieli w 131 szkołach (*middle schools* – zbliżone do gimnazjów), które zostały przeprowadzone w Korei Południowej w roku 2011/12 (Seung-Hwan, 2013). Głównym ich celem było ukazanie związków między stylem kierowania zorientowanym na nauczanie a wdrażaniem przez nauczycieli strategii nauczania, polegającej na promowaniu większej autonomii w uczeniu się uczniów. Nauczyciele, których dyrektorzy kładli nacisk na nauczanie – w znacznie większym stopniu stosowali strategię nauczania opartą na większej autonomii uczenia (był to też najsilniejszy z analizowanych związków statystycznych, takich jak np.: strategia nauczania i wielkość szkoły, strategia nauczania i cechy nauczyciela). W przekonaniu autorów i realizatorów tego badania, styl przywództwa szkolnego zorientowanego na nauczanie jest znacznie korzystniejszy przy wprowadzaniu innowacji pedagogicznych, autonomii uczniów i skuteczniejszy w procesie odchodzenia od sztywnej, zamkniętej struktury szkoły, zwykle przeszkadzającej „edukacyjnemu eksperymentowaniu” (tamże).

W badaniu TALIS (2008) nie stwierdzono zależności między sposobami i stylami przywództwa reprezentowanymi przez dyrektorów szkół a praktykami pedagogicznymi stosowanymi przez nauczycieli na lekcjach, poziomem autonomii szkoły oraz formą własności szkoły (publiczna – niepubliczna).

Z punktu widzenia samych dyrektorów szkół nie jest oczywiste, jak kierować szkołą – jest wielu, którzy odczuwają potrzebę doskonalenia się, poszerzania wiedzy z zakresu zarządzania, prawa (czasami nawet budowlanego). Na kongresie OSKKO (Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty) w Toruniu we wrześniu 2012 roku dyskutowano nad zakresem predyspozycji, wiedzy, umiejętności dyrektora szkoły. Stawiano pytania: czy dyrektor ma być nauczycielem, czy menedżerem i czy można być dyrektorem szkoły nie będąc nauczycielem. Na część tych pytań uzyskano odpowiedzi z badania TALIS 2013 (zostały one wprowadzone na poziomie tzw. krajowym, odnoszącym się tylko do Polski).

Inne badania

Warto zwrócić uwagę na podejścia badawcze o charakterze jakościowym, a dotyczące roli dyrektorów szkół w środowiskach pod jakimś względem upośledzonych, defaworyzowanych. Mogą to być np. obszary po-PGR-owskie w Polsce, dzielnice mniejszości narodowych bądź obszary otaczające nieczynne już fabryki w dużych

miastach amerykańskich czy zachodniej Europy. Te ostatnie środowiska są przedmiotem zainteresowania badaczy właśnie z punktu widzenia cech, jakie posiadają lub nie dyrektorzy szkół. W Polsce jeszcze nie występuje na masową skalę zjawisko obserwowane w USA, gdzie na ogół – odwrotnie niż w naszym kraju – rezultaty osiągnięte przez uczniów są na ogół niższe w rejonach wysoce zurbanizowanych, dużych miast. W swego rodzaju *case-study*, obejmującym 3 szkoły amerykańskie, przebadano dyrektorów, nauczycieli i uwzględniono wyniki osiągnięte przez uczniów. Impulsem do tych badań było to, iż szkoły te znajdowały się w bardzo biednym środowisku miejskim, a ich uczniowie przez 5 lat uzyskiwali wyniki powyżej wysokich wyników w rejonie (Litchka, 2011). Jacy więc byli dyrektorzy tych szkół, co sobą reprezentowali, że uczniowie/szkoły odnosili niejednorazowe sukcesy? Wiadomo, że praca dyrektorów w takich szkołach jest trudniejsza, gdyż są one gorzej wyposażone, a oczekiwania dotyczące uczniów też są znacznie niższe niż tych ze znacznie bogatszych przedmieść. Mimo przeszkód niektórzy dyrektorzy odnoszą sukcesy w wyjątkowo trudnych środowiskach nauczania.

Do zbadania zdolności przywódczych dyrektorów zastosowany został kwestionariusz Praktyk Przywódczych (LPI – Leadership Practices Inventory; Kouzes & Posner, 2001), który był już wcześniej używany w ponad 100 badaniach edukacyjnych (Litchka, 2011). Kwestionariusz wykorzystano w badaniach przeszło 3 milionów osób (z wielu dziedzin, nie tylko edukacji). Autorzy badania – Kouzes i Posner (2003) – wyodrębnili 5 praktyk stosowanych przez liderów, które przyjmują postać następujących zachowań: 1) wskazuj właściwą drogę oraz dawaj przykład swoim zachowaniem, 2) rozbudź wspólną wizję, 3) nie bój się zmian (stawiaj czoła przeciwnościom, w tym także innym przekonaniom), 4) pozwalaj działać innym (i ośmielaj do działania), 5) motywuj i wspieraj (dodawaj otuchy, docień). Dokładniej te praktyki zostały omówione przez M. J. Szymańskiego (2014).

W badaniu Litchki (2011) okazało się, że najbardziej znaczącą cechą dyrektorów (w ich samoocenie oraz w ocenie nauczycieli), mającą wpływ na sukces uczniów/szkoły, było posiadanie wizji przywództwa (*visionary leadership*). Można dodać, że niezależnie od tych badań, podobne wnioski znajdujemy w polskiej pracy – w studium porównawczym poświęconym skutecznemu przywództwu na obszarach zaniedbanych społecznie (w Łodzi i Sheffield w Anglii). Autorka studium stwierdza m.in., iż właściwie sprawowana rola dyrektora szkoły jest warunkiem przyspieszenia zmiany w działalności szkoły, przyczynia się do wzmocnienia szans edukacyjnych młodzieży (na obszarach zaniedbanych społecznie), posiadanie zaś wizji rozwoju szkoły jest ważną miarą skutecznej pracy dyrektora (Madalińska-Michalak, 2012).

Na początku 2013 roku rozpoczęto porównawcze badania przywództwa szkolnego w USA i w Polsce (Peter Litchka, Loyola University w Baltimore i Rafał Piwowarski, Wydział Pedagogiki i Psychologii UwB). Są to badania próbne, którymi w Polsce objęto 112 dyrektorów, a w USA 179. Mamy przekrój różnych środowisk i szkół różnych szczebli – jest więc to badanie szersze niż wspomniane w środowiskach zaniedbanych. Wstępne wyniki (których jednak nie można jeszcze w pełni uznać za ostateczne i w pełni wiarygodne) wskazują, iż dyrektorzy amerykańscy w swojej samoocenie, w każdej ze stosowanych praktyk przywódczych (Kouzesa i Posnera), uzyskali wyniki wyższe niż dyrektorzy polscy. Ponadto polskie rezultaty były bardziej zróżnicowane (co pokazują wartości odchyleń standardowych obliczone dla każdej

„praktyki”), co świadczy, że polscy dyrektorzy są mniej jednorodni niż ich amerykańscy odpowiednicy.

Wstępnie można powiedzieć, że dla dyrektorów amerykańskich najbardziej znaczące dla sukcesu uczniów i szkoły są dwie praktyki przywódcze: pokazywanie, jak należy się zachowywać, oraz wytyczanie kierunków i ośmielanie ludzi do działania. Polscy dyrektorzy uznali, iż ważne jest szczere i serdeczne docenianie personelu oraz umożliwianie ludziom działania. Są więc różnice i podobieństwa – i jeśli się one potwierdzą, to w dalszej fazie badań będzie trzeba odpowiedzieć na pytanie, czy sprawujący skutecznie funkcję dyrektora szkoły charakteryzują się wspólnymi cechami i czym spowodowane są różnice. Badania te wykazują również, iż nieco inaczej oceniają swoje praktyki przywódcze dyrektorzy, a inaczej podlegli im nauczyciele. Kiedy, w jakich sytuacjach i dlaczego różnice te są duże lub niewielkie? To tylko część pytań, na które uzyskanie odpowiedzi może zaspokoić ciekawość badawczą osób realizujących badanie, jak również może podpowiedzieć praktykom, politykom oświatowym, jakimi cechami przywódczymi powinny charakteryzować się osoby piastujące funkcję dyrektora szkoły (bądź aspirujące do objęcia tej funkcji).

Wiele studiów i wyników badań świadczy, że przywództwo szkolne odgrywa pozytywną rolę w budowaniu właściwego klimatu szkoły (m.in. TALIS). W większości statutów polskich szkół zawarto sformułowanie, iż to dyrektor tworzy właściwą atmosferę pracy opartą na zasadach życzliwości i wzajemnego szacunku. Ważna jest też orientacja dyrektora na współpracę z otoczeniem, z rodzicami uczniów. Utrzymywanie bliskich relacji z instytucjami lokalnymi przyczynia się do większego zakorzenienia szkoły w środowisku lokalnym, co jest znacznie łatwiejsze w małych miejscowościach (mniejsza liczba mieszkańców, silniejsze więzy nieformalne między członkami społeczności, a także większa kontrola społeczna). Rzadziej odnotowano w dużych miejscowościach przykłady ścisłej współpracy liderów z otoczeniem, dzięki jasnej wizji funkcjonowania szkoły (*Współpraca szkół...*, 2012).

* * *

Badania i studia coraz częściej dostarczają wiedzy politykom oświatowym. To, co niedawno funkcjonowało w niewielkim i zamkniętym obiegu, wymianie naukowej w środowiskach badawczych, przebija się do polityki edukacyjnej na najwyższych szczeblach. Być może jest to gra pozorów świata polityki, biurokratyczne zabiegi potężnych instytucji międzynarodowych oraz ugrupowań politycznych i w mniejszym stopniu działania poszczególnych rządów. Jednak nie bacząc na to, jak szybko i w jakim zakresie wiedza ta posłuży osiągnięciu efektywniejszej edukacji, inicjatywy te należy ocenić pozytywnie. Pamiętać także należy, że inny cel mają badacze, akademicy (tworzenie wiedzy, porządkowanie jej w postaci teorii), a inny decydenci oświatowi (obniżenie ogromnych publicznych nakładów finansowych na oświatę lub w ich ramach uzyskanie znacznie lepszych efektów). Ci pierwsi są czasami zbyt odwrócony od realiów, ci drudzy nierzadko (paradoksalnie) wiedzą więcej niż akademicy, gdyż korzystają ze znacznie większych nakładów na badania i łatwiej im przychodzi zdobyć środki na nie. Dlatego też trzeba taką sytuację zaakceptować i sięgnąć do opracowań, które niezależnie od tego, czy są prowadzone przez niezależne ośrodki badawcze, czy też przez instytucje polityczne – właściwie wykorzystane – służyć mogą wszystkim.

Przypisy

¹ Rozszerzony i częściowo zmieniony tekst: R. Piwowarski (2014): *Badanie przywództwa szkolnego (przykłady perspektywy pragmatycznej i teoretyczno-badawczej)*. W: S. M. Kwiatkowski i J. Madalińska-Michalak (red.): *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*. ABC, Warszawa.

Literatura

- Blase J., Blase Jo. (2000): *Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools*. „Journal of Educational Administration”, No. 38(2)
- Hallinger P., Heck R. H. (2009): *Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference?* W: A. Harris (Ed.): *Distributed leadership: Different perspectives*.
- Hernik K., Wasilewska O., Kasprzak T. (2012): *Kierunki rozwoju przywództwa szkolnego w Europie*. „Polityka Społeczna”, nr 1
- Jagielski J. (2011): *Status prawny dyrektora. Ekspertyza prawna*. ORE, Warszawa
- Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* (2013). European Commission/ /EACEA/ Euridice. 2013 Edition. Euridice Report. Luxemburg
- Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie*. Nowości wydawnicze Euridice (Maj 2013). FRSE
- Kouzes J., Posner B. (2001): *Leadership practices inventory*. San Francisco
- Kouzes J., Posner B. (2013): *The five practices of exemplary leaders*. San Francisco
- Leadership in Education. Discussion paper* (9.07.2013). Council of the European Union, Brussels
- Litchka P. (2011): *The Leadership Abilities of a Principal in High Achieving, High Poverty Urban School*. „Edukacja”, Nr 3
- Madalińska-Michalak J. (2012): *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium Porównawcze*. Wyd. UŁ, Łódź
- Piwowarski R., Krawczyk M. (2009): *TALIS. Nauczanie – Wyniki Badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*. MEN, IBE Warszawa oraz strona internetowa Instytutu Badań Edukacyjnych (www.eduentuzjasci.edu.pl)
- Pont B., Nusche D., Moorman H. (2008): *Improving school leadership*. OECD, Paris
- Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* (2012). European Commission. Communication from the Commission
- Seung-Hwan Ham [et. al.] (2013): *Principal instructional leadership and teaching for learner autonomy: a multilevel analysis of the case of South Korea*. „The New Educational Review”, No 3
- Szymański M. J. (2014): *Przywództwo w rozwoju społecznym środowiska lokalnego*. W: S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.): *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*. ABC, Warszawa
- Teaching and Learning International Survey. TALIS 2013. Conceptual Framework*. (June 2013). OECD, IEA, DPC
- Tickle B. R., Chang M., Kim S. (2011): *Administrative support and its mediating effect on US public school teachers*. „Teaching and Teacher Education”, No. 27(2)
- Więśław Sz. (2011): *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych*. ORE, Warszawa
- Working for Europe's young people* (19.06.2013). The European Council & Educational Commission
- Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi* (2012). Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów. IBE, Warszawa

Wybrane strategie badania przywództwa szkolnego

W ostatnich latach przywództwem szkolnym interesują się coraz bardziej praktycy, politycy i badacze oświatowi. Te trzy różne grupy mają podobny cel działania: poprzez właściwe przywództwo szkolne stworzyć w szkołach bardziej efektywne środowisko nauczania.

W artykule ukazano znaczenie tego przywództwa na przykładzie analizy najważniejszych dokumentów edukacyjnych organów Unii Europejskiej jako przykład strategii politycznej oraz strategii badawczej w postaci wybranych badań ilościowych i jakościowych dotyczących przywództwa szkolnego.

Wyniki tych badań dostarczają wielu argumentów potwierdzających tezę o związkach, jakie zachodzą między właściwym przywództwem szkolnym a czynnikami sprzyjającymi nauczaniu i uczeniu się.

Słowa kluczowe: przywództwo szkolne, czynniki sprzyjające nauczaniu, strategie badań, polityka

Strategies for school leadership research

Educational practitioners, policymakers and researchers have been increasingly interested in school leadership in recent years. Stakeholders are motivated to establish a more effective environment for teaching and learning in schools by introduction of the right kind of leadership.

The significance of school leadership is described according to the analysis of European Community directorates as an example of political strategy and quantitative and qualitative research chosen as examples of strategies for leadership research.

Results offer many arguments to support the thesis of correlation between appropriate school leadership and factors favouring teaching and learning.

Keywords: school leadership, factors favouring teaching, research strategies, policy

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2014

Wasył Kremeń

Narodowa Akademia Nauk Ukrainy,

Prezydent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy

CZŁOWIEK INNOWACYJNY CELEM WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

Cywilizacja na współczesnym etapie stawia społeczeństwu i jednostkom nowe wymagania. W tej sytuacji edukacja, do której należy główna rola w kształtowaniu i wychowywaniu człowieka, musi rozwiązywać nowe problemy wynikające z wyzwań epoki. Na przykład, jeśli w tradycyjnych systemach społeczno-kulturowych osobę określano poprzez zaangażowanie w rodzinie i jej pochodzenie społeczne, to w warunkach cywilizacji technogennej priorytetem jest rozwój jednostki wolnej, niezależnej. Dlatego państwo, które chce być konkurencyjne, musi edukację i naukę traktować priorytetowo – określić nowe, innowacyjne cele edukacyjne, a także zwiększyć wysiłki w celu ich realizacji. Ważną więc kwestią stają się treści innowacji w wymiarze społecznym i jednostkowym.

„Społeczeństwo wiedzy” jako innowacja społeczna

Problem „innowacji” oraz „człowieka innowacyjnego” bezpośrednio powiązany jest z procesami modernizacji, które zawsze są *innowacjami społecznymi*. Te ostatnie rozpatrywane są najczęściej jako wynik działalności twórczej. Innowacja społeczna jest więc „świadomie zorganizowaną innowacją, która doprowadzi do zamierzonej zmiany” (Fiedotowa, 2010, s. 4). Jeśli „świadomie”, to z pewnością najważniejsze miejsce zajmuje człowiek, który znajduje się w centrum dyskusji na temat wyzwań i perspektyw społeczeństwa opartego na wiedzy.

„Społeczeństwo wiedzy” jest oparte na koncepcji „społeczeństwa informacyjnego”, w którym istotną rolę odgrywają nie przemysł i technika, a informacje. Społeczeństwo to charakteryzuje się większą skutecznością sektora informacyjnego niż produkcji i usług. Wiedza, w tym naukowa, w sektorze informacji zajmuje szczególne miejsce, co przyczynia się do rozpowszechniania idei „społeczeństwa wiedzy”. Dziś już nie jest to tylko koncepcja, ale rzeczywistość, w której innowacje technologiczne poprzedzają innowacje społeczne, wymuszające zmiany społeczne.

Upowszechnianie informacji i wiedzy przez Internet odbywa się we współczesnym świecie na niespotykaną skalę. Zwiększa się też znaczenie nauki i rola wiedzy jako podstaw działań indywidualnych i zbiorowych. Dowody na to można przytoczyć z dowolnej dziedziny życia publicznego. Twórczość, wiedza, technologie zmieniają się znacznie szybciej niż w czasie jednego pokolenia. Oznacza to, że tradycyjna edukacja nie jest w stanie nauczyć i przygotować człowieka na całe życie zawodowe. Wiedza zdobyta w szkołach też nie wystarczy na całe życie. Stale pojawia się nowa wiedza, bez opanowania której żaden specjalista i w ogóle człowiek nie zaspokoi swych potrzeb i nie spełni wymagań czasu, a więc przestanie być konkurencyjny.

W systemie dominujących wartości „społeczeństwa wiedzy” ważne miejsce zajmują innowacje, zmiany i postęp, które stają się samowartościami. Działalność nakierowana na przekształcenia, która umożliwi rozwój zarówno każdej jednostki, jak i społeczeństw rozumiana jest w „społeczeństwie wiedzy” jako zmiana uwarunkowana znajomością zasad zmian obiektywnej rzeczywistości.

To rozumienie jest ściśle powiązane z nauką – która jest wartością priorytetową, gdyż zapewnia wiedzę na temat tych zasad. W tego typu społeczeństwie dominuje aktywność intelektualna, wpływając na system wiedzy oraz wszystkie jego formy oraz powodując ich innowacyjny rozwój.

Konsekwencją tego jest konieczność zmiany funkcji procesu edukacyjnego w szkołach i placówkach oświatowych. Tradycyjny proces kształcenia zorientowany jest na twórcze przyswajanie wiedzy przez uczących się. To znaczy na rozwiązywanie wspólnych kwestii. „W procesie edukacji – powiedział E. Morin – musi rozwijać się naturalna zdolność umysłu do stawiania i rozwiązywania najważniejszych problemów, a zatem powinno się zachęcać do pełnego wykorzystywania ogólnej zdolności myślenia. W rozbudzaniu ogólnej zdolności myślenia jednostki edukacja w przyszłości powinna wykorzystywać dotychczasową wiedzę. Ale musi równocześnie przezwyciężać sprzeczności, które wynikają z postępu w poszczególnych dziedzinach wiedzy, musi także rozpoznawać zmiany następujące w otaczającej rzeczywistości (*Synergetyczny paradygmat*, 2007, s. 39). To ostatnie odnosi się do tradycyjnego podejścia do edukacji.

Należy uznać za banalne wypowiedzi o decydującej roli nauki w „społeczeństwie wiedzy”, gdyż oparte są na stwierdzeniach raczej powierzchownych, że obecna forma społeczeństwa różni się od poprzedniej tylko ilościowo, a także w takim zakresie, w którym mamy do czynienia z wielopostaciowością nowych technologii. Mówiąc konstruktywnie – punktem wyjścia powinny być przede wszystkim oryginalne cechy jakościowe zarówno współczesnej nauki, które są jej podstawą, jak i świata społecznego oraz warunków życia ludzi, które są nie tylko ukształtowane przez tę naukę, czyli wiedzę, ale także w dużym stopniu określają ustrój społeczny. To właśnie w tej płaszczyźnie powinniśmy rozpatrywać „społeczeństwo wiedzy” – jako warunek innowacji społecznych, które określają system innych zmian.

Innowacje społeczne wywołują transformację społeczną, którą można interpretować jako „społeczeństwo wiedzy”, a także jako „nowoczesne społeczeństwo”, w którym nauka i tworzona przez nią wiedza pełnią kilka nowych funkcji. Zgodnie z koncepcją „finalizacji nauki”, cele badań naukowych coraz bardziej nie zależą od możliwości wewnątrz naukowych, ale od celów społecznych i politycznych zadanych z zewnątrz. Dlatego powstające nowe struktury instytucjonalne oraz rozwój nauki mogą być interpretowane jako „unaukowienie społeczeństwa” oraz „upolitycznie-

nie” nauki. W. S. Stiopin, opisując specyfikę współczesnej wiedzy naukowej, zaznacza, że trwa rozszerzanie „pola refleksji” nad działalnością, przy czym „wyjaśnia się łączenia celów wewnątrz naukowych z zewnątrz naukowymi celami społecznymi oraz wartościami” (Stiopin, 2000, s. 712). Przystawianie wiedzy jest procesem refleksyjnym, w którym niezbędne jest uwzględnienie postaw społecznych. Zwiększa to rolę i znaczenie edukacji innowacyjnej.

Należy pamiętać, że w filozoficznym rozumieniu edukacji nie można ignorować jej społecznych i kulturowych podstaw. Nie można ocenić rzeczywistych osiągnięć każdej instytucji edukacyjnej oraz wszelkiego rodzaju działań. Nie można dowiedzieć się o problemach i efektach rozwoju – poza społecznym i ogólnokulturowym rozumieniu edukacji. Dlatego edukacja w rozwiniętych krajach zachodnich – jako obszar współczesnej cywilizacji – stawia na pierwszym miejscu przygotowanie zawodowe. Przygotowanie to jest pragmatyczne – wąskospecjalistyczne, technologiczne i utilitarne. Nasza szkoła, instytucja przede wszystkim kultury, nastawiona na aspekty filozoficzne i humanistyczne edukacji – przygotowuje jednostki nie tylko do zawodu, ale również do życia społecznego, kształtuje zwyczaje, przekazuje wiedzę o życiu, przygotowuje nie tylko fachowców, ale także osobowości. W krajach, w których nie został przeprowadzony proces modernizacji, wiedzę można zdobywać jedynie w procesie edukacji.

Modernizacja nastawiona jest na innowacje społeczne, zwłaszcza na zmiany w dziedzinie edukacji. Rozwiązywanie zadań społecznych w państwie demokratycznym na Zachodzie następuje dzięki instytucjonalizacji umowy społecznej między państwem a społeczeństwem obywatelskim. Dlatego państwa demokratyczne przekształciły gospodarkę rynkową w społeczną gospodarkę rynkową – przyjmując wspólną odpowiedzialność państwa i społeczeństwa. Oznacza to, że obywatele mają duże obciążenia finansowe – w zamian państwo gwarantuje im ochronę w wielu sferach społecznych. Jest to innowacyjny model „zmodernizowanego społecznego państwa demokratycznego w społeczeństwie postindustrialnym” (Fiedotowa, 2010, s. 9) lub „społeczeństwa wiedzy”. Innowacje technologiczne muszą więc być poprzedzone i zgodne z poziomem innowacji społecznych. Na ich podstawie kształtuje się innowacyjny obszar instytucjonalny, w którym przygotowuje się nową edukację i nowego człowieka. Jakie są cechy nowej „przestrzeni życiowej”, nowoczesnego społeczeństwa i osobowości?

Środowisko innowacyjne jako warunek nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej

Technologie informacyjne i komunikacyjne tworzą obszary innowacyjne, bez których nie mogą powstać innowacje społeczno-kulturowe i edukacyjne, a także innowacyjny człowiek. Należy pamiętać, że współczesny człowiek, w przeciwieństwie do niedawnej przeszłości, już nie mieszka w świecie naturalnym, lecz w sztucznym, tzn. w świecie przedmiotów, zdarzeń, wiedzy, procesów, zjawisk, wiedzy stworzonej przez siebie. W efekcie jednostkę otacza nowy świat, który określa jej byt, życie społeczne, polityczne i kulturalne. W tym świecie ogromną rolę pełnią technologie, które tworzą, doskonalą i wykorzystują ogromne ilości nowych zasad, przepisów, warunków oraz rozszerzają działalność. Człowiek ery technologicznej otrzymał ogromnie dużo –

nowy standard życia: wyższy poziom konsumpcji i opieki zdrowotnej, dłuższe życie, nowe możliwości komunikowania się. Przyczyniło się to do zmian świadomości i sposobu myślenia ludzi.

Rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych doprowadził do pojawienia się nowych zjawisk w sferach społecznej, gospodarczej i kulturalnej. Innowacje technologiczne, standaryzacja produkcji, wsparcie informacyjne i komunikacyjne, nowe zasady zarządzania umożliwiły ponadnarodowym korporacjom gospodarczym, a także średnim firmom zwiększenie efektywności. W tym też czasie praca intelektualna stała się bardziej „elastyczna” pod względem organizacji, czasochłonności, wymagań kwalifikacyjnych. Wszystko to zasadniczo zmieniło rozumienie społeczeństwa i celów jego rozwoju.

Podstawą koncepcji „społeczeństwa informacyjnego” jest przekonanie, że rozwój współczesnego porządku społecznego polega na integrowaniu najnowszych masowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych z istniejącym systemem społecznym. W nowym społeczeństwie zmieniają się: style organizacyjne, sposób postrzegania rzeczywistości społeczno-gospodarczej, system ubezpieczeń społecznych, osobiste wartości oraz priorytety. Społeczeństwo informacyjne (postindustrialne) charakteryzuje się nie tylko wysokim poziomem innowacyjności, ale także personalizacją i destandardyzacją wszystkich stron życia politycznego i gospodarczego (Tofler, 2002). Zmieniający się charakter pracy i relacji międzyludzkich wpływa na otoczenie, kondycję ludzką, tworzy nową instytucyjną rzeczywistość, tzn. społeczną, kulturową, gospodarczą – nową przestrzeń życia i pracy.

W szybko zmieniającym się świecie doświadczenia z przeszłości mogą być coraz mniej wiarygodnym punktem orientacyjnym. Niezbędne więc dziś jest: znacznie bardziej dynamiczne opanowywanie nowego, wysoka mobilność, zdolność do pracy w różnych dziedzinach. Na tej liście należy umieścić także zdolność do odnajdywania i przyswajania ogromnych ilości informacji oraz danych, które są potrzebne obywatelowi w nowych realiach społecznych i technologicznych. Struktura nowej sytuacji (infosfery), która zastąpiła poprzednią, była początkowo tworzona poprzez zwiększanie objętości oraz szybką aktualizację informacji niezbędnych do stabilizowania systemu społecznego. W nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej należy stale aktualizować swoje „bazy danych”. W takich warunkach nieunikniona jest nowego typu osobowość – informacyjnie przystosowana, charakteryzująca się naturalnym włączeniem do procesów informacyjnych, zdolna do postrzegania informacji, nastawiona na twórcze ich wykorzystanie w działalności indywidualnej i społecznej (Kostina, 2009, s.14).

Innowacyjne środowisko – obszar funkcjonowania współczesnego człowieka – ściśle związane jest z rozwojem wiedzy i informacji. Sfera informacyjna, przestrzeń znaczeń, świat idei, w których wspólnota ma istnieć, to świat, który rozwija się według specjalnych przepisów. Aby zrozumieć otaczający świat i skutecznie w nim działać, konieczne jest przezwyciężenie jakościowych różnic poprzednich modeli – klasycznego i nieklasycznego. Jeśli w klasycznym obrazie świata rodzajem organizacji społecznej było społeczeństwo przemysłowe, w nieklasycznym – społeczeństwo konsumpcyjne, to w postnieklasycznym – społeczeństwo kognitywne. Jeżeli w pierwszej opcji podstawową działalnością była – produkcja, w drugim – komunikacja, to trzecia charakteryzuje się – poznawaniem i twórczością. Zatem na model świata składają się makrokosmos, mikrokosmos i infoświat (Mieskow, 2010). Nie *społeczeństwo infor-*

macyjne, ale świat informacji, w którym ludzie żyją, jest dla nich źródłem informacji. Jednak ludzie nadal nie wyobrażają sobie, aby mogli być takim obiektem. Świat informacyjny – to również mediaświat. Genealogia nowych technologii cyfrowych oraz świat informacji – mediarefleksji – rozwijają się razem. Przyjmuje się ogólną zasadę: „środki stają się celem – i na odwrót: najpierw media zwracają uwagę człowieka, przynoszą mu informacje i dają przyjemność nowości, stają się miejscem pracy, łączą z inną osobą, a następnie, informując o wszystkim i wszystkich, pochłaniają go w całości” (Sawczuk, 2012, s. 40).

Na tworzenie środowiska innowacyjnego mają wpływ procesy informatyzacji. To z kolei wpływa na podniesienie poziomu przygotowania specjalistycznego w procesie nauczania, a także poziomu wynagrodzeń. Konsekwencją tego jest rosnące rozwarstwienie społeczeństwa – odpowiednio do wykształcenia i poziomu dochodów. Społeczną podstawą standardowej kultury w społeczeństwie informacyjnym jest to, że jednostki zaangażowane w zakresie formalnym, wyodrębnione ze struktur nowej gospodarki zmuszone są do przestrzegania zasad i podporządkowania się, „włączenia się do interakcji”, a to generuje bezkrytyczność, łatwość zarządzania oraz obojętność, indyferentność duchową. O jakości dystrybucji przesłanek społecznych i kulturowych w nowym środowisku świadczą: wzrost działalności, problemy z adaptacją, czas wolny. Czas wolny uzasadnia rozwój technologii informacyjnych w kierunku „technologii rozrywki” (Kostina, 2009, s. 25), aby ułatwić zatwierdzenie imperatywów „kultury masowej”.

W krótkim okresie historii ludzkości przestrzeń życiowa człowieka stała się jakościowo inna. Dziś wpływa na nią ogromna ilość informacji z całego świata, a także możliwość bezpośredniego kontaktowania się z obywatelami własnego i obcych krajów. Wpływy te zgodnie ze swoją treścią, orientacją są nie tylko zróżnicowane, ale często sprzeczne, o różnych biegunach, co poważnie komplikuje samookreślenie człowieka.

Nowoczesne społeczeństwo żyje w nowej rzeczywistości, w nowej przestrzeni społecznej i kulturowej. Należy podkreślić, że upowszechnianie wiedzy technicznej i informacji za pośrednictwem globalnej sieci powoduje intensywniejsze przenikanie do różnych regionów i krajów zasad kulturowych, standardów, wzorów estetycznych, artystycznych i norm zachowania. Aby pozostać sobie wiernym, bardziej skutecznym w zróżnicowanej przestrzeni komunikacji i wpływów, człowiek powinien rozwijać osobowość, być samowystarczalny. Wszystko to powoduje, że wartości oraz mechanizmy kulturowe i cywilizacyjne wymuszają nowe procesy edukacyjne.

Edukacja innowacyjna

Zdobywanie wykształcenia jest zadaniem najważniejszym. Od jakości rozwiązania procesu edukacyjnego zależy przyszłość współczesnej cywilizacji. Dziś, gdy światowa społeczność poszukuje sposobów rozwiązywania złożonych problemów globalnych i tworzenia systemu nowych wartości, edukacja musi osiągnąć nowy poziom. Należy pamiętać, że cele i zadania w istniejącym systemie edukacji są określane przez „ekonomocentryczną strukturę uprzemysłowionych krajów współczesnego świata, którym służą nie tylko system edukacji, ale także nauka, technologie i inne instytucje społeczne” (*Synergetyczny paradygmat*, 2007, s. 163). Reagując na wyzwania

globalnego świata, należy radykalnie zmienić nastawienie społeczeństwa do edukacji, uwzględniając wymogi współczesności, np. społeczeństwa opartego na wiedzy. W ten bowiem sposób można w pełni aktywować potencjalne możliwości ludzi.

Innowacyjne kształcenie powinno być nakierowane na zmianę treści nauczania, zgodnie z podstawowymi paradygmatami rozwoju. W procesie kształcenia należy zachować edukacyjne tradycje narodowe, a także adaptować najlepsze osiągnięcia edukacji europejskiej i światowej, wzbogacając treści o najznakomitsze osiągnięcia nauki.

Pozytywem w rozwijaniu ukraińskiej edukacji jest orientacja na wprowadzanie do procesu edukacyjnego najnowszych osiągnięć nauki. Należy jednak pamiętać, że współczesna nauka ma wiele wad. Coraz bardziej bowiem nastawiona jest na osiągnięcia techniczne i technologiczne. Istnieje np. technonauka. Nowe technologie informacyjne, a następnie konwergujące technologie – bio-, nano-, info- i kognitywne – tworzą nowy obszar życia człowieka oraz zmieniają wiele znanych mu sposobów orientacji w świecie, w tym orientację edukacyjną. Mając to na uwadze, należy przyjąć za priorytety: z jednej strony, analizowanie doświadczeń wynikających z włączania do światowej praktyki, z drugiej – współpracę edukacji z krajowymi ośrodkami badawczymi, które prowadzą prace naukowe i dokonują odkryć, oraz które zdobywają uznanie nie tylko w kraju, ale również zagranicą. To dzięki postępom naukowym krajowa edukacja może znaleźć swoją „niszę” w globalnej i europejskiej przestrzeni edukacyjnej oraz konkurować z systemami edukacyjnymi najbardziej rozwiniętych krajów.

Na tej podstawie powinien zostać opracowany system rozwiązań innowacyjnych w zakresie realizacji procesu kształcenia i wychowania. W pierwszej kolejności dotyczy to zmiany orientacji – przyjęcie metodologii człowiekocentryzmu. W związku z tym konieczne jest, aby odejść od założeń oświatowych, które znajdują się w sytuacji kryzysowej, i przyjąć kontekst współczesny. Chodzi o trzy powiązane ze sobą aspekty: kryzys uniwersalnej kulturowej roli oświaty; kryzys roli obiektywnej wiedzy jako uniwersalnego sposobu ustalania rzeczywistości w jej realnym istnieniu; kryzys jednostki samowystarczalnej, która była podstawą organizacji dotychczasowego społeczeństwa oraz fundamentem osobistej samorealizacji.

