

# ***RUCH PEDAGOGICZNY***

# **1**



**WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP**

Rok LXXXIII Warszawa 2012

### **Skład redakcji:**

Andrzej Hankala (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),  
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 Piwowarski, 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](http://www.rp.edu.pl)

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

## SPIS TREŚCI

<b>Stefan Mieszalski</b> – O czasopiśmiennictwie pedagogicznym – kilka refleksji na 100-lecie „Ruchu Pedagogicznego” .....	5
<b>Andrzej Radzewicz-Winnicki</b> – Sto lat „Ruchu Pedagogicznego”! Z okazji jubileuszu namysł nad współczesną rolą sędziwego i popularnego periodyka pedagogicznego .....	7

### ARTYKUŁY

<b>Tadeusz Lewowicki</b> – Wasyla Kremienia filozofia antropocentryczna, filozofia edukacji, współczesna antropozofia .....	17
<b>Marzanna B. Kielar, Aneta Gop</b> – Integralny Pluralizm Metodologiczny – postdyscyplinarne podejście do badań naukowych .....	25

### RELACJE Z BADAŃ

<b>Ewa Matczak, Waldemar Kozłowski</b> – Aspiracje edukacyjne rodziców .....	41
<b>Malwina Szpitalak</b> – Zależności między stylem przywiązania a zaangażowaniem w naukę u młodzieży licealnej .....	55

### SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

<b>Swietłana Sysojewa</b> – Kulturologiczna koncepcja oświatologii w kontekście rozwoju społeczeństwa wielokulturowego .....	65
--	----

### SYLWETKI PEDAGOGÓW

<b>Tadeusz Lewowicki</b> – Profesor Wincenty Okoń [1914–2011] .....	77
---	----

### RECENZJE

<b>Andrzej Radzewicz-Winnicki</b> – Urszula Gruca-Miąsik: <i>Moral Dimension of Functioning of Foster Families viewed from the Systematic Perspective (2001–2011)</i> .....	81
<b>Urszula Dernowska</b> – William Powell, Ochan Kusuma-Powell: <i>How to Teach Now. Five Keys to Personalized Learning in the Global Classroom</i> .....	83
<b>Teresa Wilk, Agata Rzymelka-Frąckiewicz</b> – Kazimierz Denek: <i>Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku</i> .....	86
<b>Marta Kowalczyk-Walendziak</b> – Anna Karpińska: <i>Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej</i> .....	90
<b>Natalia Bednarska</b> – Beata Adrjan: <i>Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego</i> .....	92

### KRONIKA

<b>Edward Dereń</b> – List na jubileusz 100-lecia „Ruchu Pedagogicznego” .....	97
<b>Beata Oelszlaeger</b> – Ogólnopolska Konferencja Naukowa nt. <i>Dziecko w świecie... Wokół pedagogiki współbycia. Jubileusz 15-lecia serii wydawniczej „Nauczyciele-Nauczycielom”</i> .....	99
<b>Agata Wróblewska</b> – Konferencja Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy PAN: „Style i strategie życia” .....	103

## CONTENTS

<b>Stefan Mieszalski</b> – About pedagogical periodical press – some reflections on the 100th anniversary of the „Educationa Movement” .....	5
<b>Andrzej Radziewicz-Winnicki</b> – The century of „Ruch Pedagogiczny”! ( <i>The Pedagogical Movement</i> ) (on the occasion of jubilee reflection on contemporary role of aged and popular educational journal) .....	7

### ARTICLES

<b>Tadeusz Lewowicki</b> – Wasyl Kremien’s anthropocentric philosophy, philosophy of education, contemporary anthroposophy .....	17
<b>Marzanna B. Kielar, Aneta Gop</b> – Integral Methodological Pluralism – post-disciplinary approach to scientific research .....	25

### RESEARCH REPORTS

<b>Ewa Matczak, Waldemar Kozłowski</b> – Educational aspirations of parents .....	41
<b>Malwina Szpitalak</b> – The relationships between attachment style and engagement in learning among high-schoolers .....	55

### SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

<b>Swietłana Sysojewa</b> – Culturological conception of osvitology in the context of the development of multicultural society .....	65
--	----

### PEDAGOGUES’ PROFILES

<b>Tadeusz Lewowicki</b> – Professor Wincenty Okoń [1914–2011] .....	77
--	----

### REVIEWS

<b>Andrzej Radziewicz-Winnicki</b> – Urszula Gruca-Miąsik: <i>Moral Dimension of Functioning of Foster Families viewed from the Systematic Perspective (2001–2011)</i> .....	81
<b>Urszula Dernowska</b> – William Powell, Ochan Kusuma-Powell: <i>How to Teach Now. Five Keys to Personalized Learning in the Global Classroom</i> .....	83
<b>Teresa Wilk, Agata Rzymelka-Fraćkiewicz</b> – Kazimierz Denek: <i>University from the perspective of knowledge society. Science and education in the XXI century university</i> .....	86
<b>Marta Kowalczyk-Walendziak</b> – Anna Karpińska: <i>The failure of education – a renaissance of scientific thought</i> .....	90
<b>Natalia Bednarska</b> – Beata Adrjan: <i>Culture of the school. In search of the elusive</i> .....	92

### CHRONICLE

<b>Edward Dereń</b> – Letter on the occasion of the 100th anniversary of the „Educational Movement” .....	97
<b>Beata Oelszlaeger</b> – The National Scientific Conference on the Child in the world... Around the coexistence education. 15th anniversary edition series „Teachers for teachers” .....	99
<b>Agata Wróblewska</b> – The Conference Forecast Committee „Poland 2000 Plus of the Polish Academy of Sciences” – „Styles and strategies of life” .....	103

Stefan Mieszalski  
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP*

## O CZASOPIŚMIENICTWIE PEDAGOGICZNYM – KILKA REFLEKSJI NA 100-LECIE „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”

Mam przed sobą pożółkły zeszyt „Ruchu Pedagogicznego”<sup>1</sup> opatrzony następującymi informacjami: Rok XXV, marzec 1936, miesięcznik; nr 7, Warszawa, Organ Wydziału Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polskiego Poświęcony Teorii (pisownia oryginalna) Wychowania i Nauczania. Zeszyt opatrzony jest okrągłą pieczęcią „Prywatne Gimnazjum Męskie im. Edwarda Rontalera, Eweliny Klepowej w Warszawie”. Na treść zeszytu składają się dwa obszerniejsze teksty: „Kara jako środek wychowawczy w oświeceniu teorii psychoanalitycznej” Wandy Jakobson oraz „O szkole zbliżonej do życia i drogach jej realizacji w środowisku” Bronisława Ujmy. Z dopisku wynika, że drugi tekst jest fragmentem pracy dyplomowej. Choć trudno dziś zidentyfikować autorów, to rzut oka na treść wskazuje na to, że poruszają się oni w materii problematyzującej myślenie o wychowaniu i kształceniu aktualne nie tylko wówczas, ale i dziś, przy czym odwołują się do wiodących w owym czasie autorów polskich i zagranicznych. W zeszycie są też „Sprawozdania” – odpowiadające dzisiejszym recenzjom, „Polska Prasa Pedagogiczna” – odpowiadająca zamierającemu dziś niestety we współczesnych periodykach przeglądowi czasopism oraz nota „Od Wydziału Pedagogicznego” zachęcająca czytelników do odpowiedzi na dwa pytania: „Które zagadnienia z omawianych w N-rach 1–7 miesięcznika wydają się Kol. zbędne?” oraz „Jakie zagadnienia Kol. radby dodać do zawartych w ostatnich siedmiu numerach?”

Z tego krótkiego przeglądu wylania się swoista strategia zorientowana na przybliżenie nauczycielom zagadnień natury ogólnej, a nade wszystko zachęcenie ich do studiowania pedagogicznych i psychologicznych, a także filozoficznych tekstów naukowych. Poza dwoma artykułami dobrze odzwierciedla to w omawianym zeszycie dział „Polska Prasa Pedagogiczna”, który zawiera dość szczegółowe opisy zawartości wydanego w 1935 r. VII tomu „Kwartalnika Psychologicznego”, „Psychotechniki” (rok IX), periodyku „Zrąb” (Nr 3/23) i wreszcie miesięcznika „Rodzina i Dziecko” (listopad 1935). Nie bez racji Wincenty Okoń zamieścił w swoim *Słowniku pedagogicznym* pod hasłem Henryk Rowid zdanie: „Objąwszy w 1912 r. redakcję »Ruchu Pedagogicznego« rozpoczął działalność zmierzającą do podniesienia poziomu nauczycieli szkół powszechnych”.

H. Rowid trafnie zauważył, że poziom nauczycielstwa można z dobrym skutkiem kształtować poprzez wydawanie czasopisma. Ma ono bowiem kilka zalet, których nie posiadają – też wszak potrzebne – książki. Ze względu na regularność pojawiania się może ono tworzyć trwałe więzi z czytelnikami. Efekt ten osiąga się także poprzez powtarzanie w kolejnych numerach strukturę. Systematyczność i powtarzalność

struktury to czynniki sprzyjające zaprzyjaźnianiu się czytelnika z czasopiśmem. Stopniowo pojawia się nawyk zaglądania do każdego kolejnego numeru, by przekonać się, co tam się tym razem znalazło. Pojawia się więc ogólna, trwała, nie podyktowana jakąś konkretną potrzebą ciekawość.

Nie należy oczywiście dezawuować czytelnictwa podyktowanego konkretnymi, zawodowymi potrzebami nauczycieli. Na potrzeby te czasopiśmo powinno wrażliwie reagować. Równocześnie jednak powinno ono mozolnie i systematycznie budować stały krąg odbiorców. Można przypuszczać, że jakąś rolę odgrywają pod tym względem pedagogiczne teksty o charakterze teoretycznym. Przeładowanie czasopiśma tekstami bezpośrednio dotyczącymi spraw praktycznych prawdopodobnie przyciąga głównie tych czytelników, którzy akurat poszukują rozwiązania jakiejś konkretnej trudności, bądź muszą wykonać jakieś zadanie. Można więc sądzić, że są to spowodowane aktualnymi potrzebami kontakty sporadyczne, a niekiedy jednorazowe. Bardzo wartościowy efekt ukształtowania stałego kręgu odbiorców osiąga się natomiast dzięki atrakcyjnie napisanym, inspirującym do własnych przemyśleń tekstom, penetrującym teoretyczną warstwę pedagogiki i dziedzin ją wspierających.

„Ruch Pedagogiczny” od swych początków był czasopiśmem ogólnopedagogicznym. Można przypuszczać, że jego redaktorzy doceniali rolę teoretycznego zaawansowania tekstów w krzewieniu postępu pedagogicznego i kształtowaniu poziomu nauczycielstwa. Tradycji tej obecna redakcja stara się być wierna.

Nie bez powodów opisując wydany w 1936 roku zeszyt wspominałem o szkolnej pieczęci. Świadczy ona o mądrej trosce dyrekcji szkoły o poziom kadry pedagogicznej poprzez udostępnienie czasopiśma tu na miejscu – szkole. Ktoś pomyślał, że pierwszy kontakt rozpoczyna się od wzięcia zeszytu do ręki, bo jest w jej zasięgu. Trzeba więc zastanowić się, gdzie obecnie docierają współczesne polskie czasopiśma pedagogiczne. Intuicja i potoczne obserwacje sugerują, że najczęściej kończą one wędrówkę na półkach bibliotek czy to publicznych, czy to pedagogicznych. I jednych, i drugich zresztą ubywa. Jakaś część czasopiśm – najczęściej zorientowanych na potrzeby wąsko rozumianej praktyki – dociera zapewne do bibliotek szkolnych. Można przypuszczać, że czasopiśma ogólnopedagogiczne, podejmujące zagadnienia teoretyczne reprezentowane są w szkołach na poziomie śladowym. Przyczyn tego stanu jest wiele, a odpowiedzialność za nie można rozłożyć na wiele podmiotów, od tych kształtujących politykę oświatową na poziomie ogólnokrajowym poprzez dyrekcje szkół, na redakcjach czasopiśm kończąc.

100-lecie „Ruchu Pedagogicznego” jest z jednej strony okazją do uczczenia wysiłków pokoleń redaktorów, autorów, a także wydawców, którzy kształtowali jego historię. Z drugiej strony jest okazją do poważnej zadumy nad rolą polskich czasopiśm pedagogicznych w kształtowaniu myśli teoretycznej w pedagogice, a także poziomu polskiego szeroko rozumianego nauczycielstwa. Życzymy sobie, byśmy mogli na jednym i drugim polu odnotowywać sukcesy.

## Przypisy

<sup>1</sup> Dziękuję Profesorowi Mirosławowi J. Szymańskiemu za sprezentowanie mi tego numeru.

Andrzej Radziewicz-Winnicki  
*Uniwersytet Zielonogórski*

## **STO LAT „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”! Z okazji jubileuszu namysł nad współczesną rolą sędziwego i popularnego periodyka pedagogicznego**

Spotyka mnie szczególne wyróżnienie, ponieważ dzięki prawdziwie przyjacielskiej prośbie i sugestii wybitnych osobistości w świecie nauk społecznych, osób od lat kreujących współczesne oblicze „Ruchu Pedagogicznego” – mam na myśli byłego wieloletniego Redaktora Naczelnego czasopisma – Pana Profesora Tadeusza Lewowickiego oraz obecnego (od 1998) Szefa Zespołu Redakcyjnego – Pana Profesora Stefana Mieszalskiego – mogę dołączyć do grona aktywnych propagatorów i wiernych od lat Czytelników naszego periodyka radośnie celebrującego ów ważny jubileusz. Dołączam w ten sposób do licznie nadsyłanych życzeń, podziękowań, gratulacji czy wyjątkowych reminiscencji, jak również wielu pism i telegramów okolicznościowych kierowanych przez poszczególne instytucje i osobistości, które napływają do dostojnego i zacnego Jubilata – naszego unikalnego i wyjątkowego czasopisma. Radzie Redakcyjnej<sup>1</sup> składałam w chwili obchodzonego święta głęboki pokłon, wyrazy uznania, szacunku oraz szczerze i serdeczne gratulacje. Magiczna data minionego stulecia wiążąca się z instytucjonalizacją, a więc powołaniem do życia „Ruchu Pedagogicznego”, przywołuje każdemu ze Współpracowników i Czytelników wspomnienia i zindywidualizowane refleksje. Ja sięgam pamięcią do mego artykułu sprzed dziesięciu lat, który ukazał się w czasopiśmie „Edukacja” nr 4 (80) w strukturalnie wyodrębnionym redakcyjnie dziale „książki i czasopisma”. Ów okolicznościowy tekst, opatrzyłem wówczas tytułem „Ciągłość i zmiana w »Ruchu Pedagogicznym« – czasopiśmie polskich pedagogów (Refleksje w dziewięćdziesiątą rocznicę powstania periodyku)” (Radziewicz-Winnicki, 2002, s. 109–113). W niniejszym skromnym opracowaniu pozwolę sobie w kilku fragmentach tekstu odwołać do tego edytowanego artykułu, podkreślającego uzasadnioną pochwałę zalet, koncepcji, aktualnego charakteru, jak i nienagannej dobrze rozpoznawalnej szaty graficznej<sup>2</sup>.

Wypada na wstępie przypomnieć, że pierwszy numer czasopisma ukazał się na rynku wydawniczym w 1912 roku w Krakowie. Czasopismo zostało powołane do życia – co skrupulatnie odnotowuje ks. Andrzej Kaleta – uchwałą/decyzją V Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego w Krakowie (9 września 1911), a w parę miesięcy później, jego pierwszy numer ukazał się w 1912 roku w oryginalnej formule jako „Miesięczny dodatek do Głosu Nauczycielstwa Ludowego”. Inicjatorem powołania do życia tego czasopisma, a również jego pierwszym redaktorem naczelnym został znany pedagog i psycholog Henryk Rowid. W latach 1914–1916 ze względu na działania wojenne czasopismo zostaje zawieszona. Wydawanie „Ruchu Pedagogicznego”

wznowiono dopiero u schyłku I wojny światowej w 1917 roku. Kolejne numery edytowane były również pod redakcją Henryka Rowida, który funkcję naczelnego redaktora piastował do roku 1933 (Lewowicki, 1998, s. 5–6; ks. Kaleta, 2006, s. 521; por. Okoń, 2001, s. 344).

W pierwszym okresie obecności pisma na rynku czytelnicy teksty publikowali m.in.: Jan Władysław Dawid, Henryk Rowid, Aniela Szcówna, a także B. Dyakowski, Marian Falski, J. Kretz (Mirski), J. Młodowska, Marian Odrzywolski, Helena Orsza (Radlińska). W okresie międzywojennym zamieszczano w „Ruchu Pedagogicznym” również liczne rozprawy z zakresu filozofii, socjologii, historii wychowania i metodyk szczegółowych. Pisali w tym czasie m.in.: Jan Bystron, Józef Chałasiński, Stefan Czarnowski, Florian Znaniecki, Bogdan Nowoczyński, Bogdan Suchodolski, czy Sergiusz Hessen (ks. Kaleta, 2006, s. 521). Po pewnych perturbacjach natury administracyjno-organizacyjnej – Tadeusz Lewowicki ma na myśli nie tylko przeniesienie w 1933 roku siedziby redakcji czasopisma z królewskiego Krakowa do stołecznej Warszawy, a także zmianę personalną na stanowisku redaktora naczelnego „Ruchu” – nastąpił okres względnej kilkuletniej stabilizacji. Kolejno przewodzili czasopismu Benedykt Kubski, Marian Odrzywolski, Halina Kowalewska (Hoffmanowa) i Albin Jakiel (Lewowicki, 1998, s. 7; por. ks. Kaleta, 2006, s. 5).

Wybuch drugiej wojny światowej stał się przyczyną kolejnej przerwy w wydawaniu periodyka. Reaktywowano je na przełomie lat 1945–1946. Miało ono wówczas podtytuł *Czasopismo poświęcone wychowaniu*; natomiast w latach 1946–1947 napisano, że jest to *kwartalnik poświęcony teorii wychowania* (ks. Kaleta, 2006, s. 521). Niestety pięć lat później połączono je – beznamietnie realizując decyzję administracyjną – z „Nową Szkołą”. W Polsce powojennej na pierwszych redaktorów „Ruchu” desygnowani zostali: Maria Grzegorzewska i Zygmunt Mysłakowski. Innym wartym odnotowania faktem jest stałe miejsce edycji czasopisma – od 1953 po dzień dzisiejszy wydawane jest ono w Warszawie<sup>3</sup>. W okresie odnowy popaździernikowej „Ruch” zaczął się ukazywać ponownie – z pewnymi przerwami<sup>4</sup> – jako samodzielne i odrębne czasopismo. Pracami redakcji kierowali kolejno: Józef Kwiatek, Waclaw Wojtyński, Stefan Słomkiewicz oraz Tadeusz Lewowicki (od 1984 roku przez kolejne dziesięciolecie) do chwili (1994) wstrzymania – ze względu na liczne ograniczenie finansowe – druku tego zawsze poczytnego pisma. W tej dekadzie poniekąd *renesansowej* – pomimo licznych ograniczeń, autorami tekstów byli wybitni humaniści nie zawsze reprezentujący wyłącznie rodzime nauki o wychowaniu. W czasopiśmie zamieszczano też materiały nauczycieli, pracowników różnych instytucji oświatowych oraz przedstawicieli nauk pokrewnych pedagogice. Zwłaszcza w drugiej połowie lat osiemdziesiątych pojawili się autorzy reprezentujący rozmaite orientacje teoretyczne, różne poglądy i przekonania oraz środowiska edukacyjne. Redakcja starała się być wierna zasadzie obowiązującej w okresie międzywojennym, a polegającej na otwartości na różnorodne poglądy pedagogiczne.

Podjęmowano zagadnienia współczesnych tendencji oświatowych. Znajdowały się wśród nich teksty poświęcone innowacjom oświatowym i nowatorstwu pedagogicznemu, teorii i praktyce metodologii badań pedagogicznych, ale i podstawowym zagadnieniom kształcenia, wychowania oraz zawodu nauczycielskiego. Analiza zawartości treści pisma świadczy, że redakcja zabiegała o ożywienie ruchu intelektualnego skupionego wokół nauk pedagogicznych i oświatowych. „Traktowały o tym artykuły zawierające oryginalne, a niekiedy kontrowersyjne spojrzenie na zagadnienia



oświaty w Polsce i na świecie. Przemiany ustrojowe w kraju zainicjowały dyskusję na temat nowoczesnego modelu edukacji. Wokół redakcji skupiło się grono pedagogów zaangażowanych w prace nad kolejnymi raportami oświatowymi i reformą edukacji nauczycielskiej” (ks. Kaleta, 2006, s. 522). Intencją osób przewodzących piśmie było ożywienie ruchu intelektualnego koncentrującego się na rozlicznych problemach oświaty i wychowania. Proponowano teksty zawierające krytyczne spojrzenie na bieżące realia otaczającej Czytelnika codzienności edukacyjno-socjalizacyjnej „(...) opracowania wolne od koniunkturalizmu, często kontrowersyjne, oryginalne w sposobie ujmowania zagadnień oświaty. Podejmowana była także problematyka metodyczna. Przełom dziesięcioleci i przemiany ustrojowe przyniosły wiele rozważań i sporów dotyczących modelu edukacji w Polsce. Czasopismo stało się miejscem wymiany poglądów i prezentowania propozycji zmian w edukacji. (...) Przeobrażenia społeczne i gospodarczo-ekonomiczne, dokonujące się w naszym kraju, owocowały wieloma korzystnymi zjawiskami i procesami. Wczesna faza reform w gospodarce i ekonomii nie oszczędziła jednak również i rozmaitych trudności. W przypadku czasopiśmiennictwa pedagogicznego ujawniały się one m.in. w zmniejszeniu lub nawet likwidowaniu dotacji na wydawanie wielu tytułów. Liczne periodyki przestały ukazywać się w obiegu czytelnicy” (Lewowicki, 1998, s. 8).

Taki los spotkał również nasze czasopismo. Myśl o reaktywowaniu „Ruchu” pojawiła się z chwilą powstania Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie. W gronie władz nowej uczelni (inaugurującej we wrześniu 1995 roku pierwszy rok akademicki) było kilka osób blisko związanych z uprzednio wydawanym „Ruchem Pedagogicznym”, a wśród nich J.M. ówczesny Rektor Uczelni – prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki, hc. Zwrócono się wówczas do władz Związku Nauczycielstwa Polskiego – prawnie przypisanego właściciela tytułu – o przekazanie Uczelni praw do tytułu, a tym samym ponownej jego edycji<sup>5</sup>. Pomyślnie rozstrzygnięcia nastąpiły w 1997 roku, a w roku następnym ukazały się długo oczekiwane dwa tomy czasopisma: 1–2 oraz 3–4/1998.

Nowemu obliczu *Ruchu* towarzyszyły zmiany w składzie osobowym redakcji<sup>6</sup>, nie ustanowiono również organu istniejącego uprzednio (do 1994 roku), jaki stanowiła *Rada Redakcyjna*<sup>7</sup>. „Ruch Pedagogiczny” wieloletni dwumiesięcznik ukazywał się *de facto* (do roku 2003) jako półrocznik, ale każdy z pojedynczych tomów opatrzony był kolejnymi numerami; 1–2 oraz 3–4, co słusznie i trafnie nawiązywało do tradycji edytowania kwartalników o *stricte* naukowym profilu. Od dziewięciu laty (2003) o nieco pomniejszonej objętości poszczególnych voluminów wydawany jest trzykrotnie w ciągu roku kalendarzowego o łączonej numeracji poszczególnych tomów: 1–2, 3–4, 5–6. Drukiem i oprawą *jubilata* (w latach 1998–2006) zajmowało się Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, a obecnie (od 2006) skład, łamanie, druk i oprawę poszczególnych tomów wykonuje oficyna *Sowa* – Druk na życzenie. Sądzę, że po analizie treści sygnalizowanych kilkunastu tomów wznowionej edycji „Ruchu” można pokusić się o uogólnione spojrzenie na ciągłości i zmiany charakteru czasopisma.

To, co wydaje się najważniejsze, to niezawisłość zespołu redakcyjnego, przejawiająca się w decyzjach o doborze i prezentacji określonych tekstów. Równocześnie członkowie zespołu redakcyjnego są w pełni przekonani – w świetle reprezentowanych poglądów i doboru treści – o doniosłości dokonującego się w kraju przełomu, o wielu otwartych możliwościach i licznych nowych nasuwających się zobowiązaniach,

które kreują i tworzyć będą ład edukacyjny w nowym stuleciu naszej ery. Pedagogika należy niewątpliwie do dyscyplin silnie uzależnionych pod względem funkcjonowania od zewnętrznych warunków (społecznych i politycznych) jej rozwoju. Dlatego z satysfakcją odnotowuję ową *niezawisłość* Redakcji, przejawiającą się m.in. w częściowo historycznym charakterze, skłanianiu się ku retrospekcji w kilku artykułach i przypominaniu ważniejszych etapów twórczej, ale także organizacyjnej działalności humanistów polskich, co składa się na współczesną instytucjonalizację reprezentowanej przez naszych Czytelników dyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika. W paru artykułach, które z powodzeniem złączyć można pod wspólnym określeniem *przełom i wyzwanie*, znalazły się liczne postulaty skierowane do teoretyków i praktyków o uprawianie nauki zaangażowanej, o podejmowanie zadań poznawczych w nowej, ciągle zmieniającej się postindustrialnej rzeczywistości. Szczególną uwagę zwracają artykuły poświęcone pełnieniu misji zawodu nauczyciela w dobie współczesnej. Autorzy w sposób celowy i swoiście zorganizowany wykorzystują liczne dane – pozostające w ich *autorskiej* dyspozycji – po to, aby przedstawić strukturalne sprzeczności właściwe sytuacji nauczycieli, których działaniom pozostawia się przywilej względnej autonomiczności, zarazem jednak nakładając na nich obowiązek – nie zawsze wyrażony *wprost* – kształtowania określonych postaw wśród uczniów przeciwdziałając szerzącej się bierności.

Od reaktywowania „Ruchu” w 1998 roku mija zatem kilkanaście lat. Niewątpliwie jest ono nadal popularne – a przynajmniej powinno nim być – wśród szerokiej rzeczy nauczycieli, studentów i praktyków związanych ze współczesną rzeczywistością edukacyjną. Jednak brak informacji o aktualnym nakładzie czasopisma, a także niewykonywanie badań sondażowych w Polsce na temat odbioru literatury przedmiotu nie pozwala na wysuwanie jednoznacznie autorytatywnych uogólnień. Można jedynie przypomnieć, że w połowie lat dziewięćdziesiątych spośród blisko 100 zarejestrowanych wydawanych w naszym kraju czasopism ogólnopedagogicznych „Ruch Pedagogiczny” znalazł się w grupie sześciu najbardziej poczytnych i popularnych periodyków reprezentujących nauki o wychowaniu<sup>8</sup> (aczkolwiek z obowiązku odnotowuję, iż nie sporządzono podczas prowadzonych badań i analiz szczegółowej listy rankingowej (zob. Mazepa-Domagala, 1998, s. 59–61, 87–100).

Układ formalny „Ruchu” nawiązuje w pewnej mierze do uprzednio prezentowanego układu treści. Aktualnie wyróżnić można na trwale wprowadzone działy/części, takie jak: *Artykuły; Relacje z badań; Materiały dyskusyjne – poglądy i opinie i Kronikę*.

Od roku 1999 – ze wszech miar słusznie – wprowadzono inne nowe działy. Są nimi: *Materiały pomocnicze dla studentów* (a także w kilku numerach) *dla nauczycieli; Bibliografie tematyczne – źródła informacyjne do zajęć dydaktycznych*. Pojawiają się także – chociaż nieregularnie – inne działy: *Szkola w świecie współczesnym czy Sylwetki pedagogów*. Ważnym i istotnym (trwałym) elementem struktury czasopisma jest szczególnie bogaty dział recenzji. W poszczególnych tomach prezentowanych jest kilka recenzji książkowych, w tym również opracowań obcojęzycznych. Dobór omawianych na łamach czasopisma prac także stanowi wysoce zadowalający wskaźnik poziomu realizacji założeń oraz celów programowych czasopisma. Tematyka opiniowanych (ocenianych) książek pozostaje relatywnie zróżnicowana, aczkolwiek wyraźnie zdominowana jest przez problematykę reprezentowanej przez dwumiesięcznik dyscypliny naukowej. Podział strukturalny treści stanowi niewątpliwie o szczególnym walorze dydaktycznym i powszechnej/ogólnej przydatności omawianego przeze mnie czasopisma.

Satysfakcjonująco ocenić można niektóre cykle *monotematyczne* podjętych i zaprezentowanych zagadnień, będące częściowym sprawozdaniem z organizowanych konferencji naukowych, np. zawarty dział tekstów opatrzonych tytułem *Rozwój kształcenia ustawicznego*, będący prezentacją referatów przygotowanych do wygłoszenia podczas np. Seminarium naukowego zorganizowanego w dziewięćdziesiątą rocznicę urodzin Profesora Ryszarda Wroczyńskiego, i kilka innych godnych do naśladowania inicjatyw. Trywiałne byłoby stwierdzenie, iż nigdzie na świecie nie udało się wydawać bardzo dobrego czasopisma bez *zgranego*, skoordynowanego grona ekspertów stanowiących organ Zespołu redakcyjnego propagującego konsekwentną różnorodność. Zespół Redakcyjny „Ruchu” jest autentycznym, wyjątkowo dobranym według kryteriów merytorycznych, wewnątrznie spójnym i odpowiedzialnym zespołem roboczo-zadaniowym, posiadającym – co wydać się musi szczególnie ważne – możliwości bezpośredniego kontaktu zarówno ze wszystkimi pedagogicznymi ośrodkami naukowymi w Polsce, jak i potężną rzeszą nauczycieli/wychowawców praktyków (por. Mokrzycki, 1973, s. 268–269). Członkowie Zespołu wydają się bezgranicznie przekonani, iż różnice pomiędzy tymi dwoma środowiskami będą miały istotny związek z interpretowaniem własnej roli w procesach socjalizacyjno-wychowawczych w obszarze z góry wyznaczonej współpracy, a następnie – w bliższym określeniu kręgu społecznego, w którym w danej roli występować należy, z którym należy się liczyć, wreszcie – co słusznie twierdziła Salomea Kowalewska – w dobrym i pożytecznym rozumieniu zasad łączących ludzi, którzy spotykają się ze sobą, a wręcz są na siebie *skazani* jako reprezentanci świata nauki i praktyki. Nie dzieli ich tylko pozornie wydzielone – bo przecież żadne granice – poza jedną, którą stanowi częsty brak zainteresowania wartościami cenionymi przez obie te grupy partnerów ofiarujących na wzajemnie interesujące, ale różne dobra (por. Kowalewska, 1981, s. 7). Przyjęty przez osoby odpowiedzialne aktualnie profil bieżący edytowanego czasopisma z pewnością ułatwia orientację o możliwościach takiego współdziałania. Zdecydowana większość publikowanych tekstów zachowuje wysoki oraz zadowalający standard, a pojawiająca się wieloparadygmatyczność podejścia i przyjęte opcje światopoglądowe sprawiają, iż Czytelnik odnajduje w nim z reguły interesujące teksty w obrębie zróżnicowanej tematyki. Atrakcyjne jest ono również z tego powodu, że szereg perspektyw użytych do opisu wybranych kwestii z zakresu szeroko postrzeganej *edukacji* może stanowić podstawę bibliografii przedmiotowej.

Regularność edycji i względnie krótki cykl wydawniczy czasopisma to przymioty, jakie cechują odnowiony *Ruch Pedagogiczny*. Stworzona została więc szansa odgrywania przez to czasopismo szczególnie istotnej roli w dziedzinie narodowej edukacji (por. Orlik, Sułek, 1973, s. 219). Ważna pozostaje także inna kwestia. Kolejne tomy „Ruchu Pedagogicznego” mają charakter *dokumentu* czy też *raportu*, z którego wylania się autorytatywny wizerunek polskiej pedagogiki. Taki obraz staje się ważnym faktem społecznym i funkcjonuje w świadomości publicznej – przede wszystkim wśród reprezentantów naszej dyscypliny – niezależnie od tego jak indywidualnie oceniana jest trafność prowadzonych przez poszczególnych autorów analiz. W roku jubileuszowym, jaki stwarza wiek „Ruchu Pedagogicznego”, wyzwała się znakomity powód (imperatyw), aby w chwili obecnej dokonać próby poszukiwania w przeszłości czasopisma źródeł jego dzisiejszego kształtu, specyfiki i dotrzeć do odpowiedzi na pytanie: jak zmieniło się ono w cyklu poszczególnych okresów i *zawirowań* jego burzliwej i zmiennej historii: zmiany bądź ciągłości i kontynuacji (por. Tarkowska, 2006, s. 3).

Rekomendując czasopismo tym wszystkim, którzy – być może – jeszcze doń nie dotarli, śmiało można oświadczyć, iż nie jest ono wydawane w miejsce bądź zamiast innego periodyka. Zespół redakcyjny nie ma takich ambicji ani planów, aby w sensie programowo-merytorycznym egzemplifikować charakter któregośkolwiek z innych czasopism ogólnopedagogicznych o zbliżonej tematyce lub charakterze przekazywanych treści.

Myślę, że w zakończeniu warto pokusić się o dywagację nawiązującą do aktualnego jego profilu. Poszczególne tomy stanowią przecież prawdziwe zwierciadło otaczającej nas rzeczywistości kulturowo-społecznej i edukacyjnej. Interakcje pomiędzy Czytelnikami a członkami Zespołu Redakcyjnego oraz autorami poszczególnych tekstów niewątpliwie są:

- 1) odbiciem stanu rozwoju współczesnej pedagogiki i jej poszczególnych subdyscyplin;
- 2) zapisem zachodzących zmian organizacyjnych i strukturalnych, panujących nastawień, przekonań lub toczących się dyskusji w okresie intensywnie przebiegającej zmiany społecznej;
- 3) wyrazem postaw społecznych (bądź reprezentantów innych dyscyplin naukowych) przez nasze środowisko naukowe badań;
- 4) narzędziem oddziaływania na środowisko pedagogów zarówno teoretyków, jak i nauczycieli praktyków;
- 5) znakomitą środkiem popularyzowania pedagogiki i tzw. „pedagogicznego spojrzenia” na zjawiska społeczne i oświatowe;
- 6) ważnym elementem sprzyjającym interdyscyplinarnej integracji w ramach nauk społecznych artykuły prezentowane na łamach „Ruchu” mogą być źródłem wiedzy o pedagogice dla pokrewnych dyscyplin naukowych);
- 7) narzędziem kształtowania prestiżu społecznego nie tylko pedagogów-naukowców, ale także nauczycieli-praktyków (por. Radziejewicz-Winnicki, 2002, s. 113).

Po przedstawionym pokrótce zarysie losów znanego nam czasopisma nieodparcie nasuwa się wrażenie, że podobnym trudnościom (smutne okresy braku ciągłości) musiały i muszą się przeciwstawić również inne czasopisma naukowe i popularno-naukowe wydawane nie tylko w naszym kraju. W przypadku „Ruchu Pedagogicznego” kolejne okresy odbudowy i przebudowy, nie przytłoczyły na szczęście własnym cieniem perspektyw rozwojowych *nobliwego jubilata*.

\*

Przedkładając niniejszy jubileuszowy tekst naszym wieloletnim i bliskim Czytelnikom „Ruchu Pedagogicznego”, opracowanie po części o emocjonalnie zabarwionym charakterze nostalgicznym, a zarazem przejawianej pamięci archiwalnej, pragnęłam uczcić stuletnią rocznicę powstania czasopisma, stanowiącego w kolektywnej pamięci kilku pokoleń pedagogów ważne i szczególne dobro kulturowo-narodowe. Staralem się nawiązywać do wielu „pożytków i dobrodziejstw” wynikających z lektury tego czasopisma stanowiącego źródło i *vademecum* wiedzy, przewodnika po wielu orientacjach i teoriach humanistycznych.

Osobiście życzę Twórcom i Czytelnikom, aby na łamach czasopisma panował do tychczasowy duch tolerancji wobec różnorodnych przekonań poznawczych, a zarazem przemożna chęć wprowadzenia innowacji oraz by panował – w kolejnych numerach – również niepodzielnie twórczy krytycyzm. Oby podejmowane zagadnienia

sprostały oczekiwaniom szerokiej rzeszy praktyków i teoretyków, a publikowane teksty konstituowały orientację starającą się odpowiedzieć na stale aktualne pytania: Czym żyje w danej chwili pedagogika polska i edukacja światowa? Co zrobić, aby specyfika kształtowania środowiska wychowawczego uwzględniła kreowanie pomyślniej partycypacji społecznej naszego wychowanka? W jaki sposób usprawnić wiedzę ogólną eksperymentatora/wychowawcy, aby rzetelna wiedza diagnostyczna dominowała w planowo prowadzonej realizacji oczekiwanych przekonań występujących w danej sytuacji społecznej i wszczętych działaniach modernizacyjnych i rewitalizacyjnych? (zob. Radziejewicz-Winnicki, 2012).

Pozostaje życzyć całemu Zespołowi Redakcyjnemu relatywnie wysokiego nakładu i wytrwałych kompetentnych Współpracowników wśród grona wybitnych osobistości reprezentujących nie tylko rodzimą pedagogikę, lecz szeroką rodzinę nauk społecznych. Życzę również, aby w kolejnej dekadzie udało się niektóre monotematyczne woluminy „Ruchu Pedagogicznego” wydać również w języku angielskim, co przysporzyłoby periodykowi możliwość krzewienia wyrazistej postaci – na co w pełni zasługuje – w światowej humanistyce. Odegrałby przy tym dzisiejszy Jubilat ważną rolę w praktyce wymiany i współpracy międzynarodowej, ukazując wiarygodnie, że tam periodyk wpisał się na trwałe w dzieje rozwoju pedagogiki europejskiej i światowej.

## Przypisy

<sup>1</sup> Niech wolno mi będzie przypomnieć, iż poza wiodącymi funkcjami edytorskimi, które z sukcesem pełnił Redaktor Naczelny (Stefan Mieszalski) oraz Sekretarz Redakcji (Elżbieta Hoffmann) szczególną troskę i pieczę przejawiają obecnie pozostali członkowie Zespołu Redakcyjnego (Genowefa Koć-Seniuch, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal oraz Andrzej Hankała).

<sup>2</sup> Począwszy od roku 1998 długo oczekiwane tomy czasopisma: 1–2 oraz 3–4 posiadają po dzień dzisiejszy estetyczną (wówczas nową miękką okładkę) w nienagannie graficznie i barwnie przygotowanej oprawie w kolorach zielonożółtym oraz białym liternictwie. Nawiązywało ono do tradycyjnej znanej Czytelnikom formy estetycznej – kolorystycznej czasopisma tudzież identycznego wprost liternictwa na stronach tytułowych. Wzrosła w sposób zasadniczy jakość i klasa papieru. Format pozostał identyczny (B-5). Koniecznie trzeba zasygnalizować jakże istotny fakt, że reaktywowany wówczas „Ruch Pedagogiczny” ukazuje się w czasie, kiedy względy oszczędnościowe zmuszały do redukcji wiele przedsięwzięć edytorskich w naszym kraju. Zaprzestano druku uznanych czasopism naukowych i popularnonaukowych wydawanych w Polsce przez wiele lat.

<sup>3</sup> Mam na myśli siedzibę redakcji mieszczącą się w Warszawie. Jeszcze w końcu lat osiemdziesiątych „Ruch” ukazywał się nakładem Instytutu Wydawniczego Nasza Księgarnia, a następnie Wydawnictw Pedagogicznych Zarządu Głównego ZNP w Kielcach. Po wstrzymaniu dotacji na finansowanie druku „Ruchu Pedagogicznego” wydano kilka tomów dzięki zaangażowaniu i na obszarze lokalnych akademickich środowisk pedagogicznych: Uniwersytetu Śląskiego – Filii w Cieszynie, Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu i ówczesnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze.

<sup>4</sup> Stan wojenny w Polsce (1981–1983) przerwał druk i ukazywanie się periodyka. Jego edycję wznowiono w 1984 roku powierzając wówczas w nadzwyczaj trudnym okresie funkcję Redaktora Naczelnego Tadeuszowi Lewowickiemu.

<sup>5</sup> Na wskrzeszenie czy też powrót do życia periodyka ogromny wpływ wywarł profesor Tadeusz Lewowicki. Powszechnie dostrzegana jest niesamowita wręcz zdolność – tej jakże znanej postaci – do skupienia aktywnych osób z kręgu naszego środowiska wokół spraw, które uważał za ważne, zarażania ich własną pasją i wiarą w sens i znaczenie pomyślniej finalizacji danego przedsięwzięcia. Profesor Lewowicki powołał z urzędu nowego redaktora naczelnego czasopisma – w osobie wybitnego i znanego pedagoga – profesora Stefana Mieszalskiego, rezygnując tym samym – pomimo niestrudzonego własnego potencjału intelektualnego i uprzednio nabytych doświadczeń – z dalszego

koordynowania prac zespołu redakcyjnego „Ruchu Pedagogicznego”. Profesor Stefan Mieszalski, po dzień dzisiejszy – a więc czternaście już lat pomyślnie i z sukcesem prowadzi – pracom redakcyjnym periodyka czerpiąc w sposób jakże zadowolający w przeszłości czasopisma źródeł jego obecnego kształtu i dzisiejszej specyfiki sublimowanego profilu (Radziewicz-Winnicki, 2002, s.111).

<sup>6</sup> Skład dzisiejszy członków Redakcji (Komitetu Redakcyjnego) pozwoliłem sobie podać w przypisie 1. W uzupełnieniu tej informacji przypomnę, iż do końca roku 2002 w pracach Zespołu uczestniczyła również Jadwiga Bińczycka.

<sup>7</sup> Radę Redakcyjną, reprezentowaną również przez nauczycieli akademickich spoza ośrodków uczelnianych miasta stołecznego Warszawy, stanowiły wyszczególnione w numerze 3–4/1994 – następujące osoby: Jan Bogusz, Lidia Brzezińska, Kazimierz Denek, Maria Jakowicka, Wojciech Kojs, Ryszard Łepik, Mieczysław Łobocki, Stanisław Palka, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Joanna Rutkowiak, Edmund Trempała.

<sup>8</sup> Jestem głęboko przekonany, iż sytuacja taka egzemplifikowałaby rezultaty sondaży dzisiejszych. Z obowiązku należy odnotować, iż w roku bieżącym jubileusz dziesięciolecia obchodzi popularny i znany ogólnopolski *półrocznik* o odmiennym, chociaż zbliżonym profilu, organu „Ignatianum”, tj. Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej prowadzonej przez Jezuitów w Krakowie, jakim są „Horyzonty Wychowania” (Radziewicz-Winnicki, 2012).

## Literatura

- Kowalewska S.: *Wstęp*, W: S.Kowalewska (red.): *Spoleczne wartości nauki*. PWN, Warszawa 1981
- Ks. Kaleta A.: „Ruch Pedagogiczny”. W: T.Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. V. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006
- Lewowicki T.: *Słowo o „Ruchu Pedagogicznym”*. „Ruch Pedagogiczny”, 1998, nr 1–2
- Mazepa-Domagala B.: *Treści przekazów informacyjnych polskich czasopism ogólnopedagogicznych w okresie transformacji ustrojowej (1989–1995)*. Nieopublikowana praca doktorska. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998
- Mokrzycki E.: „*The Polish Sociological Bulletin*” (*Uwagi i propozycje w związku z dyskusją nad stanem czasopiśmiennictwa socjologicznego*). „*Studia Socjologiczne*” 1973, nr 4(51)
- Orlik J., Sułek A.: *Stan i potrzeby polskiego czasopiśmiennictwa socjologicznego*. „*Studia Socjologiczne*” 1973, nr 2
- Okoń W.: „*Ruch Pedagogiczny*” W: *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001
- Radziewicz-Winnicki A.: *Ciągłość i zmiana w „RUCHU PEDAGOGICZNYM” – czasopiśmie polskich pedagogów (Refleksje w dziewięćdziesiąt rocznicę powstania periodyka)*. „*Edukacja*” 2002, nr 4(80)
- Radziewicz-Winnicki A.: *Pomiędzy „starym” i „nowym” światem: dylematy i rozterki kreatorów wychowania okresu przejściowego (w zindywidualizowanej percepcji kolejnych tekstów zawartych na lamach dziesięciu numerów półrocznika „Horyzonty Wychowania”)*. „*Horyzonty Wychowania*” 2012 (18) w druku
- Tarkowska W.: *Pięćdziesiąt lat „Kultury i Społeczeństwa”: Elementy ciągłości i zmiany*, „*Kultura i Społeczeństwo*” 2006, nr 3.

## **STO LAT „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”! z okazji jubileuszu namysł nad współczesną rolą sędziwego i popularnego periodyka pedagogicznego**

Celem eseju przeglądowego jest dokonanie w roku uroczystości jubileuszowych analizy porównawczej „Ruchu Pedagogicznego” – cieszącego się dużą renomą czasopisma naukowego wydawanego w Polsce od 1912 roku. W swoim artykule autor dokonuje wyodrębnienia różnych faz rozwoju pisma w różnych okresach historycznych minionego wieku. Ponadto autor stara się dokonać charakterystyki specyfiki czasopisma, jego wyraźnie zarysowanego profilu naukowego oraz różnego rodzaju zmian, jakim podlegało w swojej historii, uwarunkowanych zewnętrznymi okolicznościami.

Autor podejmuje także próbę przyciągnięcia uwagi czytelnika unikatowym i reprezentującym wysoki poziom charakterem omawianego czasopisma. We wszystkich jego numerach zawarte są wy-

niki badań i studiów mających na celu dokonanie konceptualizacji procesów edukacyjnych i określenia ich tożsamości, zarówno w świetle teorii, jak i praktycznych zastosowań, w czasach znaczących zmian i przeobrażeń społecznych.

**The century of "Ruch Pedagogiczny"!  
(*The Pedagogical Movement*)  
(on the occasion of jubilee reflection on contemporary role  
of aged and popular educational journal)**

The purpose of this review essay is to present a comparative analysis of so well known scientific journal "Ruch Pedagogiczny" being published since 1912 in Poland, on its anniversary of jubilee. The author presents in his text distinguished seasons on its earlier development in different historical periods in the last century. Moreover, the author tries to characterize the specificity of the journal, a clearly defined focus, and other various shifts conditioned by external circumstances.

The author makes also an attempt to draw the reader's attention for their unique and scientifically satisfied character of the reviewed journal. All serial numbers are much stronger studies in this respect for the attempt to conceptualise educational processes and their identity for the theoretical and practical implications in the period of irregularity and the social change.





# ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2012

Tadeusz Lewowicki

*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP*

## **WASYŁA KREMIENIA FILOZOFIA ANTROPOCENTRYCZNA, FILOZOFIA EDUKACJI, WSPÓŁCZESNA ANTROPOZOFIA<sup>1</sup>**

W dziejach społeczeństw i państw zdarzają się sytuacje, w których na wiele lat rozstrzygają się losy ludzi – ich pomyślność, życiowe perspektywy, szczęście. Czas takich rozstrzygnięć nastał w kilku sąsiadujących z Polską państwach – w tym na bliskiej nam pod wieloma względami Ukrainie. Odzyskanie własnej państwowości, niepodległości, rozbudziło nadzieje na lepsze życie. Spełnienie się tych nadziei zależy jednak od wielu uwarunkowań i wielu mądrych poczynań. Uwarunkowania płyną ze świata – związane są m.in. z międzynarodową polityką, stanem światowej (a głównie europejskiej) gospodarki i rynkiem pracy oraz międzypaństwowymi, międzykorporacyjnymi i bankowymi przepływami kapitału, dostępem do dorobku światowej nauki i do informacji, możliwością korzystania ze światowych osiągnięć techniki i technologii. Uwarunkowania mają też charakter swoisty danemu społeczeństwu i państwu – są to np. własna historia, tożsamość społeczna, kondycja ekonomiczna i gospodarcza, stan państwa i jego instytucji, organizacja życia społecznego, ustrój, zakres praw i możliwości rozwoju ludzi – i wiele innych spraw ważnych w życiu jednostek i całych społeczeństw. Splot nader licznych czynników wyznacza współczesne życie i przyszłość – wiele przecież zależy także od mądrości i aktywności ludzi, od kreowania siebie i otaczającego świata.

W złożonych i trudnych warunkach egzystencji ludzie są często zagubieni, czują się bezradni, nie wiedzą, jak radzić sobie z problemami. Dotyczy to jednostek, dotyczy małych i dużych grup. Od tysięcy stawiane są pytania o sens życia, wartości i cele życiowe, o to, jak żyć. Pomocy szukano u myślicieli, filozofów, a oni podejmowali próby rozważenia ważnych dla innych i dla siebie problemów. Tworzyli wizję świata i wskazywali na to, co ważne w życiu ludzi, określali obraz najważniejszych idei, cnót, formułowali przesłania, Wśród licznych spraw dostrzegali m.in. znaczenie organizacji życia społecznego, relacje między państwem i obywatelami. Zajmowali się tym już Platon (1994) i Arystoteles (2002), zajmowali się filozofowie, uczeni, myśliciele w następnych epokach. Trudno oprzeć się wrażeniu, że takie całościowe sposoby filozofowania stają się coraz rzadsze. Być może, skomplikowanie współczesnego świata nie sprzyja próbom ogarniania wielości spraw ludzkich. Ale właśnie w chaosie, w warunkach licznych kryzysów, zagubienia i niepewności jakże potrzebne

wydaje się umiłowanie mądrości, filozofowanie, ogólne rozważanie istotnych kwestii człowieka i jego świata.

Potrzebę tę dostrzega i od lat stara się spełniać profesor Wasyl G. Kremień – filozof, ale również pedagog, działacz społeczny, polityk, organizator nauki. Jego kolejna praca przetłumaczona na język polski – książka *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni* – jest oryginalnym, inspirującym i pożytecznym przykładem uprawiania filozofii podejmującej istotne sprawy współczesnych ludzi. Rozważania filozoficzne osadzone zostały w kontekście przemian dokonujących się w świecie, transformacji społeczeństwa ukraińskiego i edukacji (w jej wymiarze ogólnym i w odniesieniu do teraźniejszości i przyszłości edukacji w Ukrainie).

### **Odczytanie współczesnego świata i przejawów transformacji natury człowieka**

Wrażliwość i wiedza filozofa, doświadczenie człowieka zaangażowanego w działalność społeczną i polityczną, umiejętność obserwowania zmian dokonujących się w bliskim i dalekim otoczeniu prowadzi Autora książki do nakreślenia obrazu świata – z blaskami i cieniami, z dobrymi i złymi stronami. Przede wszystkim, następuje niespotykany dotąd proces globalizacji wielu dziedzin życia – gospodarki, finansów, wymiany informacji. Niezwykle doniosłe odkrycia przynosi nauka – ludzie w coraz większym stopniu potrafią zmieniać warunki własnego życia, coraz lepiej znają kody genetyczne i umieją modyfikować uwarunkowania genetyczne, dzięki rozwojowi medycyny i innych nauk poszerzają się możliwości poprawy kondycji zdrowotnej i wydłużania czasu życia, rosną szanse wyraźnej poprawy jakości życia. Oszałamiające są jakościowe zmiany w technice i w technologiach. Dokonujące się przeobrażenia skłaniają do pytań o zmiany natury ludzkiej, o zakres możliwych i akceptowanych ingerencji w tę naturę. To pytania o to, co zachować w człowieku w postaci niezmiennionej, jak określić tożsamość ludzi coraz bardziej uzależnionych od technologii, manipulacji. To również wątpliwości i obawy związane z eugeniką, zanikiem wartościowych obszarów kultury i duchowości społeczeństw, relatywizmem moralnym, konsumpcjonizmem oraz wieloma innymi zjawiskami i procesami coraz bardziej wyznaczającymi współczesne życie.

Filozof spostrzega zmiany cywilizacyjne jako nieuchronne. Przywołuje liczne przykłady odkryć, nowych zjawisk kulturowo-społecznych. Niezwykle bogate są odwołania do poglądów postaci kreujących obraz współczesnego świata i wizję przyszłości. Erudycyjna warstwa książki zaciekawia, budzi zastanowienie, skłania do prób własnych odpowiedzi na stawiane przez autora pytania. Istotnym wątkiem rozważań – zwracającym uwagę czytelników – jest szeroko uzasadniany pogląd o cywilizacyjnie wywoływanej zasadniczej transformacji natury ludzkiej.

Wasyl Kremień przejawia szczególnie niepokój i troskę o znaczenie wartości w życiu ludzi. Dostrzega symptomy kryzysu wartości uniwersalnych, słabości życia duchowego. Analizuje wypieranie wartości przez – jak nazywa się je – symulatory. Proces dyskredytacji wartości ilustruje przykładami czerpanymi m.in. z polityki, w której – zamiast wartości – dominują odmiany symulacyjnego sacrum. To kolejny wątek godny wnikliwego rozważenia, wyjaśniający wiele patologii życia społecznego.

Z punktu widzenia filozofa, pedagoga, humanisty nader znaczące są przemiany kultury. Globalizacja kultury wyraża się przede wszystkim w kulturze masowej. Glo-

balna przestrzeń komunikacyjna dyktuje warunki także globalnego dialogu kulturowego – powstaje nowa kultura „tożsamości sensów”. Prowadzi to do osłabienia odrębnych kultur – lokalnych, narodowych itp. Autor nie ocenia roli tych nowych sensów i nowych kultur, ale przekonuje, że te nowe wymiary kultury oddziałują i będą jeszcze silniej oddziaływać na ludzi, na ich tożsamość. Człowiek „masowy”, po części produkt globalnej kultury, nie „uczłowiecza świata”, nie „uduchawia”. Innymi słowy – taki człowiek „zastygł” w rozwoju, nie doskonalił się i nie ulepsza świata.

Wiedza filozofa i temperament ważnego uczestnika życia społecznego nie pozwala Autorowi poprzestać na roli obserwatora, a tym bardziej pogodzić się z przemianami świata i żyjących w nim ludzi. Opowiada się On za wartościami moralnymi i duchowymi jako podstawą orientacji życiowych. Potrzebna jest „restrukturyzacja porządku społecznego”, „odrodzenie” polegające na powrocie do uniwersalnych wartości – ideałów humanizmu, do harmonii filozofii i teologii (sprzeczność umysł *versus* wiara ma – jak pisze – charakter względny), do duchowości oraz religii. Człowiek – uważał przywołany w książce H. S. Skoworoda – ma dwie natury – „duchową” i „potworną”. Musi dokonywać wyborów i od niego wiele zależy. Wasyl G. Kremień wierzy, że będą to wybory dobre. Pomóc w uformowaniu się świata wartości i w dokonywaniu wyborów powinna edukacja.

## **Spółeczeństwo – tożsamość i rozwój**

Procesy następujące w skali globalnej – w tym zmiany polityczne, społeczne, gospodarcze, kulturowe i edukacyjne na gruncie europejskim – nie pozostają bez wpływu na spostrzeganie obrazu poszczególnych społeczeństw i na praktykę życia społecznego. W przypadku Ukrainy oddziaływaniami zewnętrznymi – przemianom w skali światowej – towarzyszą skomplikowane zjawiska związane z kształtowaniem się ładu społecznego, modelu gospodarki i finansów, sfery kultury i edukacji – po uzyskaniu niepodległości przed dwudziestu laty. Skala tych oddziaływań – zewnętrznych i wewnętrznych – oraz ich intensywność sprawiają, że kształtowanie się modelu państwa i społeczeństwa jest trudne i wymaga rozważnych koncepcji i wielkiego wysiłku.

Wasyl Kremień przypomina ciężkie, często tragiczne losy Ukraińców. Bardziej jednak interesują go wizje rozwoju, możliwości sprostania cywilizacyjnym wymaganiom, droga kształtowania (się) nowoczesnego społeczeństwa, które z powodzeniem uczestniczyć będzie we wszystkich sferach globalnej kooperacji. Zarówno w tej książce, jak i w innych pracach, wydobywa ważne elementy pozwalające określać wizję nowoczesnego społeczeństwa i z wizją tą z powodzeniem zmierzyć się.

Jednym z takich elementów jest niewątpliwie tożsamość narodowa. Tożsamość ta krystalizowała się od wieków, ale też była poddawana niszczącym doświadczeniom rusyfikacji, a po części także innym wpływom politycznym i kulturowym. Nader ważne jest zatem przypomnienie i odtworzenie historycznie ukształtowanych wyznaczników tożsamości ukraińskiej. W jednej ze swoich książek<sup>2</sup> Wasyl Kremień przywołuje historyczne korzenie tej tożsamości, przypomina wybitnych myślicieli i ich poglądy, relacje odrodzeniowej myśli ukraińskiej i europejskiej, trwałość idei humanistycznych w ukraińskiej myśli społecznej.