Dziś sytuacja zmieniła się. Rośnie bowiem znaczenie i rola systemu społecznego jako „społeczeństwa masowego” („społeczeństwa konsumpcyjnego”). W związku z tym innowacyjna edukacja ma do rozwiązania dylemat: czy edukacja jest potrzebą życia, podstawową ludzką potrzebą samostanowienia, czy też jest wymogiem społeczeństwa? Zgodnie z tym niektórzy autorzy uważają, że nowoczesną edukację tworzy się jako „maszynę społeczną”, która produkuje nie zwykłego człowieka, ale człowieka „potrzebnego”, „niezbędnego” dla społeczności. Potrzebnego do potwierdzenia systemu społecznego jako całości i zapewnienia jego pomyślnego rozwoju (*Filosofia i metodologia...*, 2010, s. 164).

Musimy więc opierać swe działania na „społeczeństwie wiedzy”, od którego zależy zdolność rozwoju nowoczesnego typu społeczeństwa, a także zmiany przybierające charakter procesu cywilizacyjnego. Dotyczy to zwłaszcza edukacji permanentnej, która umożliwia zmiany kwalifikacji, co z kolei powoduje przyspieszenie rozwoju produkcji. Właściwą wersją edukacji w „społeczeństwie wiedzy” jest samokształcenie – współcześnie jedną z podstawowych zasad życia, „sztuki życia” (Michel de Montaigne). Samokształcenie ma też jednak wadę, jest nią zmniejszanie się uspo-

łecznienia. W nowoczesnych badaniach filozoficznych i edukacyjnych podkreśla się, że edukacja jest podstawą kształtowania osobowości, jej charakteru, zdolności do budowania relacji z innymi osobami (tamże, s. 243). Samokształcenie jest również praktyką wychowania. W procesie samowychowania kształtuje się odpowiedzialność osobowości za własny rozwój, człowiek jest w stanie wybierać treści swojej edukacji.

Uczenie się przez całe życie (ustawiczne), łącząc zinstytucjonalizowane formy z introspekcją, zawsze jest interdyscyplinarne. Samoorganizacja struktury i treści kształcenia, jak również perspektywy na odnowienie tego systemu, są ściśle powiązane. Punkt widzenia samoorganizacji sprawia, że można opisać specyfikę procesu uczenia się i zdobywania wiedzy na różnych szczeblach organizacyjnych. Wiedza oraz sposób jej prezentacji też będzie miała charakter organizacyjny. Edukacja w jej najszerszym kulturalno-antropologicznym sensie – jako nabycie i wykorzystanie wiedzy – jest jednym z warunków konstytuujących systemy poznawczo zorientowane na społeczeństwo. W informacyjnym świecie ma swoją treść i specyfikę organizacyjną na poziomie indywidualnym, grupowym i organizacyjnym. W takim systemie edukacji istotnym przejawem „społeczeństwa wiedzy” są zmieniające się wymagania dotyczące kwalifikacji zawodowych. Wąska specjalizacja, małe kompetencje już nie spełniają potrzeb społecznych i gospodarczych. Mogą też komplikować warunki samorealizacji człowieka w sferze edukacyjnej i zawodowej. Kompetencje społeczne i orientacyjne nabywają również statusu kwalifikacji zawodowych (tamże, s. 244).

Instrumentalizacja i komercjalizacja to kolejne elementy „społeczeństwa wiedzy”. Edukację jako środek do osiągnięcia celów wyznaczonych przez społeczeństwo wiedzy może wykorzystać tylko jednostka zdolna oraz aktywna i odpowiedzialna. Nie przygotowuje jej szkoła zorganizowana na wzór przedsiębiorstwa. Filozoficzne i edukacyjne koncepcje „społeczeństwa wiedzy” przemawiają za koniecznością przekształcenia systemu edukacji w „*self-learning* system”. Chodzi bowiem o to, że system edukacji i instytucje oświatowo-wychowawcze z racji swego konserwatyizmu nie nadążają za tempem rozwoju społecznego. Ale różnica ta powinna być oceniana nie tylko negatywnie – jest ona funkcjonalnie uwarunkowana, gdyż zmniejsza ryzyko przekształceń edukacyjnych, które zawierają otwartą i ukrytą instrumentalizację człowieka. System edukacji musi przyspieszyć swój rozwój, aby wdrożyć nowe formy i treści kształcenia. „Wszyscy, którzy są odpowiedzialni za edukację i szkolenie, powinni orientować się w propozycjach dotyczących ich treści. Edukacja musi kształtować umiejętności zachowania się w złożonych strukturach, przygotować uczących się odpowiedniego reagowania na nieoczekiwane i nowe, systematycznie wspierać ich kreatywność i stwarzać warunki uczenia się przez całe życie” (tamże, s. 245).

Kształcenie tego typu wykracza poza granice szkoły, tworząc poziomą interdyscyplinarną sieć. Oczywiście bez podstaw nauk przyrodniczych i technicznych rozbudowa takiej sieci nie jest możliwa. W nowoczesnej edukacji oznacza to, że system edukacji ze sferą produkcyjną ze sobą współdziałają. Ogniwiem, które może połączyć przestrzeń edukacyjną z przestrzenią produkcji, jest człowiek ukształtowany przez system edukacji zreformowany do potrzeb „społeczeństwa wiedzy”. Jego realia na nowym poziomie pogarszają relacje szkoły i życia, treści kształcenia zwłaszcza zawodowego, odbiegają od wymagań czasu. To z kolei wymaga zrozumienia nauki. „żaden rodzaj komunikacji od Internetu zaczynając, a na telefonie kończąc, sam z siebie nie zapewni zrozumienia. Zrozumienie może być kodowane i przesyłane w formie cyfrowej. Nauczyć rozumienia matematyki lub innej dyscypliny wiedzy –

to jedna sprawa, a nauczyć ludzkiego rozumienia – zupełnie inna. Na tym właśnie polega duchowa misja edukacji: uczyć porozumienia między ludźmi jako warunku intelektualnej oraz różnorodnej solidarności rodzaju ludzkiego” (*Synergetyczny paradigmat*, 2007, s. 78) – pisze E. Morin.

Należy podkreślić, że nowoczesne kształcenie, czyli innowacyjne, generowane przez instytucjonalne podstawy „społeczeństwa wiedzy”, jest systemem otwartym, w którym przewagę ma formowanie poziome, bardziej elastyczne, dostosowane do współczesnych wymagań. Jednak o kwestii jakości kształcenia decydują nie tyle technologie oparte na wiedzy, ile sam człowiek. Ale człowiek innowacyjny może kreślić nowe perspektywy i możliwości, aby znaleźć właściwe strategie aktualizujące treści kształcenia.

Człowiek innowacyjny a nowoczesna edukacja

Ważną funkcją współczesnego procesu kształcenia jest twórcze opanowywanie wiedzy. W jej realizacji należy odnotować takie problemy, jak niezbyt dokładne wyodrębnienie wiedzy podstawowej czy dążenie do mechanicznego zapamiętywania przez ucznia potrzebnych mu informacji, które mają drugorzędne znaczenie. Z jednej strony powiększa to ilość materiału, którego uczeń musi się nauczyć, a z drugiej – „rozcieńcza” podstawową wiedzę w informacjach drugorzędnych, co negatywnie wpływa na zdolności poznawcze i rozwój osobowości, a także na proces nauczania, który doprowadził do innowacyjnego myślenia i działalności.

W tym kontekście należy zauważyć, że taka osoba różni się jakościowo od typowych wyobrażeń o niej. Na przykład, jeśli celem oraz głównym produktem projektu edukacyjnego nowoczesności (Oświecenia) nie jest opanowanie przez człowieka historycznie nabytych doświadczeń kulturowych, ale przygotowanie jednostki samowystarczalnej, która żyje zgodnie z zasadą autokreacji, to w nowoczesnym świecie, sytuacja jest inna. „Współczesny świat” jest nowym stanem, w całości objętym pojęciem „globalizacja”. Klasyczna modernizacja stanowiła przejście od tradycyjnego społeczeństwa (z jego nieodłączną dominacją tradycji nad innowacją, religijnością, kolektywizmem, przedindustrialnym rozwojem, wartościową racjonalnością itp.), do współczesnego (w którym innowacje przeważają nad tradycją, istnieje świeckie wyjaśnienie i uzasadnienie życia, jednostka jest autonomiczna, racjonalność celowa itp.). Nowoczesne społeczeństwo jest tworzone przez globalizację i globalny wolny rynek, charakteryzuje się przejściem od racjonalnej utylitarnej kultury do mieszanej kultury globalnej, od emancypacji politycznej do politycznego „stylu życia”, od równości do różnic, od organizacji, hierarchii do reorganizacji, sieci, od ustalonej tożsamości do jej pluralizacji, od odejścia od ideologii do zmian w stylu życia i przekonaniach (*Filozofia i metodologia...*, 2011, s. 260).

W takich warunkach odbywa się kształtowanie nowego człowieka. Odkrywając ten aspekt nowoczesności, możemy zauważyć, że obecnie potrzeby ludzkie rozdzielane są na społecznie uśrednione, jednostka występuje jako członek społeczeństwa i prezentuje ważne społecznie zachowania, uśrednione indywidualnie, zależące wyłącznie od subiektywnych dążeń do samorealizacji.

Spełnieniu potrzeb indywidualnie uśrednionych towarzyszą nowe wartości – zaufania, serdeczności, szczerości, sympatii – tzn. wartości indywidualnych i de-

mokratycznych. Dobrobyt gospodarczy i era konsumentów nadal występuje jako czynnik personalizacji i odpowiedzialności ludzi, „zmuszając” do ciągłych zmian własnego życia. Konsumpcja jest postrzegana jako przykład personalizacji. Celem konsumpcji jest nie tylko hedonizm, ale również informacja i zainteresowanie – nie tylko w korzystaniu z życia, ale również w wewnętrznej odnowie. W wyniku – pojawia się dobrze poinformowana oraz obdarzona odpowiedzialnością jednostka (Kostina, 2009, s. 16).

Człowiek w tej sytuacji staje się bardziej swobodny: w realizacji codziennych potrzeb, w komunikacji i edukacji, w dążeniu do rozrywek, w modzie, sztuce, których celem jest – uwolnienie własnego „ja”. Dziś sukces nie wiąże się z posiadaniem rzeczy, ale z jakością życia. Dobra materialne tracą na znaczeniu, a pierwsze miejsce zajmują problemy bezpieczeństwa i wolności, uczciwości i odpowiedzialności. Równoległe transformacja nauki i wiedzy na siłę produkcyjną powoduje korelowanie wykształcenia z dobrobytem, poprawiając status społeczny jednostek wykształconych. To z kolei zmienia stosunek do informacji, w kierunku której zmierza konsumpcja, a to też stymuluje tworzenie nowej wiedzy. Oryginalnością tego okresu jest priorytet pierwiastka indywidualnego nad uniwersalnym, psychologii nad ideologią, różnorodności nad identycznością, wolności nad przymusem.

Spółczesność informacyjną można więc charakteryzować nie tylko poprzez zmianę charakteru produkcji, ale przede wszystkim poprzez potrzeby transformacji i wartości człowieka. Staje się to warunkiem kształtowania nowego człowieka, który nie poddaje się jednoznacznej definicji. Wiedza naukowa, która zmieniła nasze rozumienie Wszechświata, Ziemi, życia i samego człowieka, na razie jest rozproszona, Człowiek zostaje „rozdrobniony” na części układanki – chcąc je połączyć nie możemy przywrócić całości obrazu. Powstaje więc epistemologiczny problem: „nie da się zrozumieć złożonej jedności człowieka ani poprzez rozdzielne myślenie, które reprezentuje naszą podstawową naturę ludzką, głównie poza przestrzenią, w której żyjemy, oprócz fizycznej materii i ducha, z której jesteśmy złożeni, ani za pomocą redukującego myślenia, które sprowadza jedność ludzką wyłącznie do bioanatomicznego substratu” (*Synergetyczny paradygmat*, 2007, s. 45). Nauki humanistyczne podzielone są także na poszczególne obszary badań. Ponieważ „złożoność” osoby staje się „niewidzialna” – człowiek znika, jak „śląd na piasku”.

W nowoczesnym i przyszłym systemie edukacji konieczne jest połączenie „rozsianej” wiedzy o człowieku z różnych dziedzin nauki. Dzięki temu system edukacji otrzyma niezbędne wskazówki do kreowania właściwych metod nauczania oraz wychowania. Chodzi o wykorzystywanie doświadczeń przeszłości, które wyczerpały swoje poznawcze i twórcze możliwości. Jeśli mówimy o konieczności tworzenia środowiska innowacyjnego i odpowiadającego mu innowacyjnego człowieka, powinniśmy uświadomić sobie, że nasza działalność, polegająca na tworzeniu nowego informacyjnego i komunikacyjnego trybu rozwoju, który coraz bardziej skoncentrowany jest na pracy z informacjami i wiedzą, przybiera charakter nieliniowy i nowatorski. Praca jest działaniem komunikacyjnie zorientowanym, zmierzającym do utrwalenia praktyki wymiany między ludźmi nie tylko rzeczy materialnych, materii i informacji, ale również uczuć, znaków i symboli. Informacja i wiedza zatem, płynąc przez sieci komunikacji interpersonalnej, nabywają znacząco nowej jakości, wynikającej z subiektywnych doświadczeń, różnego rodzaju refleksji: intelektualnej, emocjonalnej, psychologicznej. Wymaga to nie tylko nowej osobowości, myślącej w nowy sposób,

innowacyjnie. Oznacza to też nową jakość myślenia – jednostka musi być zdolna do otwarcia się na skomplikowany, nieprzewidywalny świat. Dynamika procesów ewolucyjnych, zmierzających do większej złożoności strukturalnej systemów kulturowych, polega na rozwijaniu coraz bardziej złożonej formy komunikacji między różnymi częściami systemu. O rosnącej złożoności świadczy również coraz bardziej zwiększająca się kreatywność społeczeństwa, co przejawia się w kulturze, sztuce i innych dziedzinach. Należy podkreślić, że otaczający nas świat jest coraz bardziej złożony, wymaga więc odpowiedniego myślenia. Doświadczenie życia i pracy w dzisiejszym zglobalizowanym świecie wymaga od człowieka umiejętności syntetyzowania oraz myślenia globalnego.

Prezes Niemieckiego Towarzystwa Badań Układów Złożonych i Dynamiki Nieliniowej – K. Mainzer twierdzi, że w dzisiejszym świecie człowiek liniowo myślący staje się w nauce zbędny, a nawet niebezpieczny. „Nasze podejście zakłada, że fizyczna, społeczna i psychiczna rzeczywistość jest nieliniowa i złożona. Ten znaczący wynik synergicznej epistemologii powoduje poważne konsekwencje dla naszego zachowania. Należy ponownie podkreślić, że myślenie liniowe może być niebezpieczne w złożonej nieliniowej rzeczywistości (...). Musimy pamiętać, że w polityce i historii monokausalność może doprowadzić do dogmatyzmu, nietolerancji i fanatyzmu” (Mainzer, 1994, s. 48). Prowadzić badania i poznawać systemy złożone, którym jest nowoczesne społeczeństwo, może człowiek, który myśli twórczo. Jest to – jedną z głównych cech ludzkiej innowacji.

Współczesna osobowość innowacyjna jest wytworem nie tylko metropolii i „masowej kultury”, ale projektem globalizacji i informatyzacji. Obecnie na pierwszym miejscu jest wybór projektu, którego autorem jest sam człowiek. Odnosi się to do konkretnej technologii i realizacji określonego projektu, w tym wyborze strategii życiowej, kształtowaniu, pozycjonowaniu i promocji wybranej opcji. Mówimy o własnym zapotrzebowaniu, o popycie na siebie, np. na rynku pracy, w stosunkach społecznych, kulturowych i politycznych oraz w życiu prywatnym. W celu realizacji własnego „Ja”, osiągnięcia określonych wyników, konieczna jest samopromocja, wprowadzanie siebie do przestrzeni informacyjnej, gospodarczej, społeczno-politycznej. Technologie informacyjne, globalizacja dają wyjątkowe szanse na tworzenie nowego typu osobowości. Edukacja – w tym kontekście – jest warunkiem oraz środkiem zawierającym i cel, i wynik.

Postęp ludzkości zależy od jakości i poziomu jej wykształcenia. To nie powinno być rozumiane wyłącznie w płaszczyźnie liniowej. Uświadomienie osiągnięć przeszłości, uświadomienie stanu obecnego, przewidywanie przyszłości – to cechy procesu edukacyjnego zawsze aktualne. Reforma edukacji zawsze odzwierciedla niezadowolenie społeczeństwa z jej stanu oraz wyników. Współcześnie poszukiwanie nowych rozwiązań, nowych paradygmatów staje się najważniejszą ideą edukacji. System edukacji ma za zadanie uszlachetniać świadomość, wychowywać w duchowości, rozwijać specyficzne cywilizacyjne współdziałanie. W zależności od przyjętych priorytetów modele edukacyjne kształtują świadomość uczniów, przekazują stereotypy myślenia, specyfikę ducha i kultury.

Nowoczesna, innowacyjna edukacja charakteryzuje się przejściem od reprodukcyjnego do produktywnego, twórczego myślenia. Treści nauczania mogą być konstruowane na podstawie informacji gotowych, bez tworzenia własnego produktu intelektualnego, wiedzy produktywnej. Jednak konstruowanie systemowe, innowacyj-

ne poszukuje połączeń, zgłasza idee, to znaczy zmusza do myślenia twórczego i konstruktywnego. To właśnie ten kontekst wymusza nauczenie ucznia samodzielnego zdobywania nowej wiedzy i informacji („umiejętność uczenia się”), a także uczenie się przez całe życie (*Synergetyczny paradygmat*, 2007, s. 287).

Człowiek XXI wieku – to człowiek, który ciągle się uczy, dla którego zdobywanie wiedzy staje się istotnym elementem stylu życia. Taką jednostkę musi kształtować szkoła, ale warunki kształcenia ustawicznego powinno stwarzać społeczeństwo i państwo. Należy więc budować nowoczesny i efektywny system kształcenia dorosłych. Państwo powinno wspierać działania edukacyjne organizacji publicznych oraz wspierać upowszechnianie wiedzy.

W dzisiejszych warunkach należy aktywować tak ważną funkcję w procesie edukacyjnym, jaką jest ludzka umiejętność wykorzystywania wiedzy zdobytej w praktyce zawodowej, społecznej, politycznej, kulturalnej itp. Trzeba przezwyciężyć formalne podejście do procesu uczenia się i przekształcać zajęcia edukacyjne w organiczne przyswajanie wiedzy poprawnej metodologicznie, aby była podstawą działalności człowieka w różnych sferach życia. Wiedza więc staje się organiczną składową osobowości, determinującą jego zachowanie i charakter działań. Można to osiągnąć dzięki gruntownej restrukturyzacji przekazywania wiedzy.

W procesie edukacyjnym wiodąca rola należy do nauczyciela – ważne jest jego podejście osobiste, metody, cele. On zapewnia wynik, on warunkuje, jaka będzie nowa generacja. Ważne więc są nie tylko umiejętność przekazywania treści przedmiotu, ale także sposób myślenia, komunikacji, zachowania, oceny sytuacji. Nauczyciel powinien być mentorem, rozbudzać u ucznia duchowość, aby rozwijać jego umysł, wzmacniać zaufanie do wartości, wyznaczać miejsce wolności w myśleniu, rozbudzać kreatywność, inteligencję. Jeśli to wszystko nauczyciel zastosuje w pracy z uczniem, to jego technologie, metody i techniki będą w pełni innowacyjne (tamże, s. 289). Innowacje edukacyjne i pedagogiczne, polegające na poszukiwaniu nowego „w środku”, jako „włączanie” w akcję wcześniej niewykorzystanego potencjału, mają swoje źródło w duchowej części przedmiotu kształcenia.

Włączenie tego składnika do praktyki działalności dydaktycznej, wyznaczenie jej nie formalnie, lecz w działalności konkretnego nauczyciela, fundamentalnie zmienia, reformuje współpracę pedagogiczną nauczycieli. Proces edukacyjny ma więc różne cele, różne treści, różne metody, a zatem różny wynik; w całości – różne technologie i modele. Jeśli przyswoi je nauczyciel – będą rozumieć i przyswoją je uczniowie, studenci, słuchacze – upowszechnią się w całym społeczeństwie. Tak tworzony system edukacji, z pewnością zasługuje na miano – innowacyjny.

Nie mniej ważną kwestią są cele edukacji. Dziś ludzkość nastawiona jest na dwie globalne grupy problemów – na środowisko oraz na człowieka. Są ze sobą powiązane: bez drugiego nie można rozwiązać pierwszego, i na odwrót. W taki właśnie sposób można zhumanizować stosunki społeczne. Racjonalność oraz humanizm, wolność oraz niezależność zyskujemy dzięki umiejętności kreatywnego myślenia, odnajdując złoty środek między własnymi celami i wartościami a społecznymi i cywilizacyjnymi. Analizując realia systemowo, w relacjach „natury”, „społeczeństwa”, „duchowej przestrzeni”, przedmiotu nauczania – odpowiednio „człowiek – jednostka – osobowość” – można stwierdzić, że ich oddziaływanie jest możliwe. Ukształtowane w tym paradygmacie cele edukacji wymagają odpowiednich – nowatorskich – treści i metod (Kremień, 2009).

Realizacja przez ukraińską edukację wyzwań i problemów oraz realizacja innych istotnych zmian umożliwi ukształtowanie człowieka innowacyjnie myślącego, o innowacyjnym typie kultury, z chęcią do działań innowacyjnych, które będą odpowiedzią na przejście do innowacyjnego poziomu rozwoju cywilizacyjnego. Aby przygotować ludzi do życia we współczesnym świecie, potrzebny jest system edukacji ukierunkowany na uświadomienie istoty zmian, które wprowadzają w nowe czasy konsekwentnie i dynamicznie. Oczywiście, edukacja innowacyjna powinna przygotowywać człowieka do życia i pracy w nowych warunkach. To jest jej sens, powołanie i odpowiedzialność wobec społeczeństwa i człowieka.

Literatura

- Fiedotowa W. G. – Федотова В. Г. (2010): *Социальные инновации как основа процесса модернизации общества. „Вопросы философии”*
- Філософія і методологія... – *Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євро інтеграційних процесів* (2011). Red. В. Андрущенко, Л. Горбунова, М. Култаєва, С. Пролев і in. Педагогічна думка, Кіjów
- Kostina A. W. – Костина А. В. (2009): *Национальная культура – этническая культура – массовая культура: баланс интересов в современном обществе*. ЛИБРОКОМ, Moskwa
- Kremień W. G. – Кремень В. Г. (2009): *Філософія людино центрizmu в стратегіях освітнього простору*. Педагогічна думка, Кіjów
- Mainzer K. (1994): *Thinking in Complexity: The Complex Dynamics of Matter, Mind and Mankind*. Springer-Verlag, Berlin
- Mieskow W. S. – Меськов В. С. (2010): *Мир информации как тринитарная модель Универсума*. W: В. С. Меськов, А. А. Мамченко „Вопросы философии”, № 5
- Sawczuk W. W. – Савчук В. В. (2012): *Філософія епохи нових медиа*. „Вопросы философии”, № 10
- Stiopin W. S. – Стєпін В. С. (2000): *Теоретическое знание*. Прогресс-Традиция, Moskwa
- Synergetyczny paradygmat... – *Синергетическая парадигма. Синергетика образования* (2007). Прогресс-Традиция, Moskwa
- Toffler E. – Тоффлер Э. (2002): *Третья волна*. «Издательство АСТ», Moskwa

Człowiek innowacyjny celem współczesnej edukacji

W artykule uzasadnia się konieczność kształtowania osobowości innowacyjnej jako pierwszorzędного celu nowoczesnej edukacji. Autor omawia istotę pojęcia: „innowacja”, „człowiek innowacyjny”, „innowacyjna edukacja”, „społeczeństwo wiedzy” jako innowacje społeczne. Środowisko innowacyjne potraktowane zostało jako warunek nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Autor innowacyjny rozwój edukacji traktuje jako najważniejsze zadanie, od rozwiązania którego zależy przyszłość współczesnej cywilizacji.

Słowa kluczowe: człowiek innowacyjny, edukacja, społeczeństwo wiedzy, synergetyka

An innovative human being as a purpose of modern education

The article justifies the necessity of shaping the innovative personality as the first aim of modern education. The author reveals the essence of the concept of „innovation”, „innovative man”, „innovative education”, „knowledge society” as a social innovations. Innovative environment has been specified as a condition of a new socio-cultural reality. The author emphasizes the innovative development of education as the most important task whose solution is crucial to the future of modern civilization.

Keywords: human innovation, education, knowledge society, synergetics

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2014

Anna Rezner

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Anna Cyganik-Idęć

nauczyciel w Prywatnej Szkole Podstawowej „Academos” w Krakowie

Witold Rezner

Centrum Medyczne „Zdrowie” w Kielcach

NAUCZANIE POPRZEZ PROJEKT NA POLSKICH UCZELNIACH WYŻSZYCH – CZY WYKORZYSTUJEMY DOŚWIADCZENIA INNYCH KRAJÓW?¹

Zmieniający się świat stawia nowe wyzwania przed szkolnictwem wyższym. Na rynku pracy szczególnie cenieni są absolwenci potrafiący myśleć i działać samodzielnie, podejmujący efektywną współpracę, odpowiedzialni za efekty, z pasją i wytrwałością dążący do wyznaczonego celu, a ewentualne porażki traktujący jako cenne lekcje pozwalające stawać się lepszym. Nauczanie poprzez projekt to metoda, która wychodzi naprzeciw tym wymaganiom. Celem artykułu jest przegląd wybranych inicjatyw kształcenia poprzez projekt na uczelniach zagranicznych zmierzający do przedstawienia najważniejszych trendów i kierunków rozwoju tej metody oraz porównanie tego obrazu z sytuacją na polskich uczelniach wyższych w celu odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób i do jakiego stopnia potencjał opisywanej metody wykorzystywany jest w naszym kraju. Zgodnie z wiedzą autorów brak jest aktualnych opracowań tego typu, a dane te mogą być cennym wsparciem ulepszania systemu kształcenia. Należy zaznaczyć, że w artykule opisano jedynie niektóre z wielu funkcjonujących na świecie przykładów praktycznego wykorzystania edukacji poprzez projekt na uczelniach wyższych. Wybrano między innymi te przytaczane przez ekspertów programu Erasmus (Kolmos, i in., 2010, www3.unifi.it). Przedstawiono także najważniejsze inicjatywy kształcenia poprzez projekt na dziesięciu najlepszych uniwersytetach świata według zestawienia Academic Ranking of World Universities (ARWU) (www.arwu.org). W celu nakreślenia obrazu stosowania opisywanej metody na polskich uczelniach wyższych dokonano przeglądu dostępnej literatury oraz przeanalizowano informacje zamieszczane na oficjalnych stronach internetowych dwudziestu najlepszych publicznych (www.grafik.rp.pl) oraz dwudziestu najlepszych niepublicznych (www.grafik.rp.pl) uczelni wyższych w Polsce według rankingu dziennika „Rzeczpospolita” z 2011 roku. Przykłady z naszego kraju, do których dotarli autorzy, nie są zapewne odosobnionymi praktykami i można spodziewać się,

że opisywana metoda stosowana jest również w innych niż przytoczone obszarach, jednak być może informacje o tym nie są szeroko rozpowszechniane.

Geneza i główne założenia metody nauczania poprzez projekt

Za kolebkę metody projektów uznaje się najczęściej Stany Zjednoczone. W roku 1900 Ch. R. Richards wprowadził pojęcie projektu, odnosząc je do kształcenia technicznego nauczycieli, a metodę nauczania poprzez projekt opracował J. Dewey (por. Szymański, 2000, s. 280). Rozprawę pod tytułem *The Project Method* przedstawił w roku 1918 W. H. Kilpatrick. Według niego projekt to zamierzone działanie, wykonane „z całego serca” w środowisku społecznym. Twierdził on, że osoby uczące się nie powinny być zmuszane do wykonywania zadań, które ich nie interesują, natomiast należy pracować nad tworzeniem warunków umożliwiających rozwój samodzielności, wytrwałości, i umiejętności współpracy (Strykowski, Burewicz, 2011, s. 8). Cechy projektu, które autor wyodrębnił jako istotne, to orientowanie się na osobę uczącą się, rzeczywistość oraz produkt” (Mikina, Zajac, 2004, s. 45).

Wsparciem teoretycznym rozwoju metody projektów jest nurt konstruktywizmu, który w aspekcie epistemologicznym zakłada autonomię poznawczą jednostki, która konstruuje w swoim umyśle wiedzę w wyniku interakcji informacji napływających ze świata zewnętrznego z istniejącymi już konstruktami intelektualnymi. Tak zbudowana wiedza podlega z kolei nieustannej konfrontacji z praktyką oraz wiedzą innych jednostek. Konstruktywizm w wymiarze pedagogicznym zakłada aktywność i samodzielność osoby uczącej się, dla której nauczyciel pełni rolę wspomagającą i stymulującą (Dylak, 2000).

Na szczególną uwagę zasługuje zasadniczo odmienna niż w tradycyjnych formach kształcenia rola nauczyciela. Jest on nie tylko autorytetem przekazującym wiedzę, ale przede wszystkim przewodnikiem w procesie jej zdobywania i koordynatorem działań podejmowanych w ramach projektu. Powinien pozostawiać studentom jak najwięcej samodzielności, udzielając pomocy i interweniując wtedy, gdy zachodzi taka potrzeba. Relacje oparte na stosunku bezwzględnej podległości pryncypałowi zmieniają się w opartą na wzajemnym szacunku współpracę. Studenci mają szansę doświadczyć wartości, jaką daje posiadana przez nauczyciela wiedza, natomiast nauczycielowi powinno zależeć, aby służyła ona studentom w jak najbardziej efektywny sposób. Ocena pracy studentów staje się uzależniona od obiektywnych rezultatów, które mogą być ewaluowane nie tylko przez nauczyciela, ale też przez innych specjalistów lub np. przez rynek. Metoda zrywa z oddzieleniem akademickiej, często wyidealizowanej teorii od praktyki i realiów społecznych. Uczy studentów, w jaki sposób wyszukiwać, selekcjonować i integrować wiedzę z różnych dziedzin pod kątem jej użyteczności w codziennej praktyce zawodowej.

Idea nauczania poprzez projekt jest ściśle spokrewniona z nauczaniem problemowym, czy też bazującym na problemie (ang. *Problem-Based Learning*) wykorzystywanym głównie na uczelniach medycznych. Specyfika tych studiów sprawia, że centralnym punktem jest problem, najczęściej kliniczny, wymagający zebrania wiedzy w celu jego rozwiązania. W innych dziedzinach problem może dotyczyć np. zagadnień prawnych czy informatycznych. Rozwiązanie problemu może być przedstawione w postaci raportu lub mieć formę artykułu naukowego, przypadku biznesowego lub aplikacji informatycznej (Van Rooij, 2007, s. 555–569). W odróżnieniu od na-

uczania przez projekt, gdzie końcowym efektem pracy jest zwykle gotowy produkt, prototyp, opracowanie lub raport, istotą tej metody jest sam proces pracy nad problemem (Prince, Felder, 2007, s. 14–20). Obie te metody ze względu na zbliżone charakterystyki ujmowane są często łącznie, jako dwa wymiary jednego modelu edukacji.

Przedstawianych jest coraz więcej dowodów na wysoką efektywność metody nauczania opartego na projekcie lub problemie. Opisywane podejście edukacyjne jest bardziej efektywne w porównaniu do metod tradycyjnych w nauczaniu matematyki (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1992, s. 291–315), ekonomii (Mergendoller i in., 2007, s. 49–69), socjologii, pedagogiki (Walker, Leary, 2008, s. 12–43), umiejętności klinicznych przyszłych lekarzy (Vernon, Blake, 1993, s. 55–63), czy kształceniu innych pracowników ochrony zdrowia (Walker, Leary, 2008, s. 12–43). Opisywana metoda pozwala na dłuższe utrzymywanie zdobytej wiedzy w pamięci, lepiej rozwija praktyczne umiejętności oraz przyczynia się do osiągania większej satysfakcji z wykonywanej pracy zarówno przez studentów, jak i nauczycieli (Strobel, Van Barneveld, 2008, s. 44–58). Studenci ze Stanów Zjednoczonych, którzy nauczani byli z wykorzystaniem metody projektów, osiągalni lepsze wyniki w stanowych testach sprawdzających niż ich tradycyjnie kształceni koledzy (Geier i in., 2008, s. 922–939). Metoda może przynosić szczególne korzyści słabszym studentom (Lynch i in., 2005, s. 921–946). Nauczanie poprzez projekt lub problem pozwala także lepiej przygotowywać przyszłych fachowców z różnych dziedzin do rozumienia i integracji różnorodnych koncepcji użytecznych w ich pracy (Capon, Kuhn, 2004, s. 61–79). Badania prowadzone w Massachusetts Institute of Technology wśród studentów pierwszych lat kierunków inżynierskich wykazały, że opisywana metoda zwiększyła poczucie własnej skuteczności w pracy grupowej, a także w zakresie wykorzystywania różnorodnych technologii (Lucas, Barge, 2010, s. 504–510). Niektórzy badacze donoszą jednak, że zastosowanie opisywanej metody jako głównego sposobu kształcenia wśród studentów na początkowych etapach studiów może być mniej efektywne od tradycyjnych wykładów (Perrenet i in., 2000, s. 345–358). Podobne wnioski wynikają z dokonywanej cyklicznie oceny wyników nauczania na Uniwersytecie Maastricht, która nie wykazała, aby metoda kształcenia poprzez projekt lub problem była bardziej efektywna od tradycyjnych form kształcenia w przypadku nabywania wiedzy podstawowej (Kolmos, i in., 2010, www3.unifi.it). Dużym wyzwaniem związanym z metodą jest system oceniania studentów, którzy bardzo często pracują w grupach. Stawia ona nauczycieli akademickich przed dylematem, jakim jest nadzorowanie pracy całych grup z jednoczesnym wymogiem oceny poszczególnych ich członków (Hellström i in., 2009, www.lup.lub.lu.se).

Mimo wspomnianych ograniczeń, kształcenie poprzez projekt ma wielu zwolenników, również w naszym kraju. Mirosław S. Szymański proponuje upowszechnienie metody projektów w szkolnictwie stwierdzając, że jest to „metoda sprawdzona, ryzyko – niewielkie, a ewentualne korzyści – duże” (Wolska-Prylińska, 2010, s. 38).

Modele nauczania poprzez projekt na uczelniach wyższych

Jednym z pierwszych uniwersytetów, w którym wszystkie programy nauczania zostały oparte na metodzie nauczania poprzez projekt lub problem, był uniwersytet Aalborg w Danii. Od momentu jego założenia w 1974 roku opisywana metoda została wdrożona na wydziale humanistycznym, nauk społecznych oraz inżyniersko-badawczym,

a po pewnym czasie ten sposób kształcenia zaczęto określać jako „model Aalborg”. W modelu tym studenci już od początku studiów połowę czasu kształcenia spędzają na realizacji projektów grupowych. Pozostały czas przeznaczony jest na tradycyjne formy kształcenia, przede wszystkim wykłady. W początkowych semestrach projekty realizowane są w grupach 6–7-osobowych, a następnie liczebność grup jest zmniejszana tak, że w końcowym semestrze liczą one po 2–3 osoby. Zakres tematyczny projektów odpowiada zakresowi wiedzy do opanowania w danym semestrze, przy czym studenci mają dowolność w wyborze konkretnych tematów, które są jedynie zatwierdzane przez nadzorującego grupę nauczyciela akademickiego. Wybór tematów inspirowany jest propozycjami środowiska biznesu, administracji publicznej, pracowników uczelni oraz zainteresowaniami samych studentów. Są to zazwyczaj propozycje podążające za aktualnym stanem wiedzy lub potrzebami społecznymi. Studenci mają też obowiązek uczestniczenia w kursach, z których wiadomości powinny być wykorzystywane przy realizacji projektów. Trwające do sześciu godzin egzaminy oceniające pracę nad projektem odbywają się z udziałem całych grup zaangażowanych w projekt, przy czym każdy ze studentów otrzymuje indywidualną ocenę, wystawianą przez jedną lub kilka osób, które nadzorowały przebieg pracy w danej grupie oraz przez dodatkowego egzaminatora. Typowo realizacja projektu zajmuje 5 miesięcy, choć w pewnych dziedzinach, np. architektury i wzornictwa, stosuje się krótsze czasowo projekty (Kolmos i in., 2010, www3.unifi.it).

Za kolebkę siostrzanej dla nauczania poprzez projekt metody nauczania opartego na problemie uważany jest uniwersytet McMaster w Kanadzie. Wprowadzając na tym uniwersytecie studia medyczne w 1969 roku zdecydowano się na odejście od tradycyjnego modelu nauczania lekarzy i innych profesjonalistów medycznych i jako główną metodę nabywania i stosowania wiedzy zaproponowano pracę w kilkuosobowych grupach nad serią interdyscyplinarnych bloków tematycznych (Lee, Chiu-Yin, 1997, s. 149–157). Kolejnymi uczelniami, które wprowadziły oraz zaczęły rozwijać tę formę nauczania były nowo zakładane szkoły medyczne w Maastricht w Holandii, w Newcastle w Australii oraz na Uniwersytecie Nowego Meksyku w USA. Aktualnie metodę tę w mniejszym lub większym stopniu wykorzystuje się na większości uczelni medycznych na świecie.

Opisane powyżej modelowe podejścia na przestrzeni lat podlegały rozwojowi i modyfikacjom. Wdrażane schematy nauczania poprzez projekt mogą różnić się między innymi pod względem tematyki projektów lub problemów, celów edukacyjnych, zakresu i miejsca tej metody w programie studiów, wielkości grup projektowych, stopnia dowolności wyboru tematu przez studentów, relacji projektu do innych form kształcenia, egzaminów oraz wykorzystywanych zasobów. Poniżej opisano kilka dalszych, ważnych według autorów, przykładów zastosowania i kierunków rozwoju opisywanej metody na uczelniach wyższych.

Na Uniwersytecie Maastricht nauczanie oparte na projekcie lub problemie jest główną formą kształcenia. W 1974 roku forma ta wdrożona została na wydziale medycznym. Podobnie jak w przypadku modelu z McMaster, studenci już na etapie nauki przedklinicznej pracują w 8–10-osobowych grupach nad problemami, przypadkami klinicznymi i innymi zagadnieniami związanymi z blokami tematycznymi, na które podzielony jest program kształcenia. Studenci spotykają się 2 razy w tygodniu z nauczycielem akademickim, który nadzoruje i wspiera pracę grupy. Oprócz tego w programie przewidziano dodatkowe kursy wspomagające pracę nad problemami. Sukces tej metody na wydziale medycznym sprawił, że została ona wdrożona na pozostałych wydziałach (Kolmos i in., 2010, www3.unifi.it).

Przykładem uniwersytetu, gdzie od wielu lat stosuje się metodę nauczania poprzez projekt na kierunkach inżynierskich jest Vítus Bering University College w Danii. Od początku studiów studenci, oprócz uczęszczania na wykłady obejmujące około połowę programu, pracują w 3–4-osobowych grupach projektowych, opanowując nie tylko wiedzę z zakresu przedmiotów politechnicznych, ale także nabywając umiejętności komunikacji i współpracy interpersonalnej, dyscypliny pracy i korzystania z interaktywnych narzędzi edukacyjnych. Temat projektu dobrany jest tak, aby motywował, integrował wiedzę z wielu różnych dziedzin i zastosowania jej w praktyce. Nadzorujący nauczyciel akademicki prowadzi konsultacje grupowe i indywidualne. Pod koniec każdego semestru efekty pracy w postaci szkiców, opracowań technicznych, obliczeń itp. prezentowane są panelowi egzaminatorów składającemu się zarówno z pracowników uczelni, jak i zewnętrznych ekspertów-praktyków. Mimo że efekty pracy prezentowane są jako przedsięwzięcie grupowe, każdy ze studentów oceniany jest indywidualnie pod kątem jego zaangażowania i wkładu pracy w projekt, a także pod względem umiejętności zaprezentowania swojej wiedzy i kompetencji (Kolmos i in., 2010, www3.unifi.it).

Metoda kształcenia poprzez projekt może być wykorzystywana nie tylko w wymiarze semestru czy kilku semestrów, ale także na poziomie poszczególnych kursów przedmiotowych w toku studiów. Na prywatnym uniwersytecie İşik w Istambule na wydziale inżynierii komputerowej realizacja projektu jest najważniejszym komponentem kursu inżynierii oprogramowania na zaawansowanym poziomie. Studenci pracują w pięciosobowych grupach nad opracowaniem gotowych aplikacji z odpowiednią dokumentacją. Członkowie zespołu nadzorowani przez asystenta podczas cotygodniowych spotkań dyskutują i dzielą między sobą zadania do wykonania. Ich współpraca odbywa się w przestrzeni wirtualnej za pomocą oprogramowania do pracy grupowej. Wsparciem dla pracy nad przedsięwzięciem jest opracowywane równoległe studium przypadku, podczas którego instruktor przedstawia sposób pracy nad rozwiązaniem informatycznym zbliżonym charakterystyką do tego realizowanego w ramach projektu. Co ciekawe, ewaluacja efektów pracy należy także do studentów, którzy nawzajem oceniają osiągnięcia poszczególnych grup oraz innych studentów w swoich grupach (Kolmos, i in., 2010, www3.unifi.it).

Jedną z odmian kształcenia poprzez projekt lub problem jest wdrożona w 2005 roku na uniwersytecie Manchester metoda nauki poprzez zapytania (ang. *enquiry-based learning*). Opracowanie zapytania odbywa się z pomocą asystenta i polega na identyfikacji wszystkich ważnych aspektów przedstawionej sytuacji oraz znalezieniu odpowiednich zasobów wiedzy. Dzięki temu studenci nabywają nie tylko umiejętności odpowiedzi na pytania zadawane przez innych, ale także zdolności formułowania własnych pytań badawczych, których rozwiązanie jest niezbędne dla opracowania problemu. Metoda ta stosowana jest na wydziałach inżynierii, nauk fizycznych, humanistycznym, nauk przyrodniczych oraz medycznym i nauk o człowieku. Podobny model nauczania wykorzystywany jest na Uniwersytecie McMaster na wydziale inżynierii chemicznej. Zadania problemowe włączone do programu dwóch kursów przedmiotowych opracowywane są w dużych, liczących nawet do 300 osób grupach. Model ten nie przewiduje pomocy prowadzącego grupę asystenta lub asystentów, natomiast przed rozpoczęciem zadania w programie nauczania przewidziane są zajęcia, które mają przygotować do samodzielnego prowadzenia procesu opracowywania problemu (Kolmos i in., 2010, www3.unifi.it).

Ciekawym przykładem zastosowania kształcenia poprzez realizację projektów w ścisłej współpracy z przedsiębiorcami i innymi instytucjami jest model wdrożony na California Polytechnic State University w San Luis Obispo w USA. Metoda ta obejmuje realizację trzech rodzajów projektów: włączonych w program nauczania poszczególnych przedmiotów, projektów na zakończenie studiów oraz tych realizowanych w odpowiedzi na indywidualne zainteresowania studentów oraz kadry akademickiej (Walsh i in., 2008, www.digitalcommons.calpoly.edu). Centralną, niezależną od wydziałów jednostką organizacyjną, która ma za zadanie zarządzanie projektami, jest uczelniany Instytut Kształcenia Poprzez Projekt (Project-Based Learning Institute). Instytut do realizacji projektów integruje zasoby kadrowe oraz materialne uczelni, studentów oraz zewnętrzne instytucje publiczne i prywatne zapewniające wsparcie merytoryczne oraz finansowanie. Tematy projektów realizowanych na zakończenie programu kształcenia proponowane są przez partnerów zewnętrznych i odpowiadają ich potrzebom. Spośród proponowanych tematów wybierane są 3 najbardziej odpowiadające tematyce określonej przez nauczycieli akademickich zaangażowanych w opiekę nad projektami. Każdy z zewnętrznych partnerów, w zamian za ustaloną, roczną opłatę może zaproponować kilka propozycji projektów. Model ten zapewnia przedsiębiorcom i innym instytucjom sposobność realizacji idei wspierających ich działalność przy użyciu rozsądnych środków finansowych oraz daje możliwość zwiększenia zaangażowania o ile tylko zrealizowane projekty spełnią ich oczekiwania². Współpracujące instytucje mają okazję do prowadzenia rekrutacji pracowników oraz poznania potencjału uczelni. Mają także wpływ na kształtowanie programów studiów i dostosowywanie ich do potrzeb działających na rynku podmiotów.

Nauczanie poprzez projekt lub problem na najbardziej renomowanych uniwersytetach na świecie

Nauczanie poprzez projekt lub problem stosowane jest szeroko na większości z dziesięciu najwyższej ocenianych uniwersytetów na świecie według ARWU (tabela 1). Metody te szczególnie rozwinięte są na kilku z analizowanych uczelni w Stanach Zjednoczonych, gdzie stanowią ważną część programów nauczania na wielu kierunkach. Warto wspomnieć, że Google, najpopularniejsza wyszukiwarka internetowa na świecie, narodziła się w ramach realizacji studenckiego projektu na wydziale informatycznym uniwersytetu Stanforda (Orestein, 2011, www.news.stanford.edu). Na najlepszych uczelniach europejskich, takich jak Cambridge i Oxford, oraz na pozostałych czołowych uniwersytetach dominują tradycyjne formy kształcenia, jednak metoda nauczania poprzez projekt/problem również jest stosowana, głównie jako element kursów przedmiotowych oraz w ramach zajęć dodatkowych i nadobowiązkowych.

Wykorzystanie metody nauczania poprzez projekt na polskich wyższych uczelniach

Autorzy niniejszej pracy zidentyfikowali wiele przykładów nauczania poprzez projekt jako metody dydaktycznej włączonej do programu studiów na polskich uczelniach, głównie na kierunkach, na których projektowanie i wytwarzanie „dzieła” jest imma-

Tabela 1. Przykłady inicjatyw nauczania poprzez projekt lub problem na 10 najbardziej renomowanych uniwersytetach świata wg rankingu ARWU

Uczelnia	Przykłady inicjatyw kształcenia poprzez projekt/problem	Witryna źródłowa
Uniwersytet Harvarda	Nauczanie poprzez problem na wydziale medycznym wdrożone w 1985 roku. Nauczanie poprzez projekt stosowane w obszernym zakresie na wydziale wzornictwa.	hms.harvard.edu gsd.harvard.edu
Uniwersytet Stanforda	Idea nauczania skoncentrowanego na pięciu filarach, jakimi są: problem, projekt, produkt, proces i ludzie, realizowana jest w jednostce „P ² BL Lab” utworzonej w 1993 roku na Wydziale Inżynierii Lądowej i Środowiskowej. Koordynowane przez tę jednostkę projekty integrują specjalistów z różnych dziedzin w obrębie uniwersytetu oraz z innych jednostek edukacyjnych w Stanach Zjednoczonych i na świecie. Jednostka stosuje i rozwija metody zdalnej, grupowej pracy nad projektami w wielodyscyplinarnym, wielokulturowym i wielonarodowościowym środowisku. W prace zaangażowani są studenci, pracownicy uczelni oraz partnerzy zewnętrzni.	pbl.stanford.edu
Massachusetts Institute of Technology	Łączenie wiedzy teoretycznej z pracą nad realizacją projektów o tematyce obejmującej między innymi kwestie społeczne, środowiskowe oraz techniczne stosowane jest od pierwszych lat nauczania na wielu kierunkach studiów.	web.mit.edu
Uniwersytet Berkeley	Nauczanie oparte na problemach stosowane jest szeroko w programie studiów medycznych we współpracy z Uniwersytetem Kalifornijskim w San Francisco. Metoda projektów stosowana jest w dziedzinach technicznych we współpracy z „P ² BL Lab” na Uniwersytecie Stanforda. W uniwersyteckiej szkole biznesu realizowana jest inicjatywa „UrbanPlan”, polegająca na tworzeniu opracowań nowych rozwiązań urbanistycznych.	jmp.berkeley.edu pbl.stanford.edu urbanplan.berkeley.edu
Uniwersytet Cambridge	Praktyczne zastosowanie zdobywanych w czasie studiów umiejętności i wiedzy poprzez dobrowolny udział w szeregu współorganizowanych przez Cambridge projektów użyteczności publicznej.	cambridgesca.org.uk
California Institute of Technology	Czynny udział studentów w realizacji idei umieszczenia na orbicie innowacyjnego rodzaju teleskopu.	features.caltech.edu
Uniwersytet Princeton	Metoda projektów stosowana jest w kontekście współpracy studentów z lokalnymi organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz ludności. Projekty studenckie realizowane są zarówno w ramach letnich praktyk, jak też w formie prac prezentowanych w trakcie semestrów. Istnieje też możliwość realizacji projektów studenckich w ramach działalności uczelnianego biura do spraw zrównoważonego rozwoju.	princeton.edu/cbli
Uniwersytet Columbia	Na wydziale inżynierskim studenci w wirtualnym środowisku naśladowującym realne warunki identyfikują potrzeby dotyczące rozwiązań technicznych, a następnie projektują i wprowadzają te rozwiązania. Komputerowe symulacje rzeczywistych kwestii i problemów stymulujące do projektowania ich rozwiązań wykorzystywane także w dziedzinie zrównoważonego rozwoju, nauk o środowisku, pomocy humanitarnej i medycyny.	ccnmtl.columbia.edu
Uniwersytet Chicago	Nauczanie poprzez problem w dużym stopniu wykorzystywane jest w programie studiów medycznych, już od początku nauki. Nacisk kładziony jest na integrację wiedzy z różnych dyscyplin oraz jej wykorzystanie w praktyce.	pritzker.uchicago.edu
Uniwersytet Oxford	Wykorzystywanie edukacji poprzez projekt lub problem jako elementu niektórych kursów, np. kursu epidemiologii dla studentów zdrowia publicznego w zakresie konstruowania programów profilaktycznych.	dph.ox.ac.uk

Źródło: opracowanie własne

nentną cechą danej dziedziny zawodowej (tabela 2). Stosunkowo często opisywana metoda stosowana jest na kierunkach informatycznych, na których wykonanie projektu zespołowego zgodnego ze standardami inżynierii oprogramowania w toku studiów jest jednym z wymagań standardów akredytacyjnych określonych przez Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną (www.uka.amu.edu.pl). Dość szeroko metoda projektów wykorzystywana jest również w obszarach budownictwa, architektury

Tabela 2. Przykłady inicjatyw nauczania poprzez projekt włączonych do programów nauczania na polskich uczelniach

Uczelnia	Przykłady inicjatyw kształcenia poprzez projekt	Witryna źródłowa
Uniwersytet Jagielloński	Warunkiem zaliczenia szeregu przedmiotów jest przygotowanie projektu informatycznego, którym często jest gotowa, użyteczna w praktyce aplikacja.	ii.uj.edu.pl
Uniwersytet Warszawski	Studenci informatyki pracując w grupach opracowują duże projekty programistyczne bazując na wiedzy zdobytej podczas wcześniejszych lat studiów. Nauczyciel akademicki naśladuje rolę klienta dostarczając studentom niezbędnych specyfikacji. Na wcześniejszych etapach kształcenia studenci wykonują wpisane do programu studiów indywidualne projekty programistyczne o mniej złożonym charakterze.	wazniak.mimuw.edu.pl
Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości w Krakowie	Projekty polegające na tworzeniu oprogramowania.	wszib.edu.pl
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Lesznie	Projekty polegające na tworzeniu oprogramowania.	pwsz.edu.pl
Politechnika Łódzka	Nauczanie poprzez projekt w formie obowiązkowego przedmiotu „projekt kompetencyjny” na kierunkach informatycznych i innych technicznych.	www.dsod.pl neo.dmc.s.pl
Politechnika Lubelska	Na Wydziale Budownictwa i Architektury w programie studiów na kierunkach architektura i urbanistyka oraz budownictwo znaleźć można wiele naśladujących praktykę zawodową przedsięwzięć projektowych.	www.pollub.pl
Politechnika Wroclawska	Na Wydziale Architektury, podobnie jak na innych wydziałach o zbliżonym profilu, studia często kończą się wykonaniem projektu inżynierskiego.	wa.pwr.wroc.pl
Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu	Pracownia Programów Edukacyjno-Projektowych i Współpracy z Przemysłem od 2001 roku rozwija metodę projektów w kształceniu. Zajęcia w pracowni są obowiązkowe dla studentów architektury i wzornictwa oraz urbanistyki i polegają na opracowywaniu zorientowanych rynkowo projektów, głównie mebli, w ścisłej współpracy z przemysłem, często przy wykorzystaniu zasobów materialnych i intelektualnych współpracujących z uczelniami firm.	www.pep.asp.poznan.pl
Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach	Pracownia Liternictwa i Typografii stosuje nauczanie oparte na projekcie w celu kształtowania racjonalności, odpowiedzialności i kreatywności przyszłych projektantów oraz lepszego złączenia relacji nadawca-projektant-użytkownik/odbiorca dzieła	asp.katowice.pl
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego	Na kierunku studiów podyplomowych „Projektowanie ogrodu z domem rodzinnym” przy Wydziale Ogrodnictwa i Architektury Krajobrazu studenci wykonują zarówno projekty cząstkowe, jak i dyplomowe.	sztukaogrodu.eu
Politechnika Warszawska	Studia MBA prowadzone przez Szkołę Biznesu oferują tzw. „projekt końcowy”, mający charakter realizowanego w kilkusobowych grupach opracowania eksperckiego zgodnego z zapotrzebowaniem działających na rynku firm.	biznes.edu.pl
Wyższa Szkoła Informatyki Stosowanej i Zarządzania w Warszawie	Studenci studiów podyplomowych na kierunku „Zarządzanie projektami samorządowymi”. i „Zarządzanie projektami informatycznymi” realizują projekty o charakterze opracowań eksperckich.	wit.edu.pl

Źródło: opracowanie własne

i sztuk plastycznych. Opisywana metoda obecna jest nie tylko w ramach studiów pierwszego i drugiego stopnia czy jednolitych studiów magisterskich, ale również w programach studiów podyplomowych.

Nauczanie poprzez projekt stosowane jest bardzo często w ramach działalności studenckich kół naukowych (tabela 3). Nierzadką formą aktywności tych kół jest realizacja projektów mających bezpośrednie odniesienie do praktyki, często wynikających z zapotrzebowania firm oraz innych instytucji i organizacji, a także z potrzeb społecznych.

Tabela 3. Przykłady inicjatyw nauczania poprzez projekt realizowanych w Polsce w ramach działalności kół naukowych i organizacji działających przy uczelniach

Uczelnia	Przykłady inicjatyw kształcenia poprzez projekt	Witryna źródłowa
Obszar nauk humanistycznych		
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	Stworzenie przez studentów z Koła Naukowego Miłośników Bałkanów grupy wokalnie-instrumentalnej oraz cyklu imprez „Bałkany śpiewają”.	ifs.umk.pl
Uniwersytet Śląski w Katowicach	Koło Naukowe Historyków realizuje projekt „Dymarki Rudzkie”, którego celem jest przybliżenie uczniom szkół podstawowych i gimnazjów historii Zespołu Klasztorno-Palacowego w Rudach Raciborskich, życia codziennego cystersów i średniowiecznej kultury.	wns.us.edu.pl
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu	W ramach koła naukowego „Interpretatoria” realizowany jest projekt „Miasto – inwersja percepcji” służący zbieraniu, opracowywaniu i prezentacji materiału fotograficznego dotyczącego „sztuki ulicznej”.	studia.wroclaw.studentnews.pl
Dziedzina nauk społecznych		
Uniwersytet Jagielloński	Koło Naukowe Pedagogów Opiekunów realizuje projekty społeczne, których beneficjentami są mieszkańcy i klienci placówek pomocy społecznej. Koło Naukowe Animatorów Kultury zrzęcza studentów, którzy organizują lub współorganizują imprezy, happeningi i inne projekty kulturalne. Uznana wśród specjalistów w dziedzinie marketingu i reklamy inicjatywa pod nazwą „Noc Reklamozerców” organizowana jest w Krakowie jako projekt sekcji KoMedia Koła Naukowego Studentów Psychologii, która oprócz tego zajmuje się projektowaniem kampanii reklamowych oraz organizacją wydarzeń naukowych i popularnonaukowych pod auspicjami Instytutu Psychologii, jak również we współpracy z placówkami zewnętrznymi. Sekcja trenerska Koła Naukowego Studentów Psychologii, realizuje projekty szkoleniowe skierowane do uczniów i studentów, a także pracowników firm.	pedagogika.uj.edu.pl pedagogika.uj.edu.pl knspuj.edu.pl knspuj.edu.pl
Uniwersytet Gdański	Koło Naukowe Public Relations działające przy Wydziale Ekonomicznym realizuje projekt „Digi-Digi, czyli społeczność ludzi aktywnych” mający na celu stworzenie platformy internetowej służącej jako miejsce współpracy studentów chcących realizować wspólnie swoje pomysły i pasje.	knpr.ek.ug.edu.pl
Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie	Studenckie Koło Naukowe „Psycholog w Biznesie” prowadzi projekt, w ramach którego studenci-konsultanci mogą oferować swoje wsparcie trenerskie dla innych studentów, polegające na precyzowaniu celów, identyfikacji zasobów oraz tworzeniu harmonogramów działań i ich realizacji.	centrumprasowe.swps.pl
Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie	Studenci zrzeszeni w kole naukowym Forum Inicjatyw Europejskich zrealizowali projekt „Polska i Ukraina we wspólnej Europie”, którego celem było budowanie i pogłębienie wzajemnych relacji kulturowych między Polakami a Ukraińcami. Studenci polscy i ukraińscy prowadzili cykl warsztatów dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjów oraz liceów, a także osób w średnim i podeszłym wieku.	wsiz.rzeszow.pl
Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusku	Studenckie Koło Naukowe Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji zorganizowało pobyt wychowanków zakładu poprawczego na terenie swojej uczelni w celach wychowawczo-resocjalizacyjnych. Studenckie Koło Naukowe Pedagogów zajmuje się organizacją wycieczek tematycznych dla studentów pod hasłem „Szlakiem obiektów wpisanych na Listę Światowego Dziedzictwa Kultury „UNESCO”.	ah.edu.pl ah.edu.pl
Akademia im. A. F. Modrzewskiego w Krakowie	Studenci Wydziału Politologii i Komunikacji Społecznej prowadzą „Studio telewizyjne u Frycza”, w którym w ramach zajęć obowiązkowych i fakultatywnych przygotowują programy telewizyjne.	ka.edu.pl
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi	Studenci działający w kole naukowym „DZIKS” redagują ukazującą się przy okazji festiwalu filmowego gazetę codzienną o tematyce kulturalnej.	ahe.lodz.pl

Dziedzina nauk ekonomicznych		
Politechnika Śląska w Gliwicach	Studenci zrzeszeni w Międzywydziałowym Kole Naukowym Zarządzania Projektami zdobywają praktyczne doświadczenie w kierowaniu projektami prowadzonymi w firmach i innych instytucjach.	polsl.pl
Politechnika Gdańska	Studenci działający w Kole Naukowym Jakości i Produktyności na Wydziale Zarządzania i Ekonomii współpracują z firmami w zakresie przedsięwzięć dotyczących zarządzania jakością.	zie.pg.gda.pl
Polsko-Japońska Wyższa Szkoła Technik Komputerowych w Warszawie	Koło Naukowe Project Management prowadzi Inkubator Inicjatyw Studenckich zajmujący się pomocą w planowaniu, przeprowadzaniu i kontrolowaniu przedsięwzięć biznesowych studentów, a także w pozyskiwaniu zasobów na ich rozpoczęcie.	pm.pjwstk.edu.pl
Dziedzina nauk prawnych		
Uniwersytet Warszawski	Studenci udzielają nieodpłatnych porad prawnych osobom niezamożnym w ramach inicjatywy „Klinika prawa”.	wpia.uw.edu.pl
Akademia Leona Koźmińskiego w Warszawie	„Klinika prawa” - inicjatywa j.w.	kozminski.edu.pl
Szkoła Wyższa Prawa i Dyplomacji w Gdyni	„Studencka Klinika Porad Prawnych” – inicjatywa j.w.	swpd.edu.pl
Obszar nauk ścisłych		
Uniwersytet Jagielloński	Koło Naukowe Elektronicznego Przetwarzania Informacji realizuje inicjatywę pod nazwą „WebKlinika” dotyczącą tworzenia stron internetowych.	epi.uj.edu.pl
Politechnika Wrocławska	Koło Naukowe Informatyki realizuje przedsięwzięcie stworzenia symulatora wielowątkowego.	dynamit.im.pwr.wroc.pl
Politechnika Gdańska	Studenckie Koło Naukowe „Chip” jest zaangażowane w tworzenie szeregu projektów informatyczno-elektronicznych.	chip.eti3miasto.com
Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej	Studenci zrzeszeni w Informatycznym Kole Naukowym pracując w grupach tworzą aplikacje usprawniające pracę uczelni. Członkowie koła „ITLogis” tworzą projekty dotyczące logistyki i transportu przy wykorzystaniu aplikacji będących w posiadaniu uczelni.	wsb.edu.pl wsb.edu.pl
Wyższa Szkoła Informatyki Stosowanej i Zarządzania w Warszawie	Koło Naukowe Komputerowego Wspomagania Pracy Grupowej zajmuje się realizacją projektów zdalnego przygotowywania dokumentów wspomaganych przez aplikacje informatyczne.	kola-naukowe.wit.edu.pl
Uniwersytet Jagielloński	Koło Biotechnologii Farmaceutycznej zajmuje się konstrukcją przeciwciał katalitycznych.	farmacja.cm-uj.krakow.pl
Politechnika Wrocławska	Koło Naukowe Matematyki realizuje projekty edukacyjne skierowane do studentów szkół wyższych.	knm.im.pwr.wroc.pl
Uniwersytet Jagielloński	Koło Naukowe Studentów Astronomii zajmuje się wykorzystaniem materiałów z obserwacji astronomicznych dla popularyzacji astronomii oraz projektem renowacji zabytkowej lunety.	byk.oa.uj.edu.pl
Uniwersytet Wrocłowski	Koło Naukowe Studentów Geografii organizuje nieodpłatne prelekcje w szkołach wszystkich szczebli oraz w innych placówkach edukacyjnych. Studenci z koła geologów organizują i prowadzą warsztaty geologiczne dla młodzieży.	knsg.uni.wroc.pl geolodzy.uni.wroc.pl
Uniwersytet Gdański	Członkowie Akademickiego Koła Chiropterologicznego „Salamandra” realizują przedsięwzięcia mające na celu czynną ochronę nietoperzy.	mroczek.ug.edu.pl
Obszar nauk technicznych		
Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie	Koło Naukowe Elektroników zajmuje się projektowaniem i budową urządzeń opartych na nowoczesnych technologiach.	kolanaukowe.agh.edu.pl

Politechnika Gdańska	Koło Naukowe „Soliton” oraz koło „Wicomm Yuniors” zajmują się projektowaniem i budową urządzeń opartych o nowoczesne technologie. Członkowie Koła Naukowego Inżynierii Drogowej i Kolejowej „Kodik” prowadzą analizy komunikacyjne na zlecenie instytucji miejskich.	soliton.elektroda.eu yuniors.wicomm.pl kodik.wilis.pg.gda.pl
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	Nagrodzony na międzynarodowym konkursie projekt łazika marsjańskiego realizowany jest przez studentów Technicznego Koła Naukowego we współpracy z Politechniką Białostocką i stowarzyszeniem Mars Society Polska.	fizyka.umk.pl
Politechnika Warszawska	„Akademia Wynalazców im. Roberta Boscha” mająca na celu organizację wykładów i warsztatów kreatywnych dla młodzieży gimnazjalnej współorganizowana jest przez członków kilku kół naukowych. Studenci z kół naukowych zaangażowani są w „Technowarsztaty z Politechniką Warszawską” adresowane są do młodzieży szkolnej.	akademiawynalazcow.edu.pl klatrat.org
Politechnika Wrocławska	Studenci-wolontariusze realizują projekty edukacyjne dla dzieci i młodzieży z małych miejscowości w ramach wolontariatu studenckiego Projektor.	portal.pwr.wroc.pl
Uniwersytet Gdański	Koło Naukowe „Robotmaniacs” organizowało warsztaty z dziedziny robotyki dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów.	robomaniacs.inf.ug.edu.pl
Obszar nauk medycznych i nauk o zdrowiu		
Uniwersytet Medyczny w Łodzi	Studenci zrzeszeni w Międzynarodowym Stowarzyszeniu Studentów Medycyny realizowali projekt „Dzień zdrowia w Burzeninie”, w ramach którego przeprowadzili serię programów profilaktycznych.	umed.pl
Warszawski Uniwersytet Medyczny	Studenci z Koła Dietetyków realizowali projekt dotyczący podstawowej diagnostyki i indywidualnej edukacji żywieniowej dla osób cierpiących na nadciśnienie tętnicze, natomiast sekcja pediatryczna tego koła przeprowadziła projekt edukacji żywieniowej dla dzieci z przedszkoli i szkół.	skndietetykow.wum.edu.pl
Gdański Uniwersytet Medyczny	Członkowie Studenckiego koła naukowego przy Zakładzie Prewencji i Dydaktyki Katedry Nadciśnienia i Diabetologii prowadzą projekty edukacyjne skierowane do uczniów szkół podstawowych. Studenci realizujący program studiów w języku angielskim w ramach działalności Koła Naukowego Onkologii Pediatrycznej przygotowali przedsięwzięcie pod nazwą „zabawa z językiem angielskim” adresowane do długotrwale hospitalizowanych dzieci. Członkowie Studenckiego Koła Naukowego Zdrowia Publicznego opracowali akcję edukacyjną „Ze zdrowym oddechem w dorosłość”. Studenci Międzyuczelnianego Wydziału Biotechnologii Uniwersytetu Gdańskiego i Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego zrzeszeni w Kole Naukowym „Bio-med” realizują szereg innowacyjnych projektów integrujących wiedzę biotechnologiczną i medyczną w celu tworzenia rozwiązań mogących mieć zastosowanie praktyczne. Członkowie Studenckiego Koła Naukowego przy Klinice Pediatrii, Hematologii, Onkologii i Endokrynologii prowadzą wstępny skryning w kierunku próchnicy zębów wśród pacjentów oddziału hematologii dziecięcej. Studenci działający w Kole Naukowym Fizjoterapia w Pediatrii prowadzą program edukacyjny dla rodziców z zakresu rozwoju psychomotorycznego oraz pielęgnacji niemowląt.	gumed.edu.pl gumed.edu.pl zdrowiepubliczne.skn.gumed.edu.pl biotech.ug.gda.pl bedepediatra.gumed.edu.pl physiobaby.skn.gumed.edu.pl

Źródło: opracowanie własne

Metodę nauczania poprzez projekt lub jej elementy wykorzystuje się także w szeregu innych form organizacyjnych w różnym stopniu zbliżonych charakterem do działalności kół naukowych. Bardzo ciekawą inicjatywą jest stworzony w 2003 roku eksperymentalny projekt edukacyjny – organizacja studencka „Neolution” przy instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, będąca w istocie symulacją firmy działającej w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi, reklamy, szkoleń i relacji

publicznych (Bergier i in., 2010, s. 393–405). Innym przykładem organizacji tworzącej pomost między środowiskiem akademickim i otoczeniem biznesowym jest Poznański Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości. Organizacja ta realizuje testowy model działania poprzez skoordynowane wykorzystanie zasobów uczelni oraz instytucji i firm działających na rynku (www.scitt.paip.pl).