Tradycyjnym spoiwem poczucia tożsamości była i jest idea ducha narodowego, duchowość narodowa w swoistym pojmowaniu ukraińskim. Myślą przewodnią

pozwalającą lepiej zrozumieć duchowość ukraińską, rozważania o idei i ideologii narodowej, są odwołania do podstawowych idei – niejako fundamentów tej duchowości – homocentryzmu i kordocentryzmu. Homocentryzm jest odmianą humanizmu – odwołującego się zarówno do antyku, europejskiego Odrodzenia i Oświecenia, jak i – co ważne – do dorobku myślicieli ukraińskich (m.in. St. Orichowskiego-Roksolana, H. Smotryckiego, Sz. Pekalida, P. Mołyły, C. T. Stawrowieckiego, K. Sakowycza, H. Konyskiego, H. S. Skoworody) (Kremień, 2008). Kordocentryzm to charakterystyczna dla Ukraińców „filozofia serca” i postulowane przez nią zachowanie.

Duchowość jest (ma być) jedną z podstawowych sił sprawczych rozwoju społeczeństwa. Kierunek rozwoju wyznaczają potrzeby i ambicje stosowne w nowoczesnym świecie. Oznacza to m.in. tworzenie się demokratycznego ładu społecznego, państwa prawa, udział w międzynarodowej wymianie myśli, produkcji towarów, usług. Wiele poczynić składać się musi na kreowanie nowoczesnego społeczeństwa i państwa (por. np. Kremień, Tkaczenko, 1999). Warunkami powodzenia są m.in. twórczość i innowacyjność, a te mogą rozwijać się dzięki nauce i oświacie (por. Kremień, 2005).

W tworzeniu się nowoczesnego społeczeństwa istotną rolę ma do spełnienia inteligencja – ludzie dobrze wykształceni, tworzący kulturę, zajmujący się gromadzeniem, ulepszaniem, upowszechnianiem i międzypokoleniowym przekazem wiedzy, umiejętności, zdolności. Inteligencja ukraińska – podobnie jak inteligencja w kilku państwach środkowo-europejskich – jest niezwykłym fenomenem społecznym, ma meandryczną historię, otaczają ją różne mity. Ale w odrodzonej Ukrainie współczesna inteligencja ma zadania związane zarówno z kształtowaniem własnej tożsamości społecznej, wspólnoty wartości i etosu, jak i – tym bardziej – związane z rolami przypisanymi w rozwoju państwa i społeczeństwa. Wasyl Kremień poświęca tym zagadnieniom wiele uwagi – dając dowód doceniania tej grupy społecznej. Rozważania o inteligencji w pewien sposób zderza z rozważaniami i pytaniami o intelektualistów i o elity społeczne. Sprawy te są na Ukrainie przedmiotem refleksji, ale – co więcej – również praktycznych starań przejawiających się w edukacyjnych poczynaniach sprzyjających kształceniu elit humanistyczno-technicznych (Kremień, 2008). Właśnie inteligencja, intelektualne elity mają być częścią „władzy zaufania społecznego” – zaufania do nauki, techniki, kultury i edukacji.

## **Filozofia edukacji i edukacja**

Spełnienie pragnień dotyczących odrodzenia świata wartości uniwersalnych, witalności wartości duchowych, ukraińskiej duchowości i tożsamości, a także pomyślnego życia ludzi, rozwoju społeczeństwa i państwa – spełnienia planów, nadziei na szczęśliwe życie – w dużej mierze zależy od edukacji. Edukacja wciąż jednak nie jest nastawiona na kształcenie i wychowanie przygotowujące do przyszłości. Autor podkreśla, że jedynie filozofia jest w stanie określić ideologię i społeczne wizje przemian i rozwoju współczesnej edukacji. Szczególnie powołana do tego wydaje się filozofia edukacji.

„Potrzeba wprowadzenia filozofii edukacji – pisze W. Kremień – uwarunkowana jest statusem samej edukacji, której zadaniem jest uczyć i wychowywać (w ciągłej jedności tych procesów). Celem każdego systemu edukacyjnego jest kształtowanie

świadomości człowieka, który by łączył działalność zawodową z ogólnymi wartościami cywilizacyjnymi, będącymi podstawą tego systemu. Ze względu na to, że filozofia od początku swego istnienia zawsze odgrywała funkcję teoretyczno-refleksyjnej analizy egzystencji człowieka i jego rozwoju, stała się ona kluczowym elementem w kształtowaniu się nowych systemów oświatowych” (Kremień, 2011). Wykład filozofii edukacji ogarniającej podstawowe zagadnienia celów, wartości, ideałów edukacji oraz sposobów osiągania celów, a także analizy i oceny wyników, przedstawiony został w tej książce, a ponadto w oddzielnej monografii *Filozofia edukacji* (opublikowanej w języku polskim w roku 2008). Jest to – nawiązująca do znaczącej już tradycji uprawiania filozofii edukacji (Lewowicki, Ogniewjuk, Sysojewa, 2011) – oryginalna propozycja całościowego ujęcia istoty i sensu edukacji we współczesnym świecie. Rozważania prowadzone na gruncie filozofii edukacji stanowią podstawę formułowania sugestii dotyczących przemian systemu oświaty i wielu elementów tego systemu.

Na tle ogólnych uwag o słabościach i zadaniach współczesnej edukacji – Wasyl Kremień koncentruje się na sprawach ukraińskiego systemu oświaty. Przywołuje znane słabości, wskazuje obszary wymagające zmian, odwołuje się do wielu opracowań diagnostycznych oraz dokumentów państwowych i resortowych, do wiedzy naukowej i doświadczeń pedagogicznych. Przede wszystkim wskazuje na potrzebę tworzenia – jak to nazywa – synergetycznego modelu rozwoju edukacji, w którym znaczące miejsce przypada filozofii antropocentryzmu i filozofii edukacji. W edukacji zgodnej z filozofią antropocentryzmu dominować powinna pedagogika osobowości, dążenie do jedności umysłu i mądrości oraz duchowości, związek mądrości z wartościami. Wśród wielu swoistych wyznaczników edukacji wymienione zostały m.in. pedagogika pokoju, pedagogika emancypacji, pedagogika podmiotowa, edukacja do wielokulturowości i edukacja przygotowująca do radzenia sobie w warunkach globalizacji wielu (może wszystkich) dziedzin życia. Oczywiście, ideami przewodnimi są humanizm, demokracja, tożsamość (w wielowymiarowych ujęciach – lokalna, narodowa, obywatelska, europejska, globalna). Wiedza, racjonalność pozostawać powinny w harmonii z kordocentryzmem, „czynnikami duszy”, „poznaniem za pomocą serca”.

Podjęcie tych przesłań wymaga reformy wielu instytucji oświatowych, zmian w przygotowaniu nauczycieli i w ich myśleniu i postępowaniu pedagogicznym, zmian w relacjach nauczyciele – uczniowie, większych starań o edukację społeczną, powiązania edukacji z potrzebami państwa i społeczności lokalnych, a także m.in. przywrócenia kształcenia zawodowego, zmian w zarządzaniu siecią szkół. Absolwenci szkół – ludzie przyszłości – powinni być przygotowani do życia w cywilizacji energii i informacji.

Przesłania płynące z filozofii edukacji oraz odczytania tendencji rozwoju cywilizacji i potrzeb społeczeństwa ukraińskiego w coraz większym stopniu oddziałują na praktykę edukacji w państwie naszych sąsiadów. Autor książki – profesor Wasyl Kremień – od lat należy do grona osób znacząco wpływających na życie społeczne i edukację. W latach krystalizowania się nowej państwowości Ukrainy pełnił odpowiedzialne funkcje polityczne i państwowe. W latach 2000–2005 był ministrem nauki i oświaty. Jest znanym i uznanym uczonym, autorem wielu ważnych prac z zakresu filozofii i filozofii edukacji. Pełni ważne funkcje akademickie, jest członkiem Narodowej Akademii Nauk Ukrainy i od paru kadencji jest prezydentem Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Wiedza, doświadczenie społeczne i udział

w opracowywaniu strategii rozwoju edukacji dają szansę pomyślnego reformowania systemu edukacji. Wiele wskazuje na to, że filozofia i pedagogika kreowana przez profesora Wasyla Kremienia znajduje właściwe zrozumienie i praktyczne wykorzystanie w szeroko pojmowanym systemie edukacji.

### **Filozofia antropocentryzmu – Wasyla Kremienia współczesna antropozofia**

Dzieło Wasyla Kremienia spaja i nadaje temu dziełu szczególny wyraz jego ujęcie filozofii skoncentrowanej na człowieku, ludzkim życiu, sensie i sposobach życia, naturze i rozwoju, niezwyklej roli edukacji we wprowadzaniu człowieka w świat kultury, w świat wartości. Istotnymi filarami konstrukcji teoretycznej, jaką jest filozofia antropocentryczna, są wartości i duchowość – w tym połączenie obu tych kategorii w wartości duchowe. Autor wydobywa z tradycji myśli społecznej, myśli filozoficznej (europejskiej w ogóle i ukraińskiej) tropy humanizmu, spostrzegania człowieka i jego relacji ze światem idei, ludzi, przyrody i rzeczy. Nie stroni od metafizyki – to metafizyka tłumaczy pojawienie się człowieka (por. s. 70), „to, co materialne – oznacza – jest akumulacją energii duchowej” (s. 35). Wartości moralne i duchowe traktuje jako podstawy antropocentryzmu (s. 73) i głosi prymat wartości duchowych nad wartościami materialnymi (por. np. s. 63). Wartości i duchowość określają człowieka, jego człowieczeństwo.

Filozofia antropocentryzmu jest jednak czymś więcej – jest wiedzą o człowieku, może stać się mądrością o człowieku. Rozważa ludzkie dzieje, egzystencję, naturę i jej zmienność, sens życia, wartości jednostki i możliwości oraz sposoby ich realizacji (także możliwości edukacyjne). Wasyla Kremienia wiedza o człowieku – eksponując idee humanizmu, duchowość, kordocentryzm – łączy rozległy dorobek nauki, doświadczenie, realia współczesnego świata i przewidywania dotyczące przyszłości ze światem wartości, przewodnich idei życia ludzkiego. W edukacji następować ma korelacja mądrości z wartościami (por. np. s. 259 i inne), edukacja może być (jest, bywa) koncentracją na duchowości jako jedności umysłu i mądrości (s. 238). Edukacja jest (może być – również dzięki temu) drogą przygotowania do życia godnego, wartościowego i pomyślnego – w warunkach współczesnego, zmieniającego się świata.

Wasyl Kremień o filozofii antropocentryzmu pisze, że filozofia ta „skupia się na wartościach jednostki oraz sposobach i możliwościach ich realizacji. Logika obiektywna (...) współczesnego życia społeczno-politycznego i kulturalnego sprawia, że humanizm i filozofia antropologiczna przekształcają się w nowy rodzaj światopoglądu – antropocentryzm. Nie jest to tylko część filozofii w jej wymiarze humanistyczno-antropologicznym. Naturalna zbieżność filozofii i antropologii doprowadziła do powstania nowej dyscypliny, która kładzie nacisk na (...) człowieka we wszystkich aspektach jego istnienia. Antropocentryzm jest aktualizacją tendencji humanistycznych w epoce nowożytnej” (s. 21). I dalej: „Filozofia antropocentryzmu to nie tylko kolejna teoria filozoficzna i antropologiczna, ale przekształcenie rozważań filozoficznych i humanistycznych w nowy rodzaj metafizologii i światopoglądu, odnoszących się bezpośrednio do wyższych sensów bytu, oddziałujących poprzez życie i żywe myślenie. Pierwszą formą takiego światopoglądu była sama filozofia, która

stała się źródłem nie tylko nauki, ale antropocentryzmu, humanizmu racjonalnego. Filozofia podzieliła nauki o człowieku, wychodzące z niej, według racjonalności treści, która dopóki była, nauki humanistyczne się rozwijały, przynosiły owoce i wyniki. Ale kiedy się wyczerpała, rozwój idei humanistycznych pod wpływem racjonalizmu i obiektywizmu rozpadł się na wyspecjalizowane formacje i ich przedmiotowe organizmy uległy zniszczeniu.

Należy zaznaczyć, że w przeciwieństwie do tendencji racjonalistycznych w ukraińskiej myśli filozoficznej epoki odrodzenia powstaje wyraźna tendencja antropocentryczna. Pełniła ona funkcje ogólnej nauki o człowieku, stając się swojego rodzaju odrodzeniem pierwotnej mądrości filozoficznej” (s. 22).

Do tej tradycji nawiązuje filozofia antropologiczna Wasyla Kremienia. Można ją również odczytać jako współczesną antropozofię – naukę o człowieku, spostrzegającą go w różnych sferach życia.

\*

Kolejna książka profesora Wasyla Kremienia przetłumaczona na język polski jest w znacznej mierze rozwinięciem i syntezą poprzednich prac publikowanych na Ukrainie i w Polsce. Sygnalizowane podstawowe obszary rozważań autora znajdują szczególne rozwinięcie i liczne odniesienia, komentarze, sugestie w poszczególnych partiach książki. Wizja filozofii antropocentrycznej, filozofii edukacji, wizja człowieka i jego edukacji skłaniają do refleksji, inspirują, wzbogacają wiedzę pedagogiczną, stanowią zachętę do krytycznego spojrzenia na edukację i podjęcie jeszcze większych niż dotąd wysiłków, by uczynić edukację bardziej przyjazną i pożyteczną korzystającym z niej ludziom.

## Przypisy

<sup>1</sup> Refleksje na kanwie książki: W. G. Kremień: *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni* (tłum. z j. ukraińskiego F. Szlosek i A. Bratczuk). ITE-PIB, Radom 2011 (tekst ten zamieszczony został jako wprowadzenie do książki).

## Literatura

- Arystoteles (2002): *Polityka*. De Agostini: „Altaya”, Warszawa
- Kremień W. G., Tkaczenko W. (1999): *Ukraina: szlajach do siebie: Problemi suspilnoj transformacji*. Druk, Kijów
- Kremień W. G. (2005): *Oswita i nauka w Ukraini: innowacijni aspekti: strategija, realizacija, rezultati*. Gramota, Kijów
- Kremień W. G. (2008):: *Filozofia edukacji*. ITE-PIB, Radom
- Kremień W. G. (2008): *Filosofia oswiti: elita i inteligencija*. W: L. L. Toważryjanskij, O. G. Romanowskij (red.): *Problemi ta perspektiwa formuwannija nacionalnoj humanitarno-technicnoj eliti*. Ministerstwo oswiti i nauki Ukrainy, Akademija pedagogicznych nauk Ukrainy, Kijów
- Kremień W. G. (2011): *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*. ITE-PIB, Radom
- Lewowicki T., Ogniewjuk W., Sysojewa S. (red.) (2011): *Calościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*. WSP ZNP, Warszawa
- Platon (1994): *Państwo*. T. I i II. Alfa-Wero, Warszawa

## **Wasyła Kremienia filozofia antropocentryczna, filozofia edukacji, współczesna antropozofia**

Autor artykułu – prof. Tadeusz Lewowicki – przybliży czytelnikom sylwetkę prof. Wasyła G. Kremienia – filozofa, pedagoga, działacza społecznego, polityka, organizatora nauki.

W. Kremień rozważania filozoficzne osadza w kontekście przemian dokonujących się w świecie, ale przede wszystkim interesuje go transformacja społeczeństwa ukraińskiego oraz ukraiński system oświaty. Przywołując obszary wymagające zmian, wskazuje potrzebę tworzenia synergetycznego modelu edukacji, w którym znaczne miejsce przypada filozofii antropocentryzmu i filozofii edukacji.

## **Wasył Kremien's anthropocentric philosophy, philosophy of education, contemporary anthroposophy**

The author of the article – prof. Tadeusz Lewowicki – introduces readers the figure of prof. Wasył G. Kremień – a philosopher, educator, social activist, politician, an organizer of science.

W. Kremień embeds his philosophical considerations in the context of changes taking place in the world, but primarily he is interested in the transformation of Ukrainian society and Ukrainian educational system. Recalling the areas for change, he indicates a need to create a synergetic model of education, which accounts for a significant place of philosophy of anthropocentrism and philosophy of education.



Marzanna B. Kielar

Aneta Gop

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej*

## **INTEGRALNY PLURALIZM METODOLOGICZNY – POSTDYSCYPLINARNE PODEJŚCIE DO BADAŃ NAUKOWYCH**

Głównym celem artykułu jest prezentacja teoretycznego modelu postdyscyplinarnych badań naukowych oraz możliwości jego zastosowania m.in. w badaniach edukacyjnych<sup>1</sup>. Postdyscyplinarne ujęcie badanej rzeczywistości zezwala łączyć multi-, cross- i transdyscyplinarne ścieżki badań naukowych oraz oferuje instrumentarium teorii integralnej, które umożliwi efektywne rozwiązywanie problemów badawczych w pojedynczych obszarach wiedzy (Crittenden, 2007).

Przedstawiona w 2006 r. w USA koncepcja Integralnego Pluralizmu Metodologicznego (*Integral Methodological Pluralism – IMP*) jest przez badaczy umieszczana w obrębie *mieszanych metod badań* (Black, 2008; Martin, 2008; Esbjörn-Hargens, 2006), które są logicznym następstwem toczonej od dziesięcioleci dyskusji między orędownikami badań ilościowych i jakościowych. Jedno z podstawowych założeń IMP wymaga, aby dane zjawisko badać przy użyciu 8 metod badawczych, a właściwie 8 rodzin metodologicznych, z których każda może pomieścić wiele różnych metod badań, praktyk badawczych i zaleceń. Każda z metod badań odsłania inny aspekt rzeczywistości, niedostępny dla pozostałych ujęć badawczych. W pełni integralne podejście do badanego zjawiska zakłada, że nie zostanie pominięta żadna z ośmiu perspektyw i metod badawczych.

### **Teoria integralna**

Fundamentem Integralnego Pluralizmu Metodologicznego jest teoria integralna i model AQAL – rezultat blisko czterdziestoletnich badań transdyscyplinarnych amerykańskiego teoretyka, filozofa i psychologa, Kena Wilbera<sup>2</sup>. Stworzył on metateoretyczną syntezę uznającą podstawowe, choć w jego mniemaniu częściowe rozstrzygnięcia węższych teorii. Podstawą owej syntezy czyni Wilber *orientujące uogólnienia*, czyli przyjęte w różnych dziedzinach wiedzy ogólne prawdy i twierdzenia, co do których panuje niemal powszechna zgoda.

Teoria integralna jest wyłaniającą się dziedziną naukową, która według szacunków amerykańskich badaczy (Forman, Esbjörn-Hargens, 2010) znalazła dotychczas praktyczne zastosowanie w ponad pięćdziesięciu dyscyplinach akademickich: od medycyny przez edukację, psychologię, zarządzanie, politykę, ekonomię, prawo,

teorię sztuki do futurologii, ekologii i wielu innych. Użyteczność teorii integralnej znajduje potwierdzenie w niewielkiej i średniej skali, na przykład podczas prowadzenia zajęć w klasie szkolnej, indywidualnej sesji terapeutycznej czy w zarządzaniu organizacją. Wilberowska teoria znajduje też zastosowanie w projektach o zasięgu międzynarodowym, na przykład program „Leadership for Results”, realizowany przez ONZ w ponad trzydziestu krajach w ramach walki z HIV/AIDS (Esbjörn-Hargens, 2010).

Filarem umożliwiającym praktyczne zastosowania teorii integralnej jest model AQAL (*all quadrants, all levels*), obejmujący w zamierzeniu wszystkie wymiary i poziomy rzeczywistości. Tworzy go co najmniej pięć elementów, które obrazują fundamentalne, powtarzające się wzory rzeczywistości, powracające w różnorodnych kontekstach: 1) cztery ćwiartki (*quadrants*), czyli podstawowe wymiary doświadczenia; 2) *poziomy (levels)* egzystencji: cielesne, umysłowe, duchowe; 3) *linie (lines)* rozwoju, na przykład rozwoju jednostki: poznawczego, moralnego, interpersonalnego i inne; 4) *stany (states)* świadomości: jawa, sen, marzenie i inne; 5) *typy (types)*, na przykład charakteryzujące płeć, osobowość, style przyswajania wiedzy itd. W niniejszym artykule skupimy się jedynie na pierwszym z wymienionych elementów, ćwiartkach, jako kluczowym dla przedmiotu naszych rozważań.

### Cztery ćwiartki modelu AQAL jako wymiary i perspektywy

Ćwiartki przedstawiają wewnętrzne i zewnętrzne wymiary istnienia jednostki w świecie: świadomość, zachowanie, kulturę oraz środowisko/systemy. Zdaniem Wilbera, każdy indywidualny byt posiada przynajmniej cztery wymiary doświadczenia rzeczywistości, a zatem powinno się na równi badać i zgłębiać jego intencjonalne, behawioralne, kulturowe i systemowe aspekty. Życie żadnej istoty nie upływa bowiem w jednym tylko wymiarze.

Ćwiartki to zarazem cztery uniwersalne perspektywy opisujące ludzkie doświadczenie. Ich naturalną podstawę stanowi język: perspektywa Ja (subiektywna), perspektywa Ty/My (intersubiektywna), perspektywa To (obiektywna) i perspektywa Te (interobiektywna). Z każdym z wymiarów wiążą się też inne formy badań.

**Górna Lewa ćwiartka (GL)** reprezentuje wewnętrzny (intencjonalny) wymiar istnienia jednostki (świadomość, umysł, stany emocjonalne itd.), opisywany językiem „Ja”. Badacz może starać się poznać ów wymiar poprzez badanie introspekcyjne, psychoanalizę, analizę dzienników czy pamiętników osoby. **Górna Prawa ćwiartka (GP)** odnosi się do zewnętrznego (behawioralnego) wymiaru istnienia jednostki (materialny mózg i organizm, obserwowalne zachowanie), który wyrażany jest językiem „To”. Wymiar behawioralny przybliżają badania empiryczne, rygorystyczne pomiary i analizy. **Dolna Lewa ćwiartka (DL)** obejmuje wewnętrzny (kulturowy) świat zbiorowości: światopoglądy, wartości dzielone z członkami wspólnoty itd., ujmowany językiem „Ty/My”. Do obszaru tego można dotrzeć poprzez badania antropologiczne, etnometodologiczne czy hermeneutyczne. **Dolna Prawa ćwiartka (DP)** opisuje zewnętrzne (systemowe) formy życia społeczeństwa: środowisko i materialny oraz instytucjonalny świat będący tworem zarówno natury, jak i ludzi. Opisywany językiem „To” wymiar systemowy można poznać poprzez badania empiryczne i analizy statystyczne.

Wymienione wymiary istnienia różnią się między sobą rodzajami danych, prawd oraz kryteriami potwierdzania słuszności. W wymiarze behawioralnym kryterium potwierdzania słuszności będzie **prawda** obiektywna, owoc doświadczalnych ustaleń dostrzegalnych faktów. W wymiarze intencjonalnym – subiektywna **prawdomówność**, odzwierciedlająca się we właściwej percepcji przez jednostkę jej doświadczenia wewnętrznego. Z kolei dla wymiaru kulturowego kryterium tym będzie intersubiektywna **sprawiedliwość**, która wyłania się w procesach osiąganego przez jednostki ponadosobistego zrozumienia. Interobiektywne **funkcjonalne przystosowanie**, ukazujące dostosowanie jednostki do systemów i środowiska, będzie kryterium potwierdzania słuszności w wymiarze systemowym.

Tabela 1. Niektóre aspekty czterech ćwiartek

Górna Lewa	Górna Prawa
<p><b>Self i Świadomość</b></p> <p><b>Indywidualna – Wnętrze</b></p> <p><i>Doświadczenia</i></p> <p>Subiektywna</p> <p>Prawdomówność</p> <p>JA</p>	<p><b>Mózg i Organizm</b></p> <p><b>Indywidualna – Zewnętrzne*</b></p> <p><i>Zachowania</i></p> <p>Obiektywna</p> <p>Prawda</p> <p>TO</p>
<p>MY</p> <p><b>Zbiorowa – Wnętrze</b></p> <p><i>Kultury</i></p> <p>Intersubiektywna</p> <p>Sprawiedliwość</p> <p><b>Kultura i Światopogląd</b></p>	<p>TE</p> <p><b>Zbiorowa – Zewnętrzne</b></p> <p><i>Systemy</i></p> <p>Interobiektywna</p> <p>Funkcjonalne przystosowanie</p> <p><b>System społeczny i Środowisko</b></p>
Dolna Lewa	Dolna Prawa

Źródło: Sean Esbjörn-Hargens, Ken Wilber (2006): *Toward a comprehensive integration of science and religion: A post-metaphysical approach*. In Philip Clayton, Zachary Simpson (Ed.) *The Oxford handbook of religion and science*. Oxford: Oxford University Press, s. 526

\* Zewnętrzne – ang. *exterior* – strona zewnętrzna, to co poddaje się obserwacji i pomiarowi. Termin ten występuje w polskich tłumaczeniach książek Wilbera.

Cztery ćwiartki są ze sobą powiązane i ewoluują wzdłuż wielu linii rozwojowych, przechodząc przez poziomy o wzrastającym stopniu złożoności. Na przykład można mówić o ewolucji struktur poznawczych jednostki w ćwiartce intencjonalnej, ewolucji światopoglądów, systemów wartości w ćwiartce kulturowej, ewolucji układu nerwowego organizmów w ćwiartce behawioralnej czy ewolucji ludzkich społeczności w ćwiartce systemowej.

## Szeroki empiryzm

Wilber reprezentuje w nauce stanowisko antyredukjonistyczne. Sprzeciwia się sprowadzaniu złożonych wymiarów istnienia, czyli czterech ćwiartek, do wymiaru obiektywnego (Górna Prawa ćwiartka), gdzie rozwinięte struktury redukuje się do cząstek subatomowych. Takie działania, odmawiające uznania prawdziwości pozostałych wymiarów, określa on mianem redukcjonizmu topornego (*gross reductionism*) (Wilber, 2007; Wilber, 2001; Wilber, 2000). Amerykański filozof występuje także przeciwko subtelnemu redukcjonizmowi (*subtle reductionism*), który sprowadza subiektywny

(Górna Lewa ćwiartka) i intersubiektywny (Dolna Lewa ćwiartka) wymiar istnienia do interobiektywnej Dolnej Prawej ćwiartki. Ten typ redukcjonizmu przyjmuje z kolei, że jedyną realnością są splatające się ze sobą wzory rzeczywistości systemowej.

Wymienionym działaniom redukcjonistycznym, topornym i subtelnym, Wilber przeciwstawia praktyki oparte na szeroko rozumianym empiryzmie, który oznacza wszelkie bezpośrednie doświadczenie w ogólności, nie zaś jedynie sensoryczne doświadczenie świata materialnego. Pozostając pod wpływem idei radykalnego empiryzmu Williama Jamesa, ale też modyfikując ją i rafinując, Wilber w szerokim „pasmie” empiryzmu umieszcza „*empiryzm sensoryczny* (świata sensoryczno-motorycznego), *empiryzm mentalny* (obejmujący logikę, matematykę, semiotykę, fenomenologię i hermeneutykę) oraz *empiryzm duchowy* (mistycyzm oparty na doświadczeniu, doświadczenia duchowe)” (Wilber, 2008, s. 159). Na tej podstawie tworzy on pewien zbiór praktyk i działań, które dostarczają danych otwartych na procedury sprawdzania.

Wilberowski paradygmat integralny zakłada, że wszelkie uprawnione poznanie – jądro każdej metody naukowej – opiera się na następujących po sobie praktykach (Wilber, 2008):

1. **Instrumentalne zalecenie**, czyli paradygmat (w znaczeniu rzeczywistej praktyki społecznej zakotwiczonej w faktach i dowodach, czy też wzoru gromadzenia danych). Właściwe zalecenie zawsze wyraża się w słowach: „Jeśli chcesz poznać to zjawisko, wykonaj to działanie”. Nakazuje ono sformułować założenia, a następnie przeprowadzić badanie w taki sposób, aby kompetentne osoby mogły powtórzyć czynności badawcze i uzyskać tożsame rezultaty.
2. **Bezpośrednie zrozumienie**, czyli momentalne doświadczenie, unaocznienie lub iluminacja otrzymanych danych. Wilberowski użycie terminu „dane” pokrywa się ze znaczeniem wprowadzonym przez Williama Jamesa, który określał je jako doświadczenie w dowolnym obszarze.
3. **Wspólne potwierdzenie** (odrzućcie), czyli sprawdzenie i porównanie wyników badania z rezultatami badań kompetentnych osób, które postąpiły zgodnie z instrumentalnym zaleceniem i w konsekwencji zgromadziły poznawalne, ugruntowane w doświadczeniu dowody.

Według Wilbera, trzy sekwencje postępowania badawczego odnoszą się do wszelkiej wartościowej wiedzy, na dowolnym poziomie istnienia (sensorycznym, mentalnym, duchowym) oraz we wszystkich wymiarach doświadczenia: wewnętrznych (intencjonalnym, kulturowym) i zewnętrznych (behawioralnym, systemowym), czyli czterech ćwiartkach.