Elementy nauczania poprzez projekt odnotowujemy również w formach praktyk studenckich. Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego daje możliwość realizacji planowych praktyk poprzez czynne uczestnictwo w działalności „Uniwersytetu Dzieci” (www.is.uw.edu.pl). Podobną inicjatywę edukacyjną pod nazwą „Wakacje dla dzieci z sąsiedztwa” realizują słuchacze Studium Języków Obcych Uczelni Łazarzskiego w Warszawie (www.lazarski.pl).

Podsumowanie i wnioski

Metoda nauczania poprzez projekt oraz pokrewna jej metoda nauczania opartego na opracowywaniu rozwiązań zadanych problemów na dobre zakorzeniły się w praktyce edukacji akademickiej na świecie. Metody te już kilkadziesiąt lat temu wyszły poza fazę testów i obecnie są stosowane w różnym stopniu na licznych uniwersytetach, w tym na większości z dziesięciu najbardziej znaczących wyższych uczelni na świecie. Na niektórych uczelniach, gdzie nauczanie poprzez projekt włączone jest do programów nauczania wielu dziedzin, zastosowanie tej metody skoordynowane jest przez jednostki międzywydziałowe. Na pozostałych funkcja ta znajduje się w rękach wydziałów lub podległych im struktur organizacyjnych. Warto zauważyć, że na analizowanych uczelniach zagranicznych można znaleźć przykłady nauczania poprzez projekt lub problem włączony do programu studiów w niemal wszystkich dziedzinach naukowych. To w znacznej mierze kontrastuje z sytuacją na polskich uczelniach, gdzie nauczanie poprzez projekt inkorporowane do programu studiów jest głównie na wydziałach technicznych oraz w obszarze sztuki. Metody nauczania problemowego stosowanej głównie w naukach medycznych – według wiedzy autorów – brak jest w programach nauczania uczelni w naszym kraju, mimo pozytywnych aspektów tej metody (podkreślanych również przez autorów polskich; Adamowski i in., 2006, s. 373–378). Niewątpliwie awangardą w zastosowaniu nauczania poprzez projekt w Polsce są kierunki informatyczne, na których nie występują znaczące różnice między praktyką renomowanych uczelni na świecie. Zastosowanie opisywanej metody w toku niektórych studiów podyplomowych może świadczyć o jej praktycznej użyteczności także w polskich warunkach, albowiem kierunki i programy tych studiów zwykle w elastyczny sposób dostosowywane są do zapotrzebowania na rynku edukacyjnym. Na uczelniach zagranicznych wykonanie projektu często zastępuje lub jest prowadzone równoległe do realizacji odpowiedników polskich prac licencjackich i magisterskich. W Polsce skala zastosowania takiego podejścia jest wielokrotnie mniejsza. Pozytywnym przykładem mogą być projekty inżynierskie na wydziałach architektury, jednak dalszych przykładów brakuje w wielu innych dziedzinach. Można odnieść wrażenie, że, poza obszarami techniki i sztuki, popularność metody projektów przesunięta jest z obowiązkowego programu studiów na rzecz zajęć dodatkowych i nieobowiązkowych realizowanych często z inicjatywy samych studentów. Choć tego typu tendencję można zaobserwować również na kil-

ku czołowych uniwersytetach świata, to – zdaniem autorów artykułu – opisywana sytuacja może świadczyć o większej wolności działania i rozwijania innowacyjnych inicjatyw poza głównymi strukturami uczelni i oficjalnymi programami nauczania i, co z tego wynika, mniejszej niż w innych krajach otwartości naszych uczelni na innowacyjne metody nauczania. W Polsce brak jest również interdyscyplinarnego podejścia do opisywanej metody na poziomie organizacyjnym. W naszym kraju metoda projektów wprowadzana jest i koordynowana najczęściej na poziomie poszczególnych wydziałów, mimo że doświadczenia płynące ze stosowania tej metody wykazują zwielokrotnione korzyści ze współpracy specjalistów szerokiego spektrum dziedzin, również w wymiarze międzynarodowym. Coraz powszechniejsze w takich przypadkach komunikacja, nauka i praca na odległość w naszym kraju wykorzystywane są w niewielkim stopniu. W Polsce zwraca również uwagę słabe powiązanie projektów z praktycznymi potrzebami działających na rynku podmiotów. Podejmowane inicjatywy często za główny cel przyjmują przećwiczenie zdobytej w czasie studiów wiedzy w warunkach tylko naśladujących rzeczywiste. Wciąż nie ma wielu przykładów tego, że studenci, zwłaszcza w toku studiów, opracowują rozwiązania praktycznych kwestii zgłaszanych przez firmy i instytucje lub tworzą produkt, który będzie sprzedawany na rynku.

Doświadczenia innych państw w nauczaniu poprzez projekt są wykorzystywane w naszym kraju wciąż w bardzo niewielkim i, zdaniem autorów, niezadowolającym stopniu. Pojawia się jednak coraz więcej inicjatyw edukacyjnych podążających za światowymi trendami. Mimo pewnych różnic socjologicznych, jakie mimo postępującej globalizacji występują pomiędzy poszczególnymi krajami, wiele z doświadczeń zebranych podczas stosowania opisywanej metody mogłoby praktycznie bez większych modyfikacji zostać przeniesionych na grunt Polski, pozwalając lepiej odpowiadać na wyzwania stawiane naszemu systemowi kształcenia.

Przypisy

¹ Podziękowania: Autorzy artykułu składają serdeczne podziękowania Ewie Karmolińskiej za cenne uwagi dotyczące treści artykułu oraz dostarczenie materiałów, które bardzo pomogły uczylić ten artykuł lepszym.

² Zaangażowanie finansowe sponsorów waha się od 15 do 100 tysięcy dolarów rocznie, możliwe są też jednorazowe opłaty członkowskie w programie wynoszące, w zależności od oferowanych przez uczelnię korzyści, 250 lub 500 tysięcy dolarów.

Literatura

Adamowski T., Frydecka D., Kiejna A. (2006): *Opis metodologii kształcenia w ramach nauczania opartego na rozwiązywaniu problemów*. „Adv Clin Exp Med”, nr 15, 2. Dostępny na: <http://dbc.wroc.pl/Content/1711/m23.pdf>, (otwarto 20.08.2012)

Bergier T, Kronenberg J., Maliszewska K. (2010): *Analiza dobrych przykładów wprowadzania zrównoważonego rozwoju w przedsiębiorstwach łącznie z edukacją studentów*. W: B. Poskrobko (red.): *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju: Edukacja dla ładu ekonomicznego*. Wyd. Ekonomia i Środowisko, Białystok. Dostępny na: <http://sendzimir.org.pl/sites/default/files/2010%20Bergier%20Kronenberg%20Maliszewska%20Projekt%20Zrownowazony%20Biznes.pdf>, (otwarto 18.08.2012)

Capon N., Kuhn D. (2004): *What's so good about problem-based learning?* „Cognition and Instruction”, nr 22

Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1992): *The Jasper series as an example of anchored instruction: Theory, program description and assessment data*. „Educational Psychologist”, nr 27

Dylak S. (2000): *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska i in. (red.): *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. WSP ZNP, Warszawa

Geier R., Blumenfeld P. C., Marx R. W., Krajcik J. S., Fishman B., Soloway E., Clay-Chambers J. (2008): *Standardized test outcomes for students engaged in inquiry-based science curricula in the context of urban reform*. „Journal of Research in Science Teaching”, nr 45(8)

Hellström D., Nilsson F., Olsson A. (2009): *Group assessment challenges in project-based learning – Perceptions from students in higher engineering courses*. „A Utvecklingskonferensen för Sveriges ingenjörutbildningar”, nr 2. Dostępny na: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=1497093&fileId=1497097> (otwarto 17.08.2012)

Lee R., Chiu-Yin K. (1997): *The Use of Problem-based Learning in Medical Education*. „Med Education”, nr 2

Lucas W. A., Barge S. (2010): *Effects of Project-based Practice on Self-efficacy and the Pursuit of Engineering Studies*, Proceedings of the 2010 AaeE Conference, Sydney. Dostępny na: <http://aaee.com.au/conferences/AAEE2010/PDF/AUTHOR/AE100161.PDF> (otwarto 14.08.2012)

Lynch S., Kuipers J. U., Pyke C., Szesze M. (2005): *Examining the effects of a highly rated science curriculum unit on diverse students: Results from a planning grant*. „Journal of Research in Science Teaching”, nr 42

Mergendoller J. R., Maxwell N., Bellissimo Y. (2007): *The effectiveness of problem based instruction: A Comparative Study of Instructional Methods and Student Characteristics*. „Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning”, nr 1(2)

Mikina A., Zajac B. (2004): *Jak wdrażać metodę projektów. Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków

Perrenet J. C., Bouhuijs P. A. J., Smits J. G. M. (2000): *The Suitability of Problem-Based Learning for Engineering Education: theory and practice*. „Teaching in Higher Education”, nr 5

Prince M., Felder R. (2007): *The many faces of inductive teaching and learning*. „Journal of College Science Teaching”, nr 36(5)

Strobel J., van Barneveld A. (2008): *When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms*. „Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning”, nr 3(1), dostępny na: <http://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol3/iss1/4>, (otwarto 13.08.2012)

Strykowski W., Burewicz A. (2011): *Metoda projektów na zajęciach szkolnych*. „Neodidagmata”, nr 31–32 (2009–2010), Wyd. Naukowe UAM, Poznań

Szymański M. S. (2000): *Rozprawa o metodzie (Projektów)*. W: K. Kruszewski (red.): *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. WSiP, Warszawa

Walker A., Leary H. (2008): *A Problem Based Learning Meta Analysis: Differences Across Problem Types, Implementation Types, Disciplines, and Assessment Levels*. „Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning”, nr 3(1). Dostępny na: <http://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol3/iss1/3>, (otwarto 13.08.2012)

Walsh D., Crockett R., Sheikholeslami Z. (2008): *Project based learning as a catalyst for academic evolution and an incubator for academic innovation*. Materiały konferencyjne, 38th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, 22–25 Października, Saratoga Springs, NY. Dostępny na: <http://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=pbli>, (otwarto: 15.11.2012)

Windak A., Tomasik T., van Hasselt P. (1993): *Uczenie w oparciu o problem – materiał dla nauczycieli i studentów*. Uniwersyteckie Wyd. Medyczne „Vesalius”, Fundacja Szkoły Zdrowia Publicznego UJ

Wolska-Prylińska D. *Projekt socjalny w kształceniu i działaniu społecznym*. Wyd. Śląsk, Katowice 2010
Van Rooij W. S. (2007): *WebMail vs WebApp: Comparing problem-based learning methods in a business research course*. „Journal of Interactive Learning Research”, nr 18(4)

Vernon D. T., Blake R. L. (1993): *Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research*. „Academic Medicine”, nr 68(7)

Strony internetowe:

Kolmos A., Kuru S., Hansen H. i in., *Problem based learning*, <http://www3.unifi.it/tree/dl/oc/b5.pdf>, (otwarto 15.11.2012).

Orestein D. *Google grew from Stanford engineering, and the relationship continues to provide answers to tough problems*, <http://news.stanford.edu/news/2011/april/google-stanford-ties-042811.html>, (otwarto: 22.08.2012).

Academic Ranking of World Universities, <http://arwu.org>, (otwarto 30.08.2012).

Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, <http://is.uw.edu.pl/pl/studia-i-i-ii-stopnia/studia-i-stopnia/praktyki/oferty-praktyk/>, (otwarto 15.08.2012).

Ranking uczelni akademickich 2011 przygotowany przez dziennik „Rzeczypospolita”, <http://grafik.rp.pl/grafika2/683688>, (otwarto 10.08.2012).

Studenckie Centrum Innowacji i Transferu Technologii SCITT, <http://www.scitt.paip.pl/>, (otwarto 15.08.2012).

Studium Języków Obcych Uczelni Łazarskiego, <http://www.lazarski.pl/studium-jezykow-obcych/aktualnosci/art,14,akcja-wakacje-dla-dzieci-z-sasiedztwa.html>, (otwarto 15.08.2012)

Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna -<http://www.uka.amu.edu.pl/informatyka.php>, (otwarto 10.08.2012).

Nauczanie poprzez projekt na polskich uczelniach wyższych – czy wykorzystujemy doświadczenia innych krajów?

Nauczanie poprzez projekt jest metodą, która otwiera słuchaczom wyższych uczelni możliwość lepszego dostosowania się do wymagań współczesnego rynku pracy i współczesnego świata. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie najważniejszych trendów i kierunków rozwoju metody kształcenia poprzez projekt na uczelniach wyższych na świecie i porównanie tego obrazu z sytuacją na polskich uczelniach wyższych w celu odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób i do jakiego stopnia potencjał opisywanej metody wykorzystywany jest w naszym kraju. Do realizacji wyznaczonego celu zaprezentowano zarys genezy i charakterystyki opisywanej metody wraz z krótką analizą dotyczącą jej efektywności. Następnie przedstawiono najważniejsze modele edukacji poprzez projekt na uczelniach wyższych oraz opisano najbardziej wyróżniające się inicjatywy dotyczące kształcenia poprzez projekt na dziesięciu czołowych uniwersytetach świata. W kolejnej części zestawiono zidentyfikowane przez autorów informacje dotyczące wykorzystania opisywanej metody lub jej elementów w polskim szkolnictwie wyższym, w tym na najbardziej renomowanych publicznych oraz niepublicznych uczelniach. Z dokonanej analizy wynika, że wypracowane na świecie modele i doświadczenia dotyczące stosowania nauczania poprzez projekt są wykorzystywane w naszym kraju wciąż w ograniczonym i zdaniem autorów, niezadowalającym stopniu. W ostatnim czasie można jednak zaobserwować coraz więcej inicjatyw dotyczących rozwoju opisywanej metody na polskich uczelniach wyższych.

Słowa kluczowe: kształcenie poprzez projekt, kształcenie poprzez problem, szkolnictwo wyższe, model kształcenia, uczelnia wyższa, system kształcenia

Project – based learning in Polish higher education: do we use experiences of other countries?

Problem-based learning (PBL) is a method which opens perspectives for better adaptation of graduates to demands of contemporary labor market and the contemporary world. The aim of the article is to describe most important trends and tendencies of PBL developments in academic institutions in the world and to compare this picture with the use of PBL in Polish higher education. Authors tried to answer a question, to what extend the potential of the method is exploited in our country. For the realization of the assigned aims an outline of genesis and characteristics of the method were introduced along with a brief analysis of its effectiveness. Further, the most important models of the PBL as well as most interesting initiatives in PBL worldwide were described, including activities undertaken by ten leading universities of the world. In the succeeding section, data collected by the authors concerning the use of PBL or its elements in Polish higher education institutions, including the most prestigious public and non-public colleges, were presented. The analysis proves that experiences and models of PBL developed by higher education institutions in the world are used in our country to a very limited and unsatisfactory extent. However, in the recent years growing number of initiatives concerning the method at Polish colleges can be observed.

Keywords: project-based learning, problem-based learning, higher education, education model, college, education system

Dominik Olejniczak
Warszawski Uniwersytet Medyczny

STRES JAKO UWARUNKOWANIE ZDROWIA W PRACY NAUCZYCIELA

Według definicji Światowej Organizacji Zdrowia zdrowie psychiczne to „stan dobrego samopoczucia, w którym człowiek wykorzystuje swoje zdolności, może radzić sobie ze stresem w codziennym życiu, może wydajnie i owocnie pracować oraz jest w stanie wnieść wkład w życie danej wspólnoty” (*Zielona Księga*, 2004, s.4).

Zdrowie psychiczne jest częścią składającą się na ogólny stan zdrowia. Podobnie jak zdrowie fizyczne, ma istotny wpływ na poczucie dobrostanu zarówno jednostek, jak i całych rodzin czy społeczeństwa.

Pojęcie zdrowia psychicznego jest wieloznaczne i bardzo trudne do zdefiniowania. Wielu różnych autorów podczas definiowania tego pojęcia zwracało uwagę na różne kryteria. W roku 1958 Maria Jahoda opisała pojęcia najbardziej charakterystyczne dla zdrowia psychicznego i dojrzałości psychicznej.

1. Jaką postawę prezentuje jednostka wobec siebie? Wyższy czy niższy poziom zdrowia psychicznego w dużej mierze zależy od postawy jednostki, jaką ma ona wobec siebie.

2. Jaka jest samorealizacja i samodzielny rozwój jednostki? W jaki sposób i czy jednostka potrafi rozwijać swój potencjał – jest wskaźnikiem jej zdrowia psychicznego.

3. Czym jest integracja w zachowaniu równowagi psychicznej jednostki? To właściwość, dzięki której jednostka potrafi operować takimi psychicznymi funkcjami, które zapewniają jej odprężenie po przebytych stresie i odzyskanie równowagi przed kolejnymi trudnościami życiowymi.

4. Jaką rolę pełni autonomia jednostki? To samodzielny system odniesienia, który daje możliwość kontrolowania własnego zachowania, sytuowania go w środowisku społecznym, właściwej oceny tego zachowania i sterowania nim.

5. Co daje umiejętność percepcji rzeczywistości przez jednostkę? Trafna percepcja rzeczywistości jest właściwą oceną zarówno innych jednostek, jak i samego siebie, wrażliwością społeczną, empatią, co daje właściwe usytuowanie jednostki w rzeczywistości.

6. Jakie jest znaczenie panowania nad otoczeniem? Chodzi o właściwe radzenie sobie przez jednostkę z zadaniami stawianymi przez życie, umiejętność rozwiązywania problemów, stosunek jednostki do innych i odnajdywanie się w określonych sytuacjach (*Piechowski*, 1985, s. 93).

Gordon Allport opierając się na założeniach Jahody wyróżnił również sześć kryteriów dojrzałej osobowości:

„1. Rozszerzenia sensu samego siebie – dobro drugiej jednostki staje się dobrem własnym. Świadczy to o zdolności do alterocentryzmu. Allport odróżnia zwykle działanie od zaangażowania się w wykonywane zadanie i podkreśla wartość tego drugiego.

2. Serdeczny stosunek do siebie i innych. Obejmuje to dwa rodzaje stosunków: zażyłość z osobami bliskimi, zdolność do miłości i nawiązywania przyjaźni oraz zdolność do współodczuwania, poszanowania drugiego człowieka, zdolność do empatii i do odczucia braterstwa ze wszystkimi ludźmi.

3. Emocjonalna pewność (samoakceptacja) zwana również emocjonalną równowagą. Jest to umiejętność „współżycia z własnymi stanami emocjonalnymi w taki sposób, aby nie doprowadzały one do czynów impulsywnych i aby nie przeszkadzały dobrostanowi innych”.

4. Realistyczna percepcja, zręczności i wyznaczone zadania: „stan dojrzałości nie usiłuje nagiąć rzeczywistości do własnych potrzeb i fantazji”. Pojęcie to szeroko pokrywa się z piątą kategorią pojęć pozytywnego zdrowia psychicznego Jahody oraz ze skoncentrowaniem się na problemach Maslowa.

5. Samoobiektywizacja: wgląd i humor. Według Allporta, nie można mieć obiektywnego spojrzenia na siebie bez umiejętności korygującego wglądu i poczucia humoru, które pozwala śmiać się z siebie. Zbyt poważne traktowanie siebie jest oznaką niepełnej dojrzałości i niepełnego zdrowia psychicznego.

6. Unifikująca filozofia życia. Obok poczucia humoru i umiejętności wglądu musi istnieć jasne zrozumienie celu życia w kategoriach unifikującej filozofii życia. Kategoria ta obejmuje ukierunkowanie życiowe, własne poczucie wartości, własną religię i poczucie odpowiedzialności” (Piechowski, 1985, s. 94).

W każdym ujęciu zdrowia psychicznego muszą być uwzględnione wszystkie te kategorie, stanowiące jednocześnie kryteria jego oceny.

Kazimierz Dąbrowski zdrowie psychiczne zdefiniował jako: „zdolność do rozwoju w kierunku wszechstronnego rozumienia, przeżywania, odkrywania i tworzenia coraz wyższej hierarchii rzeczywistości i wartości, aż do konkretnego ideału indywidualnego i społecznego”. W definicji tej bardzo mocno została podkreślona kwestia rozwoju, jako niezbędna do osiągnięcia dobrostanu psychicznego. Tak określone zdrowie psychiczne zawiera dynamiczność, wszechstronność oraz wielopoziomowość (Dąbrowski, 1996, s. 22).

Inna definicja została stworzona na potrzeby edukacji i zawarta jest w załączniku do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej – „zdrowie psychiczne jest częścią ogólnego zdrowia i oznacza nie tylko stan niewystępowania zaburzeń czy chorób psychicznych, lecz także posiadanie potencjału psychicznego (umiejętności oraz postaw osobistych i społecznych), które:

- umożliwiają człowiekowi zaspokajanie swoich potrzeb, osiąganie sukcesów, czerpanie radości i satysfakcji z życia,
- zwiększają jego zdolność do rozwoju i uczenia się, radzenia sobie ze zmianami i pokonywania trudności,
- sprzyjają nawiązywaniu i utrzymywaniu dobrych relacji z innymi ludźmi oraz aktywnemu udziałowi w życiu społecznym” (tamże, s. 23).

W pojęciu zdrowia psychicznego, które definiuje Stanisław Cwynar (1983), zawiera się wrażliwość zarówno na potrzeby własne, jak i innych ludzi, aktywna zaradność w sytuacjach życiowych, tolerancja i wyrozumiałość na różne sprawy oraz umiejętność obiektywnego ich ocenienia, co objawia się odpowiednim samopoczuciem i nastrojem w stosunku do danej sytuacji.

Z badań przeprowadzonych w państwach Unii Europejskiej wynika, że praca zawodowa często ma negatywny wpływ na stan zdrowia psychicznego. Ponad 75%

pracowników postrzega swoją pracę zawodową jako źródło stresu. Wnioski z badań pozwalają wyznaczyć zawody, w zależności od ich specyfiki, jako bardziej lub mniej narażone na konkretne zaburzenia w zdrowiu psychicznym (Pyżalski i in., 2008, s. 36).

W znanych modelach uwarunkowań zdrowia również można zaobserwować odzwierciedlenie stwierdzenia, iż środowisko pracy ma wpływ na zdrowie. Mówi o tym model uwarunkowań zdrowia według Światowej Organizacji Zdrowia, w którym determinanta ta została określona jako „warunki pracy”, a także model uwarunkowań zdrowia według Marca Labonde’a, w którym w grupie uwarunkowań społeczno-środowiskowych pojawia się „stresogenna praca” (Karski, 2003, s. 39).

Należy pamiętać, iż pod pojęciem „warunki pracy” trzeba rozumieć zarówno relacje interpersonalne, jak i czynniki związane z ergonomią, a także czynniki fizyczne, takie jak odpowiednie oświetlenie klasy, czy wysoki poziom hałasu (na przykład w warunkach pełnienia dyżuru w czasie przerwy między lekcjami). Wymienione czynniki można zaliczyć do stresorów, tak więc do elementów sprzyjających pogarszaniu się stanu zdrowia. Warto podkreślić, iż używając pojęcia zdrowie należy brać pod uwagę wszystkie jego wymiary, tj. fizyczny, psychiczny oraz społeczny (Karski, 2003, s. 11).

Wśród uwarunkowań zdrowia można wymienić te, które w znacznym stopniu wpływają na zdrowie nauczycieli zarówno w aspekcie fizycznym, jak i psychicznym. Zawód nauczyciela, jako zawód usług społecznych, uznawany jest za jeden z bardziej podatnych na wszelkie zaburzenia psychiczne, a w szczególności uważa się, że nauczyciele są najbardziej zagrożeni depresją (Pyżalski i in., 2008, s. 36). Już w NRD choroby psychiczne były rozpoznawane wśród nauczycieli dwa razy częściej w porównaniu z resztą społeczeństwa (Kretschmann, 2003, s. 16).

Mówiąc o chorobach psychicznych należy również wspomnieć o zwiększonym narażeniu na wypalenie zawodowe (Sęk, 2003, s. 9). Dodatkowo elementem predysponującym do wystąpienia syndromu wypalenia zawodowego mogą być cechy osobowościowe (Golińska, Świętochowski, 1998, s. 385).

Zdaniem Stanisławy Tucholskiej (2003) wynikać to może z tego, że:

- jest to praca z osobami, które często wymagają wsparcia oraz pomocy;
- rola nauczyciela opiera się na „dawaniu siebie”, odpowiedzialności i okazywaniu troski;
- nauczyciel narażony jest na duże oczekiwania i presję środowiska;
- często napotyka na brak wsparcia i pomocy instytucji (por. też: Ogińska-Bulik, 2006, s. 15).

W literaturze, oprócz wymienionych czynników, które czynią pracę nauczyciela szczególnie podatną na występowanie stresu, podawane są także następujące przyczyny:

- efekty pracy nie są widoczne od razu, rzadko od swoich uczniów nauczyciel może usłyszeć słowa podziękowania czy uznania;
- program nauczania wymaga, by nauczyciele realizowali dużą ilość materiału, na którą bardzo często nie wystarcza czasu, a dodatkowo wiedza, którą przekazują, w małej części zostaje zapamiętana przez uczniów;
- nauczyciel powinien traktować każdego ucznia indywidualnie, jednak warunki nie pozwalają na dokładne poznanie wszystkich uczniów, żeby dokonać takiej oceny;

- na nauczycielach w jakimś stopniu ciąży odpowiedzialność kształtowania charakteru uczniów;
- nauczyciele nie są doceniani zarówno przez rodziców uczniów, jak i ogólnie przez całe społeczeństwo (Schaefer, 2008, s. 88–91).

Stres

Światowa Organizacja Zdrowia (ŚOZ) za jedno z największych zagrożeń dla zdrowia w XXI uznała stres (Litzke, Schuh, 2007, s. 8).

Stres zdefiniował Hans Selye jako: „nieswoistą reakcję organizmu na wszelkie stawiane mu wymagania” (Kretschmann, 2003, s. 25). Jednocześnie wyróżnił stres pozytywny, czyli **eustres**, który nie wywołuje negatywnego wpływu na organizm, a nawet daje motywację do radzenia sobie z przeciwnościami, oraz stres negatywny, czyli **dystres**, który pojawia się dopiero w sytuacji, gdy stres staje się długotrwały, a człowiek nie potrafi poradzić sobie z wyzwaniem. Dystres może powodować negatywne skutki zdrowotne w sferze fizycznej oraz psychicznej.

Richard Lazarus stres określił jako: „określoną relację między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez jednostkę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby” (Ogińska-Bulik, 2006, s. 16). Człowiek zaczyna odczuwać stres dopiero, gdy uzna dany czynnik za szkodliwy lub zagrażający.

W Verońskim modelu stresu podkreślone zostało, że stres pojawia się dopiero wtedy, gdy jednostka nie jest w stanie podołać wymaganiom pracy (Ogińska-Bulik, 2006, s. 16).

Pojęcie stresu nauczycielskiego

Chris Kyriacou i John Sutcliffe – psychologowie z angielskiego Uniwersytetu z Cambridge – na podstawie badań nad nauczycielskim stresem stworzyli jedną z najczęściej stosowanych definicji. Określili go jako „generowanie negatywnych emocji (typu gniewu czy zniechęcenia) u nauczycieli, którym to emocjom zwykle towarzyszą patologiczne zmiany biochemiczne i fizjologiczne w organizmie (takie jak: wzrost tempa bicia serca, wzrost wydzielania się hormonów adrenokortykotropowych oraz innych hormonów do obiegu krwi, podwyższenie ciśnienia krwi), będących rezultatem wykonywanego zawodu i uwarunkowanych percepcją stawianych im wymagań jako zagrażających ich samoocenie i dobremu samopoczuciu, jak też uwarunkowanych mechanizmem radzenia sobie w celu redukcji spostrzeganych zagrożeń” (Grzegorzewska, 2006, s. 54).

Sten-Olof Brenner i Riva Bartell (1984) rozbudowali koncepcję stresu psychologów angielskich dodając do niej, że stres nauczycielski jest wynikiem wielu nakładających się czynników, których należy szukać zarówno w nauczycielu, jak i miejscu pracy – w szkole. Tak więc należy wziąć pod uwagę:

- potencjalne stresory, które pojawiają się w środowisku szkolnym,
- stresory wynikające z codziennych sytuacji życiowych,
- stresory, które są wliczone w każdy zawód,
- ogólny stan zdrowia danej osoby, jej osobowość, cechy charakteru,

- umiejętność radzenia sobie z problemami,
- resztę stresorów, które nie są związane bezpośrednio z pracą zawodową.

Czynniki wywołujące stres nazywane są stresorami. Wyniki badania przeprowadzonego przez Jacka Pyżalskiego i Piotra Plichtę (2007) na podstawie Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga pokazują, że głównymi stresorami w pracy nauczyciela są:

- niewspółmierne zarobki do wkładu w pracę;
- zbyt obszerne programy nauczania;
- brak możliwości kształtowania swojej pracy;
- nieprzystosowane pokoje socjalne pracowników;
- zbyt duża liczba uczniów;
- rywalizacja pomiędzy współpracownikami;
- brak wsparcia i pomocy ze strony przełożonych oraz współpracowników (Pyżalski, 2010, s. 53).

Tucholska (2003) wymienia następujące czynniki, które w pracy nauczyciela w największym stopniu są źródłem stresu:

„– przeciążenie pracą – przygotowanie się do lekcji, sprawdzanie i ocenianie prac, duża odpowiedzialność za uczniów, krótkie, niewystarczające na odpoczynek przerwy;

– brak zawodowego uznania – obejmujący małe możliwości zrobienia kariery w zawodzie, niewystarczające uposażenie, brak dostatecznego zrozumienia i uznania, problemy związane z utrzymaniem karności uczniów;

– presja czasu jako źródło trudności – czynnik ten obejmuje brak czasu na indywidualną pracę z uczniami głównie z racji zbyt licznych klas, niedostateczne wyposażenie szkoły, brak pomocy czy źle opracowane podręczniki;

– niedostateczne relacje interpersonalne w szkole – obejmujące różnego rodzaju naciski ze strony władz zwierzchnich, rodziców, relacje między nauczycielami, atmosferę w gronie nauczycielskim” (Ogińska-Bulik, 2006, s. 54).

Wypalenie zawodowe

Jedną z konsekwencji długotrwałego pozostawania pod wpływem stresu jest wypalenie zawodowe. Zjawisko to niezwykle często dotyka właśnie nauczycieli. Badania Tucholskiej (2003) świadczą, że ponad 20% nauczycieli doświadczyło wypalenia zawodowego (Ogińska-Bulik, 2006, s. 80).

Aronson i inni (1983) pojęcie to zdefiniowali jako: „stan psychiczny często występujący u ludzi, którzy pracują z innymi (przede wszystkim, ale nie tylko, w zawodach polegających na niesieniu pomocy) i którzy w swych relacjach z klientami lub pacjentami, przełożonymi lub kolegami są stroną dającą” (Litzke, Schuh, 2007, s. 167). Jest to stan spowodowany powolnym wyniszczaniem psychicznym, przejawiający się wyczerpaniem emocjonalnym, psychicznym oraz fizycznym.

W ujęciu Christiny Maslach i Susan Jackson na wypalenie zawodowe składają się z trzy elementy:

- wyczerpanie emocjonalne – jest uważane przez niektórych specjalistów jako główny aspekt wypalenia zawodowego. Wiąże się ono z bardzo dużym obciążeniem emocjonalnym, którego wymaga praca nauczyciela. Charakteryzuje się brakiem energii, ciągłym uczuciem zmęczenia, co w efekcie skutkuje brakiem zapału do działania;

- depersonalizacja – jest często konsekwencją wyczerpania emocjonalnego albo sposobem na radzenie sobie z tym wyczerpaniem. Jej objawem jest cyniczna postawa, dystansowanie się od potrzeb innych ludzi i obojętny do nich stosunek;
- obniżone poczucie własnych osiągnięć – objawia się przekonaniem, że wykonywana praca jest nieefektywna, czyli dana osoba uważa, że nie ma predyspozycji do wykonywania określonej roli zawodowej. Jest przekonana o braku sukcesu zawodowego (Ogińska-Bulik, 2006, s. 72–73).

W powstawaniu wypalenia zawodowego kluczowy jest kontekst organizacyjny: obciążenie pracą, zbyt dużo obowiązków, konflikty, ale również indywidualne zasoby jednostki, które mogą łagodzić lub wzmacniać skutki stresorów.

Profilaktyka

Przeciwdziałanie negatywnym konsekwencjom stresu powinno leżeć w interesie zarówno pracodawców, jak i pracowników. Pracodawca ma obowiązek zapewnienia swoim podwładnym bezpiecznych warunków pracy oraz dbać o ich kondycję fizyczną i psychiczną. Najlepszym sposobem obniżenia poziomu stresu w miejscu pracy jest wdrażanie programów prewencyjnych związanych z zarządzaniem stresem. Powinny być one ukierunkowane i na pracownika, i na pracodawcę (Stępień, 2010, s. 54).

Program radzenia sobie ze stresem wśród pracowników skupia się głównie na:

- wzmocnieniu i podniesieniu zasobów osobistych, społecznych i zawodowych,
- kształtowaniu właściwych postaw wobec wykonywanej pracy,
- uczeniu zasad współpracy i kooperacji,
- zwróceniu uwagi na higienę psychiczną, planowanie czasu wolnego i wypoczynku,
- uczeniu radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i porażkami.

Druga część programu ukierunkowana jest na organizację, a szczególnie na potrzebę wprowadzenia zmian, które podniosą jakość środowiska pracy. Mają one na celu ograniczenie działania czynników stresujących, odpowiednie dobranie kadry i podnoszenie jej kwalifikacji (tamże, s. 54).

Działania takie wpisują się w podejście do problemu realizowane przez Światową Organizację Zdrowia w ramach programu Szkoła Promująca Zdrowie. Zgodnie z założeniami programu działania promujące zdrowie w szkole powinny być nakierowane nie tylko na uczniów, ale także na nauczycieli i całą społeczność szkolną, a także odnosić się do sfery organizacyjnej.

Idea „Zdrowej Szkoły” – jako początkowa forma projektu Światowej Organizacji Zdrowia – narodziła się w latach 80. Jako pierwsza wdrażana była w Polsce, Czechach i na Węgrzech.

W Polsce w latach 1992–1995 w projekcie tym brało udział 14 placówek. W roku 1992 w ówczesnym województwie ciechanowskim została utworzona pierwsza wojewódzka sieć szkół promujących zdrowie, a w roku 2006 sieci takie istniały już we wszystkich województwach (Borzucka-Sitkiewicz, 2006, s. 46).

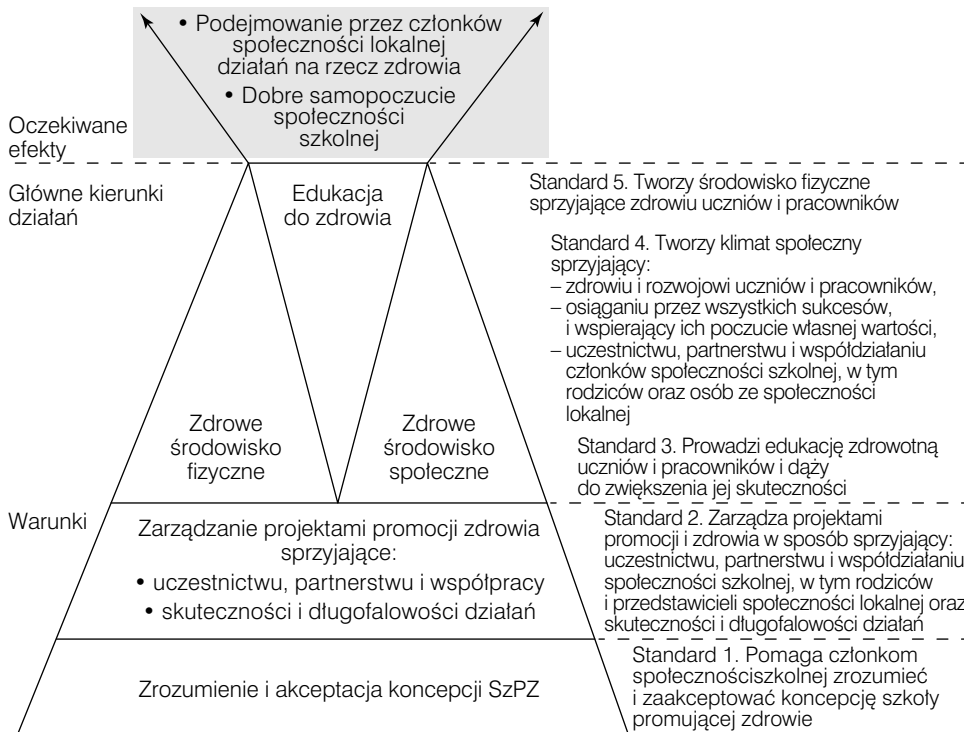
Każda placówka będąca członkiem sieci szkół promujących zdrowie charakteryzuje się trzema elementami:

1. Edukacja zdrowotna włączona jest do programu nauczania;
2. Tzw. etos zdrowia w szkole – eksponuje kwestie zdrowotne – właściwe środowisko fizyczne, społeczne, organizacja szkoły;
3. Współpraca z rodziną i środowiskiem lokalnym (Karski, 2003, s.221).

Głównym celem tego programu powinno być prowadzenie zdrowego stylu życia zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli, co w przypadku tych ostatnich wiąże się również z profilaktyką stresu w miejscu pracy. Można osiągnąć to poprzez:

- zapewnienie odpowiedniego środowiska fizycznego,
- przekazywanie uczniom wiedzy oraz umiejętności służących poprawie zdrowia,
- edukację zdrowotną aktywizującą uczniów.

Nauczyciele, uczniowie oraz rodzice powinni czuć się twórcami i realizatorami wszelkich działań podejmowanych w ramach tego projektu oraz aktywnie brać w nich udział. Schemat takich działań przedstawiony jest na rysunku 1.



Rys. 1. Polski model Szkoły promującej zdrowie

Źródło: M. Sokołowska, B. Woynarowska *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole*, zeszyt 10, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006, s. 16

Polski model Szkoły promującej zdrowie podzielony jest na pięć standardów. Największą uwagę należy zwrócić na nakierowanie działań promujących zdrowie na całą społeczność szkolną. Jest to istotne, gdyż w szkole środowiska uczniów i nauczycieli przenikają się i wzajemnie na siebie oddziałują. Realizacja zadań z zakresu promocji zdrowia, w tym przede wszystkim edukacji zdrowotnej i profilaktyki, powoduje zwiększenie potencjału zdrowotnego obu tych grup.

Stres, jako jedno z podstawowych uwarunkowań zdrowia nauczycieli, powinien być brany pod szczególną uwagę w profilaktyce chorób zawodowych. Tezę taką

można uzasadnić tym, iż korzyści wynikające z ograniczenia narażenia na czynniki stresogenne bądź też wygenerowanie umiejętności minimalizowania ich wpływu odnoszą nie tylko sami nauczyciele, ale też dyrektorzy szkół – pracodawcy, a przede wszystkim młodzież. Możliwość pracy z nauczycielem umiejętnie minimalizującym wpływ stresu jest znacznie bardziej efektywna, inspirująca, a także pozytywnie wpływa na proces budowania autorytetu nauczyciela.

Literatura

- Borzucka-Sitkiewicz K. (2006): *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Brenner S. O., Bartell R.: *The teacher stress process: A cross-cultural analysis*. „Journal of Organizational Behavior”, Vol 5(3)
- Dąbrowski K. (1996): *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Golińska L, Świętochowski W. (1998): *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli*. „Psychologia Wychowawcza” 1998, 5
- Grzegorzewska M. (2006): *Stres w zawodzie nauczyciela*. Wyd. UJ, Kraków
- Jarosław M., Cwynar S. (red.) (1983): *Podstawy psychiatrii*. Wyd. PZWL, Warszawa
- Karski J. B. (2003): *Teoria i praktyka promocji zdrowia*. Wyd. CeDeWu, Warszawa
- Kretschmann R. (2003): *Stres w zawodzie nauczyciela*. GWP, Gdańsk
- Litzke M., Schuh H. (2007): *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*. GWP, Gdańsk
- Ogińska-Bulik N. (2006): *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*. Wyd. Difin, Warszawa
- Piechowski M. (1985): *Zdrowie psychiczne jako funkcja rozwoju psychicznego*. W: *Zdrowie psychiczne*. Red. K. Dąbrowski. PWN, Warszawa
- Pyżalski J., Puchalski K., Korzeniowska E. (2008): *Promocja zdrowia psychicznego w miejscu pracy w Polsce*. W: K. Okulicz-Kozaryn, K. Ostaszewski (red.): *Promocja zdrowia psychicznego Badania i działania w Polsce*. Wyd. Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa
- Pyżalski J. (2010): *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.): *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Schaefer K. (2008): *Nauczyciel w szkole*. GWP, Gdańsk
- Sęk H. (2000): *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. PWN, Warszawa
- Sokołowska M., Woynarowska B. (2006): *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole*. Zeszyt 10. Wyd. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa
- Stępień K. (2010): *Zawód nauczyciel: trudności i perspektywy*. Wyd. Servire Veritati, Lublin
- Tucholska S. (2003): *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Wyd. KUL, Lublin
- Zielona Księga – Poprawa zdrowia psychicznego ludności – Strategia zdrowia psychicznego dla Unii Europejskiej* (2005). Wyd. Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela.

Stres jako uwarunkowanie zdrowia w pracy nauczyciela

Zdrowie psychiczne jest częścią składającą się na ogólny stan zdrowia. Podobnie jak zdrowie fizyczne, ma istotny wpływ na poczucie dobrostanu zarówno jednostek, jak i całych rodzin czy społeczeństwa.

Z badań przeprowadzonych w państwach Unii Europejskiej wynika, że praca zawodowa często ma negatywny wpływ na stan zdrowia psychicznego. Ponad 75% pracowników postrzega swoją pracę zawodową jako źródło stresu. Wnioski z badań pozwalają wyznaczyć zawody, w zależności od ich specyfiki, jako bardziej lub mniej narażone na konkretne zaburzenia w zdrowiu psychicznym (Pyżalski, i in., 2008, s. 36).

Wśród uwarunkowań zdrowia można wymienić te, które w znacznym stopniu wpływają na zdrowie nauczycieli zarówno w aspekcie fizycznym, jak i psychicznym. Zawód nauczyciela, jako zawód usług społecznych, uznawany jest za jeden z bardziej podatnych na wszelkie zaburzenia psychiczne, a w szczególności uważa się, że nauczyciele są najbardziej zagrożeni depresją (Pyżalski, i in., 2008, s. 36).

Wobec przytoczonych danych jednym z najważniejszych aspektów dbania o zdrowie nauczycieli powinna być profilaktyka stresu i jego skutków, na przykład wypalenia zawodowego. Problematyka ta poruszana jest między innymi w programie Światowej Organizacji Zdrowia „Szkoła Promująca Zdrowie”, którego jednym z adresatów działań prozdrowotnych są nauczyciele.

Stres, jako jedno z podstawowych uwarunkowań zdrowia nauczycieli, powinien być brany pod szczególną uwagę w profilaktyce chorób zawodowych. Też taką można uzasadnić tym, iż korzyści wynikające z ograniczenia narażenia na czynniki stresogenne bądź też wygenerowanie umiejętności minimalizowania ich wpływu odniosą nie tylko sami nauczyciele, ale też dyrektorzy szkół – pracodawcy, a przede wszystkim młodzież. Możliwość pracy z nauczycielem umiejętnie minimalizującym wpływ stresu jest znacznie bardziej efektywna, inspirująca, a także pozytywnie wpływa na proces budowania autorytetu nauczyciela

Słowa kluczowe: stres, uwarunkowania zdrowia, nauczyciel

Stress as a health determinant in teachers work

Mental health is a part making up the overall health. Like physical health, has a significant impact on the sense of well-being of both individuals and families or society.

Research carried out in the European Union shows that professional work often has a negative impact on mental health. More than 75% of the employees find their job as a source of stress. Conclusions from the study allows to show more or less influence to specific disorders in mental health, according to occupation.

Among the determinants of health may be mentioned those, which greatly affect the health of teachers both in terms of physical and mental health. The teaching profession, as a profession of social services, is considered as one of the most susceptible to any mental disorders, in particular, it is believed that teachers are the most at risk depression

In view of the evidence and one of the most important aspects of caring for the health of teachers should be prevention of stress and its consequences, such as burnout syndrome. This issue is addressed, among others, in the World Health Organization „Health Promoting School”, where one of the recipients of health-related activities are teachers

Stress, as one of the main determinants of teachers health, should be taken into special consideration in the prevention of occupational diseases. The thesis can be justified by the fact that the benefits of limiting exposure to stressors or generating skills to minimize their impact is good not only for the teachers, but also for school principals – employers, especially young people. Ability to work with a teacher, who skilfully minimizes the impact of stress is much more efficient, inspiring and has positive impact on the process of building a teacher’s authority

Keywords: stress, health determinants, teacher

RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2014

Bogusław Śliwerski:
*Diagnoza uspołecznienia publicznego
szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu.*
Oficina Wydawnicza „Impuls”,
Kraków 2013, s. 348

Wśród „wariacji” definicyjno-deskrypcyjnych na temat nas samych, nas jako istot wyjątkowo specyficznych, nierzadko samych siebie zaskakujących, pojawiały się – formułowane w ciągu wieków – pojęcia: *homo socius*, *homo politicus*, *homo reciprocus*, *homo economicus* czy *homo ludens*. Nie siląc się tymczasem na oryginalność i nie ryzykując ewentualnej niepoprawności przy próbie wykoncypowania kolejnego określenia łącznie brzmiącego, stwierdziłbym po prostu, że jesteśmy także istotami pragnącymi łączenia pozornych sprzeczności¹. W trakcie rozmów, dyskusji, luźnych wymian zdań i poglądów, zwłaszcza w kularach i kontekstach uczelnianych, jak i okołouczelnianych, dokonujących się poza oficjalnym i sformalizowanym nurtem edukacyjno-dydaktycznym, pobrzmiewają stwierdzenia typu: „nie lubię tych, którzy tylko teoretyzują”, „wiedza musi mieć praktyczne przełożenie i zastosowanie”, „mnie interesują tylko fakty”, „denerwują mnie naukowcy, którzy pojęcia nie mają o rzeczywistości”. Można mnożyć przykłady, powielać, dostrajać je do potrzeb argumentacyjnych. Okazuje się, iż z tej sprawnie funkcjonującej maszyny wychodzą dość regularnie produkowane nowe formuły. Przybierają postać czasami i taką, która dokładnie przeczy i kontrastuje ze wspomnianymi wyżej. Aby uniknąć jedynie płytkiej „twórczości”, wystarczy powołać się choćby na wypowiedź „giganta” teoretycznego myślenia w socjologii, klasyka tej dyscypliny, Talcotta Parsonsa, który – najprawdopodobniej w najważniejszym z obfitej listy swoich publikacji dziele *System społeczny* – przyznaje się do chorobliwej skłonności do teoretyzowania. Jednak równowagi – z racji tej nieuleczalnej inklinacji – poszukiwał i znajdował w osobie swojej życiowej partnerki².

Zdarza się – na całe szczęście – także współczesnym intelektualistom i badaczom, że potrafią uporać się ze wspomnianym rozbratem

teorii w stosunku do praktyki. Czynią to jednak w różny sposób. Przynajmniej w kwestii prowadzenia badań naukowych. Powierzchniowość nie uruchamia z oczywistych powodów takiego samego przeświadczenia, jak rzetelna, dokładna i prowadzona z namysłem lektura. W moim przekonaniu, na rynku wydawniczym, zwłaszcza zajmującym przestrzeń poświęconą edukacji, pojawiła się genialna publikacja, która wzbogaca dyscypliny humanistyczne, społeczne, zwłaszcza pedagogikę, i która znakomicie radzi sobie z rozdziwieniem pomiędzy teorią i praktyką. *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu*, której autorem jest niekwestionowany polski autorytet naukowy Bogusław Śliwerski, manifestuje i egzemplifikuje wspomnianą wartość. Nie posiadając takiej wiedzy, czy publikacja spotkała się – a jeśli tak, to w jakim stopniu – z komentarzami i namysłami recenzyjnymi, skłaniam się ku wyrażeniu swojej refleksji, przyjmującej postać czegoś w rodzaju eseju recenzyjnego. Zastrzegam jednak, iż jest to jedynie próba stworzenia opracowania, które dokonywane jest z punktu widzenia socjologa teoretyka, ukierunkowanego aksjologicznie (można by uzasadnić to także deklaracją autora eseju, rozpoznającego w sobie refleksyjną intencjonalność interpretacyjno-badawczą).

Książka profesora B. Śliwerskiego jest warta takiego do niej ustosunkowania się z bardzo wielu powodów. Powinny się one ujawnić w trakcie prowadzonej analizy. Zasadnicza teza jest jednak dość emfaticzna (czego wcale nie staram się ukrywać): książka jest znakomita. Uzupełnieniem tego założenia jest następujące stwierdzenie: łączy, jak rzadko która publikacja o takiej lub zbliżonej tematyce, teorię z *praxis*, analizę intelektualną z baczną obserwacją tego, co jest wokół i co stanowi przedmiot intelektualnych dociekań. Marzenia o uspołecznieniu, rzeczywistej demokratyzacji życia, decentralizacji, o społeczeństwie faktycznie obywatelskim, o sprawczości jednostkowo-wspólnotowej nie tylko w jej poczuciu, ale w autentycznej jej realizacji, tęsknota za podmiotowością, która się ujawnia na co dzień w obszarach edukacyjno-wychowawczych – wszystko to, i wiele innych

dalekosiężnych idei spotyka się z surową, wymagającą, ale i rzetelną, uczciwą i zatroskaną o ich urzeczywistnianie się diagnozą.

Lektura książki pozwala na stwierdzenie, iż jej autor jest badaczem wyjątkowo odważnym, równie intensywnie krytycznym, radykalnym, ale i rozumiejącym szeroko i dogłębnie. (Nieodparcie podczas lektury nasuwała mi się myśl, iluż to „prominentom” dzisiejszego systemu oświatowego polski Pedagog może się narażać). Na odczucia dotyczące zadziwienia z racji jednoznaczności i czytelności stawianych przez autora tez i prowadzonego dyskursu trzeba się zgodzić, poddając uważnej lekturze niniejszą książkę dotyczącą publicznego szkolnictwa III RP. Wyjątkowym walorem treści publikacji jest także to, iż poszczególne jej fragmenty, nawet niewielkie, mogą stawać się przedmiotem wielowymiarowej dyskusji. Dzieje się tak choćby za sprawą doboru źródeł i przedstawienia dotychczasowych analiz, które naświetlają problemy, a z którymi to autor próbuje się mierzyć. Bezdyskusyjnie cenne są także wyniki badań, jakie zostały zrealizowane do egzemplifikacji założeń i sformułowanych wniosków. Trudno zaprzeczyć, iż wnioski, jakie B. Śliwerski formułuje, są bolesne. Stają się takie, zwłaszcza dla tych, którzy nie pozorują swoich działań naprawczych i autentycznie angażują się w kształtowanie bytu szkolnictwa publicznego w naszym kraju. Faktyczni pozoranci prawdopodobnie nie przejmą się tym faktem, że ocena ich działań jest chwilami nawet druzgocąca. Jeśli mają świadomość pozorowania swoich działań – a raczej mają – nadal je będą kontynuowali. Dlatego diagnozy B. Śliwerskiego stają się przede wszystkim wartością cennego narzędzia dla świadomych swojej roli i możliwości zmian aktorów życia społecznego. Jest wystarczająco wiele powodów, aby w tym przypadku nie działo się to, o czym pisze Magda Karkowska: „(...) analizy i raporty często kończą w teczkach i na wieczne czasy zdobiących pomieszczenia MEN-u i jego archiwów, zamiast pomagać w wychowaniu młodzieży nauczycielom i rodzicom”³. Książki B. Śliwerskiego – moim zdaniem – ta sytuacja raczej nie może dotyczyć.

Wydaje się, iż publikacja będąca przedmiotem niniejszej refleksji jest swoistym rachunkiem sumienia dla wielu podmiotów, środowisk, przywódców politycznych, ludzi tkwiących (świadomie unikam stwierdzenia „zaangażowanych”) we współczesnym systemie oświatowym. Można odnieść wrażenie, że autorowi niewiele (wcale?) zależy na tym, aby wybielać rzeczywistość, którą bada, ale także towarzyszy

przekonanie, iż jest wyjątkowo uczciwy w diagnozie. Nie podaje naiwnych, zbyt uproszczonych projektów rozwiązań. Wystarczająco wiele przykładów – także zawartych w tej książce – pojawia się przecież w życiu społecznym, gdzie elementy edukacyjne, socjalizacyjne, wychowawcze i formujące ludzi, nie idą w tym kierunku, w jakim nakazywałoby ich „ontologiczne przeznaczenie”. Sam tytuł mówi wiele. Szkolnictwo publiczne zostało przydzielone – nierzadko z całkowitą premedytacją i wyrachowaniem – w jakiś rodzaj gorsetu, który miast chronić, uelastyczniać i stymulować, czyni zupełnie coś przeciwnego: deformuje, hamuje i neutralizuje nagromadzony w podmiotach i tkwiący w nich przecież *od zawsze*, wewnętrzny potencjał rozwojowy.

Diagnoza autora publikacji o szkolnictwie publicznym III RP jest przejawem wdrożenia czynności badawczej, która posiada znamiona istotnie zaangażowanej. Być może nie do końca wygląda to tak, jak by tego chciał – w stosunku do przedmiotu badania społecznego – Florian Znaniecki. Za takowe uważał również wychowanie, czynności edukacyjno-socjalizacyjne, a więc – można tak wnioskować *per analogiam* – także szkolnictwo publiczne⁴. Fakt ten jednak inspirował do refleksyjnego socjologicznego spojrzenia na monografię. Warto przyjrzeć się nieco bliżej, oraz bardziej systematycznie zawartym w niej treściom, jakie właśnie stały się przedmiotem eseistycznego ich recenzowania.

Książka wybitnego polskiego pedagoga składa się z czterech głównych części. Poprzedza je wprowadzenie, a konkluduje zakończenie. Do całości została dołączona bibliografia i aneks oraz indeks nazwisk. Nakreślenie przedmiotu badań i stworzenie kontekstu teoretycznego, jakie mają miejsce we wprowadzeniu, czynią logicznymi kolejne rozdziały. Najpierw autor przypomina genezę oraz rozwój idei uspołecznienia szkolnictwa publicznego w Polsce, następnie charakteryzuje istniejące – choć mające się różnie – organy szkolnej demokracji, po czym kontynuuje – na podstawie ogólnopolskich badań – analizy w odniesieniu do kwestii uspołecznienia polskiej oświaty w czasach III Rzeczypospolitej, by ostatecznie dokonać także rzetelnej diagnozy i deskrypcji dotyczących założeń badań genezy, ewolucji oraz aktualnego poziomu uspołecznienia szkół publicznych w III RP.

W latach 1980–1989 samorządność funkcjonowała w naszym kraju jako ważna idea, jako przedmiot marzeń wielu środowisk, zwłaszcza opozycyjnych. W pierwszym rozdziale monografii autor przypomina kontekst, w którym

planowanie i marzenia przeplatały się nawzajem, a co do których realizacji istniały uzasadnione powody. Decentralizacja, przeciwdziałania względem biurokratycznych i ideologicznych wynaturzeń, rzeczywista partycypacja społeczności lokalnej, miałyłożyć na faktyczny rozwój szkół (s. 30). Demokratyzowanie oświaty miało polegać głównie na jej rzeczywistym uspołecznieniu – wejście w posiadanie przez członków społeczeństwa własnej kultury i edukacji, której przecież mieliby stać się autorami. W szkołach oraz w ministerstwie oświaty słusznie upatrywano bastionów partyjniactwa, ustrukturyzowanych według partykularnych interesów (s. 39). Jednym z najważniejszych celów wdrożenia procesu uspołecznienia oświaty miało być uczynienie transparentnymi, niedostępnymi opinii publicznej, zasobów prawnych i przepisów związanych z prowadzoną polityką edukacyjną państwa totalitarnego (s. 40).

Okres przełomu, a więc lata 1989–1991 można słusznie nazwać – posługując się terminologią autora – trudnymi dobrego początkami (s. 42). Obrady Okrągłego Stołu wygenerowały dość zgodne postulaty dotyczące uspołecznienia szkół, rozumiane przede wszystkim jako wdrożenia do samorzadności nauczycieli, uczniów i rodziców. Kolejny etap biegu zdarzeń jest jednak pesymistyczny. Słusznie B. Śliwerski nazywa oświatę inhibitorem uspołecznienia szkoły. Ucieczka w siebie, zahamowanie, powrót do etatyzmu, wykorzenienie mechanizmów więziotwórczych pomiędzy nauczycielami, rodzicami, dziećmi, związkowcami i politykami – wszystkie te elementy sprawiły przedziwną sytuację: „Szkoła lat transformacji przekształcała się ze szkoły jako agendy niedemokratycznego państwa w szkołę bezradnie i nieskutecznie usiłującą się wyzwolić spod wpływów nowych form dominacji politycznej i ideologicznej” (s. 54). Żarłoczny centralizm poczuł się jak u siebie w domu. Karmienie się mechanizmami oświatowymi wygenerowało procesy destrukcyjne, marnotrawiąc nadzieje oraz osiągnięte – choć nieliczne i niewielkie – to jednak sukcesy (s. 58). Diagnoza B. Śliwerskiego tego okresu jest bolesna: obojętność, brak reakcji, nieobecność myśli krytycznej oraz refleksyjnej, zahamowanie aktywności oddolnych na rzecz profesjonalnej naprawy systemu oświatowego (s. 79). Synteza oceny jest także jednoznaczna: „W Polsce post-socjalistycznej nie została dokończona reforma decentralizacji i decentralizacji władzy oświatowej” (s. 82). Kolejny raz karty naszej historii zabarwione zostały dominacją partykularizmu interesów grupowych, partyjnych, jednostkowych,

nad dobrem wspólnym, nad rzeczywistym sprawczo-podmiotowym wymiarem kontekstu społecznego. Edukacja i oświata jest tego wyjątkowo czytelnym *exemplum*. Trudno zaprzeczyć tej trafnej diagnozie, wyjątkowo rygorystycznie udokumentowanej i uargumentowanej przez B. Śliwerskiego.

Drugi rozdział książki jest dowodem skupionej uwagi autora na mechanizmach, instytucjach oraz działaniach, które mienia się nazwą organów szkolnej demokracji. Lektura tej części monografii przywołuje mi na myśl fundamentalną zasadę, o jakiej mówi się w – nie stroniących od aksjonormatywnego wymiaru rozumienia rzeczywistości społecznej – kontekstach, mianowicie, o zasadzie subsydiarności (pomocniczości). Pedagog rozprawia się z mitem związanym z funkcjonowaniem społeczności edukacyjnych mówiącym o tym, iż stosunki władz oświatowych z zarządzającymi lokalnymi placówkami, nauczycieli z uczniami, muszą opierać się na autorytecie, rozumianym jako posłuszeństwo i podporządkowanie (s. 99). Trudno w taki sposób widzieć zasadę pomocniczości, która zarówno w swojej formule pozytywnej, jak i negatywnej wyraża zupełnie coś innego. Powstrzymywanie się przez stojących na wyższym szczeblu władzy od działań zawłaszczających, demontujących sprawczość, lokalność aktywności, możliwość twórczego kreowania własnych działań, ale i tworzenie stymulujących okoliczności i przekazywanie sprzyjających rozwojowi i pobudzaniu do aktywności wszelkich podmiotów usytuowanych na niższym szczeblu – oto ukierunkowanie realizowanej faktycznie przez podmioty władzy zasady pomocniczości⁵. Rada szkoły, rada pedagogiczna, rada rodziców, samorząd uczniowski są tymi organami systemu społecznego (by posłużyć się *analogią organiczną*, jaką postulowali tzw. funkcjoniści, zwłaszcza twórca *organicystycznej koncepcji społeczeństwa* Herbert Spencer⁶), które nadają jędrności, dynamiki oraz podmiotowości instytucjom edukacyjnym. A są nimi przede wszystkim szkoły, które unerwiają jej morfologię strukturalno-funkcjonalną.

Szczególną egzemplifikacją eksploracji procesów uspołecznienia polskiej oświaty w III RP jest trzeci rozdział monografii. Znajdujemy w nim wyniki badań, w tym badań sondażowych oraz ich analizę. Obraz, jaki się z nich wyłania, nie napawa być może optymizmem. Dominacja pseudowiedzy, ekstremistycznych poglądów, obniżenie jakości kształcenia, hamowanie procywilizacyjnych dążeń, mała transparentność instytucji publicznych – wszystko to i wiele jeszcze innych czynników nie służy sprawie uspołecznienia

i samorządności w społeczeństwie. Polacy deklarują wobec demokracji w przestrzeni edukacyjnej swoją określoną postawę. Proces dojrzewania do demokratycznego myślenia, wdrażania się do kultury demokracji⁷ nie jest procesem łatwym. Jeśli ktoś uważa, że możliwy jest w tej sprawie łatwy i niebolesny skok, popadł nie tylko w swoistą inercję wobec rzeczywistości, ale funkcjonuje w swoim własnym i na własne życzenie zaimprovizowanym getcie prywatności, skrajnego indywidualizmu, któremu blisko do zwykłego egoizmu i apatii prospołecznej. Jest to także przejaw jakiegoś pasywizmu obywatelskości. Wychowanie obywatelskie jest zasadniczo zaniedbane. Trudno się temu dziwić, zważywszy, iż jeśli podejmowane są próby jego realizacji, to zazwyczaj dzieje się to w dość późnym okresie życia obywateli, a tymczasem powszechnie wiadomo, że powinno się ono odbywać już w okresie przedszkolnym (s. 171).

Logika publikacji B. Śliwerskiego dopełniona zostaje w czwartym jej rozdziale. Dzieje się tak dlatego, iż autorowi towarzyszy szczerą wolą zdiagnozowania stanu faktycznego uspołecznienia szkół publicznych w Polsce w okresie III RP. Używając określenia „fotografia” w odniesieniu do badań, dostrzegam w tym także przejaw skutecznego aktualizowania bieżących dążeń i intelektualnych autora (s. 173). W naukach społecznych, zwłaszcza w socjologii, za sprawą Piotra Sztompki szczególnie, pojawia się nowy paradygmat wykorzystujący w oglądzie naukowym pryzmat *fotospołeczństwa*⁸. Jest to jakaś swoista „mutacja” technik i koncepcji postrzegania świata społecznego i jego wielowymiarowości. Wracając jednak do problemu uspołecznienia szkoły, wydaje się, iż zamierzeniem B. Śliwerskiego jest wykazanie, czy i na ile powołanie najwyższego organu społecznego, jakim powinna być rada szkoły, skutkuje realizacją ustawowych celów i zadań w obszarze uczestniczenia w działaniach na rzecz współdecydowania, współzarządzania i współtworzenia rzeczywistości szkolnej (s. 173–174). Wskaźnik definicyjny w tej kwestii to kilka jej wymiarów: strukturalny, partycypacyjny, komunikacyjny i temporalny (s. 174–175). Zadziwiająco informacją jest to, iż centralne i terenowe władze nie wiedzą nic, i co gorsza, nie chcą wiedzieć nic na temat istnienia i działania rad szkolnych (s. 180). Na taki stan rzeczy mają wpływ między innymi działania na rzecz samorozwiązywania się tych ciał bądź pewnych stymulujących do takiego procesu ich poczynań, przejawiających się w ich unicestwianiu za sprawą zewnętrznych i wewnętrznych podmiotów decyzyjnych. Postawy dyrektorów

szkół oraz rad przewodniczących odzwierciedlają – czasem w sposób wręcz zadziwiający – ignorancję, obojętność, ambiwalencję, a w najlepszym wypadku akceptację połączoną z niewielką dozą aktywnego ich wspierania. Kwestia oceniania, opiniowania czy wnioskowania rad szkolnych odzwierciedla także mało przekonujące zaangażowanie co do popierania aktywności na rzecz samorządności oraz idei uspołecznienia. Powracają zatem jak echo słowa prekursora nurtu symetrycznego myślenia i działania w obszarach pedagogicznych, Janusza Korczaka, który możliwość zmiany życia dorosłych warunkuje wychowaniem i który ze smutkiem konstatuje, iż odwaga dania dzieciom pewnej swobody jest dlatego taka trudna, gdyż świat dorosłych tkwi w okowach zniewolenia (s. 298).

Partycypacja, upodmiotowienie oraz uspołecznienie nie wydają się luźno krążącymi wokół edukacji i oświaty sloganami-hasłami, którymi B. Śliwerski w swojej publikacji zręcznie operuje. Za każdym razem ich użycie odzwierciedla wyjątkową troskę o *bonum commune*, jakim jest publiczne szkolnictwo. Polski socjolog, autor niniejszej książki, ma całkiem uzasadnione prawo krytycznie spoglądać na sprawę. Ma uwiarygodnioną podstawę – na którą łożą jego liczne aktywności badawcze, dydaktyczne i społeczne – by postulować ukierunkowania naprawcze. Procesualność zjawiska edukacji w Polsce jest wciąż jeszcze pogmatwaną i niezbyt wyraźnie zarysowaną – tak dla teorii jak i dla praktyki – ideą, która co do chęci jej posiadania, oraz przeżywania satysfakcji z jej posiadania, jest obecna w niewielu jednak środowiskach. Także u niewielu z nich jest faktycznie dojrzałe zinternalizowana. „Jeszcze nie jest za późno, jeszcze nie wszystko jest stracone” (s. 316) – słowa, które nie wydają się tylko zgrabną konkluzją książki – rodzą optymizm, który nie sposób uznać za mrzonkę, ewentualnie gotową do jej ponownego przywołania za jakiś czas, gdy nadarzy się ku temu okazja, gdy pojawi się taki wymóg, najprawdopodobniej uwarunkowany strukturalnie, politycznie, czy ideologicznie.

Można się zastanawiać nad słuszością ciągłego definiowania tego, czym jest i jakie powinno być społeczeństwo. Okazuje się, że największe wysiłki teoretyczne w tym zakresie – choć bardzo istotne – niewiele wnoszą do świadomości słuszości ich wdrażania. Mam na myśli koncepcje rzeczywiście bliskie upodmiotowieniu jednostek, ich uspołecznienia, uświadamianie niepowtarzalności ich wkładu na rzecz wzmacniania, unerwiania tkanki społecznej środowiska, w którym żyją. Wystarczy wspomnieć

bardzo cenny – moim zdaniem – nowy paradygmat socjologiczny włoskiego badacza Pierpaolo Donatiego, który widzi społeczeństwo w wymiarze refleksyjności relacyjnej⁹. Nie tylko jego zdaniem, rzeczywistość edukacyjna zajmuje w tym paradygmacie także poczesne miejsce¹⁰. Dzięki niemu pojawić się mogą nowe siły, inspiracje, projekty naprawcze i rewitalizujące oświatę oraz wszystkie z nią związane konteksty.

Dziedziczenie złych nawyków, konformizm i powtarzalność „edukacyjnych odruchów”, ich wzmacnianie przez praktykowanie, nie zawsze uruchamiają się automatycznie, przy okazji rozwoju cywilizacyjnego. Czy i w obszarach oświaty, edukacji, wychowania i uspołecznienia nie zachodzi mechanizm redukcjonizmu, o którym z przekonaniem pisał wybitny współczesny etyk Arno Anzenbacher? Redukcja odpowiedzialności, sprawczości, aktywności indywidualnej do wymiaru społecznego, instytucjonalnego (wymiar indywidualny jest jedynie odbiciem wymiaru społecznego), albo odwrotnie, redukcja społecznego wymiaru do czystej sumy indywidualnie pojmowanych oddziaływań¹¹ – mają w moim przekonaniu zastosowanie także w dziedzinie oświaty, zwłaszcza publicznej, szczególnie w badanym przez B. Śliwerskiego okresie historycznym i kontekście geograficznym. Obie formy wprowadzają na dwie błędne ścieżki, które ostatecznie się ze sobą jednak spotykają: jednostki – nawet bardzo kreatywne i zaangażowane – niewiele są w stanie zdziałać (przerost struktur – determinacja strukturalna), a społeczeństwo jako mechanizm, struktura, instytucja niewiele znaczą, bo wszystko zależy od jednostek. Diagnoza B. Śliwerskiego wymyka się takiemu zejściu się obu postaci redukcjonizmów, zarówno koncepcyjnie, czyli co do zawartości merytorycznej, ale także w sensie przedstawienia propozycji, która na forum społecznym, kulturowym, edukacyjnym i politycznym raczej nie rozłoży na części pierwsze całego błędnego rzeczywistego schematu publicznego szkolnictwa. Można jednak liczyć na to, iż będzie drażnić sumienia oraz dokuczliwie rozbudzać ospałą świadomość jednostkowo-instytucjonalną wielu. Narzędzie w postaci wybitnej monografii jest już koncepcyjnie przygotowane, i sprzyjające dla *praxis* zoperacjonalizowane. Warto na koniec posłużyć się niezwykle plastycznym obrazem, którego użył autor w innej swojej publikacji: „Nie wystarczy zakupić jakąś teorię w hipermarkiecie wiedzy, tak jak kupuje się kapelusze. Trzeba jeszcze umieć uczynić z niej użytek, i to taki, by nie tylko nam z nią dobrze było, ale przede wszystkim tym, których wybrana perspektywa

teoretyczna dotyczy”¹². Sytuacja, o której pisał B. Śliwerski w *Diagnozie uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, jest jednak na tyle szczególna i w pewnym sensie „ułańwiona”, że dotyczy nas wszystkich.