## Stanowisko postmetafizyczne

Integralny Pluralizm Metodologiczny jest ugruntowany w postmetafizycznym podejściu Wilbera do zagadnień ontologicznych i epistemologicznych. Twórca teorii integralnej głosi, że świat przedstawiony nie składa się z rzeczy i ich własności ani z percepcji, procesów czy zjawisk (Wilber, 2007). Rzeczywistość nie opiera się na strukturach ontologicznych istniejących niezależnie od świadomości poznającego podmiotu, na zawsze ustalonych, beczasowych i ahistorycznych. Transindywidualne struktury ontologiczne wylaniają się i stabilizują w toku ewolucji, napierając na psychikę jednostki, która urzeczywistnia je w procesie rozwoju.

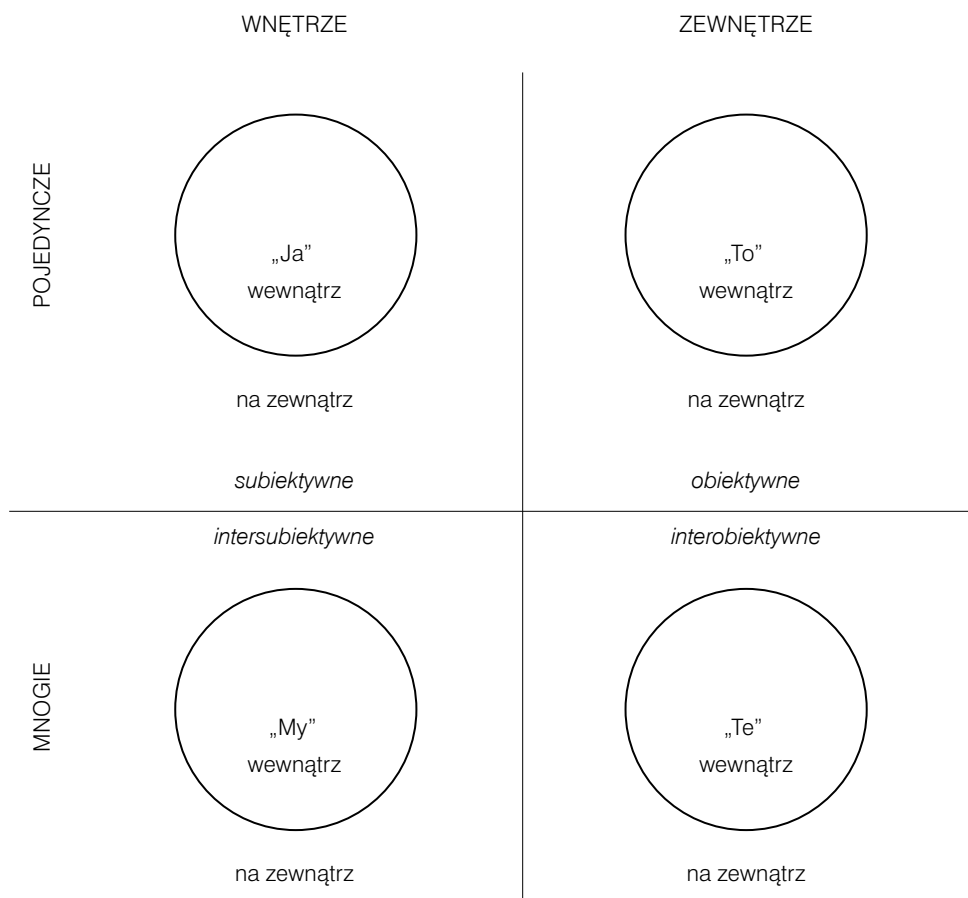
W zgodzie z podejściem postmetafizycznym Wilber zakłada, że cała rzeczywistość manifestuje się jako tworzona z wpływających na siebie perspektyw czujących bytów, stwierdza: „każda rzecz *jest* perspektywą, zanim będzie czymkolwiek innym” (Wilber, 2007, s. 255). W miejscu **postrzegania** amerykański badacz stawia zatem **perspektywy**, wyjaśnia, że obiekty trwają w przestrzeniach ustanowionych po części przez świadomość poznającego podmiotu. Kluczowy jest ewolucyjny poziom rozwoju świadomości i obierane przez jednostkę perspektywy. Ludzie egzystują na różnych poziomach świadomości (na przykład magicznym, mitycznym, racjonalnym, integralnym), które określają ich sposoby rozumowania i światopoglądy. Fakt ten sprawia, że – wskazuje Wilber – nie istnieje jedna, ustalona rzeczywistość, a raczej kontinuum światów, które rodzą się wraz z różnymi porządkami świadomości i są przez nie po części powoływane do istnienia. Porządki rozumowania, które aktywnie uczestniczą w tworzeniu postrzeganej rzeczywistości, stają się dostępne poznaniu w eksploracjach empirycznych i fenomenologicznych, a nie w wyniku spekulacji metafizycznych (Wilber, 2002; Wilber, 2001).

Twórca teorii integralnej występuje jednocześnie przeciwko *mitowi danego* (*mith of the given*), który jest istotą wąskiego empiryzmu, scjentyzmu i behawioryzmu. Mit danego lub monologiczny empiryzm zakłada, że: a) prawdziwy jest świat taki, jaki jawi się w umyśle poznającego, *dany* jako obiektywnie istniejący i niezmienny; b) świadomość poznającego podmiotu jest źródłem pełnej prawdy o rzeczywistości (a przecież poznanie introspekcyjne nie ukaże prawd intersubiektywnych); c) monologiczny empiryzm jest wystarczającym narzędziem odkrywania i badania choćby złożoności rozumowania, kwestii duchowych czy świadomości planetarnej (Wilber, 2008; Wilber, 2007). Umysł usidlony przez mit danego nie przyjmuje do wiadomości, że prawdy głoszone przez jednostkę są po części tworzone przez ponadosobiste powiązania i kształtowane przez kulturowe konteksty. Wilber odwołując się m.in. do Kanta, stwierdza, że percepcja poznającego podmiotu jest koncepcją – świat przedstawiony jest więc częściowo skonstruowany, czyli ustanawiany w procesie poznawania. „Nie jest to *tylko* społeczna konstrukcja, *wytwór* kulturowej świadomości – taki wniosek byłby przesadzony i niestety zbyt wielu postmodernistów ujmuje ją w taki sposób. W rzeczywistości jednak wszyscy uznani filozofowie modernistyczni i postmodernistyczni są zgodni, że to, co postrzegamy, jest *po części* konstrukcją” (Wilber, 2006).

## Integralny perspektywizm

Integralny Pluralizm Metodologiczny jawi się jako złożona wersja czterech ćwiartek (Wilber, 2007; Esbjörn-Hargens, Wilber, 2006). Wilber przyjmuje, że każdy z czterech wymiarów doświadczenia można zbadać za pomocą dwóch rodzajów metod badawczych: takich, które eksplorują wnętrze danej ćwiartki oraz tych, które badają ćwiartkę od strony zewnętrznej. Na tej podstawie wnioskuje on, że każda osoba jest depozytariuszem **ośmiu rdzennych perspektyw** (schemat 1), których sumę nazywa integralnym perspektywizmem (*integral perspectivism*). Te perspektywy składają się na wewnętrzny i zewnętrzny ogląd zjawisk w każdym z czterech wymiarów doświadczenia. Jako przykład rozpatrzmy wymiar intencjonalny (Górna Lewa ćwiartka), w którym obecne są dwie podstawowe perspektywy na zjawisko radości istnienia (Wilber, 2007):

1. Wewnętrzny, subiektywny (fenomenologiczny) ogląd odczucia radości życia; ukazuje, jak badane doświadczenie jest bezpośrednio **odczuwane** przez jednostkę. Jest to perspektywa pierwszej osoby (Ja).
2. Zewnętrzne (strukturalne) spojrzenie na subiektywne odczucie owej radości życia; ukazuje, jak badane doświadczenie **wygląda** z pewnej odległości. Jest to perspektywa trzeciej osoby (To).



Schemat 1. Osiem pierwotnych perspektyw  
 Źródło: Ken Wilber, *Integral spirituality...*, s. 36

Wilber zakłada, że każda uzasadniona perspektywa niesie pewną prawdę. Innymi słowy, perspektywa każdej ćwiartki i każdego poziomu rozwojowego jest częściowo słuszna, a źródłem zróżnicowanych idei jest fakt, iż wywodzą się one zazwyczaj z odmiennych perspektyw (Murray, 2006). Częściowa prawda odnosi się zarówno do danego poziomu rozwoju jednostki, jak i stanowi istotne i niezbędne ogniwo wyżej złożonych poziomów. Wszystkie uzasadnione perspektywy wnoszą zatem swoje istotne prawdy cząstkowe do integralnej syntezy, choć trzeba mieć na uwadze,

że niektóre z perspektyw są głębsze i bardziej adekwatne od innych, gdyż zawierają więcej pewników.

Fragmentaryczne aspekty rzeczywistości odsłaniają odmienne metody badawcze, przynosząc prawdziwe, ale cząstkowe rezultaty. Wilberowska teoria integralna włącza i uznaje uzasadnione prawdy częściowe za pomocą trzech reguł jednoczących: niewykluczania, odsłaniania i ustanawiania. Zgodnie z **zasadą niewykluczania** (*nonexclusion*) integraliści uznają wszystkie prawdziwe twierdzenia, które okazały się zasadne w obrębie swych własnych paradygmatów na danym polu wiedzy, na przykład zdały test zasadności w matematyce, duchowości czy hermeneutyce. Poprzez takie twierdzenia badacze mają prawo wydawać sądy o istnieniu zjawisk w obrębie ich własnej dziedziny, nie mogą zaś kompetentnie rozstrzygać o zjawiskach ujawniających się w ramach innych paradygmatów. **Zasada odsłaniania** (*unfoldment*) wskazuje, że pośród wielu praktyk badawczych znajdziemy takie, które są szersze, bardziej wszechstronne i pełniejsze od innych, a więc odkrywają więcej prawd. Na przykład w obrębie linii rozwoju poznawczego czy moralnego jednostki pewne tezy będą głębsze, włączą prawdy bardziej adekwatne. Według **zasady ustanawiania** (*enactment*) różnorokie metody badawcze odsłaniają różne zjawiska. Na kształt zjawiska, czyli jego ustanowienie i wprowadzenie w życie wpływa perspektywa badającego. Wilberowskie podejście postmetafizyczne do ontologii i epistemologii przyjmuje, że zjawiska niejako wylaniają się w procesie poznania, w części ustanawiane przez badacza, którego struktury świadomości aktywnie uczestniczą w tworzeniu postrzeganej rzeczywistości. Wymienione zasady znajdują zastosowanie w każdym obszarze wartościowej wiedzy, odsłaniają różne formy prawdy, a także chronią pozycję wszystkich perspektyw w rzeczywistości.

## Rodziny metod badawczych

Osiem pierwotnych perspektyw składa się na wewnętrzny i zewnętrzny obraz zjawisk w czterech ćwiartkach modelu AQAL. Do każdej z tych perspektyw można dotrzeć z pomocą określonej metody badawczej lub swego rodzaju rodziny skupiającej wiele metod i technik badawczych (schemat 2). Zgodnie z integralnym podejściem do badanej rzeczywistości, należy uwzględnić wszystkie osiem perspektyw i odsłaniające je metody badań.

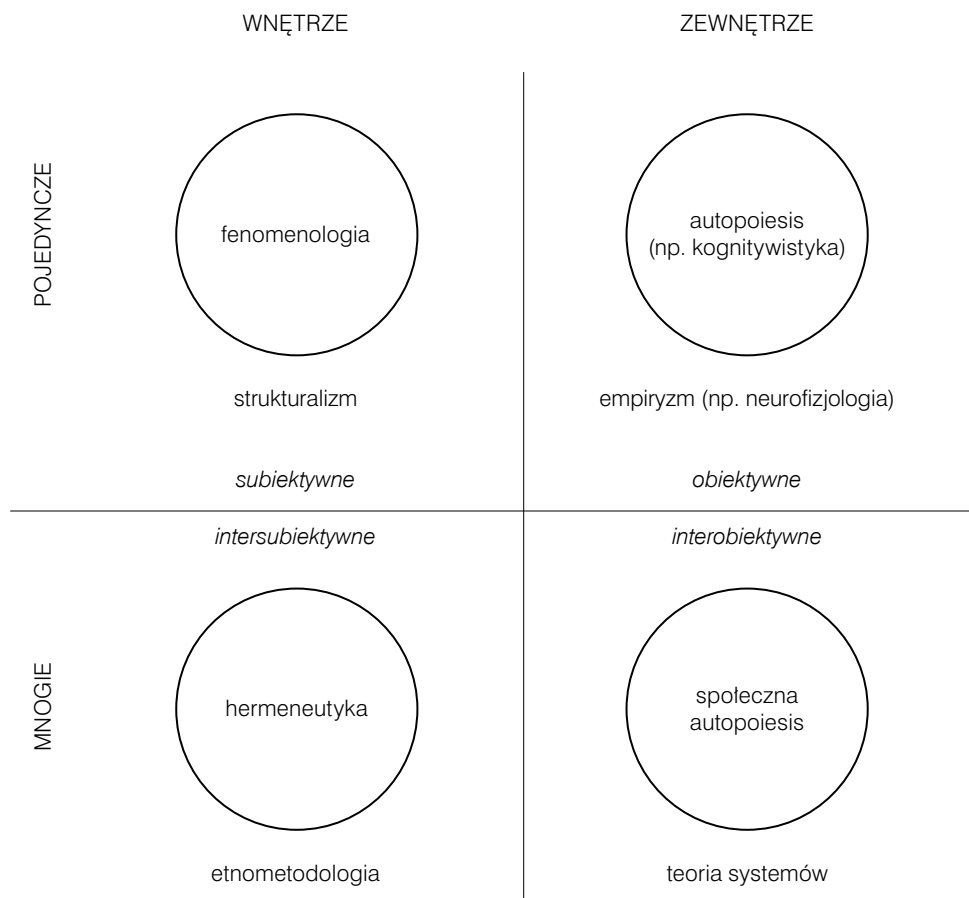
Każda z wymienionych rodzin metod badawczych mieści rozmaite metody eksploracji rzeczywistości, różne praktyki, techniki i dyrektywy (Wilber, 2007; Küpers, Weibler, 2008; Heikkinen, 2010).

### Górna Lewa ćwiartka:

Rodzina **fenomenologii** zogniskowanej na studiowaniu świadomości i obiektów bezpośredniego doświadczenia, mieści na przykład badanie introspekcyjne i autorefleksję, które odsłaniają własny, wewnętrzny świat myśli, emocji, wrażeń jednostki. Rodzina **strukturalizmu** badająca powtarzające się wzory wewnętrznych doświadczeń, własne lub innej osoby, włącza m.in. testy rozwojowe, testy na typ osobowości, wywiady z innymi osobami na temat badanej jednostki, metody analizy strukturalnej itd.

### Dolna Lewa ćwiartka:

Rodzina **hermeneutyki** eksplorująca ponadosobiste, wzajemne rozumienie, obejmuje m.in. analizę interpretacyjną, analizę tekstową, zbiorową introspekcję, zbiorową refleksję, wywiady. Rodzina **etnometodologii** odkrywająca powtarzające



Schemat 2. Osiem głównych metodologii  
 Źródło: Ken Wilber, *Integral spirituality...*, s. 37

się wzory intersubiektywnego rozumienia, mieści badania antropologiczne, formy analizy kulturowej, analizę dialogową i inne.

**Górna Prawa ćwiartka:**

**Teoria autopoiesis**, czyli samotworzenia (*self-creation*), odkrywająca samoregulujące się zachowanie jednostki (na przykład bada rodzaj struktury wewnętrznej, wyjaśniającej obserwowane zachowanie), stosuje standardowe metody badawcze kognitywistyki, socjobiologii, psychologii ewolucyjnej czy psychiatrii biomedycznej. Rodzina **empiryzmu** badająca dające się obserwować zachowanie, obejmuje m.in. konwencjonalne metody badawcze nauk eksperymentalno-obszernych (na przykład klasycznego behawioryzmu, neurofizjologii czy biologii ewolucyjnej), czyli analizę zachowania, obserwację i eksperymenty laboratoryjne, analizę luk, badanie diagnostyczne, obrazowanie medyczne (fMRI) itd.

**Dolna Prawa ćwiartka**

**Teoria społecznej autopoiesis** odkrywa samoregulującą się dynamikę zachowań w systemach, na przykład ukazuje, w jaki sposób grupy tworzą siebie, utrzy-



mując wewnętrzną spójność i zakreślając granice. Przedmiotem badania są tu m.in. systemowe interakcje członków danej grupy (komunikacja, język, wzory oddziaływań, zależności) i artefakty, które jednostki w systemach i grupach wymieniają między sobą. Rodzina **teorii systemów**, badająca system od zewnątrz, na przykład dopasowanie funkcjonalne jednostek w dającej się obserwować całości, wnosi m. in.: analizy systemu, badanie relacji, analizy interakcji behawioralnych, modelowanie komputerowe, symulacje komputerowe, analizy statystyczne.

Integralny Pluralizm Metodologiczny honoruje i włącza metody badawcze uznane i stosowane na polu ich rodzimych dyscyplin. Zakłada koordynację wielu podejść badawczych, co pozwala bardziej wszechstronnie zbadać i pełniej zrozumieć eksplorowane zjawisko. Wilber wyraża opinię, że „każde podejście, które pomija którykolwiek z tych 8 paradygmatów jest mniej-niż-wystarczającym podejściem według dostępnej i pewnej wiedzy ludzkiej w obecnym czasie” (Wilber, 2007, s. 33). Integralny Pluralizm Metodologiczny jawi się jako spójna struktura, zdolna powiązać metody badań ilościowych i jakościowych, co można uznać za istotne osiągnięcie teorii integralnej. Nowatorska, integralna wizja badań naukowych łączy: a) metody i praktyki badawcze z perspektywy pierwszej osoby (momentalne doświadczenie jednostki w stosunku do siebie lub rzeczywistości zewnętrznej: Ja); b) z perspektywy drugiej osoby (perspektywa dialogiczna: Ty/My) oraz c) z perspektywy trzeciej osoby (perspektywa badająca obiektywne „fakty”: To/Te). Takie ujęcie umożliwia badaczowi odkrywanie istotnych zależności między różnymi wymiarami-perspektywami rzeczywistości, konfrontuje i komunikuje te wymiary ze sobą.

## **Integralny Pluralizm Metodologiczny w badaniach naukowych**

Zamieszczony poniżej skrótowy opis wybranych badań podkreśla przede wszystkim sposób projektowania badań w schemacie IMP oraz wykorzystanie w nim licznych metodologii. Dobór różnorodnej tematyki badań, związanej z edukacją, psychoterapią, studiami Genderowymi i przywództwem, podyktowany jest chęcią ukazania wszechstronnych możliwości wykorzystania Integralnego Pluralizmu Metodologicznego w badaniach naukowych.

W ramach badań międzynarodowych instytucji (Hochachka, 2008), które stosowały metodologię integralną, warto przytoczyć przykład organizacji Educate Girls Globally<sup>3</sup> (EGG). IMP zastosowano w celu diagnozy zewnętrznych i wewnętrznych barier edukacyjnych młodych dziewcząt oraz wdrożenia programu stymulującego społeczność do wspierania edukacji kobiet. Tabela 2 obrazuje, w jaki sposób organizacja ta wykorzystwała IMP w diagnozie przyczyn istniejącego stanu rzeczy.

Druga z badanych przez G. Hochachkę organizacji, Centro Bartolomé de las Casas (CBC), intuicyjnie wykorzystywała podejście integralne, z czasem włączając coraz więcej metodologii, pomocnych w identyfikacji i działaniach naprawczych wielopłaszczyznowych problemów targanego wojną społeczeństwa. Po zapoznaniu się z metodologią Wilbera świadomie zaczęto projektować działania organizacji, które skupiły się wokół wspomagania rozwoju wielu aspektów życia społeczności po wojnie domowej, takich jak zdrowie psychiczne (ćwiartka Górna Lewa), teologia biblijna (ćwiartki Górna i Dolna Lewa), lokalna ekonomia (Dolna Prawa) czy gry zespołowe, stymulujące kooperacyjność w zdeintegrowanym społeczeństwie. Jednakowo

Tabela 2. Diagnoza barier zewnętrznych i wewnętrznych w edukacji dziewcząt w Indiach wykonana przez EGG

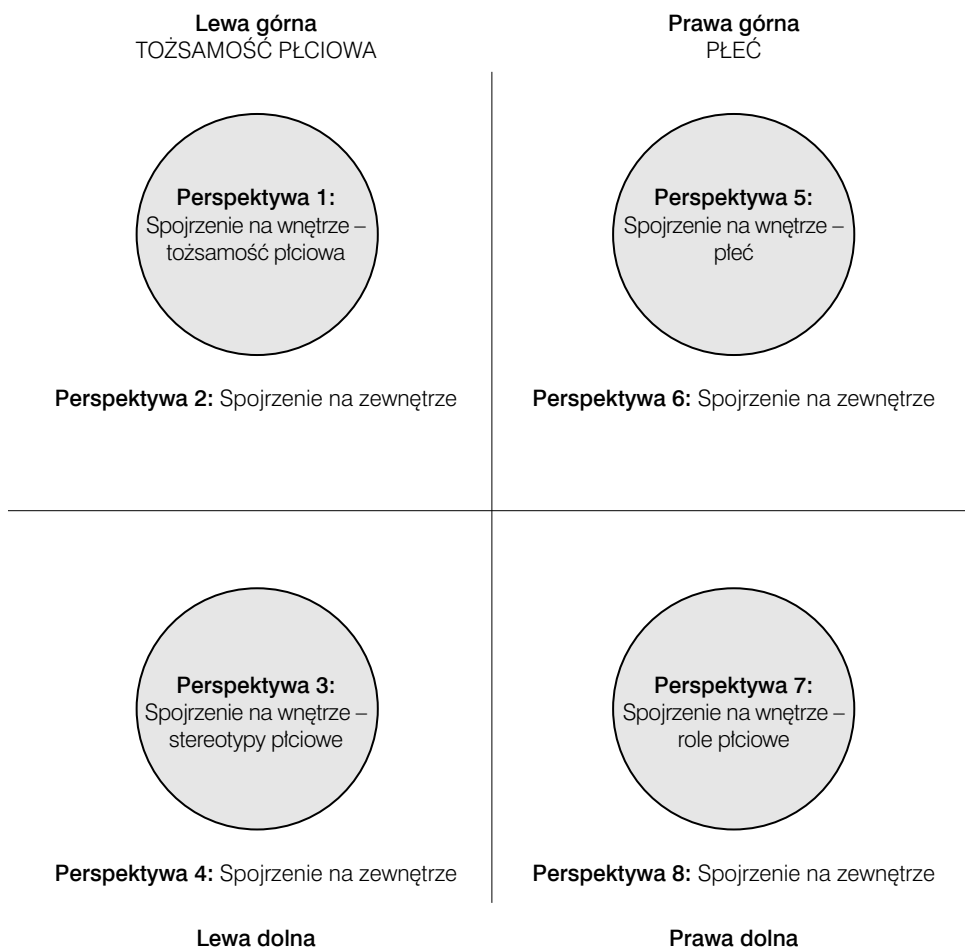
<p><b>GÓRNA LEWA – DOŚWIADCZENIE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niższe oczekiwania rodziców odnośnie osiągnięć ich córek, co przekłada się na faktycznie niższe osiągnięcia dziewcząt.</li> <li>• Przeświadczenie o tym, że edukacja i wykształcenie są nieistotne.</li> <li>• Niska motywacja i zainteresowanie edukacją, mało stanowcze wspieranie działań edukacyjnych.</li> </ul>	<p><b>GÓRNA PRAWA – ZACHOWANIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dystans dzielący dom od szkoły i trudności związane z podróżowaniem dziewcząt.</li> <li>• Niewystarczające standardy higieniczne oraz standardy bezpieczeństwa w szkołach.</li> </ul>
<p><b>DOLNA LEWA – KULTURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Społeczne wykluczenie z powodu rasy, religii, niepełnosprawności.</li> <li>• Podzielanie wartości istniejących w społeczeństwie lub danej kulturze, które nie wspierają potrzeby edukacji dziewcząt.</li> <li>• Nowe modele ról kobiecych, które inspirują i motywują młode dziewczęta do podejmowania edukacji.</li> <li>• Normy społeczne, które dyktują pozycję dziewcząt w rodzinie, mniej wartościowy wkład dziewcząt i kobiet w społeczeństwo. Kulturowanie tradycji, powstrzymujących dziewczęta zarówno od edukacji, jak i innych form społecznego zaangażowania.</li> <li>• Współdzielenie przekonań, wedle których to chłopcy powinni podejmować edukację, co w konsekwencji powoduje nacisk na kształcenie potomków męskich i ograniczenie możliwości kształcenia się dziewcząt.</li> </ul>	<p><b>DOLNA PRAWA – SYSTEM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prawo i polityka niektórych regionów, stawiająca kobiety w niekorzystnym położeniu.</li> <li>• System edukacyjny pozbawiony systemu bezpieczeństwa i odpowiednich dla dziewcząt warunków higienicznych.</li> <li>• Ekonomiczne brzemie dla rodziców.</li> <li>• Niewydolny system edukacji, niezdolny do zaspokojenia potrzeb zarówno dziewcząt, jak i ich rodzin.</li> </ul>

Źródło: G. Hochachka (2008): *Case Studies in Integral Approaches in International Development*. „Journal of Integral Theory and Practice”, 3(2), 91

stymulowano procesy: *wzrostu własnej podmiotowości* poprzez introspekcję, sztukę i refleksję (Górna Lewa), *rozwoju intersubiektywnego dialogu*, poprzez m.in. wspólne rytualne czynności (Dolna Lewa), *nabywania zdolności technicznych* niezbędnych do skutecznego zarządzania projektami, raportowania i pisania wniosków, co wpisuje się w obiektywny charakter ćwiartek górnej i dolnej prawej.

IMP może być wykorzystywany do analizy zawartości konstruktów pojęciowego Gender, obserwowanego z wielu perspektyw (Cohen, 2008). Biologicznie, psychologicznie i społecznie rozumiana płeć, jak argumentuje J. Cohen, stanowi determinantę zarówno tożsamości płciowej, jak i podejmowanych ról społecznych. Perspektywy, z pozycji których do niedawna starano się wyjaśnić złożoność pojęcia płci, okazały się niewystarczające (Cohen, 2008, s. 130). W dyskursie naukowym płeć najczęściej rozpatrywana jest w ramach jednej dziedziny nauki, co zjawisku bardzo złożonemu nadaje monochromatyczny ogłąd. Przyczyn tej sytuacji upatrywać można także w fakcie stosowania rygorystycznej i „spłaszczającej poznanie” metodologii ilościowej, w ramach której zmienna *płci* jest najczęściej zredukowana do dychotomicznej zmiennej o charakterze biologicznym. Cohen przedstawia własną propozycję spojrzenia na płeć, integrującego wiele perspektyw i metodologii. Badacz ten umieszcza jej różne aspekty w czterech ćwiartkach Integralnego Pluralizmu Metodologicznego. I tak płeć rozpatrywana z perspektywy indywidualnej (*self*) to tożsamość płciowa; płeć poddana badaniu z perspektywy nauk empirycznych to płeć biologiczna; stereotypy płciowe reprezentują ogłąd z perspektywy zbiorowości i kultury, role płciowe natomiast da się zbadać zaprzęgając teorie systemów (Cohen, 2008, s. 137). W sposób uproszczony przedstawia to schemat 3.

Schemat 3. Osiem perspektyw badawczych płci



Źródło: J. Cohen (2008): *Coding Gender: Using IMP to Construct a Content Analysis of Gender Definitions in Scientific Research*. „Journal of Integral Theory and Practice” 3(2), s. 139

Szczegółowy schemat kodowania badań Genderowych mógłby wyglądać tak, jak przedstawia to tabela 3.