Paweł Prüfer
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
im. Jakuba z Paradyża
w Gorzowie Wielkopolskim

Przypisy

¹ Przedmiot pozornych i rzeczywistych sprzeczności dotyczących wymiaru epistemologiczno-hermeneutycznego znalazł swoje skromne badawcze odzwierciedlenie w monografii z zakresu nauk społecznych, zob. P. Prüfer: *Katolicka nauka społeczna a socjologia. Interdyscyplinarne sprzężenie*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.

² Zob. T. Parsons: *System społeczny*. Przeł. M. Kaczmarczyk. Wyd. I. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2009, s. 3.

³ M. Karkowska: *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*. Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009, s. 21.

⁴ „Jeżeli jako bezstronni obserwatorowie przystąpimy do zbadania faktów, objętych w pojęciu *wychowanie*, nie robiąc przy tym żadnych planów, nie stawiając żadnych ideałów pedagogicznych stwierdzimy z łatwością, że fakty te należą do dziedziny zjawisk społecznych w ścisłym znaczeniu tego terminu”. F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. T. 1. *Wychowujące społeczeństwo*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 3.

⁵ Zob. P. Prüfer: *Wyobraźnia, terapia, społeczeństwo. Analiza socjologiczno-etyczna*. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2013, s. 165–174.

⁶ Zob. H. Spencer: *Zasada socjologii*. Przeł. J. K. Potocki. W: *Klasyczne teorie socjologiczne. Wybór tekstów*. Red. P. Śpiewak. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 258–267; P. Prüfer: *Organicystyczna koncepcja Herberta Spencera i etyczna zasada sprawiedliwości jako teoretyczny kontekst studiowania z niepełnosprawnością*. W: *Edukacja i niepełnosprawność w wyobraźni socjopedagogicznej*. Red. B.A. Orłowska, P. Prüfer. Wyd. Naukowe PWSZ im. Jakuba z Paradyża, Gorzów Wielkopolski 2013, s. 11–34.

⁷ Por. P. Sztompka: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Nowe wydanie poszerzone. Wyd. Znak, Kraków 2012, s. 459.

⁸ Zob. P. Sztompka: *Wyobraźnia wizualna i socjologia*. W: *Fotosoczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Red. M. Bogunia-Borowska. Wyd. Znak, Kraków 2010, s. 11–42.

⁹ Zob. P. Donati: *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*, Società editrice il Mulino, Bologna 2011; tenże, *Sociologia della relazione*, Società editrice il Mulino, Bologna 2013.

¹⁰ Zob. A.M. Maccarini: *Sociologia dell'educazione e politiche educative nella società complessa: contribute per una svolta relazionale*. W: *Il paradigma relazionale nelle scienze sociali: le prospettive sociologiche*. Red. P. Donati, I. Colozzi, Società editrice il Mulino, Bologna 2006, s. 195–248.

¹¹ Por. A. Anzenbacher: *Wprowadzenie do chrześcijańskiej etyki społecznej*, przeł. L. Łysień, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 18–19.

¹² B. Śliwerski: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 323.

Janusz Gajda:

***Wartości w życiu i edukacji człowieka.*
Wyd. Adama Marszałek, Toruń 2013**

We współczesnej praktyce wychowawczej wciąż zbyt mało miejsca poświęca się wartościom, które są cenne w kształtowaniu osobowości. Określając cele wychowania, opracowując metody ich realizacji, analizując psychospołeczne uwarunkowania wychowanków, zbyt często zapomina się o odniesieniu do wartości. Być może sprawiają one trudność wychowawcom, a może nawet wywołują lęk przed ich przywoływaniem, gdyż w dynamicznym, zmieniającym się i skomercjalizowanym świecie nie są „trendy”. Są tematem „niewygodnym” i „trącą myszką”.

Powszechnie jednak wiadomo, że niedosyt wartości w wychowaniu może być przyczyną wzrostu brutalizacji życia, nasilenia przejawów patologii – a tego jesteśmy świadkami na co dzień (np. zachowania pseudokibiców czy „patriotów” świętujących Dzień Niepodległości). Niezależnie więc od warunków, deklarowanych preferencji i przyjmowanych współcześnie wzorów należy – zgodnie z ideą Bogdana Sucho-dolskiego – „wychowywać mimo wszystko”.

Z pewnością najnowsza praca Janusza Gajdy *Wartości w życiu i edukacji człowieka* może w tym pomóc. Autor kieruje ją bowiem do bardzo szerokiego grona odbiorców, do młodzieży szkolnej i studentów, a także do pedagogów oraz rodziców. Odnosząc się także do przeszłości, bardzo wnikliwie, „świeżo”, współcześnie prezentuje wartości, uaktualnia ich znaczenia, czasem nawet je redefiniuje.

Celem publikacji jest wyeksponowanie znaczenia wartości jako determinantów rzeczywistości wychowawczej. Niestety, ograniczone ramy recenzji nie pozwalają na omówienie podjętych zagadnień bardziej szczegółowo, choć z pewnością na to zasługują.

J. Gajda¹ analizuje dziesięć wartości. Są to: *prawda, dobro, piękno, honor, godność, człowieczeństwo, miłość, wolność, odpowiedzialność, samotność.*

W części pierwszej autor prezentuje klasyczną triadę wartości: prawda – dobro – piękno.

Rozważania o *prawdzie* (rozdz. I), jako wartości prymarnej (ale także uniwersalnej) i egzystencjalnej, prowokują czytelnika do refleksji na temat *półprawd* i *klamstw*, z którymi mamy do czynienia w codziennym życiu i we wszystkich jego dziedzinach, często pod postacią trywializacji i eufemizmów (jak np. w przypadku *półprawd*). Bardzo cenne poznawczo i wychowawczo są podrozdziały poświęcone *prawdzie* (subiektywnej) o sobie i innych ludziach. Poznanie bowiem prawdy o sobie powinno prowadzić do samodoskonalenia jednostki. Nie bez znaczenia jest też *prawda* ukazana przez autora z perspektywy historii narodu i polityki (władzy); niestety często zafalszowana i zniekształcająca rzeczywistość. J. Gajda słusznie zauważa, że historię – by mogła pełnić rolę edukacyjną – „trzeba przede wszystkim odmitologizować, uwolnić od uwikłań w stereotypy, oczyścić z taniego dydaktyzmu. Trzeba jej przywrócić rangę dyscypliny opartej na faktach – głoszącej prawdę” (s. 45).

Stawiając pytanie: „Czy zawsze prawdziwość prowadzi do dobra?” – autor prowokuje czytelnika do refleksji, tym razem nad granicami prawdziwości i nad konsekwencjami, jakie ona za sobą pociąga.

Rozdział poświęcony *prawdzie* kończą rozważania na temat tolerancji i kultury obyczajów, wskazując na aktualne problemy dotyczące różnych sfer naszego życia.

W rozdziale II znajduje się wnikliwa analiza *dobra* oraz *zła*. Autor zwraca uwagę na wszechobecność zła w codziennym życiu i fascynację nim w różnych dziedzinach sztuki oraz mediach audiowizualnych i prasie kolorowej. Bardzo groźne w kulturze jest *neobarbarzyństwo*, które rozprzestrzenia się na całym świecie, ale dotyczy też polskiej sceny politycznej. Jakie więc zabiegi wychowawcze mogą okazać się skuteczne w tak trudnej sytuacji? Profesor Gajda proponuje nauczanie wychowujące jako „uniwersalne wychowanie dla dobra”. Posłużyć do tego mogą działania upowszechniające sztukę, osiągnięcia naukowe, poznanie dzikiej przyrody czy też kosmosu. W czasach upadku autorytetów i braku ideałów konieczne jest przywoływanie pozytywnych przykładów działalności ludzkiej nacechowanej bezinteresownością i szlachetnością. Należy jednak pamiętać, że: „Umiar i harmonia między ideałami a rzeczywistością w teorii i praktyce wychowania (pedagogiką ideałów a pedagogiką życia) jest nieodzownym warunkiem efektywnego, realistycznego kształcenia” (s. 70).

Prawda i dobro, a także *piękno* budzi współcześnie wiele kontrowersji, o czym mowa w rozdziale III. Charakteryzujący współczesność pluralizm estetyczny jest źródłem daleko idącej swobody twórczej. Powstają więc „dzieła” nie zawsze godne uznania, wywołujące niekiedy „szok estetyczny”. Pluralizm może być także sprzymierzeńcem w kształtowaniu postaw i osobowości twórczej.

J. Gajda zwraca uwagę na ewolucję w pojmowaniu pojęcia *twórczość*. Współcześnie z twórczością mamy do czynienia niemal we wszystkich dziedzinach aktywności człowieka (nie tylko sztuki). Odnosi się ją do kreatywności i innowacji (z wyraźną preferencją dla działalności pragmatycznej). Implikuje to konieczność stymulowania kreatywności wychowanków, co Profesor mocno akcentuje pisząc: „Twórczość i rozwijanie twórczej aktywności to priorytetowe zadanie nie tylko edukacji, ale wszystkich instytucji jako kierunku rozwoju człowieka i kreowanej przez niego rzeczywistości” (s. 85).

Profesor Gajda, jako autorytet w dziedzinie edukacji medialnej, wnikliwie analizuje rodzaje piękna przekazów medialnych, zwracając uwagę na marginalne traktowanie przez nie funkcji estetycznych. Przedmiotem krytyki stały się medialne przekazy dotyczące: sztuki, świata przyrody, wytworów materialnych, a także człowieka i zbiorowości społecznej. Szczególnie ten ostatni obszar medialnej prezentacji, nie bez racji, został oceniony bardzo negatywnie.

Jak zatem sztuka i twórczość mają się do szeroko pojętej edukacji i jej humanistycznego oblicza? Profesor apeluje, aby: „kształtowaniu estetycznemu i szerokiemu kształtowaniu postaw twórczych, rozwijaniu zdolności kreatywnych i innowacyjnych towarzyszyła wyobraźnia odpowiedzialności moralnej. Aby nowa, oryginalna twórczość we wszystkich dziedzinach życia, a w tym zwłaszcza w sztuce służyła dobru ludzkości, a nie obracała się przeciwko człowiekowi” (s. 101). W tym celu konieczna jest współpraca szkół z placówkami i instytucjami, a także publicznymi i prywatnymi mediami.

Druga część książki poświęcona jest triadzie: *honor – godność – człowieczeństwo*, a podjęcie tego tematu jest „swoistym protestem przeciw spłaszczeniu istoty i znaczenia tych wartości”. Rozważania rozpoczyna krótka interpretacja tych pojęć, które obecnie dla większości ludzi są niejednoznaczne, niejasne, a nawet często lekceważone, gdyż niejednokrotnie nie można ich zastosować do wyzwań współczesności. Aby zrozumieć istotę *honoru* dzisiaj, warto prześledzić to pojęcie w aspekcie historycznym,

jak i poprzez pryzmat poszczególnych warstw społeczno-zawodowych, o czym J. Gajda pisze w rozdziale IV.

Powiązanie honoru z *savoir vivre'em* nie dla każdego może być oczywiste. Jednak lektura podręcznika poświęconego temu zagadnieniu wszelkie wątpliwości rozwiewa. Jakże często nasze nietaktowne zachowanie, arogancja, czy złe maniery ranią poczucie honoru drugiego człowieka! Utrata honoru lub jego zachowanie w warunkach ekstremalnych, to kolejne bardzo interesujące spojrzenie na problem. Również w codziennym życiu nierzadko obserwujemy zachowania niehonorowe – niestety, także wśród osób piastujących wysokie godności.

Szerszy zakres znaczeniowy niż *honor* posiada pojęcie *godności*, które „akcentuje wartości swoiste i niepowtarzalne dla poszczególnych osób, traktowane jest więc relatywnie, ale zawsze wynika z natury człowieczeństwa” (s. 131).

Godność rozpatrywana jest w trzech aspektach: godności ludzkiej, osobistej (jako postawa i cecha charakteru) i zawodowej (lub społecznej), których źródłem są: siła moralna jednostki, aktywna postawa i poczucie wolności. Z wychowawczego punktu widzenia autor zwraca uwagę na niebezpieczeństwa. Jest nim zniewolenie, a także fundamentalizm (szczególnie religijny), nadmierny liberalizm oraz demokracja. Władze oświatowe powinny więc prowadzić na szeroką skalę program „wychowania głęboko humanistycznego”, przygotowującego do życia w demokracji, uczącego poszanowania wolności i godności drugiego człowieka. Nie jest to zadanie proste, gdyż zachowania godnościowe uwarunkowane są wielorako: historycznie i kulturowo, bytowo, politycznie, osobowościowo.

W dalszych rozważaniach J. Gajda porusza zagadnienie respektowania godności przez instytucje i osoby znaczące, zachowań ludzi w sytuacji zagrożenia i upokorzenia, życia bez godności i przy zachowaniu jej pozorów – a wszystko w kontekście współczesnej, skomplikowanej rzeczywistości.

Tę część książki zamyka rozdział poświęcony *człowieczeństwu*. Autor pisze: „Człowieczeństwo – ujmowane w kategorii wartości – skupia w sobie wszystkie możliwe jednostkowe i zbiorcze wartości oraz antywartości przypisywane gatunkowi ludzkiemu” (s. 159). Przywołuje istotę człowieczeństwa, którego wyróżnikami są: życie intelektualne, życie uczuciowe oraz moralność. Istotą człowieczeństwa jest sens życia, a więc „ogólna koncepcja własnej egzystencji”. Jest to wyzwanie stojące przed każdym człowiekiem w czasie globalnego kryzysu cywilizacji ludzkiej.

To jednostka ludzka decyduje o tym, jakie oblicze (jasne czy ciemne) przyjmie jej człowieczeństwo. Niekiedy wybory te są dramatyczne, obciążone daleko idącymi konsekwencjami. Z pewnością i w tym przypadku z pomocą może przyjść szeroko pojęta edukacja.

W trzeciej części omówione zostały wartości szczególnie znaczące w życiu osobistym i społecznym, a mianowicie: *miłość – wolność – samotność*.

Miłość jako immanentna cecha człowieczeństwa charakteryzuje człowieka jako istotę kochającą i potrzebującą miłości. J. Gajda wnikliwie analizuje koncepcję *homo amans* prezentuje jej źródła w filozofii starożytnej, poprzez średniowiecze, aż do współczesnego nurtu myśli humanistycznej (M. Scheler, M. Buber, G. Marcel, E. Mounier, E. Fromm). Dalej, w prosty, ale jakże trafny sposób określa istotę miłości i jej wyznaczniki. Pokazuje także ciemniejsze strony miłości, które nazywa „nieporozumieniami”.

Obraz miłości nie byłby pełny bez refleksji nad miłością erotyczną, której podłożem są: sfera fizjologiczna, psychiczna i społeczno-kulturowa człowieka. W książce wyodrębnione i scharakteryzowane zostały różne wzory miłości: miłość partnerska i przelotna, miłość w związkach niezalegalizowanych, miłość w trójkątach i wielokątach.

Osobne miejsce w tej bogatej i jakże ważnej dla człowieka sferze, zajęła miłość rodzicielska i jej różne oblicza oraz miłość – lub niestety jej brak – dzieci do rodziców. Wśród różnych rodzajów miłości wskazanych przez Profesora, szczególnie miejsce zajmuje miłość bliźniego – *caritas*, jako najbardziej pożądana społecznie, ponieważ świadczy o pełnym człowieczeństwie.

Przemyślenia na temat fenomenu miłości J. Gajda zamyka refleksją na temat miłości do siebie samego i jej znaczenia w kształtowaniu własnej tożsamości i stosunku do innych ludzi, choć nie wolnej od różnorakich skrzywień. Nie jest to – jak się sądzi potocznie – uczucie negatywne, utożsamiane często z egoizmem, gdyż: „Rozsądna miłość siebie powoduje wiarę i otwarcie na miłość do innych ludzi i odwrotnie, tamte szczęśliwie spełniane uczucia potwierdzają w nas poczucie własnej wartości i godności, co wyklucza sytuacje poniżające siebie i innych” (s. 226).

W następnym rozdziale omówiona została *wolność* jako jedna z najważniejszych wartości, która „w relacji z odpowiedzialnością stanowi nabrzmiały problem współczesności i wymaga od człowieka świadomości zasad moralnych w dokonywanych wyborach i wytyczenia zgodnie z nimi granic swojego postępowania” (s. 234). Jest to ważną wskazówką i zarazem

zobowiązaniem dla edukacji, a dotyczy podmiotowego traktowania drugiego człowieka, poszanowania jego godności oraz tolerancji dla inności. Autor omówił: istotę wolności i jej miejsce w hierarchii wartości; typologię wolności, w tym wolności zewnętrznej i wewnętrznej jako podstawę zachowań człowieka i jego siły moralnej; pozostającą w relacji z wolnością odpowiedzialność, jej istotę, rodzaje i granice; nieporozumienia związane z wolnością i odpowiedzialnością.

Warto zwrócić uwagę na odpowiedzialność w pedagogice, a zwłaszcza na: odpowiedzialność pracy nauczycieli i aspekt społeczno-moralny zawodu, odpowiedzialność działania jako dyrektywy pedagogicznej oraz całościowe ujęcie odpowiedzialności pedagogicznej. W sytuacji, kiedy bardzo często zawęża się pojęcie „odpowiedzialności” w pracy nauczyciela do nauczania określonego przedmiotu szkolnego, konieczne jest eksponowanie rangi odpowiedzialności moralnej w pracy pedagogicznej.

Ostatni rozdział J. Gajda poświęcił *samotności* – wartości uwarunkowanej czynnikami wewnętrznymi (psychoegzystencjalnymi) oraz zewnętrznymi (społeczno-kulturowymi). Została ona także bardzo wnikliwie przeanalizowana. Za kryterium tej analizy autor przyjął sposób, styl i jakość życia człowieka. Ważne pozostaje również przedstawienie *samotności* jako determinanty zachowań i uczestnictwa w kulturze.

Monografia J. Gajdy *Wartości w życiu i edukacji człowieka* wymaga od czytelnika wnikliwości i zaangażowania. Wprowadzany jest bowiem w niezwykle złożony świat wartości – świat wymagający przemyślenia nie tylko z powodu złożoności, ale przede wszystkim dlatego, że wyjątkowo silnie powiązany jest z wychowaniem.

Zaliczyć tę pozycję należy to książek ważnych. Lektura pobudza czytelnika do refleksji i postawienia istotnych pytań.

Stawianie pytań nie jest jednak celem samym w sobie. Chodzi przecież o coś więcej – o kształt i jakość szkolnictwa, o jego status, o jego sens, wreszcie o wizję kształcenia i wychowania – czego orędownikiem jest profesor Janusz Gajda.

Alina Wróblewska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
w Warszawie

Przypisy

¹ Por. inne prace autora: *Samotność i kultura* (1987), *Oblicza miłości* (1993), *Wychowywać do prawdy?* (1995), *Wartości w życiu człowieka: prawda, miłość, samotność* (1997), *Honor, godność, człowieczeństwo* (2000).

Grzegorz Karwasz i Jolanta Kruk:
*Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej –
wystawy, muzea i centra nauki.*
Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2012

Książka jest efektem pracy dwojga autorów, od lat głęboko zaangażowanych w wypracowywanie i upowszechnianie teoretycznych założeń inspirowanej konstruktoryzmem dydaktyki interaktywnej i jej praktycznych zastosowań dla uczenia się rozumianego nie jako przyswajanie wiadomości, ale jako doświadczanie własnego eksperymentowania. W ten sposób jest propozycją swoistej odnowy uprawiania dydaktyki opartej na projektowaniu. Jest odległa bardzo wyraźnie od tradycji pedagogiki instrumentalnej, opartej na linearnie rozumianej technologii dydaktycznej i wdrażaniu uprzedmiotawiających ucznia bezrefleksyjnych technik działania. Za to jest rodzajem powrotu – choć czynionego nie wprost – do najlepszych tradycji polskiej dydaktyki, uprawianej na przykład przez Kazimierza Sośnickiego, gdy podstawą dydaktyki była refleksja filozoficzna, a nie zewnętrzne cele arbitralnie narzucone do realizacji przez nauczyciela.

Omawiana pozycja odnosi się do najbardziej aktualnych tendencji edukacyjnych na świecie, poruszając zagadnienie edukacji muzealnej, w której w ostatnich dziesięcioleciach wykrystalizowała się znakomita idea uczenia się interaktywnego. Tym większe jej znaczenie, że w Polsce ta subdyscyplina pedagogiki należy do wciąż bardzo słabo reprezentowanej. Na świecie natomiast stanowi dość mocną opozycję wobec tradycyjnie uprawianej dydaktyki, jednocześnie proponując rozwiązania alternatywne wobec ryzyka nadużywania kontaktu młodych generacji z komputerem. Zwrócenie uwagi na kontekst środowiskowy uczenia się, rolę upodmiotowionej ingerencji badawczej i społeczny charakter wymiany znaczeń i wytwarzania wiedzy to najbardziej charakterystyczne dominanty dydaktyki interaktywnej. Dostrzeżenie kapitalnego potencjału, jaki tkwi w centrach edukacji pozaszkolnej, umożliwi nie tylko znaczne wzbogacenie form spędzania wolnego czasu, ale może być strategią rekonstrukcji inercyjnie wykorzystywanych tradycyjnych modeli kształcenia szkolnego.

Autorzy przenoszą czytelnika w świat centrów naukowych, wystaw interaktywnych, zdarzeń edukacyjnych, w których nie ma już nauczyciela jako centralnej postaci głoszącej „słowo programu nauczania” wsłuchanym w niego biernym uczniom, ale jest fascynujący świat

rzeczy i zjawisk, które – zorganizowane w intrygujący sposób – przykuwają uwagę uczestników, prowokują do działania, umożliwiają aktywność badawczą, wspierając pogłębione rozumienie. To edukacja, która – w ślad za innymi krajami – znalazła już sobie ważne miejsce w także w Polsce, choć nie zaspokaja ona istniejących w tym zakresie potrzeb¹, zapotrzebowanie na nią jest ogromne i, jak należy oczekiwać, nie będzie ono słabnąć.

Lektura książki umożliwia dokonanie przełożenia awangardowych ujęć teoretycznych, odnoszących się do procesów poznania i uczenia się, na język „realności” edukacyjnej. Bogaty materiał fotograficzny z fascynujących centrów muzealnych i eksperymentatorów z całego świata, z wystaw interaktywnych i zdarzeń popularyzujących naukę, w jakich można było uczestniczyć w Polsce, opatrzony szczególnymi opisami, ukazującymi „losy pojęć” i nadawanie im znaczeń w warunkach kształcenia interaktywne – wszystko to stanowi nowy język dydaktyki.

Książkę rozpoczyna krótki (chyba zbyt krótki) rozdział wprowadzający w pedagogie i narracje muzeów. Uczula on czytelnika na nieoczywistość utożsamiania roli muzeów głównie z funkcją gromadzenia zbiorów i wpisując kontakt z eksponatami w postmodernistyczne charakterystyki, takie jak niekończąca się rekonstrukcja, symulacja, spontaniczne działania, zabawa, zniesienie granic społecznych i ustalonych hierarchii. Szacunek dla dziedzictwa kulturowego zostaje uzupełniony (czasem zastąpiony) szacunkiem dla widza, który staje się niebanalnym „elementem” wystawy, aktywnym uczestnikiem zdarzeń. Jak syntetycznie określił to Marc Masuoka, dyrektor znakomitego Akron Art Museum, obecnie radykalnie „zmienia się sposób, w jaki muzeum myśli i czuje”².

W drugim rozdziale książki Jolanta Kruk przedstawia teoretyczne źródła dydaktyki interaktywnej i drogę pedagogiki, jaką przeszła ona od tradycji nauczania opartego na zasadzie pogłębionej i założeniu obiektywności wiedzy zewnętrznej wobec umysłu do zwrotu epistemologicznego, w rezultacie którego dostrzeżono konstruktoryzmy, a nie odzwierciedlający, charakter wiedzy oraz umysłu i możliwe stało się pytanie, jakie w tytule swojej książki zadał Alan Chalmers: „Czym jest to, co zwiemy nauką”³, a edukacja zaczęła kwestionować rekomendacje płynące z behawioryzmu, opowiadając się coraz silnie za przyjęciem inspiracji płynących z konstruktoryzmu poznawczego.

Dydaktyka interaktywna stanowi niewątpliwie opozycję wobec edukacji z aktywnym,

zaopatrzonym w środki pogładowe, nauczycielem i biernym, słuchającym i wpatrującym się w te pomoce z „odpowiedniego” dystansu uczniem. Jednak zdaniem autorki jest ona krokiem naprzód także dydaktyki aktywnej, wypromowanej przez szkolnictwo alternatywne pierwszej połowy XX wieku, gdy uczenie się zaczęło rozumieć jako proces badawczy zanurzony w dynamicznej komunikacji uczestników. Różnica, na jaką wskazuje, dotyczy dostrzeżonej funkcji środowiska, tworzonego przez nieustannie zmieniające się czynniki kontekstowe. Dlatego zwraca się uwagę na rolę aranżacji, która jest rodzajem zaproszenia, ale i wyzwania dla uczącego się. Aktywna eksploracja, prowadząca do wiedzy potencjalnie prowizorycznej, podanej na dalsze zmiany i rekonstrukcje, buduje całkowicie odmienne doświadczenie poznawcze, społeczne i estetyczne.

Można by się jedynie zastanawiać, czy różnica między dydaktyką aktywną i interaktywną dotyczy rzeczywiście kontekstu środowiskowego, a nie przede wszystkim założeń odnoszących się do jego aranżacji oraz epistemologicznych i sposobów interpretowania zdarzeń umysłowych. Pamiętajmy, że nurt Nowego Wychowania zawierał liczne propozycje dość radykalnego wyprowadzania procesu uczenia się poza mury szkoły, inicjowanych oddolnie działań projektowo-badawczych i rozbudowane idee tzw. środowiska uczącego (*learning environment*). Kontekst środowiskowy był więc eksponowany, choć nie pojawiło się jeszcze wówczas przekonanie o możliwości jego świadomego komponowania i wytworzenia jako specyficznego miejsca uczenia się o wyrazistych walorach nie tylko poznawczych, ale także estetycznych. Również nie ma wątpliwości, że współczesne koncepcje poznania jako nadawania pojęć, z natury rzeczy silnie zindywidualizowanego, przejściowego, relatywnego wobec sytuacji, pozwala *zobaczyć* uczenie się w odmiennej perspektywie.

Rozwinięcie zagadnień paradygmatów dydaktyki interaktywnej znajdujemy w kolejnym rozdziale książki, autorstwa Grzegorza Karwasa, w którym argumentacja teoretyczna znajduje swoje odniesienia w tendencjach edukacyjnych i społecznych współczesności, takich jak obserwowany od pewnego czasu spadek zainteresowania studiami ścisłymi i technicznymi. Autor wprowadza nas w swoją koncepcję hiperkonstruktywizmu, który, jego zdaniem, jest dalszym etapem konstruktywizmu edukacyjnego, jaki stał się niezbędny w warunkach narastającej hiperinflacji informacji, z jaką mamy do czynienia we współczesnym świecie cyfrowym⁴.

Grzegorz Karwasz w kilku rozdziałach prezentuje rodzaj frapującego *quasi*-raportu z rozmaitych wystaw interaktywnych, relacjonując stosowane na nich strategie wystawiennicze od ich elementów bardziej tradycyjnych do najbardziej zaskakujących i awangardowych. Fizyka, chemia, geografia, astronomia, technika, historia ukazywane w nieprzebranej różnorodności, podlegają w ten sposób swoim zasadniczym celom: zaciekawić uczestnika wystawy i wyzwoić w nim intensywną aktywność poznawczą.

Dla rozwijanej w książce propozycji dydaktyki interaktywnej kluczowe znaczenie ma zmiana myślenia o zasadzie pogładowości. Autorzy nie sugerują rezygnacji z niej, ale jej radykalną rekonstrukcję. W dydaktyce transmisyjnej ogląd jest etapem oderwanym od innych. Rzecz, jako element poznawanej rzeczywistości, jest zredukowana do tzw. ilustrującej pomocy dydaktycznej, a namysł nad rzeczami do wskazania zasadniczych cech wyposażenia szkolnej klasy. Jednocześnie ogląd ma być sposobem gromadzenia „nagich faktów empirycznych”, budujących wiedzę pewną, jednoznaczną i obiektywną. Dziś takie myślenie, choć trudne do utrzymania na gruncie nowej teorii wiedzy i metodologii, ma się wciąż świetnie w szkole i dydaktykach przedmiotowych. Dla dydaktyki rekonstrukcja zasady pogładowości, jaką znajdujemy w omawianej książce, oznacza więc nie tylko zmianę rozumienia jej samej, ale też modyfikację rozumienia całego nauczania definiowanego z użyciem tej kategorii. W efekcie pojawia się nowa koncepcja dydaktyki, która opiera się na konstruktywizmie, a nowa forma projektowania odchodzi od pedagogiki instrumentalnej, opartej na myśleniu wyizolowanym, linearnym, redukującej myśl pedagogiczną do wypracowywania sposobów osiągnięcia odgórnie ustalonych celów, a więc pedagogiki poddanej druzgocącej krytyce po transformacji ustrojowej w Polsce przez wielu polskich pedagogów⁵.

Pewien opór budzi we mnie jedynie dość tradycyjne rozdzielenie funkcji zabawowej (ludycznej), dydaktycznej i *quasi*-naukowej wystaw interaktywnych, jakiego dokonuje Grzegorz Karwasz (s. 26 i dalsze). W takim ujęciu zabawa, uczenie się i nauka stają się komplementarne, ale jednak osobne. Ten podział ma swoje uzasadnienie jedynie w ustaleniach kulturowych, które zawsze są relatywne i dyskusyjne. Na ile zabawa jest elementem strukturalnym (a nie towarzyszącym) uczeniu się lub dokonywaniu odkryć? Na to pytanie znajdujemy złożone odpowiedzi w psychologii twórczości⁶. Na ile wiedza typu szkolnego (utożsamiana przez G. Kar-

wasza z funkcją dydaktyczną) ma pochodzić od nauczyciela? Ta odpowiedź jest więcej niż niejednoznaczna zarówno w świetle konstrukttywizmu, jak i danych z międzynarodowych raportów oświatowych z badań, w których od kilkunastu lat uczestniczy Polska, z których wynika, że nierzadkie są przypadki, gdy polscy uczniowie uzyskują lepsze rezultaty w zakresie treści, których szkoła jeszcze z nimi nie „prze-rabiała”⁷. Funkcja nauczyciela może okazać się uwsteczniająca rozwojowo, co trudno nazwać spełnianiem funkcji dydaktycznej. Te i inne wątpliwości powodują, że nie umiem zaakceptować proponowanego w książce podziału tych funkcji.

Recenzowana książka jest wspólnym dziełem dwójga autorów, których łączy głębokie przekonanie o wartości uczenia się w warunkach interaktywnej eksploracji i którzy dysponują przekonującym materiałem, potwierdzającym tę ideę. Jednak nie ulega wątpliwości, że zarysowują się również między nimi subtelne różnice w zakresie pewnych założeń i sformułowanych propozycji. Różnice te odnoszą się przede wszystkim do interpretacji eksploracji jako drogi uczenia się. Jolanta Kruk przypisuje zasadzie pogłębienia zachowawczość, wynikającą z zakładanej bierności ucznia. Budowano ją w zgodzie z panującym przekonaniem, że proces poznania ma postać odzwierciedlającą wobec otaczającej nas rzeczywistości, ale także na projekcie kierowniczej roli nauczyciela lub pochodzącej od niego instrukcji⁸, która wyznaczała drogę poznawczą „po śladzie” nauczyciela, a nie „w poszukiwaniu śladu”⁹. Nowe formy muzealne traktuje ona jako emancypującą negację tych założeń. Dlatego w rozdziałach przez nią pisanych znajdujemy wyraźne rekomendacje wykorzystywania swobodnej eksploracji jako najbardziej obiecującej strategii uczenia się.

Odnajdujemy echa problematyzowania linearności jako strategicznej cechy tradycyjnej edukacji i tradycyjnej dydaktyki. W dotychczasowych ujęciach wiedza w umyśle – jak zakładano – linearnie się kumuluje, co oznacza wysoką wartość postępowania według zewnętrznego planu, ukierunkowanego przez tego, „który wie”. Umysłowi przypisywano uporządkowanie, strukturę hierarchiczną, z elementami logicznie ze sobą powiązanymi logiką dyscypliny naukowej, a nie sytuacji, w które jesteśmy zaangażowani. Taki obraz umysłu jest już dziś trudny do utrzymania¹⁰. Warto wymienić analizy Yoava Ben-Dova z Uniwersytetu w Tel-Awivie, który dokonał analizy linearnego i sieciowego, hipertekstowego (*web-like*) uczenia się. Identyfikując ukryte założenia szkolnego nauczania

fizyki, wskazuje źródła zarówno treści, jak i powszechnego modelu ich prezentowania, jako pochodzące z okresu między XVII i XIX wiekiem. Przekierowuje naszą uwagę z linearnych modeli wiedzy ku sieciowym (*network*). Wiedzę traktujemy wówczas jako wielokrotnie sprzężone dynamiczne systemy (*multiply-connected dynamic systems*) z typową dla nich samoorganizacją i samodefiniowaniem. Ten model badań daje się odnieść do funkcjonowania ludzkiego mózgu.

Dlatego Yoav Ben-Dov stawia prowokacyjne pytanie, co taki model może oznaczać dla badań nad edukacją i dla rozumienia nauczania, gdy wiedza okazuje się „geometrycznie” nieliniarna, lecz przypominająca fraktale, zróżnicowane, pełne paradoksalnych właściwości, trudne do opisanie w terminach geometrii euklidesowej. Takiemu modelowi, zdaniem Yoava Ben-Dova, odpowiada już nie tradycyjne nauczanie, ale swobodna eksploracja (*learning by free exploration*)¹¹.

Swobodna eksploracja wyrównuje statusy poznawcze ucznia i nauczyciela. Ale zmienia też semantykę wiedzy: z konstruktów zbudowanego z sieci coraz lepiej doprecyzowanych pojęć, do których uczeń dochodzi w wyniku kierowanej (nawet dyskretnie) aktywności na konstrukty, który składa się z nadawanych wciąż znaczeń, „nierówny” strukturalnie, miejscami harmonijny i wyważony, miejscami paradoksalny, poszarpany, ale wcale przez to nie mniej użyteczny. I rzecz nie tyle w wymogu obserwowalnej redukcji kierowniczej aktywności nauczyciela, ile w świadomości, że kierowanie poznawcze i tak przynosi rezultaty fraktalne.

Grzegorz Karwasz dostrzega również istotną rolę zminimalizowanego, ale jednak wyraźnego kierownictwa nauczyciela. To on ma zaprojektować przebieg pewnej części aktywności, to on dyskretnie podsuwa instrukcję, to na nim spoczywa odpowiedzialność za rozwinięcie w uczniach określonych strategii poznawczych. Píše on wręcz: „Konceptję świadomego i ściśle zaplanowanego prowadzenia ucznia/widza przez proces poznawczy nazwalibyśmy (...) nadkonstrukttywizmem, czyli konstruktywizmem posuniętym poza przyjęte granice: rola nauczyciela to już nie przekazywanie wiedzy, a tylko wskazywanie uczniom, które z posiadanych przez nich informacji i w jakiej kolejności są potrzebne do rozwiązania problemu” (s. 35). Trudno więc znaleźć skójżerzenia z koncepcją *learning by free exploration* i założeniami przyjmowanymi przez Jolantę Kruk, która wcześniej pisze: „proces uczenia się nie zawsze przebiega w sposób uporządkowany, w przewidzianych z góry sekwencjach”, a „różne osoby uczą się

w różny sposób. Proces nauki zależy każdorazowo od tego, jaka forma postrzegania, jaka społeczna interakcja jest preferowana” (s. 22). Niewątpliwie więc czytelnik sam może dokonać wyboru modelu konstruktywizmu, zgodnie z jakim będzie definiować istotę eksploracji oraz statusy poznawcze ucznia i nauczyciela w procesach kształcenia.

Książka *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki* to pozycja niezwykle i warta lektury z kilku powodów. Znakomicie wpisuje się w oczekiwane w Europie kompetencje kluczowe, które powinny być efektem edukacji, oraz w najbardziej wartościowe idee pedagogiki: podmiotową aktywność, samodzielne uczenie się, postawy badawcze, innowacyjność. Prezentuje modele uczenia się, które mogą być bardzo dobrą odpowiedzią nie tylko na niedobory tradycyjnej oświaty, ale także wskazywać nowe sposoby intelektualnego bycia w świecie. Jest wyrazista i aktualna w najnowszych tendencjach oświatowych na świecie. Przelamuje inercyjne modele uprawiania dydaktyki jako subdyscypliny pedagogiki i pokazuje niezwykle interesującą odmianę budowania dydaktycznej refleksji. Odpowiada też wysokim standardom jako przedsięwzięcie wydawcze, proponując czytelnikowi wywód bogato uzupełniony materiałem fotograficznym. Dzięki tym cechom książka inspiruje zmiany w praktyce edukacyjnej, przelamując jej inercyjną transmisyjność, stanowi wyzwanie dla dydaktyki modelującej kształcenie w oderwaniu od zdarzeń na lekcjach, dostarcza wreszcie doskonałych wrażeń czytelnicznych, wpisując frapującą treść w elegancką ramę wydawniczą.

Dorota Klus-Stańska
Uniwersytet Gdański

Przypisy

¹ Z ważnego, choć niepogłębionego Raportu o stanie edukacji muzealnej w Polsce, opracowanego kilka lat temu przez M. Szelałę, wynika, niestety, że ten rodzaj edukacji, choć znajdujący swoje oparcie w sporym potencjale muzealnym, jest w naszym kraju zbyt często w stanie, jak określa to autor, letargu (http://www.edukacjamuzealna.pl/download/Raport_o_stanie_edukacji_muzealnej_w_Polsce-podsumowanie_I_etapu_badan.pdf).

² Changing the way a museum thinks, feels and interact with the public.

³ A. Chalmers: *Czym jest to, co zwiemy nauką? Rozważania o naturze, statusie i metodach nauki. Wprowadzenie do współczesnej filozofii nauki*. Wyd. Siedmioróg, Wrocław 1993.

⁴ Dodatkowe informacje na ten temat można znaleźć w artykule: G. P. Karwasz: *Między neo-realizmem a hyper-konstruktywizmem – strategie dydaktyczne dla XXI wieku*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2011, nr 3(15).

⁵ Por. m.in.: T. Hejnicka-Bezwińska: *Edukacja – kształcenie – pedagogika*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995; *Ku pedagogii pogranicza*. Red. Z. Kwieciński i L. Witkowski. Wyd. Edytor, Toruń 1990; *Od pedagogiki ku pedagogii*. Red. E. Rodziewicz i M. Szczepka-Pustkowska. Wyd. Edytor, Toruń 1993.

⁶ E. Nęcka: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.

⁷ Por. np.: K. Konarzewski: *TIMSS i PIRLS 2011. Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*, <http://www.wzszso.pl/osi.pdf> [dostęp: 20 czerwca 2013]; Z. Marciniak, A. Sulowska: *Matematyka*. W: M. Federowicz (red.): *Umiejętności polskich gimnazjalistów. Pomiar, wyniki, zadania tekstowe z komentarzami*. Wyd. IFiS PAN, Warszawa 2007, s. 15–36.

⁸ Szeroką analizę związanej z tym problematyki zawiera pozycja: J. Kruk: *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów. Projektowanie edukacyjne*. Wyd. UG, Gdańsk 2008.

⁹ Por. D. Klus-Stańska: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.

¹⁰ Por. D. Klus-Stańska: *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.

¹¹ <http://bendov.info/eng/models.htm>

Renata Tomaszewska-Lipiec:
Edukacja w zakładzie pracy w perspektywie organizacji uczącej się.
Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012, s. 248

W połowie ubiegłego roku (2013) – a więc z pewnym edytorskim *poślizgiem* – ukazała się nakładem znanej i popularnej uczelnianej oficyny wydawniczej, bardzo interesująca książka, w zasadzie z pogranicza aż czterech subdyscyplin, a mianowicie: pedagogiki ogólnej, pedagogiki pracy, a także pedagogiki społecznej oraz po trosze socjologii wychowania. Książka nawiązuje do przekształcającego się współcześnie środowiska pracy człowieka, stającego się selektywnie kształtowanym miejscem zatrudnienia *individuum* i środkiem w realizacji ekonomicznych i socjalizacyjno-wychowawczych interesów współczesnego nam kapitalizmu. Jesteśmy przekonani, iż podejmując się problematyki *edukacji, socjalizacji i uczestnictwa społecznego* na terenie zakładu pracy, autorka wpisała się na trwałe w literaturze przedmiotu dzięki

uwidocznieniu i prezentacji pozaformalnych kryteriów przydatności pewnych pojęć pedagogicznych i socjologicznych w wymienionych subdyscyplinach.

Samo kryterium przydatności poznawczej (teoretycznej) tej książki nie może budzić jakichkolwiek zastrzeżeń czy wątpliwości. Pani Doktor w opisanej wnikliwie konceptualizacji badań i zarysowanych propozycji formuły prowadzenia dalszych analiz, dokonuje bardzo zręcznego (trafnego i udanego!) zabiegu. Rezygnuje bowiem z tradycyjnego sprecyzowania podejmowanego co najmniej przez 2–3 generacje badaczy minionego półwiecza pojęcia, które w uproszczeniu określamy: zakład pracy jako środowisko wychowawcze¹. Tworząc społeczną i naukową genezę własnego problemu badawczego (także poprzez przeprowadzony zwiad badawczy) nawiązuje do klasycznej teorii (socjologii) organizacji. Zainteresowanie problematyką potrzeb, motywów jednostki uczestniczącej w danej organizacji przemysłowej/produkcyjnej, jak również jej wydolnością w kwestii zaspokojenia oczekiwań, aspiracji (kształceniowych), ale także wymogów (kanonów i wzorców postępowania) przejawianych w społeczeństwach postindustrialnych w okresie nasilonej ekspansji edukacyjnej, stanowi intelektualną konfrontację z tradycyjną tematyką podejmowaną przez pedagogikę dorosłych czy pedagogikę pracy. Celem badań i prowadzonych analiz jest zewidencjonowanie niektórych zmiennych (relacji) stosowanych przez twórców teorii organizacji w wyjaśnianiu zachowań (formalnych i nieformalnych; celowych bądź przypadkowych/żywiołowych) na podstawie pionowego i poziomego podziału pracy w danym zinstytucjonalizowanym systemie organizacyjnym. Położenie nacisku na określone zmienne (relacje) edukacyjne stosowane do opisu organizacji ma na celu zaakcentowanie, iż zamiarem autorki nie jest wcale próba określenia charakteru związku między tymi zmiennymi, gdyż trudność w ich wyodrębnieniu wynika już z samej genezy – znanej od lat w literaturze – teorii organizacji oraz w kompleksowym charakterze organizacji jako przedmiotu badań.

Przystępując do udanej próby określenia cech wspólnych i charakterystycznych edukacyjnej teorii organizacji, podkreślić należy, iż przedstawione uogólnienia mają wysoki walor informacyjny. Pedagogika/socjologia organizacji stanowić powinna – w proponowanym ujęciu – pomyslną kontynuację poszukiwań racjonalizacji działań wielu zespołów ludzkich w zakresie tak teorii, jak i szerokiej praktyki aplikacyjnej.

Organizacja traktowana jest jako samodzielny przedmiot badań i jako element kultury (w tym zawiera się również analizowany aspekt edukacyjny) współczesnego społeczeństwa globalnego. Organizacja stanowi również zbiór (kodeks) zasad, przepisów, trybu jej funkcjonowania, tj. wypełniania funkcji organicznych i uzupełniających jako instrument do osiągnięcia określonych celów (Ignacy Solarz).

Prowadzenie badań w społecznej przestrzeni miasta Bydgoszczy jednoznacznie sugeruje, że *organizacja* postrzegana jest również w perspektywie jej integracji z danym (własnym) otoczeniem. Zajęcie się przez R. Tomaszewską-Lipiec sygnalizowana problematyką zasługuje na uwagę przede wszystkim z trzech powodów. Po pierwsze, poddany analizie tryb kształcenia za pośrednictwem i z pomocą zakładów pracy powinien być szczególnie znaczącą oraz popularną formą zdobywania bądź podwyższania wykształcenia (nabywania nowych kwalifikacji/specjalizacji) przez jednostkę. Po drugie, powyższa racjonalnie nakreślona problematyka *dobrze* wpisuje się w nurt krytyczny oceniający funkcjonowanie systemów oświatowych w Europie i na świecie. Począwszy od końca lat 60. ubiegłego wieku zaczęto powszechnie zwracać uwagę na zdecydowaną *asymetrię* centrów kształceniowych/edukacyjnych z otoczeniem społecznym. Dostrzeżono wiele zaniedbań i powszechne względnie trwale niedostosowanie:

- rosnący anachronizm programów nauczania w stosunku do rozwoju wiedzy i potrzeb ludzi uczących się,
- brak łączności między edukacją realizowaną przez instytucje oświatowe z potrzebami społecznymi,
- powiększającą się dysproporcję między edukacją a zatrudnieniem,
- rosnącą lukę między wzrastającymi kosztami edukacyjnymi i funduszami, które państwa są w stanie w nią zainwestować (Coombs 1985, s. 5–6; Wnuk-Lipińska, 1996, s. 20–22).

Po trzecie, praca ściśle nawiązuje do wielowymiarowej problematyki *egalitaryzmu społecznego* i jego roli we współczesnym świecie. Wyraźnie też nawiązuje do idei Ignacego Szaniawskiego, omawiającego kwestie intelektualizacji pracy produkcyjnej na tle kształcenia ogólnego i zawodowego. Z kolei asymetria, o której wspomina Coombs, wynika/wynikała z kilku – *de facto* strukturalnych – przyczyn². Dla pedagogiki jako nauki empirycznej – podobnie jak i innych dyscyplin nauk społecznych – pojęcie egalitaryzmu jest bardzo wieloznaczne i ogólne, a zarazem obciążone w świadomości społecznej oczekiwaną

ideologią myślenia (np. w sferze idei równości czy sprawiedliwości). Na przykład w Polsce można zaobserwować z początkiem lat 90. ubiegłego wieku następujące zjawiska: masowe przekonania o konieczności wzrostu liczebności osób z wyższym wykształceniem, a tym samym wzrostu aspiracji edukacyjnych społeczeństwa polskiego; zapotrzebowanie na określone rozwiązania w kwestii standardów zawodowych, tj. uwiarygodnienia działalności kształceniowej uczelni wyższych bądź też innych placówek oświatowych; domaganie się w sferze debat publicznych zmian w zarządzaniu instytucjami szkolnictwa wyższego; dostrzeżenie konieczności przyspieszenia procesów integracyjnych (zwłaszcza edukacyjnych) w Europie itp.

Jest to opracowanie o niewątpliwych walorach naukowo-poznawczych i praktyczno-społecznych. Pozostanie z pewnością użyteczne i potrzebne. Przedstawiono w nim wiarygodnie relacje *czasowo-przestrzenne* i inne związki *strukturalne* między poszczególnymi elementami podanymi analizom. **Jest to praca w wielu zakresach innowacyjna. Zasługuje na uwagę ekspertów kreujących politykę społeczną w Polsce. Bez zastrzeżeń opowiadamy się za popularyzacją omawianego tomu.**

Recenzowana praca w formalnej strukturze zaproponowanego podziału treści składa się z: przedmowy (s. 7–10), pięciu rozdziałów, zakończenia (wnioski i uogólnienia), bibliografii, spisu tabel, wykresów... oraz streszczenia (summary). Struktura podziału treści odpowiada wymogom stawianym pracom *stricte* naukowym.

Celem szeroko zaprojektowanych badań była prezentacja działalności edukacyjnej prowadzonej we współczesnych zakładach pracy na terenie miasta Bydgoszczy, w kontekście rzetelnie i skrupulatnie prowadzonej weryfikacji kryteriów, konstytuujących daną jednostkę społeczno-gospodarczą jako organizację *uczącą się/nauczającą*.

Badania prowadzone w latach 2009–2011 na terenie 50 zakładów pracy (wśród N=630 respondentów) stanowią egzemplifikację z rzadko spotykaną, wzorcowo wręcz prowadzoną klasyczną procedurą weryfikacyjną. Autorkę interesowały pytania o wartości zmiennych charakteryzujących zjawiska, przedmioty, które znalazły się w jej polu zainteresowania. Zastosowano w prowadzonych eksplikacjach następujące metody badawcze: analizę treści literatury przedmiotu oraz dokumentacji formalno-prawnej – prowadzonej w trybie ilościowym i jakościowym – badania sondażowe z zastosowaniem techniki ankiety i wywiadu. Wszystkie narzę-

dzia badawcze są rzetelnymi i wiarygodnymi źródłami zbierania niezbędnych informacji. Ich autorska konstrukcja nie budzi zastrzeżeń.

Liczni badani wykazywali zróżnicowane cechy własnego położenia społecznego. Interesujące i poprawnie zaprezentowane dane (tj. liczne cechy demograficzno-społeczne) uwzględnione zostały w rozdziałach prezentujących rezultaty wyników badań i analiz. Podczas doboru danych oraz trybu interpretacji wyeksponowany został specjalny sposób gromadzenia/organizowania *danych społecznych*, tak aby podkreślić jednolity (po trosze monograficzny) charakter analizowanego *układu społecznego*. Zastosowano szereg metod/obliczeń statystycznych. Z podanych informacji wynika, że poszczególne skale, mierniki dyspersji, prezentacja rozkładu wyników uzyskanych w trakcie badań jest w pełni rygorystyczna i zadowalająca. Poza *stricte* badawczą/empiryczną aktywnością autorka – mimo *wielości* różnorodnych stanowisk – dąży do ustalenia rozwiązania jednolitego, o charakterze *typu idealnego*. W sposób logiczny, a zarazem przystępny uświadamia zasady i walory empiryczne rekonstrukcji zasobów sprawozdawczo-administracyjnych, aktów prawnych itp. Możemy zatem mówić o naturalnym (biologicznym) wzorcu/modelu organizacji społecznych (w analizowanym przypadku zakładów pracy), a znaczy to, iż bierzemy za wzór organizm oraz procesy i zasady regulujące i określające ich wzrost i rozwój. Poszukujemy więc – stara się wykazać autorka – pomyślnych, a zarazem poprawnych procesów wzrastania organizacji, opartych na czynnikach wewnętrznych przedsiębiorstw oraz sił/bodźców kształtujących ją w toku rozwoju/ewolucji do rodzimej sytuacji wolnorynkowej.

Praca pomyślana jest jako zbiór kompletnie dobranych i usystematyzowanych informacji szczegółowych przydatnych kilku dyscyplinom nauk społecznych. Ma za zadanie umożliwić osobom zainteresowanym edukacyjną problematyką współczesnego zakładu pracy wgląd w kwestie teoretyczne oraz empiryczne, w tryb i sposoby ich rozwiązania, a także przedstawia wnioski z badań naukowych, które powinny przeniknąć do praktyki życia publicznego. Prezentacja tych interesujących wyników badań i analiz powinna wyzwolić – nie tylko wśród pedagogów, ale również wśród osób reprezentujących inne dyscypliny naukowe – kolejne kreatywne inicjatywy na rzecz nowych ofert (innowacyjnych) kształceniowych realizowanych m.in. za pośrednictwem zakładów pracy.

Omawiana praca jest przykładem eksponowania w nauce oryginalnego stylu narracji, po-

prawnie głoszonych tez, jak również nienagan- nego stosowania zasad logicznej poprawności oraz konsekwencji prowadzonych dywagacji. Autorka wyraźnie optuje za interdyscyplinarno- ścią i współpracą badaczy różnych dyscyplin – nie tylko nauk społecznych. Jest przeciwna zamykaniu się w wąskich ramach jednej bądź kilku specjalizacji. Uznaje, iż rozpoznanie każ- dego zagadnienia (problemu) jest możliwe tylko wtedy, kiedy uwzględnia się dorobek wielu dys- cyplin naukowych.

Publikację należy zaliczyć do wartościowych pozycji socjopedagogicznych w rodzimej litera- turze przedmiotu z uwagi – chociażby na odno- towane – walory zaprezentowanych treści.

Danuta Morańska

Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

Andrzej Radziewicz-Winnicki,

Uniwersytet Zielonogórski

Przypisy

¹ Zagadnienia wychowania i stosunku człowieka do pracy, którą wykonuje, rozpatrywano dotąd pod różnymi kątami widzenia. Przedmiotem rozważań były jednak najczęściej problemy humanizacji pra- cy. Poszczególnych autorów interesowały zarówno trwałe postawy pracowników wobec własnej pracy zawodowej i zawodu, jak również ich przejściowe oceny i przeżycia emocjonalne. Wiele miejsca poświę- cono także działalności wychowawczej zakładu pracy, a głównie kształtowaniu w nim takich warunków, które wpływałyby na zadowolenie pracownika z pra- cy i z poszczególnych jej elementów. Dążono przy tym do ukazania nie tylko stosunku pracownika do samej

pracy, ale także roli, jaką odgrywa ona w życiu człowie- ka. Inny nurt rozważań, który – poza opracowaniami książkowymi – nieustannie powracał na łamy prasy – do 1989 roku – określić można jako nieustającą dysku- sję o ówczesnym obliczu przedsiębiorstwa w polskiej gospodarce uspołecznionej. Poruszany był problem ukształtowania osobowości człowieka zgodnie z ide- alami wychowawczymi byłego ładu społeczno-eko- nomicznego i podniesienie tego postulatu do rangi równej innym podstawowym funkcjom produkcyjnym zakładów pracy.

² Tkwiły one zarówno wewnątrz systemów edu- kacyjnych (wynikały z ich inercji, braku chęci dosto- sowania się do oczekiwań świata zewnętrznego), jak i w uwarunkowaniach zewnętrznych. Do tych ostat- nich należałoby zaliczyć wzrost przeciętnych aspiracji edukacyjnych, ale także inercję społeczeństw, przy- wiązanych do tradycyjnych postaw, wartości i struk- tur instytucjonalnych, które blokowały optymalną możliwość wykorzystywania edukacji i wykształconej siły roboczej. Na przedstawiony stan rzeczy miał także wpływ fakt kurczenia się zasobów ekonomicznych. In- stytucje edukacyjne nie mogą zmieniać uwarunkowań zewnętrznych swojego rozwoju, twierdzi Philip H. Co- ombs, ale mogą zmienić coś, czego potrzebują najbar- dziej i czego nie można kupić za pieniądze, tj. idei, od- wagi, determinacji oraz chęci samooceny, wzmocnio- nej przez chęć przygody i zmiany (Coombs, 1985, s. 6).

Literatura

Coombs P. H. (1985): *The World Crisis in Education. The view from the Eighties*. John Wiley & Sons, New York
Wnuk-Lipińska E. (1996): *Innowacyjność a konser- watyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian*. ISP PAN, Warszawa

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2014

Stefan Mieszalski

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

W SETNĄ ROCZNICĘ URODZIN PROFESORA WINCENTEGO OKONIA¹

Wincenty Okoń urodził się 22 stycznia 1914 roku w Chojeńcu. Rok ten – podobnie jak lata wcześniejsze i późniejsze – nie zapowiadał beztróskiego dzieciństwa i beztróskiej młodości. Wkrótce przez Europę i świat miały się przetoczyć kataklizmy dwóch wojen światowych. Między jednym a drugim kataklizmem Polska krótko – jak na czas historyczny – miała cieszyć się niepodległością. Z pewnością wydarzenia te wywarły trwały wpływ na życie Profesora i jego charakter. W tych warunkach kształtowały się Jego ważne dla późniejszych dokonań cechy: pracowitość, wytrwałość i rzetelność w działaniu, umiejętność współpracy i zaangażowanie w ważne społecznie sprawy, nawyki organizacyjne, dyspozycje przywódcze, systematyczność, prawość, a wraz z nimi szacunek dla nauki. Były one widoczne dla wszystkich, którzy mieli okazję bezpośrednio się z Nim zetknąć.

Do wybuchu Drugiej Wojny Światowej pracował jako nauczyciel. Swoją obowiązek wobec Ojczyzny spełnił jako żołnierz września 1939 roku, a następnie jako uczestnik ruchu oporu i organizator tajnej oświaty. Akademicką karierę rozpoczął po zakończeniu wojny korzystając ze złożonej Mu przez Sergiusza Hessena propozycji pracy w Katedrze Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Łódzkiego. W 1948 roku uzyskał stopień doktora. Potem nadeszły lata pracy w Uniwersytecie Warszawskim, gdzie w 1955 roku uzyskał tytuł profesora nadzwyczajnego, a w 1966 tytuł profesora zwyczajnego. W latach 1958–1960 był dziekanem Wydziału Pedagogicznego UW. Tam też przez wiele lat kierował Katedrą Dydaktyki promując liczne grono swych uczniów i tworząc dynamicznie rozwijające się dzięki Jego inicjatywom środowisko, określane do dziś jako warszawska szkoła dydaktyczna. Był też w latach 1961–1972 dyrektorem Instytutu Pedagogiki Ministerstwa Oświaty.

Był bardzo aktywnym organizatorem życia naukowego. Dlatego nie sposób wymienić wszystkie pełnione przez Niego funkcje. Był między innymi przewodniczącym Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, założycielem i honorowym przewodniczącym Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, członkiem prezydium Komitetu Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty (1971–1973), naczelnym redaktorem „Kwartalnika Pedagogicznego” i „Studiów Pedagogicznych”, członkiem rzeczywistym Polskiej Akademii Nauk.

Profesor Wincenty Okoń pozostawił nam ponad 300 prac, w tym ponad 20 książek podejmując szerokie spektrum problemów pedagogicznych. Wybitne dokonania naukowe otworzyły Mu drogę do licznych kontaktów międzynarodowych. Odbył około 100 podróży zagranicznych. Należał do grona najlepiej rozpoznawanych w świecie polskich pedagogów. Jego prace przetłumaczono na wiele języków. Profesor Wincenty Okoń został uhonorowany zaszczytnymi tytułami doktora *honoris causa* przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Krakowie (dziś Uniwersytet Pedagogiczny), Uniwersytet Techniczny w Brunszwicku i Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Słusznie czy niesłusznie Profesor Wincenty Okoń ze względu na pierwszy okres swej twórczości kojarzony jest z dydaktyką, ze względu na prace późniejsze zaś – z całą pedagogiką. Nie jest to opinia bezzasadna, ponieważ – jak już wspomniano – Profesor stworzył oryginalną szkołę, określaną czasami jako warszawska szkoła dydaktyki. Szkołę tę należy pojmować dwojako: jako w miarę wyraziście zarysowany obszar dociekań teoretycznych i badań oraz jako kojarzone z tym obszarem środowisko.

W obszarze dociekań i badań Profesora oraz jego zespołu, można wskazać kilka punktów orientacyjnych. Jednym z nich jest struktura dydaktyki jako subdyscypliny pedagogicznej. Profesor opracował propozycję rozumienia dydaktyki jako obszaru obejmującego wyraziście określone elementy, jak – nazywane dziś w uproszczeniu – cele kształcenia, treści, metody dydaktyczne, zasady, formy organizacyjne itd. Rozwiązanie to miało istotne znaczenie ze względu na porządkowanie myślenia nie tylko dydaktyków-badaczy, ale także nauczycieli-praktyków. Może dlatego było potem i wciąż bywa nadużywane jako obowiązująca i uniwersalna matryca kształtująca lub odzwierciedlająca strukturę kształcenia, a także strukturę dydaktyki jako subdyscypliny pedagogicznej. Tymczasem wydaje się, że pierwotny zamysł był znacznie skromniejszy. Można sądzić, że chodziło raczej o uzgodnienie zestawu dość ogólnych, a zarazem jakościowo odmiennych kategorii dydaktycznych, które pozwoliłyby dydaktykom porozumiewać się między sobą, a następnie – porozumiewać się z nauczycielami. Na taką interpretację wskazują kolejne podręczniki Profesora i chociażby porównanie układu treści *Zarysu dydaktyki ogólnej* – pierwszego napisanego przez Niego podręcznika – z układem treści *Wprowadzenia do dydaktyki ogólnej* – podręcznika ostatniego.

Inny, ważniejszy z pewnością punkt orientacyjny stanowi zespół rozwijanych przez Profesora Okonia idei. Choć różnią się one skalą ogólności, to zbiegają się wokół pewnej spójnej wizji kształcenia oraz szkoły, której ich Autor konsekwentnie hołdował i pozostał wierny.

Jedna z tych idei ukształtowała się wokół ogólnych celów kształcenia i wiąże się ze wskazaniem dwóch ich stron. W swych pracach Profesor określał je jako stronę rzeczową i stronę osobowościową. Zestawienie obydwu stron świadczy o dążeniu do przełamania zauważonej przez Profesora Okonia jednostronności w myśleniu o szkole i szkolnej edukacji, którą wyraża orientacja na cele ulokowane po stronie rzeczowej przy marginalizacji celów ulokowanych po stronie osobowościowej. Idea równoważenia i integracji strony osobowościowej ogólnych celów kształcenia ze stroną rzeczową promuje integrację dydaktycznej i wychowawczej funkcji szkoły. Można ją zarazem odczytywać jako założenie, że integracja różnych jakościowo celów doprowadza do rzeczywistej integracji oddziaływań pedagogicznych. W ten sposób możliwe staje się osiągnięcie różnych jakościowo, lecz wzajemnie wzmacniających się efektów poprzez zróżnicowany wewnętrznie, ale zintegrowany, koherentny system działań nauczyciela i szkoły.

Inna rozwijana przez Profesora Wincentego Okonia idea ukształtowała się na gruncie refleksji o treściach kształcenia. I znów mamy w tym przypadku do czynienia z próbą wyjścia ponad utrwalone podziały. Profesor wskazywał na jednostronności trzech historycznie ukształtowanych, tradycyjnych spojrzeń na treść kształcenia: materializmu dydaktycznego, formalizmu dydaktycznego i utylitaryzmu dydaktycznego. Każde z tych trzech stanowisk kieruje się wybranym kryterium traktowanym jako wyłączność. Materializm dydaktyczny wyolbrzymia informacyjne znaczenie wiadomości, formalizm z kolei na plan pierwszy wysuwa ich znacznie dotyczące kształcenia umysłu, a utylitaryzm orientuje się przede wszystkim na praktyczno-życiową przydatność tego, co uczniowie za szkoły mają wynosić. Jednakże Profesor widział nie tylko sprzeczności, lecz także zwracał uwagę na punkty styczne tych trzech stanowisk. I tak zrodziła się idea materializmu funkcjonalnego. *Materia* – czyli wiadomości i umiejętności mają *funkcjonować* – czyli wzbogacać, a zarazem rozwijać umysł wraz z różnego rodzaju sprawnościami praktycznymi. Ujęta w programie kształcenia wiedza opisująca człowieka i jego świat nie jest celem samym w sobie, ma bowiem doprowadzać do rozwoju umysłu ucznia i rozszerzać krąg jego sprawności. Profesor wskazywał przy tym na generatywne znaczenie przyswajanych przez ucznia wiadomości. Z nich przecież może on, jeśli tylko ma ku temu sposobność, wyprowadzić samodzielnie nieznanne mu dotąd twierdzenia, wiązać je w jakościowo nowe układy, wysnuwać wnioski odnoszące się do działań praktycznych.

A zatem program kształcenia i jego cele to w ujęciu Profesora integralna jedność. Jakościowo różne cele, osiągane na podstawie programu zorientowanego na erudycję, sprawność umysłową, sprawność praktyczną ucznia i jego otwartość na wartości to podstawowe, choć nie jedyne, elementy ogólnego projektu dydaktycznego. To wszakże jedynie swoisty projekt. Zamiar, który – jeśli ma się urzeczywistnić – musi być realizowany we właściwy sposób w korzystnych warunkach. Krocząc tą drogą zmierzał Profesor Wincenty Okoń ku trzeciej idei – idei kształcenia wielostronnego. U jej podłoża leży założenie, że uczeń jest jednością – ale nie jednością amorficzną, lecz wewnętrznie zróżnicowaną i ustrukturyzowaną. Spojrzenie na ucznia przenika idea dotycząca celów kształcenia oraz idea materializmu funkcjonalnego. Te dwie idee przy holistycznym spojrzeniu na ucznia prowadzą wprost do zasady harmonizowania w kształceniu poznawania, przeżywania i działania.

Sama istota wielostronności kształcenia zawiera się w czterech strategiach dydaktycznych, które mają pozostawać we wzajemnych związkach i równowadze. Jedną z nich to strategia asocjacyjna oparta na przekazie wiadomości i przyswajaniu ich przez uczniów. Choć jest to krytykowane dość powszechnie podejście, to Profesor zauważył, iż jest ono do pewnych celów w kształceniu szkolnym potrzebne. Druga strategia to strategia problemowa, oparta na rozwiązywaniu problemów i uczeniu się przez odkrywanie. Dwie pierwsze strategie odwołują się przede wszystkim do intelektualnej strony aktywności uczniów na plan pierwszy wysuwając efekty poznawcze oraz kształcące, jak na przykład rozwój myślenia. Trzecia strategia odwołuje się do emocji uczniów. Uczenie się przez przeżywanie odgrywa w całym kształceniu istotną rolę, zwłaszcza że odwołuje się do wartości kulturowych i estetyki. I wreszcie strategia czwarta – operacyjna akcentuje znaczenie szeroko rozumianego działania. Nie chodzi to bowiem tylko o aktywność praktyczną, manualną, lecz również o aktywność społeczną, o rozwijanie wśród uczniów gotowości do współdziałania. Dokładniejsze opisy strategii należy traktować jako swoistą operacjonalizację obecnych

w trzech opisanych wyżej ideach hasel jednoczenia nauczania i wychowania, wiedzy i jej funkcji oraz poznawania, przeżywania i działania.

Trzy, traktowane łącznie idee są próbą przezwyciężenia silnie zakorzenionych w szkołach jednostronności, próbą urozmaicenia i ożywienia szkolnej edukacji poprzez wskazanie zestawu korelowanych ze sobą strategii dydaktycznych. Jest to zarazem próba ożywienia lekcji, ograniczenia tkwiących w jej strukturze inwariantów, próba przełamania szkolnej rutyny.

Widać wyraźnie, że przez całą swoją wytężoną i owocną pracę Profesor Wincenty Okoń tworzył i promował dydaktykę zorientowaną na wielostronną aktywność ucznia. Był zarazem orędownikiem szeroko rozumianej jego samodzielności. Niezależnie od warunków Profesor Okoń był konsekwentnym orędownikiem szkoły kształcącej i wychowującej uczniów jako jednostki samodzielne, zdolne do krytycznego osądu, sprawne intelektualnie, dysponujące bogatym wykształceniem erudycyjnym, jednostki zdolne do przeżyć i kierujące się ugruntowanymi wartościami. Opisane trzy idee nie wyczerpują oczywiście całego wachlarza problematyki podejmowanej przez Profesora w jakże przecież licznych pracach. Ze względu na swój pedagogiczny uniwersalizm pozostają jednakże wciąż aktualne.