Tabela 3. Zastosowanie schematu kodowania IMP w badaniach Genderowych (*Gender Coding Scheme*)

DOMENA	DEFINICJA DOMENY	PERSPEKTYWA	SPOJRZENIE	RODZINA METODOLOGICZNA	PERSPEKTYWA	DEFINICJA KONCEPTUALNA	PRZYKŁADOWE SPOSOBY BADANIA
Tożsamość płciowa	Aspekt płci, który jest doświadczany wewnątrz własnej psychiki jednostki	1	Wnętrze	Fenomenologia	Indywidualna, <i>self</i> jej, jego	Znaczenie tożsamości płciowej, które jednostka posiada	Relacja autobiograficzna, dotycząca rozwoju tożsamości płciowej
		2	Zewnętrze	Strukturalizm	Zewnętrzny obserwator jednostki		Kwestionariusz Ról Płciowych Bem (BSRI – Bem Sex Role Inventory)
Stereotypy płciowe	Kulturowo dzielone przekonania na temat ról płciowych w danym społeczeństwie	3	Wnętrze	Hermeneutyka	Członkowie grupy badanych	Znaczenie stereotypów w konkretnej grupie	Wywiady grupowe (fokusowe), ujawniające przekonania dotyczące mężczyzn
		4	Zewnętrze	Etnometodologia	Członkowie grupy lub zewnętrzny obserwator	Kulturowe wzorce symbolicznych interakcji, ujawniające stereotypy w konkretnej grupie	Cross-kulturowe badanie różnic odnośnie kobiet
Płeć biologiczna	Biologiczne cechy związane z byciem kobietą i mężczyzną	5	Wnętrze	Autopoiesis	Indywidualna, <i>self</i> jej, jego	Nieświadome mapy dotyczące własnej płci biologicznej	Kognitywne mapowanie struktur mózgowych w różnych punktach rozwoju biologicznego
		6	Zewnętrze	Empiryzm	Zewnętrzny obserwator jednostki	Zewnętrzne wskaźniki płci biologicznej jednostki	Obserwowanie cech płciowych chłopców/ mężczyzn
Role płciowe	Zachowania i aktywności podejmowane przez kobiety i mężczyzn w danej społeczności, które stały się zinstytucjonalizowane w różnych systemach społecznych	7	Wnętrze	Spółeczna autopoiesis	Członkowie grupy badanych	Komunikowanie ról płciowych między członkami systemu społecznego	Zogniskowane wywiady grupowe, wyjaśniające powiązania komunikacyjne między członkami grupy
		8	Zewnętrze	Teoria systemów	Członkowie grupy lub zewnętrzny obserwator	Funkcjonalne dopasowanie ról płciowych do systemu społecznego	Badanie udziału kobiet w systemie politycznym

Źródło: J. Cohen (2008): *Coding Gender: Using IMP to Construct a Content Analysis of Gender Definitions in Scientific Research*. „Journal of Integral Theory and Practice” 3(2), s. 142

Ciekawą propozycję w nurcie integralnych badań nad przywództwem wysuwa S. Wright (2008). Przy zastosowaniu metodologii z Górnej Lewej ćwiartki proponuje zbadanie własnego doświadczenia w aspekcie bycia przywódcą (*Kim jestem jako lider?*). Stosując procedury hermeneutyki i etnometodologii proponuje dociekać, *jakie jest moje zachowanie jako lidera?*, przy zastosowaniu autopoiesis i empiryzmu można zbadać, *jakie są moje relacje, jako lidera, z innymi?*, zaprzeczając metody z grupy teorii systemów i społecznej autopoiesis można by zbadać, *czym i jakie jest środowisko, które mu przewodzę?* (Wright, 2008, s. 3).

IMP wykorzystać można także w psychoterapii. Jeden z projektów badawczych, o których pisze się na <http://www.integralresearchcenter.org/action>, dotyczy wykorzystania IMP w procesie podejmowania decyzji o dopasowaniu rodzaju terapii (jednego z około czterystu) do indywidualnych potrzeb klienta/pacjenta (Prochaska, Norcross, 2003, za: Marquis). W badaniu, w którym wzięło udział pięciu terapeutów, starano się uzyskać odpowiedź m.in. na następujące pytanie: *Jak terapeuci integralni wykorzystują informacje o pacjentach, które uzyskują za pomocą kwestionariusza wywiadu integralnego (Integral Intake<sup>A</sup>), do tworzenia wstępnej konceptualizacji przypadku oraz planu integralnego leczenia?* (Prochaska, Norcross, 2003, za: Marquis, s. 2). W badaniu wzięło udział pięciu specjalistów, prowadzących psychoterapię od co najmniej ośmiu lat: dwóch psychiatrów i trzech psychologów. Każda z osób prowadziła terapię przez około 50 godzin (sesji). Przez ten czas gromadzono wszechstronne dane z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi, które zostały dobrane zgodnie z modelem czterech ćwiartek. W procesie gromadzenia danych wykorzystano m.in. taśmy z nagraniami każdej z pięćdziesięciu sesji terapeutycznych, notatki terapeutów dotyczące decyzji terapeutycznych, zapisy rozmów badacza z terapeutami, prowadzonych w celu superwizji, narzędzia wspomagające podejmowanie decyzji terapeutycznych, takie jak wspomniany wcześniej kwestionariusz wywiadu integralnego *Integral Intake* czy *Brief Symptom Inventory* (BSI)<sup>5</sup>. Dane zostały zebrane z wykorzystaniem modelu Integralnego Pluralizmu Metodologicznego. Badając wewnętrzną, subiektywną perspektywę pacjentów (Górna Lewa ćwiartka) zastosowano: analizę relacji pacjentów na temat ich indywidualnego doświadczenia terapii, analizę odpowiedzi pacjentów uzyskanych w wyniku badania kwestionariuszem wywiadu. Badając jednostki z obiektywnej perspektywy ćwiartki behawioralnej (Górna Prawa) stosowano baterię standaryzowanych testów klinicznych. Kolejno zastosowano wywiad mający na celu wypracowanie intersubiektywnego spojrzenia na tzw. „dobroć dopasowania” terapii do specyfiki zaburzeń (Dolna Lewa). Wykorzystując interobiektywną perspektywę ćwiartki systemowej (Dolna Prawa) kluczowe momenty nagranych sesji poddano analizie systemowej przez obserwację i analizę zmian zachowań (Prochaska, Norcross, 2003, za: Marquis, s. 8).

Przykład zastosowania taksonomii integralnej pomocnej w oddziaływaniach terapeutycznych ujęto w tabeli 4.

Przedstawiona taksonomia integralna stanowi narzędzie pozwalające na dopasowanie rodzaju terapii do indywidualnych potrzeb pacjenta, zidentyfikowanych w każdej ćwiartce.

Tabela 4. Przykład zastosowania taksonomii integralnej w działaniach terapeutycznych

<p><b>GÓRNA LEWA – (WNĘTRZE) – INDYWIDUALNE DOŚWIADCZENIE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>na poziomie ciała:</b> trening skupienia (<i>focussing</i>), polegający na skupieniu uwagi na wewnętrznym cielesnym doświadczeniu</li> <li>– <b>na poziomie umysłu:</b> zmiana nastawienia poznawczego (poznawcza restrukturyzacja), wzrastanie świadomości</li> <li>– <b>na poziomie ducha:</b> praktyka uważnej obecności (<i>mindfulness</i>)</li> </ul>	<p><b>GÓRNA PRAWA – (ZEWNĘTRZE) – INDYWIDUALNE DOŚWIADCZENIE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>na poziomie ciała:</b> farmakoterapia, treningi samozarządzania swoją chorobą i procesem zdrowienia</li> <li>– <b>na poziomie umysłu:</b> terapia zorientowana na rzeczywistość Williama Glassera (z nurtu terapii egzystencjalnych),</li> <li>– <b>na poziomie ducha:</b> <i>Biofeedback</i> EEG – praca nad wprowadzaniem się i utrzymywaniem stanu relaksu, poprzez kontrolowanie fal <i>theta</i> i <i>delta</i>.</li> </ul>
<p><b>DOLNA LEWA – (WNĘTRZE) – KOLEKTYWNE DOŚWIADCZENIE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>na poziomie ciała:</b> wspieranie procesu indywidualizacji poprzez zerwanie więzi z <i>self-objektami</i> (Kohut)</li> <li>– <b>na poziomie umysłu:</b> odgrywanie ról</li> <li>– <b>na poziomie ducha:</b> rozwijanie bezinteresownego współczucia, społecznego zaciekawienia i jednoczesnego wyzwolenia</li> </ul>	<p><b>DOLNA PRAWA – (ZEWNĘTRZE) – KOLEKTYWNE DOŚWIADCZENIE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>na poziomie ciała:</b> rozwój umiejętności zarządzania</li> <li>– <b>na poziomie umysłu:</b> trening umiejętności społecznych</li> <li>– <b>na poziomie ducha:</b> „bycie dla innych”</li> </ul>

Źródło: Andre Marquis, *Integral Psychotherapists' Treatment-Matching Decisions: An Exploratory Study*. Przeglądane 6.02.2012., g. 13.52, s. 6

## Podsumowanie

Niniejszy artykuł prezentuje innowacyjny model badań naukowych, Integralny Pluralizm Metodologiczny, na tle wybranych aspektów teorii integralnej i kreśli przegląd jego możliwości aplikacyjnych. Przywołane przykłady zastosowania IMP w różnych obszarach badań naukowych należy traktować jedynie jako wstępny zarys praktycznych aplikacji Integralnego Pluralizmu Metodologicznego. Podkreślić jednocześnie trzeba, że spora część projektów badawczych jest w trakcie realizacji, a jednym z najważniejszych jest rozpoczęty w 2009 r. na John F. Kennedy University kilkuletni, innowacyjny projekt badań edukacyjnych z wykorzystaniem IMP *iTEACH: Integral Transformative Education Assessment for Curriculum Research*<sup>6</sup>. Amerykańscy uczeni ogniskują się na badaniu efektów transformacyjnych edukacji integralnej u studentów Wydziału Studiów Integralnych tego uniwersytetu. Ich eksploracje mają na celu ulepszenie programów studiów i metod nauczania w taki sposób, aby wspierały rozwój wertykalny i horyzontalny studentów. Wielu projektom patronuje powołany do istnienia w 2008 r. na JFKU Integral Research Center<sup>7</sup>, który rozwija możliwości praktycznego stosowania Integralnego Pluralizmu Metodologicznego.

## Przypisy

<sup>1</sup> Zagadnienia związane z zastosowaniem Integralnego Pluralizmu Metodologicznego w kontekście edukacyjnym przedstawiono na IV Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Filozoficznej, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Teorii Wychowania, Zakład Pedagogiki Filozoficznej, Łódź, 22–24 listopada 2010. – Zob. Marzanna B. Kielar (2012): *Integralny Pluralizm Metodologiczny jako nowe podejście w badaniach edukacyjnych*. W: Sławomir Sztobryn, Marcin Wasilewski, Marcin Rojek (red.): *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego [w druku]. Wymieniony artykuł omawia sposób użytkowania IMP w badaniach naukowych, a także zawiera szczegółowy projekt badania integralnego, który jest podstawą eksploracji badawczych prowadzonych przez studentów kalifornijskiego John F. Kennedy University, wiodącego ośrodka akademickiego w dziedzinie teorii integralnej.

<sup>2</sup> Obszerne przedstawienie teorii integralnej i Integralnego Pluralizmu Metodologicznego zob. Marzanna B. Kielar (2012): *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej [złożona do druku].

<sup>3</sup> Organizacja EGG zajmuje się wspieraniem edukacji dziewcząt z uwagi na zaskakująco niski odsetek wykształconych kobiet w Indiach. Z szacunkowych danych zamieszczonych na stronie organizacji EGG [http://educategirls.org/html/whoweare\\_main.html](http://educategirls.org/html/whoweare_main.html) wiadomo, że jedynie jedna na sto dziewcząt w przemysłowej części Indii dociera do 12 klasy.

<sup>4</sup> *Integral Intake* jest kwestionariuszem wywiadu klinicznego, pomocnym w diagnozowaniu potrzeb psychologicznych pacjentów i strukturalizującym pracę terapeutów integralnych. <http://www.integrativepsychservices.com/files/39483080.pdf>, przeglądane dn. 7.02.2012, g. 11.36.

<sup>5</sup> Szerzej o narzędziu na stronie: <http://psychcorp.pearsonassessments.com/HAIWEB/Cultures/en-us/Productdetail.htm?Pid=PAbi>

<sup>6</sup> Dokładne informacje na temat projektu iTEACH można znaleźć na stronie. [http://integralresearchcenter.org/sites/default/files/iTEACH%20Summary%2010\\_2010.pdf](http://integralresearchcenter.org/sites/default/files/iTEACH%20Summary%2010_2010.pdf), data przejrzania 25.03.2011.

<sup>7</sup> [www.integralresearchcenter.org](http://www.integralresearchcenter.org)

## Literatura

Black T. G. (2008): *Applying AQAL to the quantitative/qualitative debate in social sciences research*. „Journal of Integral Theory and Practice” 3(1)

Cohen J. (2008): *Coding Gender: Using IMP to Construct a Content Analysis of Gender Definitions in Scientific Research*. „Journal of Integral Theory and Practice” 3(2)

Crittenden J. (2007): *Using integral theory in the classroom*. „AQAL: Journal of Integral Theory and Practice” 2(2)

Esbjörn-Hargens S. (2010): *An overview of Integral Theory: An all-inclusive framework for the twenty-first century*. In Sean Esbjörn-Hargens (Ed.), *Integral theory in action. Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL Model* (pp. 33–61). SUNY Press, New York

Esbjörn-Hargens S. (2006): *Integral research: A multi-method approach to investigating phenomena*. „Constructivism in the Human Sciences” 1

Esbjörn-Hargens S., Wilber K. (2006): *Toward a comprehensive integration of science and religion: A post-metaphysical approach*. In Philip Clayton, Zachary Simpson (Ed.), *The Oxford handbook of religion and science* (pp. 523–546). Oxford University Press, Oxford

Forman M. D., Esbjörn-Hargens S. (2010): *The academic emergence of integral theory. Reflections on and clarifications of the 1<sup>st</sup> Biennial Integral Theory Conference*. In Sean Esbjörn-Hargens (Ed.), *Integral theory in action. Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model* (pp. 23–31). SUNY Press, New York

Heikkinen K. (2010): *Integral mind, brain, and education*. In: Sean Esbjörn-Hargens, Jonathan Reams, Olen Gunlaugson (Ed.), *Integral education: New directions for higher learning* (pp. 271–288). SUNY Press, New York

Hochachka G. (2008): *Case Studies in Integral Approaches in International Development*. „Journal of Integral Theory and Practice” 3(2)

Kaufmann J. C. (2010): *Wywiad rozumiejący*. Oficyna Naukowa, Warszawa

Kielar M. B. (2012): *Integralny Pluralizm Metodologiczny jako nowe podejście w badaniach edukacyjnych*. W: S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (red.): *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*. Wyd. UŁ, Łódź [w druku].

Kielar M. B. (2012): *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa [złożona do druku].

Küpers W., Weibler J. (2008): *Inter-leadership: Why and how should we think of leadership and followership integrally?* „Leadership” 4

Marquis A.: *Integral Psychotherapists' Treatment-Matching Decisions: An Exploratory Study*. [http://integralecology.org/integralresearchcenter/sites/default/files/Andre\\_Marquis\\_NIMH\\_grant\\_6-11.pdf](http://integralecology.org/integralresearchcenter/sites/default/files/Andre_Marquis_NIMH_grant_6-11.pdf), data przejrzania 6.02.2012.

Martin J. A. (2008): *Integral research as a practical mixed-methods framework: Clarifying the role of Integral Methodological Pluralism*. „Journal of Integral Theory and Practice” 3

Murray T. (2006): *Collaborative knowledge building and integral theory: On perspectives, uncertainty, and mutual regard*. „Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis” 2.

- Wilber K. (2008): *Małżeństwo rozumu z duszą. Integracja nauki i religii*. Tłum. H. Smagacz. Wyd. J. Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa
- Wilber K. (2007): *Integral spirituality: A startling new role for religion in the modern and postmodern world*. Integral Books, Boston & London
- Wilber K. (2006): *God's playing a new game*, rozm. przepr. Andrew Cohen. <http://www.andrewcohen.org/andrew/post-metaphysics.asp>, data przejrzania 17.01.2010.
- Wilber K. (2002): *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*. Tłum. H. Smagacz. Wyd. J. Santorski & Co Wydawnictwo, Warszawa
- Wilber K. (2001): *The eye of spirit: An integral vision for a world gone slightly mad*, third edition expanded. Shambhala, Boston & London
- Wilber K. (2000): *Sex, ecology, spirituality: The spirit of evolution*, second, revised edition, [w:] *The collected works of Ken Wilber*. T. 6. Shambhala, Boston & London
- Wright S. (2008): *An Exploration of Integral Leadership*, s. 1–13. [http://www.thecoachingproject.com/wp-content/uploads/Introduction\\_to\\_Integral\\_Leadership.pdf](http://www.thecoachingproject.com/wp-content/uploads/Introduction_to_Integral_Leadership.pdf). Data przejrzania 6.02.2012.

## **Integralny Pluralizm Metodologiczny – postdyscyplinarne podejście do badań naukowych**

Artykuł przedstawia innowacyjny model postdyscyplinarnych badań naukowych i przywołuje przykłady jego zastosowania. Odwołując się do teorii integralnej i modelu AQAL – rezultatu czterdziestoletniej pracy badawczej amerykańskiego filozofa i psychologa, Kena Wilbera, artykuł prezentuje założenia Integralnego Pluralizmu Metodologicznego (IMP), sytuowanego przez badaczy w obrębie mieszanych metod badań. IMP zakłada, że w pełni integralne podejście do badanego zjawiska wymaga wykorzystania ośmiu perspektyw i odpowiadających im ośmiu rodzin metod badawczych. Każda uzasadniona perspektywa wnosi istotną prawdę cząstkową do integralnej syntezy, choć trzeba mieć na uwadze, że niektóre z perspektyw są głębsze i bardziej adekwatne od innych, gdyż zawierają więcej pewników. Każda z metod eksploracji odsłania inny aspekt rzeczywistości, niedostępny dla pozostałych ujęć badawczych.

Prezentuje zarys wybranych badań z użyciem Integralnego Pluralizmu Metodologicznego na polu edukacji, psychoterapii, studiów Gender i przywództwa, ukazując tym samym możliwości jego wszechstronnego zastosowania w badaniach naukowych.

Słowa kluczowe: teoria integralna, model AQAL, cztery ćwiartki, szeroki empiryzm, stanowisko postmetafizyczne, integralny perspektywizm.

## **Integral Methodological Pluralism – post-disciplinary approach to scientific research**

This article presents the innovative model of post-disciplinary scientific research and shows examples of its use. Basing on integral theory and AQAL model – which are results of forty years' scientific work of American philosopher and psychologist, Ken Wilber, the article describes thesis of Integral Methodological Pluralism (IMP), which is being situated by researchers among mixed research methodology. IMP assumes, that full integral approach upon the phenomenon being examined requires using eight perspectives and eight research method categories associated with them. Each perspective brings relevant partial truth into the integral synthesis. It's worth noting however, that certain perspectives containing more axiom are deeper and more adequate. Each of the exploration methods reveals a different reality aspect, unavailable for other approaches.

The article presents selected research using IMP within education, psychotherapy, gender studies, and leadership, thus showing its comprehensive use across scientific research.

Key words: integral theory, model AQAL, four quadrants, broad empiricism, post-metaphysical stance, integral perspectivism.



# RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2012

Ewa Matczak  
*Instytut Badań Edukacyjnych*  
Waldemar Kozłowski  
*Instytut Badań Edukacyjnych*

## ASPIRACJE EDUKACYJNE RODZICÓW

Wśród licznych czynników warunkujących aspiracje dzieci i młodzieży ważne miejsce zajmują rodzice. Artykuł niniejszy nie analizuje w pełni ich roli, lecz koncentruje się na aspiracjach rodziców w stosunku do swoich dzieci. Kwestia ta budzi zainteresowanie z dwóch powodów. Po pierwsze, aspiracje rodziców kształtują aspiracje dzieci. Po drugie, aspiracje (a także zbliżone do nich oczekiwania) mają związek z osiągnięciami szkolnymi ich dzieci.

Rolę środowiska rodzinnego w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych dzieci podkreśla się głównie na gruncie socjologii. Analizuje ją m.in. teoria osiągnięć edukacyjnych R.D. Mare'a (1981), podkreślając wpływ środowiska społecznego na motywację do pokonywania kolejnych progów edukacyjnych i dokonywane wybory. W szerszym ujęciu, odnoszącym się do roli, jaką w planowaniu drogi życiowej i zawodowej jednostki odgrywa społeczeństwo, kwestię tę porusza teoria integracji Riesa (za: Czerwińska-Jasiewicz, 1997). Znaczenie rodziny rozpatruje się także w kontekście kapitału kulturowego i jego wpływie na zjawisko nierówności edukacyjnych (Boudon, 1994).

Znaczenie rodziny akcentuje się także w pracach pedagogicznych. A. Janowski (1977) wyróżnił następujące rodzaje wpływu rodziny: społeczno-statutowy, rzeczowy i intencjonalny. Pierwszy z nich dotyczy miejsca zamieszkania, wykształcenia, rodzaju i wielkości mieszkania, pozycji społecznej rodziców. Drugi obejmuje obycie i umiejętność posługiwania się różnymi przedmiotami. Trzeci czynnik to „świadome oddziaływanie rodziców, ich opinie i poglądy, przekonania, cenione przez nich wartości, a także wzory uczestnictwa w kulturze, sposób spędzania wolnego czasu, popierane lub lekceważone wzorce zachowań i sukcesu itp.” (Janowski, 1977 s. 191).

Na gruncie empirycznym często bada się związki aspiracji rodziców z wynikami w nauce ich dzieci, ujmując je łącznie z oczekiwaniami. Pomija się różnice pomiędzy aspiracjami a oczekiwaniami. Oczekiwania odnoszą się do przewidywanego przez rodzica poziomu wykształcenia, jakie może osiągnąć dziecko. Aspiracje określają poziom upragniony przez rodzica. Zdaniem niektórych autorów oczekiwania wiążą

się ściślej z osiągnięciami dzieci, ponieważ pragnienia i nadzieje, będące podstawą aspiracji, nie biorą pod uwagę indywidualnych cech dziecka, takich jak np. zdolności czy zainteresowania (Goyette, 2008). Z tego wynika, iż rodzice określając aspiracje w stosunku do swoich dzieci w mniejszym stopniu kierują się poczuciem realizmu niż wtedy, gdy formułują oczekiwania.

Charakterystyczną cechą aspiracji jest ich orientacja na przyszłość, często – jak w przypadku upragnionego dla dziecka zawodu – dość odległą. Pod tym względem różnią się od planów, a zwłaszcza zadań, których horyzont czasowy jest znacznie krótszy. Podkreśla się także motywacyjny wymiar aspiracji. Skłaniają one do działań ukierunkowanych na ich realizację, co różni je od marzeń czy nieokreślonych pragnień.

Pomimo tych różnic badacze często zamiennie posługują się pojęciami aspiracji i oczekiwań rodzicielskich, co znacznie utrudnia formułowanie wniosków i uogólnień. Badania zrealizowane w ostatnich latach wykazały, że rodzicielskie aspiracje i oczekiwania są istotnym czynnikiem warunkującym osiągnięcia uczniów (Fan, Chen, 2001; Halle, Kurtz-Costes, Mahoney, 1997), zarówno gdy kryterium osiągnięć są wyniki testów (Benner i Mistry, 2007; Neuenschwander, Vida, Garret i Eccles, 2007; Singh et al., 1995; Zhan, 2006), jak i wtedy, gdy są nimi średnie ocen (Seyfried i Chung, 2002). Aspiracje i oczekiwania rodziców mają także wpływ na przekonania uczniów na temat własnych kompetencji (Benner, Mistry, 2007) oraz oczekiwania uczniów w stosunku do siebie (Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles i Sameroff, 2001; Marjoribanks, 1995). Warte podkreślenia są dane zaprezentowane przez Fan i Chena (2001), którzy dokonali metaanalizy wyników badań dotyczących związków zaangażowania rodziców z osiągnięciami w nauce ich dzieci. Spośród czterech wskaźników zaangażowania najsilniej z osiągnięciami związane były oczekiwania i aspiracje rodziców, ujmowane łącznie.

Celem prezentowanych badań<sup>1</sup> było poznanie aspiracji rodziców w stosunku do dzieci w młodszym wieku szkolnym. Prace tego rodzaju są stosunkowo rzadkie. W badaniach polskich przeważnie bada się aspiracje dzieci i młodzieży w starszym wieku szkolnym lub na tzw. progach edukacyjnych (przy przejściu z gimnazjum do szkoły średniej oraz ze szkoły średniej na studia). Zwykle ograniczone są do jednego województwa lub kilku typów szkół (m.in.: Kwieciński, 1980; Kozakiewicz, 1984; Lewowicki, 1989, 1991; Szymański, 1998; Sikorski, 1999; Wilk, 2003; Liberska, 2004; Kołaczek, 2004; Sikora, 2006; Bednarczyk-Jama, 2008). Niewiele jest badań dotyczących aspiracji rodziców w stosunku do dzieci młodszych. Ok. 20 lat temu zespół pod kierunkiem M.Szymańskiego przeprowadził badanie rodziców uczniów klas III i V w pięciu typach środowisk. Wyniki wskazywały na wysokie aspiracje rodziców wobec dzieci, co w tym czasie oznaczało, iż pragną, aby osiągnęły wykształcenie średnie (Szymański, 1994).

Bardziej aktualnych danych dostarczają badania aspiracji rodziców w stosunku do dzieci przeprowadzone w ramach projektu badawczego *Dziecko sześćioletnie u progu nauki szkolnej* zrealizowanych przez Zespół Badawczy z Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach w 2006 roku. Z badań tych wynika, że 50% rodziców pragnie dla swoich 6-letnich dzieci wykształcenia wyższego z tytułem magistra i aż 30% ze stopniem doktora.

Dane na interesujący nas temat zawierają cykliczne badania realizowane przez CBOS, których przedmiotem są aspiracje edukacyjne dorosłych. Jednym z ele-

mentów tych badań są aspiracje w stosunku do dzieci niezależnie od faktu ich posiadania (*Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009*; 2009). Dokumentują one stały wzrost aspiracji edukacyjnych, z jakim mamy do czynienia w naszym kraju.

Także badania w innych krajach koncentrują się raczej na aspiracjach edukacyjnych uczniów, a jeśli uwzględniają aspiracje rodziców co do własnych dzieci, to raczej dotyczy to uczniów starszych (np. Spera, Wentzel, Matto, 2009).

## Cele i metody badań

Prezentowane wyniki są fragmentem badań poświęconych aspiracjom edukacyjnym i zawodowym rodziców oraz ich psychospołecznym uwarunkowaniom. Między innymi badania miały na celu ustalenie, jakie aspiracje edukacyjne mają rodzice w stosunku do swoich dzieci. Przyjmując, iż rodzice stosunkowo wcześniej zaczynają myśleć o ich przyszłości i starają się kształtować dzieci zgodnie z cenionymi wartościami i pragnieniami, dane na ten temat dotyczą uczniów klas trzecich szkół podstawowych, a więc dziesięciolatków.

Przyjęto, iż kontrolowane będą trzy wymiary aspiracji edukacyjnych. Pierwszy odnosi się do najwyższego, upragnionego przez rodzica poziomu wykształcenia. Drugi wymiar to taki poziom wykształcenia, który dziecko realnie ma szansę osiągnąć. Uwzględniono także wymiar trzeci, którym jest najniższy poziom akceptowany przez rodzica, gdyby warunki życiowe były niekorzystne i utrudniałyby edukację dziecka. Takie podejście pozwala uzyskać szersze spojrzenie na aspiracje rodziców; daje także szansę na ustalenie wskaźników, za pomocą których można je charakteryzować w sposób pogłębiony.

Aspiracje są uwarunkowane cechami położenia społecznego. W badaniach uwzględniono miejsce zamieszkania (miasto; wieś) oraz poziom wykształcenia rodziców. Należy również uwzględnić płeć dziecka jako ważny czynnik różnicujący oczekiwania rodziców. Przedmiotem analizy są dane, które pozwolą odpowiedzieć na dwa następujące pytania badawcze:

1. Jakie są aspiracje edukacyjne (maksymalne, realne, minimalne) rodziców w stosunku do dzieci – uczniów klas III?
2. Czy aspiracje edukacyjne rodziców różnicuje ich miejsce zamieszkania, poziom wykształcenia, płeć dziecka?

Zgodnie z założeniami badane były 3 wymiary aspiracji edukacyjnych.

W ankiecie wymieniono 9 poziomów wykształcenia: podstawowe, gimnazjalne, zasadnicze zawodowe, średnie zawodowe, średnie ogólnokształcące, policealne lub pomaturalne, wyższe licencjackie lub inżynierskie, wyższe magisterskie lub lekarskie, wyższe ze stopniem co najmniej doktora<sup>2</sup>. Badany miał kolejno zaznaczyć: a) poziom wykształcenia, o jakim marzy (maksymalny), b) jaki uznaje za najniższy, c) jaki jest realny do osiągnięcia.

Badania ankietowe zostały przeprowadzone wśród rodziców dzieci 10-letnich uczniów klas III szkoły podstawowej. Ankiety zostały dostarczone rodzicom na zebraniu rodziców lub za pośrednictwem dzieci.

Dane zebrano od 566 rodziców, w tym w 51% z miast i 49% ze wsi, ze wszystkich 16 województw. Ankietę wypełniały w zdecydowanej większości matki (88,6%), znacznie rzadziej ojcowie (9,7%) oraz inne osoby (m.in. opiekunowie prawni) – łącznie 1,7%.

Dane o wykształceniu dotyczą osoby wypełniającej ankietę. Pytanie o wykształcenie zawiera 10 kategorii. W celach analitycznych połączono je otrzymując 3 poziomy wykształcenia: podstawowe i zasadnicze zawodowe – 26,6%, średnie i pomaturalne – 38,6%, licencjackie i wyższe – 34,9%. Jak widać, w badanej próbie jest nadreprezentacja osób z wyższym wykształceniem, co trzeba brać pod uwagę interpretując dane. Ankiety dotyczą 50,6% dziewcząt i 40,9% chłopców (brak danych – 8,5%).

## Wyniki badań

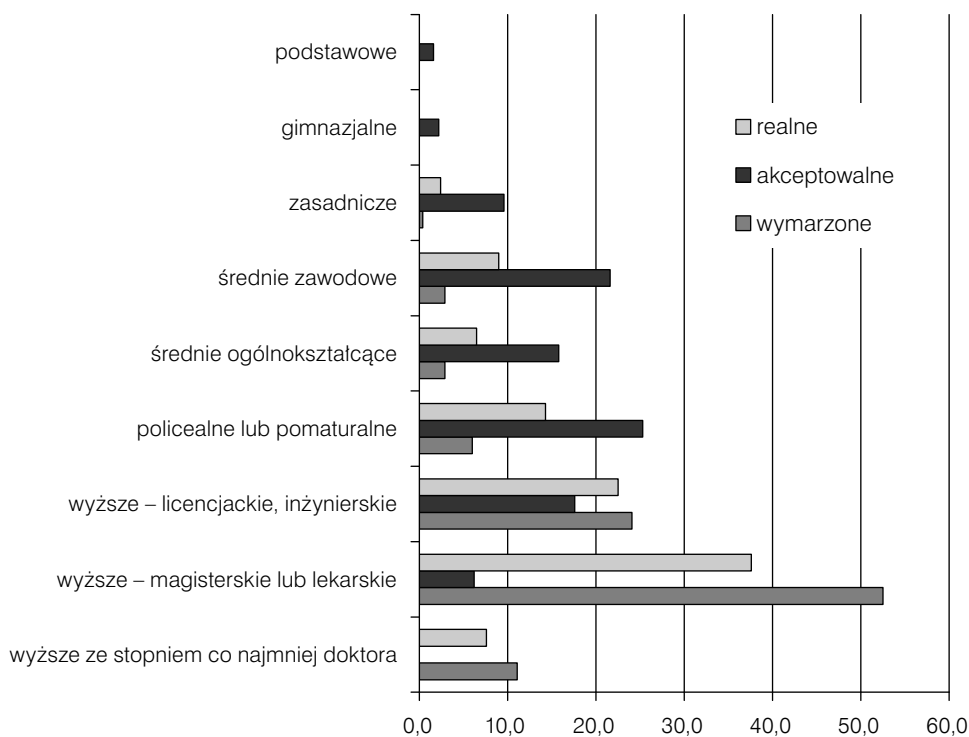
Uzyskane wyniki wskazują ogólnie na wysoki poziom aspiracji rodziców. Pokrywa się to z ogólną tendencją związaną z wysokimi aspiracjami edukacyjnymi naszego społeczeństwa, czego dowodzą systematyczne badania CBOS (raport CBOS, 2009).

Analiza pokazała, że 3 poziomy aspiracji (najwyższe, realne i najniższe) są zróżnicowane. Blisko 90% rodziców pragnie, aby ich dzieci zdobyły wykształcenie wyższe, w tym ponad 60% na poziomie magisterskim, a nawet kształciło się dalej po studiach zdobywając tytuły naukowe. Nikt nie chce, aby jego dziecko zakończyło edukację na poziomie szkoły podstawowej czy gimnazjum, a tylko nieliczni chcą dla dzieci wykształcenia średniego, najczęściej na poziomie szkół pomaturalnych.

Zdecydowana większość rodziców uważa, iż dzieci mają realne szanse zdobycia wykształcenia na poziomie wyższym (licencjackim lub magisterskim), a nawet na jego kontynuację w postaci kariery naukowej. Zależności tej dowodzi silny związek korelacyjny pomiędzy aspiracjami maksymalnymi i realnymi (0,62;  $p < 0,001$ ). Tylko ok. 20% marzących o wyższym poziomie wykształcenia uważa, że realnie dziecko uzyska wykształcenie na poziomie średnim, ale raczej w szkołach pomaturalnych. Dla ponad 2% rodziców realne jest zakończenie edukacji dzieci na szkole zasadniczej zawodowej. Jednak nikt nie przewiduje, że edukacja zakończy się na poziomie szkoły podstawowej czy gimnazjum.

Ważne jest, jaki poziom wykształcenia rodzice dopuszczają jako najniższy możliwy do przyjęcia w sytuacji niesprzyjających warunków kształcenia. Znaczna grupa rodziców nadal nie wyobraża sobie, aby dziecko uzyskało inny poziom wykształcenia niż wykształcenie wyższe. Skłonni są uznać, że nie będzie to wykształcenie wyższe ze stopniem magistra, ale wyższe licencjackie lub inżynierskie. Akceptują także fakt, że dziecko nie będzie zdobywać stopni naukowych. Częściej też występuje zgoda na uzyskanie wykształcenia średniego – w szkołach pomaturalnych lub maturalnych. Aż czterokrotnie częściej godzą się z tym, że dziecko uzyska wykształcenie zasadnicze zawodowe. Nieliczni rodzice liczą się z faktem, że edukacja zakończy się na poziomie gimnazjum czy nawet szkoły podstawowej.

Zestawienie wszystkich wyników wskazuje, że ogólnie poziom aspiracji rodziców w stosunku do własnych dzieci jest bardzo wysoki. Grupa rodziców o najwyższych aspiracjach (wykształcenie na poziomie wyższym) równie wysoko ocenia realne szanse jego uzyskania. Rodzice liczący się z trudnościami, jakie pojawić się mogą na ścieżce edukacyjnej dzieci, zamiast szkół wyższych są skłonni zaakceptować szkoły pomaturalne, a zamiast pełnych średnich – zasadnicze zawodowe, czyli obniżają aspiracje o jeden szczebel. Jednak co czwarty rodzic uznaje, że dziecko powinno w przyszłości mieć wykształcenie wyższe i to niezależnie od warunków, w jakich będzie je osiągać.



Rys.1. Poziom aspiracji rodziców

Analizując wyniki trzeba koniecznie uwzględnić czynniki różnicujące pragnienia i oczekiwania, takie jak wykształcenie rodziców oraz miejsce zamieszkania. Jak można przypuszczać, są to czynniki znacznie modyfikujące aspiracje. Poziom wykształcenia rodziców w znacznym stopniu określa aspiracje edukacyjne. W naszym badaniu w zdecydowanej większości osobami wypełniającymi ankietę były matki, a informacje o poziomie wykształcenia odnoszą się tylko do osoby wypełniającej ankietę. Głównie więc dysponujemy informacjami o wykształceniu matek.

Najwyższe aspiracje mają rodzice z wykształceniem wyższym. Prawie wszyscy oczekują, że ich dzieci będą miały w przyszłości wykształcenie wyższe. Podobnie jest w przypadku rodziców z wykształceniem średnim, choć 10% respondentów w tej grupie marzy o wykształceniu średnim dla dziecka. W obu tych grupach nikt nie godzi się na poziom wykształcenia niższy niż średni. Nieco inaczej sytuacja przedstawia się w przypadku rodziców mających niski poziom wykształcenia (podstawowy lub zawodowy). Marzenia tej grupy są nieco skromniejsze. Niecałe 70% marzy, aby dzieci miały wykształcenie wyższe, a ponad 30% – wykształcenie średnie. Wśród tych rodziców tylko ok. 2% chce, aby dziecko osiągnęło niski poziom wykształcenia i ukończyło zasadniczą szkołę zawodową, czyli poziom wykształcenia zbliżony do tego, jaki sami posiadają.

Ocena realnych szans na osiągnięcie danego poziomu wykształcenia jest również zależna od wykształcenia rodziców. Rodzice legitymujący się wykształceniem wyższym w ponad 90% sądzą, że uzyskanie wyższego wykształcenia przez dziecko jest realne.

Tylko nieznaczny procent z nich uważa, że dziecko osiągnie wykształcenie średnie. Ocena realnych szans dziecka przedstawia się nieco inaczej w przypadku rodziców z wykształceniem średnim. Choć aspiracje do wykształcenia wyższego są w tej grupie równie wysokie, to szanse na ich realizację oceniane są nieco niżej. Co trzeci rodzic z tej grupy – pragnący wyższego wykształcenia dla dziecka – sądzi, że uzyskanie go nie jest możliwe. Niewielka grupa rodziców uważa, że realnie będzie to wykształcenie nawet na poziomie szkoły zawodowej. Najgorzej szanse na uzyskanie wymarzonego poziomu wykształcenia przez dziecko oceniają rodzice, którzy sami mają niski poziom wykształcenia. Tylko połowa z marzących o wykształceniu na poziomie wyższym uważa, że realnie taki poziom dziecko osiągnie. Większość sądzi, że będzie to wykształcenie na poziomie średnim. W tej grupie rodziców jest też największy odsetek rodziców, dla których realnym poziomem wykształcenia dziecka jest zasadnicza szkoła zawodowa.

Trzecim wskaźnikiem oczekiwań rodziców związanych z wykształceniem dziecka była informacja o najniższym poziomie wykształcenia, ale jeszcze możliwym do zaakceptowania w sytuacji, gdy warunki kształcenia będą niesprzyjające. Odpowiedzi na to pytanie są również zróżnicowane w zależności od wykształcenia rodziców. Znaczna grupa rodziców z wyższym wykształceniem (ponad 40%) uważa, że tylko wykształcenie na poziomie wyższym jest możliwe do zaakceptowania. Pozostali w znacznej większości akceptują wykształcenie na poziomie średnim, a tylko niecałe 6% poniżej średniego. W pozostałych grupach proporcje są odwrotne. Im niższe wykształcenie rodziców, tym częściej akceptują oni fakt, że dziecko nie osiągnie wysokiego poziomu wykształcenia. Co czwarty rodzic z wykształceniem poniżej średniego akceptuje dla dziecka wykształcenie zasadnicze zawodowe, a tylko niecałe 8% akceptuje tylko wyższe wykształcenie.

Kolejną zmienną różnicującą wybory jest miejsce zamieszkania. Wyższego wykształceniu dla dziecka oczekuje ponad 10% więcej rodziców mieszkających w miastach niż na wsi. Rodzice mieszkający w miastach zdecydowanie częściej (o ponad 20%) oceniają realne szanse na zdobycie przez dziecko takiego poziomu wykształcenia. Co trzeci rodzic mieszkający w mieście jako najniższe możliwe do zaakceptowania uznaje wykształcenie wyższe. Podczas gdy na wsi wykształcenie wyższe jako najniższe możliwe do zaakceptowania uznaje tylko 15% respondentów.

Aspiracje edukacyjne są niższe wśród mieszkańców wsi i częściej są oni skłonni uznawać fakt, że poziom wykształcenia, jaki realnie osiągnie dziecko, będzie o wiele niższy niż ten, o jakim marzą. Częściej też niż mieszkańcy miast akceptują niższe poziomy wykształcenia dziecka.

Korelacje między wszystkimi poziomami aspiracji (analizowane w 9 kategoriach wykształcenia od podstawowego do wyższego ze stopniem co najmniej dok-

Tabela 1. Korelacje – aspiracji z miejscem zamieszkania, wykształceniem rodzica, płcią dziecka

Zmienne	1	2	3	4	5	6
1. Aspiracje – wymarzone	1					
2. Aspiracje – akceptowalne	0,464***	1				
3. Aspiracje – realne	0,618***	0,525***	1			
4. Miejsce zamieszkania	-0,217***	-0,208***	-0,272***	1		
5. Wykształcenie rodzica	0,347***	0,374***	0,479***	-0,435***	1	
6. Płeć dziecka	-0,101*	-0,025	-0,117*	-0,077.	0,060	1

Poziom istotności: 0 '\*\*\*\*' 0.001 '\*\*\*' 0.01 '\*\*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

tora) a miejscem zamieszkania, wykształceniem rodziców i płcią dziecka pokazane są w tabeli 1. Analiza korelacji wykazuje pozytywny związek między wykształceniem rodziców i miejscem zamieszkania i aspiracjami w stosunku do własnych dzieci szczególnie na poziomie aspiracji realnych. Związek między aspiracjami i płcią dziecka jest słaby, a w przypadku aspiracji akceptowalnych nie występuje.

Aby ściślej oszacować zróżnicowanie aspiracji rodziców w zależności od miejsca zamieszkania, płci dziecka oraz wykształcenia rodziców, przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA (w przypadku wariancji niehomogenicznych test Kruskala-Wallisa) dla każdego poziomu aspiracji (wymarzone, realne, akceptowalne).

Tabela 2. Aspiracje jako funkcja miejsca zamieszkania, wykształcenia rodzica oraz płci dziecka

Zmienne	N	M	SD	F	$\eta^2$	H
WYMARZONE						
Miejsce zamieszkania				25,105		17,153
Miasto	271	7,75	0,823	(1,512), $p<0.001$	0.047	$p<0.001$
Wieś	243	7,28	1,29			
Wykształcenie rodzica:				36,894		53,009
podstawowe i zasadnicze zawodowe	114	6,87	1,479	(2,462), $p<0.001$	0.138	$p<0.001$
średnie i pomaturalne	179	7,49	0,996			
licencjackie i wyżej	172	7,94	0,646			
Płeć dziecka				4,943		
Dziewczynka	266	7,61	1,063	(1,477), $p<0.05$	0.010	
Chłopiec	213	7,38	1,146			
AKCEPTOWALNE						
Miejsce zamieszkania				22,363	0.043	
Miasto	266	5,56	1,604	(1,497), $p<0.001$		
Wieś	233	4,9	1,492			
Wykształcenie rodzica:				37,553		
podstawowe i zasadnicze zawodowe	105	4,44	1,48	(2,453), $p<0.001$	0.142	
średnie i pomaturalne	177	5,01	1,494			
licencjackie i wyżej	174	5,94	1,431			
Płeć dziecka				brak zależności		
Dziewczynka	260	5,25	1,576			
Chłopiec	208	5,17	1,6			
REALNE						
Miejsce zamieszkania				40,481	0.074	42,837
Miasto	269	7,28	1,333	(1,508), $p<0.001$		$p<0.001$
Wieś	241	6,46	1,57			
Wykształcenie rodzica:				75,495		127,412
podstawowe i zasadnicze zawodowe	110	5,78	1,535	(2,463), $p<0.001$	0.246	$p<0.001$
średnie i pomaturalne	186	6,71	1,399			
licencjackie i wyżej	170	7,74	1,062			
Płeć dziecka				6,556		3,992
Dziewczynka	266	7,02	1,365	(1,476), $p<0.05$	0.014	$p<0.05$
Chłopiec	212	6,66	1,663			

Występuje zależność pomiędzy aspiracjami w stosunku do dzieci a wykształceniem rodziców (głównie matek). Na wszystkich poziomach aspiracji zależności są istotne i sugerują istnienie zależności prostoliniowej: im wyższy poziom

wykształcenia rodzica, tym wyższe aspiracje edukacyjne w stosunku do dzieci (w przypadku aspiracji wymarzonych  $F(2,462) = 36,894$ ;  $p < 0.001$ ; akceptowalnych  $F(2,453) = 37,553$ ;  $p < 0.001$  i realnych  $F(2,463) = 75,495$ ;  $p < 0.001$ ). Wskazują na to również różnice w średnich w poszczególnych grupach (np. w przypadku aspiracji realnych rodzice z wykształceniem podstawowym – średnia 5,78; średnim 6,71 i wyższym 7,74).

Rozpatrując aspiracje rodziców w kontekście miejsca zamieszkania, widoczna jest istotna różnica między respondentami mieszkającymi w miastach i na wsi. Na wszystkich analizowanych poziomach aspiracje rodziców (najwyższe, realne i najniższe) są istotnie wyższe w przypadku mieszkańców miast (wymarzone  $F(1,512) = 25,105$ ;  $p < 0.001$ ; akceptowalne  $F(1,497) = 22,363$ ;  $p < 0.001$ ; realne  $F(1,508) = 40,481$ ;  $p < 0.001$ ).

Największe zróżnicowanie aspiracji edukacyjnych pod względem płci występuje w przypadku jego realnego poziomu ( $F(1,476) = 6,556$ ;  $p < 0,05$ ). Rodzice oceniają, że córki mogą realnie osiągnąć wyższy poziom wykształcenia niż synowie (średnia w grupie dziewczynek wynosi 7,02, a w grupie chłopców 6,66).

Różnica zaznacza się również na poziomie wykształcenia wymarzonego dla dziecka –  $F(1,477) = 4,943$ ;  $p < 0,05$ ). Rodzice pragną, aby dziewczynki osiągnęły wyższy poziom wykształcenia niż chłopcy (średnia w grupie dziewczynek wynosi 7,61, a w grupie chłopców 7,38).

W przypadku najniższego akceptowanego wykształcenia nie ma istotnych różnic ze względu na płeć dziecka.

Dane te ujmowane łącznie mogą wskazywać, że rodzice liczą się z tym, że dziewczynkom trudniej będzie zdobyć upragniony dla nich poziom wykształcenia.

Jak wykazują dane GUS, kobiety w Polsce mają wyższy poziom wykształcenia niż mężczyźni. Można przypuszczać, że jednym z czynników warunkujących tę różnicę są odmiennie oczekiwania rodziców w stosunku do dzieci zarysowujące się już na wczesnych etapach rozwoju dziecka.

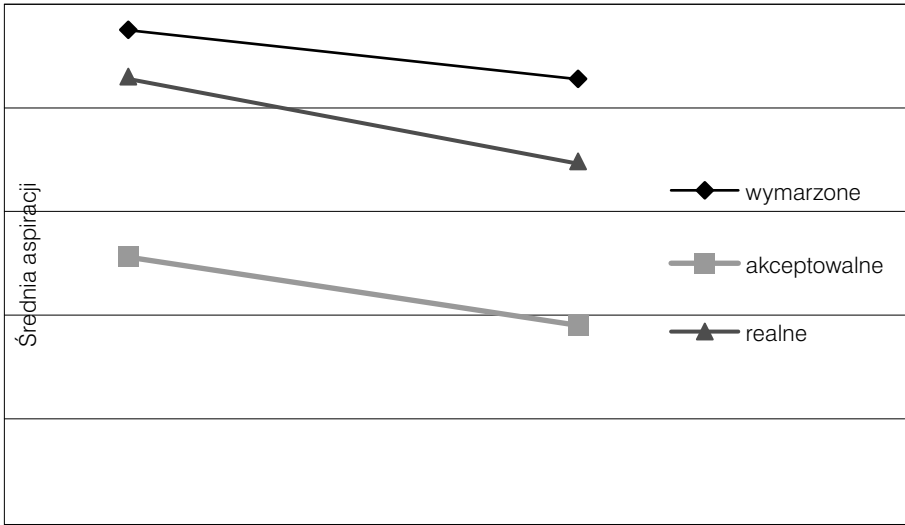
Z danych dotyczących aspiracji zawodowych (otrzymanych w tym samym badaniu, którego wyniki będą przedmiotem odrębnego opracowania) wynika, że przyszłość dziewcząt rodzice upatrują najczęściej w zawodach, których wykonywanie wymaga wyższego wykształcenia (nauczycielka, lekarka), co może wyjaśniać opisane wyżej trendy.

Analiza danych świadczy, że wykształcenie oraz miejsce zamieszkania mają silniejszy związek z aspiracjami rodziców (szczególnie na poziomie aspiracji realnych) niż płeć dziecka.

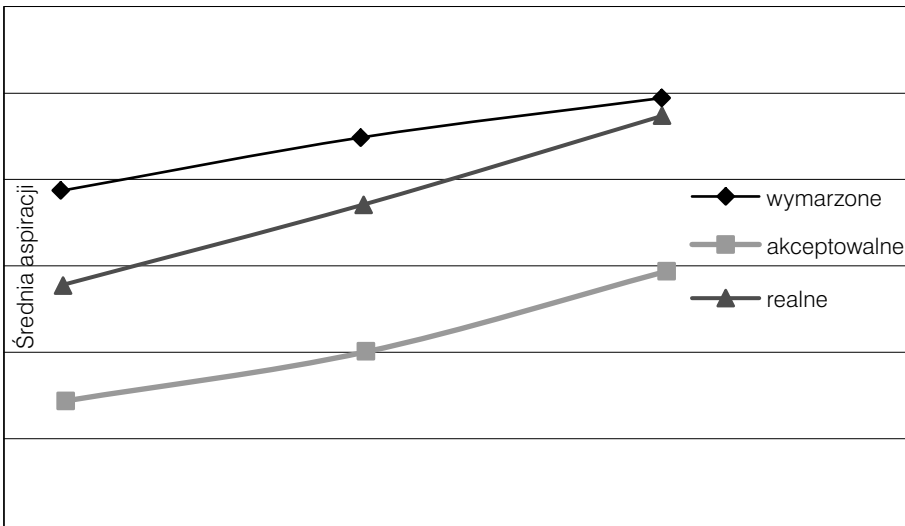
Porównanie średnich wartości aspiracji według miejsca zamieszkania pokazuje znaczną różnicę między mieszkańcami miast i wsi na wszystkich poziomach aspiracji. Rodzice mieszkający na wsi w większym stopniu niż mieszkający w miastach liczą się z ograniczeniami i trudnościami, jakie mogą pojawić się na edukacyjnej drodze ich dzieci. Dane te mogą sugerować, że mimo dążenia do wyrównywania szans edukacyjnych są one różnie postrzegane przez mieszkańców miast i wsi.

Podobnie w przypadku zależności aspiracji od wykształcenia rodziców. Wykres obrazuje zależność między poziomem wykształcenia rodziców a średnimi aspiracjami w grupie. Wyraźnie widać, że im wyższy poziom wykształcenia mają rodzice, tym aspiracje realne zbliżone są do najwyższego poziomu, czyli aspiracji wymarzonych. W przypadku rodziców z wyższym wykształceniem występuje niewielka rozbieżność





Rys. 2. Średnie wartości aspiracji według miejsca zamieszkania



Rys. 3. Średnie wartości aspiracji według wykształcenia rodzica

między poziomem wykształcenia upragnionym i realnym, co może być wskaźnikiem ich silnej motywacji związanej z edukacją dzieci. Przypuszczalnie rodzice z wyższym wykształceniem sądzą, że są w stanie stworzyć swoim dzieciom warunki pozwalające uzyskać upragniony poziom wykształcenia.

Przedmiotem dalszych analiz powinno być uwzględnienie innych ważnych elementów stratyfikacji (m.in. zawód rodziców oraz dochody). Wskazane byłoby także dokonanie analiz interakcyjnych, które brałyby pod uwagę współzależności między tymi elementami, np. łączne oddziaływanie miejsca zamieszkania, dochodów

i wykształcenia rodziców, co w tym przypadku nie jest w pełni uprawnione ze względu na małą liczebność danych i ich niereprezentatywność.

Na podstawie otrzymanych danych ustalać można wskaźniki charakteryzujące aspiracje edukacyjne rodziców. Jeden z nich określić można jako optymizm edukacyjny. Liczbowo wyraża się on stosunkiem poziomu wykształcenia realnego do wymarzonego. Wysokim poziomem optymizmu (1,0) charakteryzują się ci rodzice, którzy zakładają, iż w pełni realne jest, iż dziecko osiągnie wymarzony poziom wykształcenia. Im wartość liczbowa ułamka dziesiętnej jest niższa od 1,0, tym rodzic jest mniej optymistycznie nastawiony co do przyszłości dziecka: zakłada, iż dziecku może nie udać się ukończyć edukacji na upragnionym poziomie.

Badani rodzice oznaczają się wysokim poziomem optymizmu edukacyjnego; ponad połowa z nich (50,4%; N= 488) uważa, że poziom wymarzony jest realny (1,0). Optymizm nieco niższy przejawia 17,6% badanych (wskaźnik granicach 0,86–0,99); około 1/5 (20,7%) charakteryzuje się względnie niskim jego poziomem. Znaczną grupę stanowią ci rodzice, w przypadku których wskaźnik jest wyższy od 1,0 (7,9%), co oznacza, iż sądzą, że dziecko jest w stanie osiągnąć wyższy poziom wykształcenia, niż by dla niego pragnęli. Nie wiadomo, w jakim stopniu wynik ten jest konsekwencją nieuważnego czy niedbałego wypełniania ankiety, w jakim zaś odzwierciedlać może przekonania rodziców. Możliwe są bowiem takie sytuacje, gdy rodzice nie chcą, aby dziecko zdobyło wysokie wykształcenie (bo np. nie gwarantuje wysokich dochodów lub trwa zbyt długo), liczą się jednak z tym, że dziecko ma realne możliwości, aby je osiągnąć.

## Dyskusja

Zaprezentowane wyniki są przyczynkiem do szerokiego nurtu prac analizujących aspiracje edukacyjne naszego społeczeństwa. Są one przedmiotem stałego zainteresowania przedstawicieli nauk społecznych (socjologów, pedagogów, psychologów) oraz ośrodków badania opinii publicznej. Na tle tych badań przedstawione dane wyróżniają się paroma charakterystycznymi właściwościami.

Po pierwsze, dotyczą one aspiracji edukacyjnych rodziców w stosunku do swoich dzieci, nie zaś, jak to zwykle bywa, aspiracji młodzieży związanych z własną przyszłością. Po drugie, aspiracje dotyczyły dzieci w młodszym wieku szkolnym (dziesięciolatków), a więc kilka lat przed okresem, kiedy podejmowane są pierwsze decyzje o wyborze szkoły i wykształcenia. Po trzecie, podjęto próbę zyskania nieco szerszej orientacji w aspiracjach rodziców, uwzględniając nie tylko upragniony dla dziecka poziom wykształcenia, lecz także poziom minimalny oraz taki, który ma ono szansę realnie osiągnąć. Należy także podkreślić, że danych nie zebrano na reprezentatywnej próbie rodziców; choć obejmuje ona cały obszar kraju i jest stosunkowo liczna, nie dokonano losowego jej doboru, w związku z czym mamy nadreprezentację osób z wyższym wykształceniem, w większości matek.

Wyniki badania potwierdzają tezę o wysokich aspiracjach edukacyjnych rodziców. Zdecydowana ich większość chciałaby, aby ich dziecko zdobyło wyższe wykształcenie. Dominuje także przekonanie o realnej dostępności tego wykształcenia, co przypuszczalnie jest konsekwencją dynamicznego wzrostu oferty edukacyjnej w trakcie ostatnich dwudziestu lat, głównie powstawania uczelni niepaństwowych.

Ilustracją przemian społecznych w tym względzie są wyniki badań przeprowadzonych z rodzicami dzieci klas III i V szkół podstawowych na początku transformacji ustrojowej przez zespół pod kierunkiem M. Szymańskiego (1994).

Przykładowo, minimalny poziom wykształcenia dla dziecka określony został przez połowę badanych na poziomie średnim, połowa zaś ustalała je na poziomie szkoły zasadniczej. W naszym badaniu jako minimalny poziom wykształcenia ok. 24% podało wykształcenie na poziomie wyższym, a 25% pomaturalnym lub policealnym. Tylko niecałe 10% poprzestało by na poziomie zasadniczym zawodowym.

Przeprowadzone nieco później badania M. Szymańskiego i B. Walasek (1997) dowodzą stałego wzrostu aspiracji rodzicielskich. Rodzicom z paru miast polskich zadawano pytania o maksymalny, minimalny i realny poziom wykształcenia, jaki mogą osiągnąć ich dzieci. W populacji mieszkańców Wrocławia (N= 1663) 66,3% osób pragnęło, aby ich dziecko zdobyło wyższe wykształcenie, 61,8% uznało, że jest realne osiągnięcie takiego poziomu wykształcenia przez ich dziecko, 52,45% określiło go jako minimalny. Aspiracje rodziców były jednak znacznie niższe w Starachowicach, w których o wyższym wykształceniu dla dziecka marzyło tylko 36,6% rodziców, a realne szanse na jego osiągnięcie miało 26,9% badanych.

Dane na interesujący nas temat zawierają cykliczne badania realizowane przez CBOS, których przedmiotem są aspiracje edukacyjne dorosłych. Jednym z elementów tych badań są aspiracje w stosunku do dzieci (niezależnie od faktu ich posiadania). Jak podaje raport opublikowany trzy lata temu, wyższego wykształcenia dla córki pragnie 86% badanych, co oznacza wzrost o 22 punkty w ciągu 16 lat (od roku 1993), dla syna zaś 84% osób (wzrost w tym samym okresie o 19 pkt), (*Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009*; 2009).