* * *

O Profesorze Wincencie Okoniu jako autorze *Zarysu dydaktyki ogólnej* słyszałem już jako uczeń liceum pedagogicznego. Była to dla uczniów tego liceum jedna z pozycji lektury obowiązkowej. Potem jako student pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim uczęszczałem na Jego wykłady. Odbывały się one w jednej z sal wykładowych Pałacu Kazimierzowskiego, który jest siedzibą rektoratu. Czekaliśmy na pierwszy wykład Profesora. Wyobrażałem sobie, że za katedrą pojawi się starszy, nobliwy pan. Przecież ktoś, kto napisał już tyle książek, nie może być młody. Wtem na salę wkroczył sprężystym krokiem mężczyzna w średnim wieku o sportowej sylwetce. Pomyślałem: „Widocznie starszy pan zaniemógł i przysłał na wykład jednego ze swoich adiunktów”. Za chwilę usłyszeliśmy: „Dzień dobry państwu. Nazywam się Wincenty Okoń i będę prowadził wykład z dydaktyki ogólnej”.

Wykład kończył się egzaminem, który zdawałem u Profesora i to był nasz pierwszy bezpośredni kontakt. Po egzaminie Profesor zapytał mnie, czy rozważam po studiach zostanie na uczelni i podjęcie pracy na stanowisku asystenta. Nie wiem, czym się kierował otwierając mi taką możliwość. Bezpośrednio po studiach podjąłem pracę w kierowanej przez Profesora Katedrze Dydaktyki ówczesnego Wydziału Psychologii i Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego.

Pamiętam Jego wykłady. Były świetnie uporządkowane. Profesor miał zwyczaj rozpoczynać każdy wykład kilkoma kierowanymi do studentów pytaniami, nawiązującymi do treści poprzedniego wykładu. Przynajmniej jeden raz „trafił na mnie”. Warto więc było przed wykładem przewertować notatki. Pamiętam też seminaria. Miały utrwaloną strukturę. Najpierw referat wygłaszany przez studenta, dotyczący jego pracy magisterskiej, potem pytania i dyskusja, a na końcu podsumowanie Profesora obejmujące wątpliwości i przede wszystkim ukierunkowujące pracę sugestie. W seminariach magisterskich poza studentami uczestniczyli członkowie kierowanego przez Profesora zespołu: doktorzy i magistry. Profesor prowadził też ogólnopolskie seminarium naukowe. Zebrania miały podobną strukturę, odbywały się

raz w miesiącu; o ile pamiętam w poniedziałki. Gromadziły liczne grono magistrów, doktorów, docentów i profesorów z całej Polski, a także wizytatorów oświatowych i nauczycieli-praktyków.

Profesor sporo wymagał od siebie i to się czuło w codziennych kontaktach. Cecha ta udzielała się Jego współpracownikom. To działało jak zobowiązanie. Przez kilkanaście lat pracowałem jako sekretarz redakcji „Kwartalnika Pedagogicznego”, Profesor był wówczas redaktorem naczelnym. Co jakiś czas otrzymywałem tekst do zrecenzowania. To było dobre ćwiczenie. Różne osoby próbujące pisać doktoraty kierowały do Profesora swoje teksty lub wstępne koncepcje badań. Profesor od czasu do czasu prosił swoich asystentów o zrecenzowanie tych opracowań. Potem czytał te recenzje i omawiał je. Kierując rozwojem naukowym swoich współpracowników Profesor łączył dwie cechy. Z jednej strony dawał dużo swobody w kwestiach kluczowych, jak problematyka badań czy ich strategia. Z drugiej – gdy koncepcja badań była omawiana – rzeczowo, a niejednokrotnie krytycznie oceniał zagłębiając się w liczne szczegóły. Bardzo cenił naukową rzetelność. Równocześnie cieszyły Go sukcesy Jego uczniów. Zawsze wyraźnie to okazywał.

Kiedyś był wzbudającym onieśmielenie i szacunek mistrzem. Po jakimś czasie – po Jego propozycji – zaczęliśmy się zwracać się do siebie po imieniu, choć muszę przyznać usunięcie z moich relacji zwrotu „Panie Profesorze” nie przyszło mi łatwo. Zwykle kończył rozmowę telefoniczną zwrotem: „Bywaj zdrów”. W rozmowach wykazywał wiele zainteresowania moimi sprawami, także tymi, które bezpośrednio nie dotyczyły spraw zawodowych. W mroźny wieczór żegnałem się kończąc wizytę w Jego domu. Zapytał: „Gdzie masz czapkę?” Odpowiedziałem, że przyjechałem bez czapki. Usłyszałem: „Bój się Boga!” Było w tym zdziwienie, trochę podziwu dla mojej lekkomyślności, ale i troska.

Profesor Wincenty Okoń zmarł 19 października 2011 roku.

Przypisy

¹ W tekście wykorzystano następujące materiały: T. Lewowicki: *Profesor Wincenty Okoń – biogram Jubilata* oraz S. Mieszalski: *Dwa spojrzenia*. Ukazały się one w: *Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle*. Red. A. Bogaj i H. Kwiatkowska. Instytut Badań Edukacyjnych, Wydział Pedagogiczny UW, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii i Eksploatacji, Warszawa 2009.

Aleksandra Gancarz
Uniwersytet Śląski w Katowicach

EDUKACJA DZIECI I MŁODZIEŻY W ŚRODOWISKACH ZRÓŻNICOWANYCH KULTUROWO

Czeski Cieszyn–Ustroń, 14–16 października 2013 roku

Co roku jesienią na Śląsk Cieszyński przybywają teoretycy i praktycy edukacji międzykulturowej z kraju i zagranicy, aby w czasie kilkudniowych konferencji naukowych podejmować rozważania nad różnymi aspektom rzeczywistości wychowawczej postzeganej w kontekście zróżnicowania kulturowego. W 2013 roku już po raz XVIII w naukowej atmosferze prezentowano efekty projektów naukowo-badawczych, analizowano zmiany zachodzące na pograniczach, poszukiwano teorii je wyjaśniających. Cykliczne konferencje organizowane przez cieszyński ośrodek akademicki oraz Wyższą Szkołę Pedagogiczną ZNP w Warszawie są kontynuacją wcześniej podjętych rozważań¹.

Tematem ostatniej międzynarodowej konferencji naukowej była „Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo”. Jej organizatorami były dwa zakłady: Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej cieszyńskiego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Współorganizatorami wydarzenia były: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej oraz Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie. Komitet Naukowy i Organizacyjny Konferencji tworzyli: prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki – przewodniczący, dr hab. prof. UŚ Ewa Ogrodzka-Mazur, dr hab. prof. UŚ Alina Szczurek-Boruta – członkowie, dr Barbara Chojnacka-Synaszko, dr Urszula Klajmon-Lech, dr Gabriela Piechaczek-Ogierman – sekretarze.

Organizatorzy zaproponowali kilka kontekstów teoretycznych pedagogiki międzykulturowej i zagadnień praktyki oświatowej, a mianowicie:

- teoretyczne i metodologiczne konteksty edukacji w środowiskach zróżnicowanych kulturowo,
- model/modele szkoły w środowiskach zróżnicowanych kulturowo,
- szanse i bariery pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości,
- uczniowie – równość szans – jedność w różnorodności,
- edukacja międzykulturowa – doświadczenia, problemy, praktyczne rozwiązania.

Jednym z celów konferencji była prezentacja zgromadzonego materiału empirycznego, wpisującego się w problematykę edukacji w środowiskach wielokulturowych. Tradycyjnie podstawową formą obrad była dyskusja.

W pierwszym dniu spotkania naukowego obrady odbywały się w auli Gimnazjum z Polskim Językiem Nauczania w Czeskim Cieszynie. Uroczystego otwarcia

konferencji dokonali: mgr Andrzej Bizoń – dyrektor goszczącej nas w swoich murach instytucji, prof. Tadeusz Lewowicki – Przewodniczący Komitetu Naukowego i Organizacyjnego Konferencji, dr hab. prof. UŚ Zenon Gajdzica – Dziekan Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, dr hab. prof. UŚ Urszula Szuścik – Dyrektor Instytutu Nauk o Edukacji, mgr Marta Kmeť – Dyrektor Centrum Pedagogicznego dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie.

Konferencję rozpoczęła sesja pt. „Szkoła w środowisku zróżnicowanym kulturowo”. Jej moderatorem był: prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński, dr hab. prof. UwB Mirosław Sobiecki. W pierwszej kolejności głos zabrały mgr Marta Kmeť i mgr Barbara Kubiczek w wystąpieniu nt. „Wspierania nauczycieli w środowisku mniejszościowym na przykładzie działalności Centrum Pedagogicznego dla Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie”. Autorki podzieliły się wybranymi obszarami pracy bardzo prężnie i wszechstronnie działającego Centrum. Po ich wystąpieniu, jako przykład efektów wspierania mniejszości polskiej w Republice Czeskiej, zaprezentowali się dwaj laureaci XVI Ogólnopolskiego Konkursu Krasomówczego im. Wojciecha Korfańtego: Adam Kubiczek ze Szkoły Podstawowej z Polskim Językiem Nauczania im. Jana Kubisza w Gnojniku oraz Mateusz Kotrla z Gimnazjum z Polskim Językiem Nauczania w Czeskim Cieszynie. Mottem konkursu w 2013 roku były słowa kardynała Augusta Hlonda: *Wolno swój naród więcej kochać, nie wolno nikogo nienawidzić*. Laureaci z Zaolzia wygłosili samodzielnie przygotowane przemówienia, w których odnieśli się do tolerancji i patriotyzmu.

W wystąpieniu pt. „Udział szkoły z polskim językiem nauczania w kształtowaniu poczucia tożsamości uczniów” dr Barbara Grabowska przedstawiła wyniki badań prowadzonych wśród uczniów szkół dla polskiej mniejszości narodowej na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej.

Sesję zakończyła prezentacja obszernego materiału empirycznego zgromadzonego w ramach projektu badawczego „Edukacja dzieci w polskich szkołach na obczyźnie: strategie kulturalizacyjne – zachowania tożsamościowe – dystans kulturowy”, realizowanego przez: prof. Ewę Ogrodzką-Mazur, dr Annę Gajdzicę, dr Anielę Różańską, dr Urszulę Klajmon-Lech, dr Gabrielę Piechaczek-Ogierman i mgr Alicję Hruzd-Matuszczyk. Badania wykonane w latach 2012–2013 w Wiedniu, Paryżu, Pradze i Czeskim Cieszynie dotyczyły m.in. religijności i zróżnicowania wyznaniowego, zachowań asertywnych i nieasertywnych w sytuacjach społecznych, oceny działalności polskich szkół w odniesieniu do szkół większościowych, sytuacji szkoły polskiej i nauczycieli poza granicami kraju.

Po zakończeniu dyskusji uczestnicy konferencji podczas wizyty studyjnej odwiedzili Szkołę Podstawową i Przedszkole z Polskim Językiem Nauczania im. Żwirki i Wigury w Cierlicku. Spotkanie z mgr Barbarą Smugałą, dyrektorem szkoły i przewodniczącą Towarzystwa Nauczycieli Polskich w Republice Czeskiej, pozwoliło poznać warunki nauczania i praktyczne rozwiązania wykorzystywane przez nauczycieli w placówce.

Drugi dzień obrad rozpoczęła sesja „Szkoła i praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości” moderowana przez: prof. Alinę Szczurek-Borutę i prof. Ewę Ogrodzką-Mazur. Dr Iwona Pugacewicz zaprezentowała analizę programów kształcenia dzieci polskich emigrantów z pierwszej połowy XIX wieku. W wystąpieniu skupiła się na przykładach szkół polskich we Francji. Choć niełatwa była nauka „Francuzi”, jak nazywano młodych Polaków urodzonych na emigracji, poziom kształcenia

w istniejącej do dziś Szkole Narodowej Polskiej w paryskiej dzielnicy Batignolles był bardzo wysoki. Prelegentka zwróciła również uwagę, że najwyższa warstwa społeczna polskich emigrantów pragnęła kształcić swoje dzieci dwukulturowo, co w czasie dyskusji porównywano z możliwościami i wyborami Polaków, którzy dziś wyjeżdżają ze swojego kraju.

Dr Jolanta Muszyńska podjęła temat nauczycieli, którzy działają na rzecz swych społeczności lokalnych, stając się ich liderami. Z przeprowadzonych przez autorkę badań wynikało m.in., że aktywność lokalna jest uwarunkowana m.in. biografią rodziny i płcią – bardziej aktywni są nauczyciele wywodzący się z rodzin autochtonicznych niż napływowych; częściej liderami lokalnymi zostają mężczyźni, choć zawód nauczyciela wykonuje więcej kobiet.

Kwestię obywatelstwa omawiała dr Janina Urban. Prezentowane wyniki badań dotyczyły pozycji obywatelstwa w hierarchii treści kształcenia szkół dla mniejszości i większości w środowiskach wielokulturowych państw Grupy Wyszehradzkiej.

Prof. Alina Szczurek-Boruta przedstawiła wyniki projektu badawczego „Uczyć się od innych i uczyć-nauczać innych – praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości”, skupiając się na roli doświadczeń społecznych w przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości. Omówiła rezultaty obszernych, wielozmiennych badań (model badań łączył metody ilościowe i jakościowe, w tym wywiady grupowe i indywidualne) z kilku środowisk akademickich – różniących się pod względem lokalizacji (centrum – pogranicze kraju) i potencjału społeczno-gospodarczego.

Tematem przewodnim trzeciej sesji była „Edukacja szkolna uczniów w środowisku zróżnicowanym kulturowo”. Jej moderatorami byli: prof. Zenon Jasiński oraz doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc. Dr Marta Krasuska-Betiuk zaprezentowała wspólne miejsca edukacji polonistycznej dzieci w Polsce i poza jej granicami. Opisała różne rodzaje migracji oraz stosunkowo nowy typ tożsamości, jakim jest tożsamość wahadłowa. Jej wystąpienie skoncentrowane było na podejściu interkulturowym w glottodydaktyce polonistycznej.

Wyniki badań uzyskane przez mgr Natalię Anzulewicz świadczą o potrzebach edukacyjnych środowiska polskich emigrantów w Wielkiej Brytanii. Autorka omówiła projekt warsztatów dla dzieci „Co powie ci przydrożna kapliczka?”, który był przykładem edukacji regionalnej.

Doc. Jaroslav Balvín przedstawił zakres pedagogiczny i andragogiczny edukacji dzieci romskich. Mówiąc o błędach w kształceniu dzieci, zwrócił uwagę na brak elementów kultury romskiej (postaci, obrazów, muzyki etc.) w szkołach, gdzie uczą się Romowie, a także na brak kompetencji międzykulturowych nauczycieli.

Sytuację romskich uczniów w polskiej szkole przedstawił dr Artur Paszko. Szczegółowo opisał Romanipen, będący ogółem romskich tradycji stanowiących niepisany kodeks postępowania, oraz jego edukacyjne implikacje.

Dr Łukasz Kwadrans przybliżył diagnozę specjalnych potrzeb uczniów dwujęzycznych i dwukulturowych, skupiając się na przykładzie Romów. Wymienił problemy diagnozowania dzieci romskich w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, które prowadzą do stwierdzania w wielu nieuzasadnionych przypadkach upośledzenia umysłowego tych dzieci. Przedstawił także założenia Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce na lata 2004–2013 i wybrane aspekty jego realizacji.

Konferencję zamykała sesja pt. „Edukacja międzykulturowa – problemy, praktyczne rozwiązania”, której przewodniczyła prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht.

Wyniki badań kompetencji do komunikacji międzykulturowej uczniów szkół średnich w środowisku mieszanym kulturowo zaprezentował dr hab. prof. UwB Mirosław Sobiecki. Jedną z bardziej zaskakujących i długo dyskutowanych kwestii była korelacja wyższego wykształcenia rodziców z niższymi kompetencjami międzykulturowymi dzieci. Badania pokazały także, że socjalizacja dziewcząt sprzyja wyższym kompetencjom międzykulturowym niż socjalizacja chłopców.

Wschodnim pograniczem Polski zajęła się również dr Dorota Misiejuk, która przedstawiła komunikacyjne uwarunkowania konstruowania wspólnoty edukacyjnej. Podkreśliła istotne dla badań międzykulturowych aspekty teorii Victora Turnera, zwracając uwagę m.in. na fakt, że *communitas* w koncepcji tego autora to wspólnota odczytywana z terytorium, a nie z grupy, jak się czasem sądzi.

Dr Przemysław Paweł Grzybowski zaproponował lektury do wykorzystania w edukacji międzykulturowej. Podał przykładowe tytuły francuskiej, koreańskiej, brazylijskiej i polskiej literatury dla dzieci i młodzieży. W wystąpieniu nawiązywał do własnych doświadczeń zebranych podczas licznych podróży po całym świecie.

Inicjatywy społeczne na rzecz dzieci i młodzieży w zakresie rozszerzania rozumienia kultury i sztuki ludowej zaprezentowała dr Anna Józefowicz. Na przykładzie wybranych gmin wiejskich na Podlasiu pokazała dobre praktyki kształtowania szacunku dla dziedzictwa kulturowego.

Międzykulturowy wymiar programu e-Twinning przybliżyła mgr Agnieszka Niewiara. Podkreśliła, że kontakty *face to face* coraz częściej zastępowane są przez relację *screen to screen*.

Podczas dyskusji zwrócono uwagę na zalety i szerokie możliwości, jakie dają badania internetowe. Prof. Katarzyna Olbrycht zauważyła, że w wyniku coraz lepszej komunikacji i zanikania kategorii Obcy, obserwuje się coraz mniejsze zainteresowanie własną kulturą. Dr Barbara Grabowska dodała, że dziś tożsamość rzadko budowana jest na podstawie wiedzy. Prof. Tadeusz Lewowicki przypomniał, że w podejmowanych próbach dialogu i porozumienia należy uwzględnić zagrożenia ze strony fundamentalistów. Zwrócił uwagę, że w badaniach z zakresu edukacji międzykulturowej trzeba pytać o to, czemu edukacja ta może zapobiec.

Konferencji towarzyszyło Walne Zebranie Członków Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej (SWEM), które istnieje od października 2008 roku. Stowarzyszenie liczy obecnie 67 członków. Zarząd SWEM tworzą: honorowy przewodniczący – prof. Tadeusz Lewowicki, przewodniczący – prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, zastępca przewodniczącego – prof. Alina Szczurek-Boruta, skarbnik – dr Dorota Misiejuk i sekretarz – prof. Ewa Ogrodzka-Mazur. Podczas zebrania prof. Alina Szczurek-Boruta przedstawiła sprawozdanie merytoryczne za rok ak. 2012/13, wskazując dotychczasowe osiągnięcia SWEM, wśród których wymieniła: zorganizowanie dwóch konferencji naukowych, publikację trzech prac naukowych, udział środowisk opolskich i cieszyńskich w projekcie badawczym pn. „Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej”, którego kierownikiem jest prof. Zenon Jasiński. Skarbnik dr Dorota Misiejuk przedłożyła sprawozdanie finansowe za rok ak. 2012/13. Podczas zebrania dyskutowano na temat kierunków dalszego rozwoju i form działalności SWEM.

Drugi dzień konferencji zakończył koncert uczniów Państwowej Szkoły Muzycznej im. Ignacego Paderewskiego w Cieszynie. Nad popisem młodych muzyków czuwała mgr Joanna Lipowczan.

W konferencji wzięli udział naukowcy reprezentujący różne ośrodki akademickie w Polsce i za granicą: Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Akademię Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Wyższą Szkołę Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Univerzité Tomáše Bati ve Zlíně (Republika Czeska). Na konferencji byli obecni również przedstawiciele Centrum Pedagogicznego dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszyńsku oraz Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego w Krakowie.

Konferencja pt. „Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo” wzbogaciła dyskusję nad edukacją międzykulturową o kwestie szkolnictwa mniejszościowego w Polsce, Republice Czeskiej, Francji, Austrii, na Słowacji i na Węgrzech, edukacji dzieci romskich, edukacji regionalnej oraz historycznych i współczesnych potrzeb edukacyjnych dzieci polskich emigrantów. Stała się okazją do prezentacji rezultatów ważnych projektów badawczych oraz szans i zagrożeń praktyki oświatowej. Tradycyjnie organizatorzy zaprosili do udziału w kolejnej konferencji i powrotu na Śląsk Cieszyński jesienią 2014 roku.

Prócz jesiennych konferencji tradycją cieszyńskiego ośrodka naukowego kulturowaną od 1992 roku jest seria wydawnicza „Edukacja Międzykulturowa”. W roku 2013 w serii ukazały się: trzy monografie, trzy prace zbiorowe oraz drugi numer czasopisma pedagogicznego „Edukacja Międzykulturowa”.

Publikacja prof. Aliny Szczurek-Boruty pt. *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości* jest ogólnopolską monografią kandydatów na nauczycieli żyjących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Książka ukazuje złożoność uwarunkowań przygotowania nauczycieli do pracy w wielokulturowym świecie. Opiera się na wynikach szeroko zakrojonych wielozmiennowych badań ilościowych i jakościowych. Główną konstrukcją teoretyczną pracy stanowi kategoria pojęciowa doświadczenia społecznego, społeczna psychologia rozwoju oraz podejście konstruktywistyczne. W interpretacji wyników badań autorka odwołuje się do wielu teorii – głównie P. L. Bergera i T. Luckmanna, J. Piageta, J. Brunera, L. S. Wygotskiego, a także E. Wengera, K. Illerisa. Pracę cechuje wielostronność ujęć i kreatywność w komentowaniu badanych zjawisk. Publikacja jest pierwszą częścią dyptyku. Jego kontynuacją będzie tom pt. „O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje”, który zostanie wydany w 2014 roku.

Książka dr Barbary Grabowskiej pt. *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej* zawiera wyniki badań komparatystycznych przeprowadzonych w społecznościach żyjących w trzech wymienionych w tytule państwach sąsiadujących z Polską. Konstrukcją teoretyczną i podstawę interpretacji wyników badań stanowią teorie: zachowań tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego oraz tożsamości społecznej Henriego Tajfela, a także koncepcje: tożsamości narodowej Grzegorza Babińskiego oraz wielopłaszczyznowej i ustawicznie kreującej się tożsamości w ujęciu Jerzego Nikitorowicza. Autorka opisuje różnorodne czynniki przyczyniające się do kształtowania wielowymiarowej tożsamości młodzieży należącej do polskiej mniejszości narodowej, analizuje przemiany modelu tożsamości w społecznościach wielokulturowych, odnosi się do społecznych warunków interakcji zachodzących w badanych środowiskach.

Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian dr Anny Gajdzicy to również książka oparta w dużej części na materiale empirycznym. Grupą badaną byli nauczyciele przejawiający ponadprzeciętne zaangażowanie w życie szkoły i społeczności lokalnej, działający na rzecz korzystnych zmian i umiejący minimalizować skutki absurdalnych przemian, które tylko pozornie mają coś poprawić. Autorka, powołując się na koncepcję Jana Szczepańskiego, traktuje takich nauczycieli jako indywidualności. W swych analizach odnosi się również do kategorii współczynnika humanistycznego, wprowadzonej przez socjologa Floriana Znanieckiego.

Praca zbiorowa *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy* pod redakcją prof. Tadeusza Lewowickiego, prof. Jerzego Nikitorowicza i prof. Aliny Szczurek-Boruty zawiera całościowy i względnie obiektywny opis sytuacji szkolnictwa dla mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce. Autorzy artykułów przybliżają sprawy oświaty społeczności litewskiej, białoruskiej, ukraińskiej, słowackiej, czeskiej, niemieckiej, a także kaszubskiej. Daje to możliwość porównywania sytuacji oświatowej wymienionych mniejszości. Ponadto przez pryzmat szkoły poznajemy kulturę mniejszości żyjących w polskim społeczeństwie. Zawarte w książce treści sprzyjają przełamywaniu stereotypów, uprzedzeń, poczucia obcości wobec Innych i ich kultur, to zaś powinno przekładać się na działania zapewniające trwanie i rozwój kultur mniejszości, a zarazem wspólnej kultury całego społeczeństwa polskiego.

W roku 2013 opublikowano również dwa tomy poświęcone kulturze w edukacji międzykulturowej, mianowicie: *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne* pod redakcją prof. Tadeusza Lewowickiego, prof. Aliny Szczurek-Boruty i dr Barbary Grabowskiej oraz *Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne* pod redakcją prof. Tadeusza Lewowickiego, prof. Ewy Ogrodzkiej-Mazur i dr Anny Gajdzicy. Pierwszy tom ukazuje kulturowe uwarunkowania współczesnych procesów kształcenia i wychowania w perspektywie filozoficznej, psychologicznej, socjologicznej. Autorzy artykułów zebranych w drugim tomie koncentrują się na kwestiach związanych z kompetencjami do komunikacji międzykulturowej polskiej młodzieży żyjącej w środowiskach zróżnicowanych kulturowo oraz z uczestnictwem młodych ludzi w kulturze regionu. Szczególną uwagę zwrócono na nowe konteksty procesów międzykulturowych, które stwarzają m.in.: fora internetowe, subkultury, współczesne wydarzenia sportowe, udział młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych oraz studentów w międzynarodowych programach i projektach edukacyjnych. W edukacji międzykulturowej upatruje się szansy na takie kształtowanie rzeczywistości, które umożliwi nieskrępowany rozwój osobowości, odkrywanie i budowanie własnej tożsamości oraz samorealizację.

Rocznik „Edukacja Międzykulturowa”, wydawany przez Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, jest owocem ponad dwudziestu lat pracy prof. Tadeusza Lewowickiego i jego zespołu naukowo-badawczego, który wciąż rozwija się poprzez awanse naukowe jego członków oraz przyjmowanie młodych adeptów nauki. Drugi numer czasopisma zawiera artykuły i rozprawy teoretyczne, komunikaty z badań, a także opis praktycznych działań z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej. Podobnie jak w numerze pierwszym została zamieszczona bibliografia prac z edukacji wielo- i międzykulturowej z roku poprzedniego.

Zagadnienia poruszane w pracach z serii „Edukacja Międzykulturowa” poszerzają wiedzę pedagogiczną o nowe obszary. Kolejne publikacje stają się przyczynkiem do podejmowania nowych wątków, rozwoju badań, budowania nowych koncepcji teoretycznych. Atmosfera naukowa cieszyńskiego ośrodka akademickiego jest trwale zdeterminowana przez pedagogikę międzykulturową, co odzwierciedla się w programach nauczania, działaniach Studenckiego Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej czy opisanej działalności. Rozwojowi tej subdyscypliny sprzyja klimat pogranicza polsko-czeskiego, które często bywa terenem poczynań badawczych cieszyńskich naukowców. Usytuowanie uczelni na pograniczu terytorialnym pomaga wierzyć w sens wykonywanej pracy, obserwować jej rezultaty, dostrzegać zagadnienia wymagające reakcji ze strony pedagogów.

Przypisy

¹ Podczas poprzednich konferencji naukowych podejmowano następujące tematy: „Osobowość i plany życiowe dzieci z Zaolzia” (1993), „Edukacja i problemy pogranicza” (1996), „Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie” (1998), „Rodzina – Wychowanie – Wielokulturowość” (1999), „Przemiany świadomości społecznej na pograniczach” (2000), „Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych (stereotypy, problemy edukacyjne, współczesne wyzwania społeczne)” (2001), „Świat wartości i edukacja międzykulturowa” (2002), „Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych” (2003), „Przemiany społeczno-cywilizacyjne a edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości” (2004), „Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa” (2005), „Edukacja międzykulturowa na Pograniczu w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej” (2006), „Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości w warunkach wielokulturowości” (2007), „Socjopatologia pogranicza a edukacja” (2008), „Społeczne, kulturowe i edukacyjne konteksty pedagogiki międzykulturowej” (2009), „Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego” (2010), „Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy” (2011), „Kultura w edukacji międzykulturowej” (2012).

Elżbieta Zawistowska
Aktorka

X FESTIWAL POEZJI ŚPIEWANEJ I RECYTACJI POETYCKIEJ W WYŻSZEJ SZKOLE PEDAGOGICZNEJ ZNP Warszawa, 30 listopada 2013 roku

„Serce jak ogień” to motto X Festiwalu Poezji Śpiewanej i Recytacji Poetyckiej w WSP ZNP. Odbył się on w siedzibie Uczelni przy ul. Smulikowskiego.

Koncert rozpoczął się chwilą ciszy. Odszedł Leszek Lewicki, wspaniały człowiek, który nigdy nie odmówił pomocy przy organizacji Festiwalu. Był muzykiem, akompaniatorem i reżyserem dźwięku. Będzie Go nam brakowało.

A teraz drobne podsumowanie tegorocznego Festiwalu.

Człowiekiem, który z całym oddaniem, poświęceniem i pasją zajmuje się artystycznie uzdolnionymi studentami jest dr Mariusz Samoraj. Od lat wyluskuje i zapala młodzież do artystycznych poczynań. W działaniu tym wspierają go władze uczelni w osobach Rektora prof. dra hab. Stefana Mieszalskiego, Dziekan dr Marty Balińskiej, Dziekan dr Leonardy Korczak oraz prof. dra hab. Janusza Gajdy – Kierownika Katedry Pedagogiki Ogólnej i Pedagogiki Kultury.

Sprawy kultury są istotne dla Władz Uczelni. Liczy się nie tylko merytoryczne, dobre przygotowanie zawodowe, ale też bardzo ważne jest, aby studenci opuszczający tę Uczelnię kochali kulturę, znali się na niej i mieli z nią stały kontakt. Element ten jest bardzo ważny w wychowaniu i wykształceniu przyszłego pokolenia. Tak więc nie dziwi, że w tak sprzyjającej atmosferze można zorganizować aż dziesięć Festiwali Poezji Śpiewanej i Recytacji Poetyckiej. Należy zaznaczyć, że od dwu lat poza studentami w Festiwalu biorą także udział uzdolnieni artystycznie licealiści z warszawskich i podwarszawskich szkół. Festiwal obejmuje teraz II kategorie: studentów i licealistów.

Repertuar i tym razem był bardzo ambitny, czasami nawet zbyt trudny dla tak młodych ludzi (myślę o licealistach). Znalazły się w nim utwory Jacka Cygana i Wiesława Pieregórłki, Edwarda Stachury i Krzysztofa Myszkowskiego, Krzysztofa Kamila Baczyńskiego i Grzegorza Turnaua, Jana Lechonia, Cypriana Kamila Norwida i Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego. Nie od dziś na Festiwalu króluje prawdziwa, znakomita poezja i świetni kompozytorzy. Tak zwana „wyższa półka”, a nie pop kultura. Cieszy więc fakt, że repertuar jest ambitny, oparty na najlepszych wzorcach.

Najważniejszą jednak sprawą jest to, że wśród młodzieży biorącej udział w Festiwalu zawsze znajdują się wykonawcy, którzy swoją wrażliwością, umiejętnościami i talentem przekraczają granice. Są dojrzały w wyrazie artystycznym i nieprawdopodobnie utalentowani. Tym razem też tak było.

Zachwyił Grzegorz Paczkowski – student Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, który wykonał utwory własne z gitarą. Utwory własne – pojęcie dość ogólne, ale była to jego poezja – prosta, współczesna, przejmująca i jak wykonana! Pełen profesjonalizm! Skromność, skupienie i poruszające wykonanie. Otrzymał Nagrodę specjalną za najlepsze wykonanie poezji śpiewanej.

Kolejną Nagrodę Specjalną za najlepszą recytację poetycką otrzymał Robert Głowacki – licealista LXXII LO w Warszawie. Wykonał „Sen” Cypriana Kamila Norwida. I znów ukazał się nam wielki talent aktorski. Utwory Norwida należą do najtrudniejszych utworów poetyckich. Ten młody mężczyzna, o pięknych warunkach zewnętrznych, był znakomity, profesjonalny i skupiony. W sposób artystyczny przekazał piękno wspaniałej poezji. Zachwyił swoim profesjonalizmem i wrażliwością.

Nagrodę specjalną za całokształt pracy artystycznej otrzymał dr Mariusz Samoraj „Serce jak ogień, dla Sztuki i Studentów”. Panie Doktorze, to zdanie mówi samo za siebie. Nic dodać, nic ująć.

Pierwszą nagrodę w kategorii Recytacji Poetyckiej otrzymała studentka Kaja Lewandowska za wiersz Jana Lechonia „Pytasz co w moim życiu”.

Wśród licealistów Pierwszą Nagrodę za Recytację Poetycką otrzymała Sara Rostecka z LXXII LO w Warszawie za wiersz Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego „Dziwni Letnicy”.

Pierwszą Nagrodę w zakresie Poezji Śpiewanej otrzymała Irmina Bielnicka z LXXII LO w Warszawie.

Nagrodę dla Najmłodszego Wykonawcy otrzymała Nina Chodaczek z Niepublicznej Szkoły Podstawowej nr 48 – Aktywności Twórczej.

Zespół „Tymczasem” otrzymał Pierwszą Nagrodę za całokształt twórczości. Zespół ten towarzyszy nam od wielu lat. Dziękujemy.

Koncert poprowadziła kulturalnie i z wdziękiem Iwona Murawska-Truszczyńska, a piękną dekorację zawdzięczamy Małgorzacie Ziemkiewicz i Katarzynie Jen.

W tym roku po raz pierwszy nie zasiadł w jury prof. Henryk Żuchowski. Stan zdrowia mu na to nie pozwolił. Brakowało go nam bardzo. Brakowało jego wielkiej kultury osobistej i czaru, jaki Pan Profesor roztacza. Życzymy zdrowia Panie Profesorze.

W zalewie nijakości, pop kultury, komputerów, skrótów myślowych, dzięki temu Festiwalowi na chwilę musimy się zatrzymać, sięgnąć do wyższej kultury, poezji, muzyki. Wzruszyć się, a czasami uśmiechnąć się. Ważne jest to, że jest takie miejsce i są ludzie, którzy to nam udostępniają.

A więc do zobaczenia za rok na XI Festiwalu Poezji Śpiewanej i Recytacji Poetyckiej WSP ZNP.

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.