Stosunkowo najbliższe temu ujęciu, jakie prezentuje niniejsze badanie, są dane zawarte w raporcie przedstawiającym wyniki badań sześcioletków i ich rodziców zrealizowanych w 2006 roku na licznej populacji (I etap – 33 616; II etap – 24 225) (*Sześcioletki w Polsce*; 2007). Większość badanych rodziców miała wykształcenie średnie, pragnęli jednak, aby dzieci miały wykształcenie wyższe (częstość w granicach 79%–88%). Stwierdzono również zróżnicowania aspiracji ze względu na miejsce zamieszkania oraz płeć dziecka. Wyższe aspiracje w stosunku do swoich dzieci mieli rodzice mieszkający w miastach, niższe na wsi. Oczekiwano, że wyższy poziom wykształcenia osiągną dziewczęta, chłopcy częściej mieli kończyć edukację na poziomie średnim zawodowym.

Dane te są w dużym stopniu zbieżne z wynikami naszych badań. Nie dotyczy to tylko wysokiego poziomu aspiracji rodziców, ale także ich zróżnicowań. Podobnie, jak w raporcie o sześcioletkach (*Sześcioletki w Polsce*; 2007), mieszkańcy miast mają wyższe aspiracje w stosunku do swoich dzieci niż mieszkańcy wsi. Rodzice mają także większe oczekiwania co poziomowi edukacji dziewcząt niż chłopców.

Dane wskazujące na wyższe aspiracje edukacyjne rodziców w stosunku do córek niż synów są zgodne z tendencjami stwierdzanymi w innych krajach. Na przykład w Anglii dane takie otrzymali Schoon i inni (2007) oraz Stand (za: Gutman, Akerman, 2008). Willitts i inni (za: Gutman, Akerman, 2008) ustalili, iż 63% rodziców dziewcząt ma nadzieję, iż będą one zdobywać wyższe wykształcenie; oczekiwania takie ma tylko 50% rodziców chłopców. Na tym tle widoczne są jednak wyraźne różnice kulturowe. W przypadku czarnoskórych mieszkańców USA nie ma różnic ze względu na płeć, wśród osób pochodzących z Bangladeszu i Pakistanu pojawia się tendencja odwrotna, tj. wyższe aspiracje rodziców w stosunku do chłopców (Ofsted, 2004).

Można zatem przyjąć, że stwierdzone w badaniu prawidłowości są wyrazem występującego w wielu krajach trendu do podnoszenia poziomu wykształcenia kobiet. W naszym kraju kobiety legitymują się wyższym poziomem wykształcenia niż mężczyźni. Ankietę wypełniały głównie matki, które pragną, aby ich córki legitymowały się w przyszłości równie wysokim, a często wyższym poziomem wykształcenia niż to, które same posiadają. Zapewne sprzyjać to będzie powiększaniu istniejącej różnicy w poziomie wykształcenia pomiędzy kobietami a mężczyznami.

W świetle zaprezentowanych danych najsilniejszym czynnikiem różnicującym aspiracje edukacyjne rodziców nie jest jednak płeć dziecka, lecz wykształcenia rodziców. Zarysowuje się zależność prostoliniowa: im wyższe wykształcenie rodzica, tym aspiracje są wyższe. Zatem pomimo ogólnego wzrostu aspiracji mamy do czynienia z tą samą tendencją, jaką obserwuje się u nas od wielu lat, polegającą na pokoleniowej reprodukcji poziomu wykształcenia. Dotyczy to przede wszystkim rodziców z wyższym wykształceniem. W przypadku pozostałych rodziców oczekiwania w stosunku do dzieci są również wysokie, ale osoby te częściej liczą się z tym, że dziecko może ukończyć edukację na niższym poziomie.

Przedstawione dane sugerują, że obserwowane od wielu lat tendencje: wzrost aspiracji edukacyjnych, ich związek z wykształceniem, wyższy poziom wykształcenia kobiet – będą się utrzymywać. Ze względu na ograniczenia omówionych badań, wnioski te mają status hipotez, które będą weryfikowane w planowanych badaniach o szerszym zasięgu.

## Przypisy

<sup>1</sup> Badanie było realizowane w zespole Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia Instytutu Badań Edukacyjnych w ramach projektu systemowego Badanie Jakości i Efektywności Edukacji oraz Instytucjonalizacja Zaplecza Badawczego współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

<sup>2</sup> Dla czytelniejszego zilustrowania tendencji wynikających z analizy tablic częstotliwości zastosowano także statystykę zarezerwowaną tylko dla skal interwałowych, unikając ilorazowego porównywania tak uzyskanych wyników. Takie pragmatyczne podejście sugerowane jest w pracach statystycznych (np. Knapp, 1990), które wykazują użyteczność poznawczą metod stosowanych dla skal „quasi-przedziałowych”.

## Literatura

- Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009* (2009). Raport CBOS, Warszawa
- Bednarczyk-Jama N. (2008): *Aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. IBE, Warszawa
- Benner A. D., Mistry, R. S. (2007): *Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence*. „Journal of Educational Psychology”, 99
- Boudon R. (1974): *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. Wiley Interscience, New York
- Buchmann C., Dalton B. (2002): *Interpersonal influence and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context*. „Sociology of Education”, 75
- Czerwińska-Jasiewicz M. (1997): *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (uwarunkowania psychospołeczne)*. Oficyna Wydziału Psychologii UW, Warszawa
- Domalewski J., Mikiewicz P. (2004): *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*. Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, Toruń–Warszawa

- Fan X., Chen M. (2001): *Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis*. „Educational Psychology Review”, 13
- Goyette K. (2008): *College for some to college for all: Social background, occupational expectations, and educational expectations over time*. „Social Science Research”, 37
- Goyette K., Xie Y. (1999): *Educational expectations of Asian American youths: Determinants and ethnic differences*. „Sociology of Education”, 72
- Gutman L. M., Akerman R. (2008): *Determinants of aspiration*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Research. Raport 27. Institute of Education, University of London, London
- Halle T. G., Kurtz-Costes B., Mahoney J. L. (1997): *Family influences on school achievement in low-income, African – American children*. „Journal of Educational Psychology”, 89
- Hossler D., Stage F. K. (1992): *Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students*. „American Educational Research Journal”, 29
- Janowski A. (1977): *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. PWN, Warszawa
- Jodl K. M., Michael A., Malanchuk O., Eccles J. S., Sameroff A. (2001): *Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations*. „Child Development”, 72
- Knapp T.R. (1990): *Treating ordinal scales as interval scales; An attempt to resolve the controversy*. „Nursing Research” 39
- Kołaczek B. (2004): *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania, uwarunkowania, wyrównywanie szans*. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa
- Kwieciński Z. (1980): *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*. WSiP, Warszawa
- Lewowicki T. (1987): *Aspiracje dzieci i młodzieży*. PWN, Warszawa
- Marjoribanks K. (2005): *Family background, academic achievement, and educational aspirations as predictors of Australian young adults' educational attainment*. „Psychological Reports”, 96
- Mare R. D. (1981): *Change and stability in educational stratification*. „American Sociological Review”, 46
- Neuenschwander M. P., Vida M., Garrett J. L., Eccles J. S. (2007): *Parents' expectations and students' achievement in two western nations*. „International Journal of Behavioral Development”, 31
- Ofsted (2004). *Achievement of Bangladeshi heritage pupils*. <http://www.ofsted.gov.uk>
- Schoon I., Martin P., Ross A. (2007): *Career transitions in times of social change: His and her story*. „Journal of Vocational Behavior”, 70
- Seyfried S. F., Chung I. (2002): *Parent involvement as parental monitoring of student motivation and parent expectations predicting later achievement among African, American and European American middle school age students*. „Social Work with Multicultural Youth”, 11
- Sikora E. (2006): *(Nie)realne marzenia?: aspiracje życiowe młodzieży z osiedli byłych PGR-ów*. Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn
- Spera Ch., Wentzel K., Matto H. (2009): *Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate*. „Journal of Youth and Adolescence”, 38
- Singh K., Bickley P. G., Trivette P., Keith P. B., Anderson E. (1995): *The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data*. „School Psychology Review”, 24
- Sześciolatki w Polsce. *Diagnoza badanych sfer rozwoju*. Raport (2007). Kielce: Wyd. TEKST.
- Szymański M. (1994): *Rodzice o przyszłości edukacyjnej swoich dzieci*. IBE, Warszawa
- Szymański M., Walasek B. (1997): *Wykształcenie rodziców a ich aspiracje dotyczące kształcenia dzieci*. „Edukacja”, nr 4
- Wilk T. (2003): *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Zhan M. (2006): *Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance*. „Children and Youth Services Review”, 28.

## Aspiracje edukacyjne rodziców

Tekst zawiera opracowanie części wyników badań pilotażowych dotyczący aspiracji rodziców w stosunku do swoich dzieci uczniów klasy III szkoły podstawowej. Celem badań było uzyskanie danych na temat aspiracji (maksymalnych, minimalnych i realnych) oraz ich uwarunkowań związanych

z miejscem zamieszkania, wykształceniem rodziców oraz płcią dziecka. W badaniu ankietowym wzięło udział 566 rodziców (w większości matki) z 16 województw.

Wyniki badań potwierdzają tezę o rosnących aspiracjach rodziców do wyższego wykształcenia dzieci. Większość rodziców wyraża przekonanie, że ich dzieci są w stanie osiągnąć upragniony przez nich poziom wykształcenia. Najsilniejszym czynnikiem różnicującym aspiracje jest poziom wykształcenia rodzica, w mniejszym stopniu miejsce zamieszkania i płeć dziecka.

Słowa kluczowe: pedagogika, aspiracje edukacyjne, rodzice, uczniowie

## **Educational aspirations of parents**

The text contain a part of the results of pilot studies concerning the aspiration of parents for their children, students of class III primary schools. The aim of the study was to obtain data on aspiration ( maximum, minimum and real) in relation to parents place of living ( a village vs. city), parents education and gender of the child. In the survey research participated 566 parents ( mostly mothers) from 16 provinces.

The results confirm the thesis about rising aspirations of parents for children's high education. Most of parents is convinced that their children are able to achieve their desired level of education. The strongest factor differentiating aspirations is the level of parent education, to a lesser extent, place of living and sex of the child.

Key words: educational aspirations, parens, studiens

Malwina Szpitalak  
*Uniwersytet Jagielloński*

## **ZALEŻNOŚCI MIĘDZY STYLEM PRZYWIĄZANIA A ZAANGAŻOWANIEM W NAUKĘ U MŁODZIEŻY LICEALNEJ**

### **Zaangażowanie w naukę jako przejaw młodzieńczego pracoholizmu**

Termin „pracoholizm” został po raz pierwszy użyty przez W. Oatesa (1971) do określenia nadmiernej potrzeby pracowania, istotnie zakłócającej kondycję zdrowotną, zadowolenie z życia oraz funkcjonowanie społeczne jednostki. R. Snir i I. Harpaz (2004) poszerzają tę definicję na zachowanie i poznanie ukierunkowane na pracę. Także polscy teoretycy i badacze nadmiernego zaangażowania w pracę mają wkład w definiowanie zjawiska. L. Mieścicka (2003) utrzymuje, iż pracoholikiem można zostać w każdym wieku i w każdym zawodzie. K. Wojdyło (2003) optuje za stanowiskiem, by rozważać pracoholizm jako zjawisko nieograniczone wyłącznie do aktywności zawodowej. Można zatem mówić ogólniej o „uzależnieniu od zajęcia”. Zdaniem Wojdyła (2003) „przymusowy styl pracy może przejawiać się w każdej formie aktywności ukierunkowanej na cel” (s. 35). Pracoholizm można rozpatrywać także w kategoriach zaburzonego funkcjonowania osobowości o rysie obsesyjno-kompulsywnym (Wojdyło, 2006; 2010). Można uznać, że zaburzenie to rozwija się systematycznie od okresu adolescencji i w tym okresie przejawia się nadmiernym zaangażowaniem w naukę, która stanowi odpowiednik pracy u osoby dorosłej<sup>1</sup>.

Pomimo czterdziestoletniej historii w literaturze przedmiotu prowadzona jest polemika na temat definiowania i kategoryzowania zjawiska uzależnienia od zajęcia (por. Szpitalak, 2008 – przegląd). Niezależnie od tego rodzaju dyskusji teoretycznych należy zwrócić uwagę na to, że nadmierne zaangażowanie w aktywność jest problemem, którego rozpowszechnienie systematycznie narasta. W latach siedemdziesiątych minionego stulecia około 5% populacji czynnej zawodowo przejawiało symptomy pracoholizmu (Machlowitz, 1980). W latach dziewięćdziesiątych procent ten wzrósł do 25% (Porter, 1996) i utrzymał się na takim poziomie (26%) także na początku XXI wieku (Howerton, 2004)<sup>2</sup>.

Warto podkreślić, że ogromnym problemem z diagnozowaniem nadmiernego zaangażowania w zajęcie jest fakt społecznej aprobaty i szacunku, jaką budzą osoby sumienne, pracowite i zaangażowane w to, co robią (por. Furnham, 1997; Golińska, 2006; LaBier, 1989). G. Spruell (1987, s. 44) zauważa, że nadmierne zaangażowanie w pracę uchodzi za „uzależnienie najbardziej w naszej kulturze nagradzane”. Podobnie jest w przypadku młodzieży przejawiającej silne zaangażowanie w naukę. Postawa „wszystkowiedzących piątkowiczów” jest chwalona, nagradzana i wzmacniana nie tylko przez rodziców, ale i przez pedagogów.

Wbrew intuicyjnemu przekonaniu, że im większe zaangażowanie w pracę czy naukę, tym większa ich efektywność, uzależnienie od zajęcia wiąże się z niebezpiecznymi następstwami. W sferze funkcjonowania psychicznego należy wymienić przede wszystkim: permanentne zmęczenie, stany depresyjne i zaburzenia emocjonalne, nastrój dysforyczny, zaburzenia snu, zakłócenia funkcji pamięciowych, zaburzenia procesów myślowych, trudności w koncentrowaniu uwagi, narastające zniecierpliwienie i irytację, nieumiejętność zrelaksowania się (Kalinowski, Czuma, Kuć i Kulik, 2005). Wszystkie te konsekwencje nadmiernego zaangażowania w naukę wtórnie bardzo negatywnie działają na efektywność nauki. W. Kiechel (1989) dowodzi, że kolejnym niebezpiecznym następstwem uzależnienia od zajęcia może być zwiększone ryzyko wspomaganie się substancjami psychoaktywnymi. Udowodniono również, iż osoby nadmiernie zaangażowane w aktywność zawodową doświadczają znaczącego spadku efektywności i wydajności pracy (Vodanovich i Piotrowski, 2006). Charakteryzuje ich także niechęć do współpracy w grupie, preferowanie pracy samodzielnej, czy trudności z delegowaniem zadań innym osobom (Spence i Robbins, 1992). Z nieumiejętnością podejmowania pracy grupowej wiąże się także silna potrzeba kontroli nad zadaniem (Killinger, 2007), wysoka konfliktowość (Porter, 1996), trudności komunikacyjne (Porter, 2001), przedkładanie samorealizacji i zaspokajania własnych ambicji nad efektywność zespołowej pracy nad projektem (Porter, 1996) czy obniżenie kreatywności (Fassel, 1990). Należy wspomnieć także o następstwach somatycznych uzależnienia od zajęcia (por. Vodanovich, Piotrowski i Wallace, 2007 – przegląd), a nawet o możliwości zejścia śmiertelnego (Nishiyama i Johnson, 1997).

## Style przywiązania

Twórcą teorii przywiązania jest J. Bowlby (1969/2007), a jej propagatorką i modyfikatorką – M. D. S. Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters i Wall, 1978). Teoria ta do dzisiaj uważana jest za jedną z kluczowych koncepcji w obszarze psychologii rozwojowej. Bowlby (1969/2007) definiuje przywiązanie jako specyficzny rodzaj relacji społecznej, oparty na emocjonalnej więzi, wykształcany początkowo pomiędzy dzieckiem a opiekunem (zwykle matką), następnie z innymi osobami. Zdaniem Bowlby'ego, w pierwszym okresie życia niesamodzielne w zupełności dziecko jest całkowicie uzależnione od swojego opiekuna. Wytwarza więc ono szereg zachowań ukierunkowanych na pozyskanie i podtrzymanie bliskości (*proximity*) ze znaczącym obiektem. Dane empiryczne (np. Schaffer i Emerson, 1964) wskazują na to, że od szóstego lub siódmego miesiąca życia dziecko zaczyna selektywnie kierować zachowania do jednej osoby, z którą wykształca relację bliskości i rozstania, z którą unika. Osobą będącą podmiotem przywiązania jest zazwyczaj ta osoba, która systematycznie odpowiada na potrzeby dziecka (Hazan i Shaver, 1994). Zdaniem C. Hazan i P. R. Shavera (1994) proces kształtowania się przywiązania trwa przeciętnie od dwu do trzech lat. Według tych autorów, ludzie są naturalnie predysponowani do formowania bliskich relacji i zabiegania o nie, ponieważ pewne fundamentalne potrzeby, spośród których jedną z najistotniejszych jest potrzeba poczucia bezpieczeństwa (Maslow, 1954/1990) najlepiej zaspokajane są poprzez relacje interpersonalne.

Podstawowym celem jednostki – z punktu widzenia teorii przywiązania – jest wytworzenie więzi emocjonalnych z określonymi osobami. Zdaniem Ainsworth i in. (1978)<sup>3</sup>, należy wyróżnić:



- 1) styl bezpieczny/ufny (*secure attachment*);
- 2) styl ambiwalentno-lękowy (*insecure resistant attachment*);
- 3) styl unikający/lękowo-unikający (*insecure avoidant attachment*).

Osoby przejawiające styl bezpieczny, czyli ten pożądaný i najbardziej adaptacyjny, w najwcześniejszym okresie życia doświadczały od opiekuna dużo uwagi, czułości i pozytywnych emocji. Reagował on na ich sygnały, co przyczyniało się do wytwarzania w dziecku poczucia bezpieczeństwa i przewidywalności.

Pozostałe style przywiązania są mniej korzystne, ponieważ mają podłoże lękowe. Jednak i one mają pewne pozytywne aspekty, którymi odznacza się styl bezpieczny, jednak w znacznie mniejszym nasileniu. Jednostki, które wykształciły lękowo-ambiwalentny styl przywiązania, systematycznie doświadczały niekonsekwentnych i nieregularnych reakcji na sygnalizowane opiekunowi potrzeby. Opiekun bywał albo niedostępny i obojętny na sygnały wysyłane przez dziecko, albo nadmiernie reagujący i nadopiekuńczy, w konsekwencji czego dziecko takie, w porównaniu z dzieckiem przywiązanym bezpiecznie, gorzej radzi sobie w czynnościach eksploracyjnych.

Osoby, które w relacji z opiekunem wykształciły styl oparty na unikaniu, często doświadczały swojego opiekuna jako osobę odrzucającą dziecko (*dismissing parent*) czy wręcz nieobecną, niedostępną dla dziecka (Goodman i Scott, 2000). W następstwie permanentnego odtrącania i niezaspokajania potrzeb dziecka, dziecko takie czuje niewielki dyskomfort w sytuacji separacji z opiekunem i uczy się funkcjonować „samo”.

## Nadmierne zaangażowanie w pracę i naukę a styl przywiązania

Problematyka związku uzależnienia od zajęcia oraz stylu przywiązania była analizowana na próbie osób dorosłych aktywnych zawodowo przez C. Hazan i P. R. Shavera (1990), jednak autorzy ci koncentrowali się przede wszystkim na wymiarze czasowym zaangażowania w pracę. Warto dodać, iż sprowadzanie uzależnienia od zajęcia wyłącznie do ilości czasu mu poświęconego, chociaż swego czasu popularne (Mosier, 1983), jest ostatnio krytykowane (np. Bańka, 2005; Wojdyło, 2003). Analizę teoretyczną wspomnianego zagadnienia można znaleźć w publikacji Szpitalak (2011). W niniejszym artykule postanowiono sprawdzić te relacje na młodzieży licealnej. Wydaje się to o tyle wartościowe, że – według wiedzy autorki – badania nad młodzieńczymi przejawami pracoholizmu nie były jeszcze prowadzone. Ponadto w niniejszym badaniu nie ograniczono się do ilościowych wskaźników pracoholizmu.

W myśl teorii przywiązania można przytoczyć, za C. Hazan i P. R. Shaverem (1990), w zależności od przejawianego przez podmiot stylu przywiązania, odmienne charakterystyki zaangażowania w aktywność zawodową lub szkolną. Zdaniem tych autorów, te osoby, których relacja z opiekunem oparta była na poczuciu bezpieczeństwa zazwyczaj nie przejawiają patologii w sposobie zaangażowania w aktywność zawodową. Pozostałe typy – unikający i lękowo-ambiwalentny – częściej wiążą się natomiast z zaburzonym stosunkiem do pracy.

Osoby charakteryzujące się bezpiecznym stylem przywiązania czerpią z aktywności zawodowej dużo satysfakcji. Mają one niezaburzone relacje społeczne i umieją efektywnie zagospodarować wolny czas. Osoby takie, zdaniem C. Hazan i P. R. Shavera, nie dopuszczają do sytuacji, w której praca interferowałaby z pozostałymi sferami

życia jednostki czy znacząco je zakłócała. Osoby takie cechują się także pewnością siebie i rzadko odczuwają lęk przed niepowodzeniem. Ponadto nie traktują aktywności zawodowej jako środka umożliwiającego kompensację niesatysfakcjonujących relacji interpersonalnych czy też ucieczkę przed bliskością.

Osoby o lękowo-ambiwalentnym stylu przywiązania traktują pracę jako sposób zaspokojenia potrzeby aprobaty społecznej i to stanowi podstawową motywację nadmiernego zaangażowania się w zajęcie. Znaczna część tych osób preferuje pracę grupową ze względu na możliwość pokazania się otoczeniu z jak najlepszej strony. Jednakże, jak stwierdzają C. Hazan i P. R. Shaver, towarzyszy temu zazwyczaj przekonanie o tym, że inni ich nie doceniają i nie rozumieją. Satysfakcja z podejmowanej aktywności jest w tym przypadku zazwyczaj bardzo niska. Pomimo dążenia do pracy w zespole, osoby te niechętnie delegują zadania, przekonane, że same najlepiej i najstaranniej je wykonają.

Dla jednostek przywiązanych unikająco zaangażowanie w zajęcie stanowi „narzędzie” ucieczki od zaangażowania w bliskie relacje interpersonalne. Osoby te bardzo niechętnie podejmują aktywność o charakterze grupowym. W sytuacji, kiedy są zmuszone z kimś współpracować, doświadczają silnego lęku i dyskomfortu. Przejawiają także niską satysfakcję z pracy/nauki. Towarzyszy temu bardzo silny przymus podejmowania i podtrzymywania aktywności.

Z przytoczonych wyników badań C. Hazan i P. R. Shavera (1990) wynika, iż uzależnienie od zajęcia zdecydowanie częściej charakteryzuje osoby o pozabezpiecznym (a więc lękowo-ambiwalentnym oraz unikającym) stylu przywiązania. W niniejszym badaniu postawiono dwie hipotezy. Zgodnie z hipotezą pierwszą, nasilenie zaangażowania w naukę będzie większe u uczniów przywiązanych unikająco w porównaniu z uczniami przywiązanymi bezpiecznie. Druga hipoteza stanowiła, że nasilenie zaangażowania w naukę będzie większe u uczniów przywiązanych lękowo-ambiwalentnie w porównaniu z uczniami przywiązanymi bezpiecznie.

## Metoda

**Osoby badane.** W badaniu uczestniczyło 239 uczniów krakowskiego liceum ogólnokształcącego (187 kobiet oraz 52 mężczyzn). Zbadano dwie klasy pierwsze, dwie drugie oraz cztery klasy trzecie. Średnia wieku wyniosła 18,82 (odchylenie standardowe = 1,55). Udział w badaniu był dobrowolny i anonimowy.

**Materiały.** W badaniu zastosowano pomiar stylu przywiązania opracowany przez C. Hazan i P. R. Shavera (1987). Polega on na tym, że osoba badana czyta trzy kilkudzaniowe opisy samopoczucia w relacjach interpersonalnych oraz zaznacza, który z nich najbardziej oddaje jej odczucia i najbardziej adekwatnie opisuje jej osobę. W celu zmierzenia tendencji pracoholicznych zastosowano 25-itemowy kwestionariusz WART B. E. Robinsona i B. Philippsa (1995) w polskiej adaptacji L. Mieścickiej (2003). We wszystkich sześciu pytaniach, w których padało sformułowanie „praca”, określenie to zastępowano sformułowaniem „nauka”, np. „Trudno jest mi się odprężyć, kiedy nie pracuję” zamieniono na „Trudno jest mi się odprężyć, kiedy się nie uczę” albo „Poświęcam więcej czasu na pracę niż na spotkania z przyjaciółmi, zainteresowania czy też inne formy spędzania czasu wolnego” zamieniono na „Poświęcam więcej czasu na naukę niż na spotkania z przyjaciółmi, zainteresowania czy też inne formy spędzania czasu wolnego”.

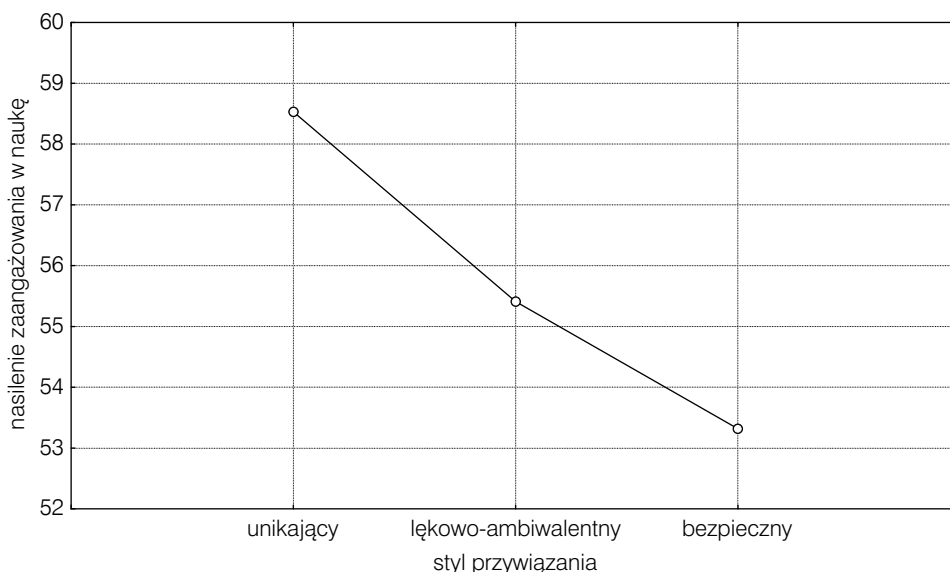
**Procedura.** Badanie zostało przeprowadzone na godzinach wychowawczych poszczególnych klas. Uczniowie byli proszeni o anonimowe wypełnienie kwestionariuszy sprawdzających ich stosunek do nauki. Czas na ich wypełnienie nie był limitowany, uczniowie mogli pracować we własnym tempie. Całość badania zajmowała około 25 minut.

**Wyniki.** Obliczenia wykonano za pomocą programu Statistica 9.0. W pierwszej kolejności sprawdzono, jak rozłożyła się częstość występowania poszczególnych stylów przywiązania. Okazało się, że najczęściej uczniów charakteryzowało się bezpiecznym stylem przywiązania (110 osób; 46%), mniej (85 osób; 35,5%) – stylem unikającym, najmniej natomiast uczniów przejawiało lękowo-ambiwalentny styl przywiązania (44 osoby; 18,5%).

Następnie obliczono statystyki opisowe dla nasilenia zaangażowania w naukę w zależności od poszczególnych stylów przywiązania. Ich wyniki zaprezentowano w tabeli 1. Aby lepiej zilustrować te podstawowe dane, przygotowano rys. 1.

Tabela 1. Statystyki opisowe nasilenia zaangażowania w naukę, z uwzględnieniem stylu przywiązania

Styl przywiązania	Średnia	Odchylenie standardowe	95% przedział ufności dla średniej	
			Dolna granica	Górna granica
Unikający	58,53	10,38	56,29	60,77
Lękowo-ambiwalentny	55,41	10,84	52,11	58,70
Bezpieczny	53,32	8,84	51,65	54,99



Rys. 1. Średnie nasilenie zaangażowania w naukę w zależności od stylu przywiązania

Najwyższe wyniki w skali nasilenia zaangażowania w naukę mieli uczniowie odznaczający się unikającym stylem przywiązania, niższe – uczniowie o stylu lękowo-ambiwalentnym, a najniższe – bezpiecznym. Analizy tych różnic, przeprowadzone

za pomocą jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) przyniosły wyniki istotne statystycznie ( $F(2,236) = 6,80; p = 0,001; \eta^2 = 0,05$ ). W celu weryfikacji postawionych hipotez i porównania nasilenia pracobolizmu pomiędzy poszczególnymi stylami przywiązania wykonano szereg porównań zaplanowanych. Ich rezultaty wykazały, że osoby charakteryzujące się unikającym stylem przywiązania były istotnie statystycznie bardziej zaangażowane w naukę niż osoby przywiązane bezpiecznie ( $F(1,236) = 13,58; p < 0,001; \eta^2 = 0,05$ ). Różnica pomiędzy osobami przywiązanymi unikająco oraz lękowo-ambiwalentnie znalazła się na granicy zakładanego poziomu istotności statystycznej ( $F(1,236) = 2,94; p = 0,087; \eta^2 = 0,01$ ). Nie odnotowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy osobami charakteryzującymi się stylem lękowo-ambiwalentnym oraz bezpiecznym ( $F(1,236) = 1,43; p = 0,232; \eta^2 < 0,01$ ).

## Dyskusja wyników

W badaniu potwierdzono hipotezę, że większe nasilenie zaangażowania w naukę cechuje osoby przywiązane w sposób unikający niż bezpieczny. Nie potwierdzono natomiast hipotezy, że większe zaangażowanie w naukę będzie też cechowało osoby przywiązane w stylu lękowo-ambiwalentnym niż w stylu bezpiecznym. Kierunek zależności był wprawdzie zgodny z oczekiwanym, ale różnica nie osiągnęła poziomu istotności statystycznej.

Zastanawiają przyczyny niepotwierdzenia hipotezy drugiej związanej z oczekiwaniem większego zaangażowania w naukę także wśród osób, które wykształciły lękowo-ambiwalentny styl przywiązania w porównaniu z osobami przywiązanymi bezpiecznie. Możliwym wyjaśnieniem, dlaczego potwierdziła się wyłącznie hipoteza pierwsza, związana z oczekiwaniem intensywnego zaangażowania w naukę w przypadku osób przywiązanych unikająco, może być charakterystyka tych osób. Zdaniem C. Hazan i P. R. Shavera (1990) osoby o unikającym stylu przywiązania stanowią „prototypowy” przykład „typowego” pracobolika. Cechują się bowiem silnym wewnętrznym przymusem pracy/nauki, bardzo wysokim zaangażowaniem w aktywność oraz bardzo niską satysfakcją z wykonywania tej aktywności (por. Spence i Robbins, 1992). Nie powinien więc zaskakiwać fakt, że w grupie tej odnotowano silne zaangażowanie w naukę.

Jednostki charakteryzujące się lękowo-ambiwalentnym stylem przywiązania są natomiast znacznie mniej, niż osoby przywiązane unikająco, podobne do „typowego” pracobolika. Możliwe, że pewne cechy mniej charakterystyczne dla objawów pracobolizmu (takie, jak np. dążenie do współpracy w grupie) przejawiane przez osoby przywiązane lękowo-ambiwalentnie przyczyniły się do niepotwierdzenia hipotezy drugiej.

Osoby przywiązane w stylu lękowo-ambiwalentnym stanowiły także zdecydowanie najmniejszą pod względem liczebności grupę. Wyniki wcześniejszych badań nad stylami przywiązania u dzieci (Ainsworth i in., 1978) wskazują na to, że w populacji zwykle około 60% osób charakteryzuje się bezpiecznym stylem przywiązania, pozostałe 40% natomiast – stylem pozabezpiecznym, przy czym osób przywiązanych unikająco jest więcej niż tych o stylu lękowo-ambiwalentnym. Taki wzorzec odnotowano także w niniejszym badaniu, chociaż osób bezpiecznie przywiązanych było zaledwie 46% (jednak wciąż stanowią one najliczniejszą grupę).

W świetle wyników niniejszego badania wydaje się, że należy zwrócić uwagę na możliwe przyczyny nadmiernego zaangażowania ucznia w aktywność szkolną. Jest to znaczący problem, gdyż – jak już sygnalizowano w części wprowadzającej – silne zaangażowanie w naukę jest przez otoczenie pozytywnie odbierane i systematycznie wzmacniane. Uczeń, który poświęca dużo czasu na naukę, jest chwalony przez nauczycieli i najczęściej nagradzany przez rodziców, co rzecz jasna jest słuszne. Nonsensem byłoby o każdym uczniu, któremu zależy na dobrych notach, myśleć w kategoriach potencjalnej patologii. Problem może się pojawić, jeśli zaangażowanie w naukę staje się nadmierne, nabywa charakteru ucieczki przed problemami, a wysokie stopnie w szkole stają się nadrzędnym czy wręcz jedynym wyznacznikiem poczucia własnej wartości ucznia. Podobnie jak to wykazywano na aktywności zawodowej osób dorosłych (Hazan i Shaver, 1990), tak również nadmierne ukierunkowanie na naukę u młodzieży może stanowić możliwość kompensowania niesatysfakcjonujących relacji z opiekunami, czy nieumiejętności ich wypracowania w grupie rówieśniczej. Dzieje się tak zwłaszcza w sytuacjach, kiedy uczeń ma trudności z zagospodarowaniem czasu wolnego. W przeciwieństwie do uczniów czekających na relaks i rozrywkę, czas wolny ucznia uzależnionego od nauki stanowi źródło lęku, który może być zredukowany jedynie poprzez kontynuowanie aktywności szkolnej.

Niepokojący sygnał dla nauczyciela powinna też stanowić dysproporcja pomiędzy dużą ilością czasu, jaki uczeń poświęca na naukę, a jakością nauki, czyli np. ocenami ucznia. Warto pamiętać o obniżonej wydajności osób nadmiernie zaangażowanych w zajęcie (np. Vodanovich i Piotrowski, 2006). Jeżeli uczeń nie ma zdiagnozowanych żadnych dysfunkcji w zakresie zdolności szkolnych, niepokoić powinna niska efektywność nauki w stosunku do czasu, jaki uczeń na naukę poświęcił.

Należy także zaznaczyć, że w przypadku osób uzależnionych od zajęcia częstą sytuacją jest nieumiejętność finalizowania zadań, dyktowana skrajnie nasiloną sumiennością i perfekcjonizmem (np. Killinger, 2007). Uczeń taki, uczący się na przykład do sprawdzianu lub piszący wypracowanie, jest stale przekonany, że nie dość dobrze się nauczył (nawet, jeśli opanował i powtórzył już cały wymagany materiał) albo powinien coś jeszcze napisać, aby udoskonalić wypracowanie. Sytuacja taka powoduje czasem, paradoksalnie, iż sumienny i starający się wypaść jak najlepiej uczeń, nie zdąża na czas z wywiązaniem się z postawionego zadania.

Opisane sytuacje wysokiej inwestycji czasowej w naukę, w połączeniu z dużymi aspiracjami czy ambicją ucznia w konfrontacji z niezadowolającą efektywnością i niską satysfakcją z nauki, mogą stanowić poważne źródło permanentnej frustracji i obniżania samooceny ucznia.

Podsumowując uzyskane rezultaty można stwierdzić, że nadmierne zaangażowanie w naukę może cechować w szczególności uczniów o unikającym stylu przywiązania. Z kolei „zabezpieczeniem” przed rozwinięciem się tego typu pracoholizmu może być bezpieczny styl przywiązania.

## Przypisy

<sup>1</sup> Te informacje, które są podawane na temat nadmiernego zaangażowania w pracę dotyczą także nadmiernego zaangażowania w naukę.

<sup>2</sup> Dane dotyczą populacji kanadyjskiej i amerykańskiej. Autorka niniejszego artykułu nie natrafiła na dane tego rodzaju dotyczące Polski.

<sup>3</sup> Warto zwrócić uwagę, że w literaturze przedmiotu prezentowane są też inne typologie (np. Bartholomew i Horowitz, 1991; Main i Solomon, 1986), jednak ta zaproponowana przez Ainsworth (1978) wydaje się najpopularniejsza.

## Literatura

- Ainsworth M. D. S., Blehar M. C., Waters E., Wall S. (1978): *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Erlbaum, Hillsdale, NJ
- Bańka A. (2005): *Psychologia pracy*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. GWP, Gdańsk
- Bartholomew K., Horowitz L. M. (1991): *Attachment styles among young adults: A test of a four category model*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 61
- Bowlby J. (1969/2007): *Przywiązanie*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Fassel D. (1990): *Working ourselves to death: The high costs of workaholism, the rewards of recovery*. Harper Collins, San Francisco, CA
- Furnham A. (1997): *The psychology of behaviour at work*. Psychology Press, Hove
- Golińska L. (2006): *Pracoholizm małżonka i rodzica w percepcji i odczuciach współpartnera i dzieci*. „Nowiny Psychologiczne” 1
- Goodman R., Scott S. (2000): *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Wyd. Medyczne Urban & Partner, Wrocław
- Hazan C., Shaver P. R. (1987): *Romantic love conceptualized as an attachment process*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 52
- Hazan C., Shaver P. R. (1990): *Love and work: An attachment-theoretical perspective*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 39
- Hazan C., Shaver P. R. (1994): *Deeper into attachment theory*. „Psychological Inquiry”, 5
- Howerton M. H. (2004): *The relationship of attributional style, work addiction, perceived stress and alcohol abuse in lawyers in North America*. Źródło: [http://education.uncc.edu/cpflower/Flowers\\_CV.pdf](http://education.uncc.edu/cpflower/Flowers_CV.pdf).
- Kalinowski M., Czuma I., Kuć M., Kulik A. (2005): *Praca*. Wyd. „Gaudium”, Lublin
- Kiechel W. (1987): *The workaholic generation*. „Fortune”, 119
- Killinger B. (2007): *Pracoholizm. Szkoła przetrwania*. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań
- LaBier D. (1987): *Modern madness: The hidden link between work and emotional conflict*. Addison-Wesley, Reading, MA
- Machlowitz M. M. (1980): *Workaholics: Living with them, working with them*. Addison-Wesley, Reading: MA
- Main M., Solomon J. (1986): *Discovery of an insecure-disorganized attachment pattern*. W: T. B. Brazelton, M. W. Yogman (red.): *Affective development in infancy*. Ablex, Norwood, NJ
- Maslow A. H. (1954/1990): *Motywacja i osobowość*. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa
- Mieścicka L. (2002): *Pracoholizm*. Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa
- Mosier S. K. (1983) : *Workaholics: An analysis of their stress, success and priorities*. Unpublished MA thesis, University of Texas at Austin
- Nishiyama K., Johnson J. V. (1997): *Karoshi-Death from overwork: Occupational health consequences of the Japanese production management*. Źródło: <http://workhealth.org/images/cse.map>.
- Oates W. E. (1971): *Confessions of a workaholic. The facts about work addiction*. ABINGDON, Nashville
- Porter G. (1996): *Organizational impact of workaholism: Suggestions for researching the negative outcome of excessive work*. „Journal of Occupational Health Psychology”, 1
- Porter G. (2001): *Workaholism tendencies and the high potential for stress among co-workers*. „International Journal of Stress Management”, 8
- Robinson B. E., Phillips B. (1995): *Measuring Workaholism: Content Validity of the Work Addiction Risk Test*. „Psychological Reports”, 77
- Schaffer H. R., Emerson P. E. (1964): *The development of social attachments in infancy*. „Monographs of the Society for Research in Child Development”, 29
- Snir R., Harpaz I. (2004): *Attitudinal and demographic antecedents of workaholism*. „Journal of Organizational Change Management”, 17
- Spence J. T., Robbins A. S. (1992): *Workaholism: Definition, measurement, and preliminary results*. „Journal of Personality Assessment”, 58

- Spruell G. (1987): *Work fever*. „Training and Development Journal”, 41
- Szpitalak M. (2008): *Pracoholizm: norma, patologia czy adaptacja?* „Sztuka Leczenia”, 3–4
- Szpitalak M. (2011): *Przywiązani... do pracy. Zaangażowanie w pracę jako odzwierciedlenie stylu przywiązania*. „Psychologia Rozwojowa”, 15
- Vodanovich S. J., Piotrowski C (2006).: *Workaholism: A critical but neglected factor in O.D.* „Organization Development Journal”, 24
- Vodanovich S. J., Piotrowski C., Wallace, J. C. (2007): *The relationship between workaholism and health: A report of negative findings*. „Organization Development Journal”, 25
- Wojdyło K. (2003): *Charakterystyka problemu uzależnienia od pracy w świetle dotychczasowych badań*. „Nowiny Psychologiczne”, 3
- Wojdyło K. (2006): *Osobowość pracoholiczna: właściwości i mechanizmy regulacyjne*. „Nowiny Psychologiczne”, 2
- Wojdyło K (2010): *Pracoholizm. Perspektywa poznawcza*. Difin, Warszawa.

### **Zależności między stylem przywiązania a zaangażowaniem w naukę u młodzieży licealnej**

Badanie miało na celu sprawdzenie zależności pomiędzy stylem przywiązania a zaangażowaniem w naukę u młodzieży licealnej. Streszczona została teoria przywiązania, zjawisko uzależnienia od zajęcia oraz związki poszczególnych stylów przywiązania z uzależnieniem od pracy i nauki, opisywane w literaturze przedmiotu. W badaniach własnych przebadano 239 uczniów liceum ogólnokształcącego. Spodziewano się, że najsilniejszym zaangażowaniem w naukę będą charakteryzować się osoby przywiązane unikająco oraz osoby przywiązane lękowo-ambiwalentnie. Potwierdzono, że osoby przywiązane unikająco najsilniej angażowały się w naukę. Nie stwierdzono jednak różnic między osobami przywiązanymi bezpiecznie oraz lękowo-ambiwalentnie.

Słowa kluczowe: zaangażowanie w naukę, pracoholizm, przywiązanie, więź

### **The relationships between attachment style and engagement in learning among high-schoolers**

The main purpose of the study was to verify the relationship between attachment style and engagement in learning among high-schoolers. The attachment theory was presented, as well as workaholism, and possible relationships between attachment and work engagement described in the literature. Two hundred thirty nine high school students took part in the presented study. It was expected that the strongest engagement in learning would occur among persons who were avoidant and resistant attached. The strongest engagement in learning was noted among avoidant attached persons. There were, however, no significant differences between securely attached and resistant attached subjects.

Key words: engagement in learning, workaholism, attachment. bond





# SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2012

Swietłana O. Sysojewa

*Kijowski Uniwersytet im. Borysa Grinczenki*

## KULTUROLOGICZNA KONCEPCJA OŚWIATOLOGII W KONTEKŚCIE ROZWOJU SPOŁECZEŃSTWA WIELOKULTUROWEGO

Dynamiczność i skuteczność współczesnych systemów oświatowych w znacznym stopniu wyznaczają i uwzględniają treści i technologie nauczania realiów społeczno-ekonomicznego rozwoju społeczeństw. Globalizacja, integracja i postęp technologiczny powiązane z technologiami informacyjnymi zmieniają sytuację polityczną, ekonomiczną, demograficzną i społeczną krajów świata.

We współczesnym świecie nadal żyją wspólnoty tradycyjne zachowujące i chroniące obyczaje określonej kultury, która wyznacza mentalność i system wartości, sposób bycia i ustrój kulturowy. Jednocześnie kultury przestały być szczelnie zamknięte. Istotna pod względem ilościowym migracja ludności, poszukiwania dialogu międzyreligijnego, kontakty cross-kulturowe, małżeństwa mieszane, to aktualne problemy społeczeństw wielokulturowych. Przestrzeń życiowa współczesnego człowieka coraz bardziej nabiera właściwości wielokulturowych. Wymaga bowiem zdolności do prowadzenia dialogu, do tolerancji, zrozumienia i szanowania identyfikacji kulturowej innych ludzi, ale także rozszerza mobilność zawodową i integrację z innymi grupami kulturowymi.

Na świecie używanych jest ponad 2000 języków, a wszystkie różnią się od siebie. Wspólnoty cechują się tym, co amerykański futurolog A. Toffler określił „psychosferą”, która obejmuje idee wspólnoty – począwszy od spójności i tożsamości (Toffler, 2001, s. 432). Tożsamość kulturowa jest więc identyfikacją osoby z tożsamością społeczną określonej kultury. Korzeni rasowych, etnicznych, religijnych i innych form dyskryminacji należy szukać w ewolucyjnej potrzebie jednostki do określenia formy identyfikacji grupowej.

Idee „przynależności” lub „spójności” oraz akt identyfikacji z innymi, to podstawowe czynniki wszystkich układów tożsamości zbiorowej.

To, że tożsamość jednostki ma znaczenie dla stałego rozwoju cywilizacji, wynika z pojmowania układu cywilizacyjnego, którego podstawą jest tożsamość (S. Huntington). Huntington cywilizację traktuje jako skrajne „my”, to znaczy jak poziom krajowcy tożsamości. Według tego autora, tożsamość na poziomie cywilizacji w znacznym stopniu będzie się kształtowała we współdziałaniu siedmiu-ośmiu dużych cywilizacji. Można do nich zaliczyć cywilizację: zachodnią, konfucjańską, japońską,

islamską, hinduską, prawosławno-słowiańską, łacino-amerykańską i ewentualnie afrykańską. S. Hanington uważa, że największe konflikty przyszłości będą się rozwijać wzdłuż linii przenikania się cywilizacji, ponieważ:

- bardzo istotne są różnice pomiędzy cywilizacjami; cywilizacje różnią się kulturą, językiem, obyczajami i – co najbardziej istotne – religią;
- świat staje się coraz mniejszy; nasila się współdziałanie narodów różnych cywilizacji, co powoduje wzrost tożsamości cywilizacyjnej, a także świadomość odmienności cywilizacji oraz czynników, które je łączą;
- na całym świecie procesy modernizacji ekonomicznej i społecznej „rozmywają” tradycyjną identyfikację jednostki z miejscem zamieszkania i jednocześnie osłabiają rolę państwa jako źródła identyfikacji;
- wzrost samopoznania cywilizacyjnego odbywa się z jednoczesnym rozdzieleniem roli Zachodu; z jednej strony Zachód znajduje się na szczycie własnej potęgi, a z drugiej – może właśnie i dlatego – wśród niezachodnich cywilizacji odbywa się powrót do własnych korzeni (Gurewycz, 2010, s. 365–366).

Przewyciężenie wielu problemów wynikających ze współistnienia różnych kultur i religii na terenie danego kraju zależy w znacznym stopniu od oświaty, od ukształtowania świadomości społecznej i indywidualnej. Nasilanie się we współczesnym świecie agresji, nietolerancji, lekceważenia ludzi o innych obyczajach kulturowych, konfliktów międzynarodowych powoduje zagrożenie dla rozwoju cywilizacji światowej. Procesy te wymuszają opracowanie koncepcji edukacji wielokulturowej, która mogłaby przyczynić się do przewyciężenia problemów społecznych, a także do wychowywania osób tolerancyjnych w stosunku do innych kultur.

Warto podkreślić, że założenia teoretyczne edukacji wielokulturowej zostały określone w Statucie Organizacji Narodów Zjednoczonych, w Preambule Statutu UNESCO, Międzynarodowej Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Konwencji UNESCO przeciw dyskryminacji w edukacji, Powszechnej Deklaracji o Różnorodności Kulturowej.

Międzynarodowy dokument UNESCO Deklaracja z Meksyku o polityce w dziedzinie kultury (1984 r.) określa, że każda kultura jest całokształtem niepowtarzalnych wartości, obyczajów każdego narodu, że żadna kultura nie może pretendować do bycia uniwersalną, ponieważ na uniwersalność składa się doświadczenie wszystkich narodów świata, a każdy z nich ma własną oryginalną kulturę. Głównym zadaniem wspólnoty międzynarodowej jest zachowanie i ochrona dziedzictwa kulturowego każdego narodu.

Rozpatrując kulturę ojczystą jako źródło siły i poczucia godności z powodu przynależności do własnej grupy, polski badacz J. Nikitorowicz uważa, że każdy człowiek należy jednocześnie do wielu kultur i tym wyżej odbiera siebie, im wyżej odbiera Innych (Nikitorowicz, 2000, s. 52). Uświadamiając sobie własne korzenie, pielęgnując własną kulturę człowiek powinien ze zrozumieniem odnosić się do wielokulturowości świata, z powagą traktować przedstawicieli innych kultur i religii.

## **Edukacja wielokulturowa w ukraińskiej przestrzeni naukowej**

„Edukacja wielokulturowa” (*multicultural education*) jest dość nowym pojęciem w pedagogice ukraińskiej. W międzynarodowym słowniku pedagogicznym (Londyn, 1977) pojęcie *multicultural education* odzwierciedla ideały pluralizmu kulturowego

w dziedzinie edukacji. W międzynarodowej encyklopedii edukacji (1994) – definiowana jest jako proces pedagogiczny, w którym uczestniczą dwie lub więcej kultur, różniące się językiem, cechami etnicznymi, narodowymi lub rasowymi. Istotne jest więc, aby w ramach współczesnej oświaty uczniowie przyswajali wiedzę o innych kulturach, poznawali obyczaje, tradycje oraz wartości kultury różnych narodów. Wychowanie młodzieży powinno być nastawione na poszanowanie kulturowej tożsamości innych ludzi.

Współistnienie i współdziałanie kultur różnych narodów z punktu widzenia ogólnoludzkich wartości przyciągnęły uwagę znanych ukraińskich naukowców, jak: G. Waszczenko, W. Winniczenko, B. Grinczenko, M. Dragomanow, I. Ogijenko, K. Uszyński, W. Suchomliński. Do oświaty wielokulturowej i wychowania wielokulturowego przykładają się dużą wagę we współczesnych koncepcjach oświaty i wychowania na Ukrainie, zwłaszcza w Państwowym Programie Narodowym „Oświata” (Ukraina XXI stulecie), Narodowej Doktrynie Rozwoju Oświaty Ukrainy w XX stuleciu, w Koncepcji wychowania estetycznego uczącej się młodzieży w warunkach odrodzenia kultury narodowej etc.

„Wielokulturowość” na Ukrainie nabiera statusu międzyprzedmiotowej koncepcji teoretycznej. Wielokulturowość wiąże się z pluralizmem kulturowym, który jest rozumiany jako „współistnienie w ramach jednego kraju wielu kultur, pod warunkiem, iż żadna z nich nie jest dominująca” (Jaksa, 2008, s. 45–46).

Oprócz przyjętych podejść do oświaty i wychowania wielokulturowego, a w szczególności: *akulturacyjnego* (związanego z tworzeniem się harmonijnych stosunków między członkami różnych grup etnicznych), *dialogowego* (zbudowanego na ideach otwartości i pluralizmu kulturowego) badacze ukraińscy dodają jeszcze *socjalno-psychologiczne*, które traktuje wychowanie wielokulturowe jako szczególny sposób kształtowania cech społeczeństwa, tworzenia wartości i postaw, nabywania umiejętności komunikacyjnych i empatycznych, które umożliwiają intensywne współdziałanie międzykulturowe i rozumienie innych kultur (I. D. Bech, O. W. Suchomlińska).

Cel i treść pojęcia „wychowanie wielokulturowe” w pedagogice ukraińskiej, wyjaśnia N. J. Myropolska (Myropolska, 2008, s. 691). Jej zdaniem, jest to proces celowej socjalizacji uczniów, który przewiduje opanowanie systemu wartości narodowych i ogólnokulturowych, umiejętności komunikacyjnych empatycznych, a także umożliwia uczniowi współdziałanie międzykulturowe, zrozumienie innych kultur, a także tolerancję wobec ich nośników. Celem wychowania wielokulturowego jest zapewnienie:

- na poziomie kognitywnym – przyswojenie wzorców i wartości kultury narodowej i światowej, doświadczenia kulturowo-historycznego i społecznego różnych krajów i narodów;
- na poziomie wartościowo-motywacyjnym – kształtowanie postaw społecznych nakierowanych na komunikację interkulturową i wymianę, a także rozwój tolerancji i empatii wobec innych krajów, kultur i grup socjalnych;
- na poziomie działalności – postępowanie – aktywne społeczne współdziałanie z przedstawicielami różnych kultur przy zachowaniu własnej tożsamości kulturowej.

Wychowanie wielokulturowe (wielokulturowość) określa się też jako nowy kierunek wychowawczy „pedagogiki świata” – przygotowujący do komunikacji międzykulturowej charakteryzującej się poprawnym porozumiewaniem się przedstawicieli różnych kultur, do nabywania kompetencji międzykulturowej, okazywania toleran-

cji, empatii, dążenia do zgody międzynarodowej we wszystkich sferach życia (Jaksa, 2008, s. 48).

Wychowanie wielokulturowe przewiduje dziedziczenie obyczajów tych kultur, w których żyją dzieci, a także wprowadza do innowacyjnego pola współdziałania kulturowego. Wdraża uczniów do odbierania złożonych procesów kulturowych, które są odzwierciedleniem ewolucji wielu wspólnot ludzkich nierozłącznie związanych ze sobą. W wychowaniu wielokulturowym ważne miejsce zajmuje m.in. tolerancja etyczna, a więc aktywny, wyrozumiały, nieobojętny stosunek do kultury, języka, religii, obyczajów, wyglądu zewnętrznego przedstawicieli innych etnosów. Zakłada kompromis i współpracę (Jaksa, 2008, s. 48–49). Obecnie realizowanie zasad wielokulturowości na Ukrainie polega na dawaniu równych szans studentom należącym do różnych grup kulturowych; na podtrzymywaniu stosunków między przedstawicielami różnych kultur; na współpracy i tolerancji, na wspólnym kształceniu studentów różnej przynależności etnicznej; na wprowadzaniu kursów początkowych oraz kursów specjalnych z zakresu oświaty wielokulturowej; na nauczaniu i przebudowie społecznej w dążeniu do sprawiedliwości i równości dla wszystkich i we wszystkim.

### **Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa – akcenty polskich badaczy**

Według T. Lewowickiego – edukacja jest obszarem życia społecznego, pozostającego pod silnym wpływem zjawisk i procesów dokonujących się w polityce, gospodarce, kulturze, dominujących ideologiach oraz innych sferach ludzkiej egzystencji (Lewowicki, 2001, s. 5). Podstawowym zadaniem edukacji, według wielu polskich badaczy, jest udzielenie jednostce pomocy we wzrastaniu w kulturze, w odnalezieniu własnej tożsamości, a także w nabywaniu tolerancyjnego stosunku do innych kultur, poważaniu dla Innego. Zatem za jedną z podstawowych ról edukacji w Polsce uważa się przygotowanie do życia w dialogu pokoleń ludzi świadomych, odpowiedzialnych i zdolnych do określania własnej tożsamości, którzy potrafią podtrzymać innych i szukają dróg realizacji odwiecznych humanistycznych i społecznych wartości (Grabowska, 2006, s. 48).

W polskiej przestrzeni stosowane są dwa określenia o różnej treści: „edukacja wielokulturowa” i „edukacja międzykulturowa”. Naukowcy, tacy jak S. Kaczor, B. Grabowska, Z. Piłat, używają terminów oświata „wielokulturowa”, „międzykulturowa”, „interkulturowa” jako synonimów. Jednocześnie T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, P. Grzybowski odróżniają te pojęcia. Wielokulturowość – według tych naukowców – to zasada polityki państwowej w stosunku do innych grup kulturowych, etnicznych i religijnych, koegzystencja różnych języków w jednym państwie. Grupy społeczne bowiem mogą różnić się m.in. językiem, korzeniami historycznymi, poglądami religijnymi, systemem ustalonych wartości. Potrzeba prowadzenia takiej polityki wynika z odmienności obyczajów, tradycji i zachowania przedstawicieli różnych kultur zamieszkałych w jednym kraju. Dlatego we współczesnej Polsce termin „wielokulturowość” przede wszystkim dotyczy zagadnień egzystencji etnicznych i religijnych mniejszości będących częścią społeczeństwa. Wielokulturowość jest zasadą ustroju społecznego, która nie tylko odzwierciedla wspólną egzystencję dwóch (lub więcej) odmiennych kultur, ich współdziałanie w codziennym życiu, lecz także zakłada bez-

konfliktowe współzycie wspólnot o odmiennych kulturach na terenie jednego kraju. Państwowa polityka Rzeczypospolitej Polskiej dotycząca wielokulturowości widoczna jest na terenach pogranicznych, w których zbiegają się kultury polska, ukraińska, litewska, białoruska, niemiecka, czeska.

„Edukacja wielokulturowa” wyznacza zakres działalności oświatowej, np. zakładanie szkół dla mniejszości narodowych, nauczanie języka ojczystego, wydawanie podręczników i literatury w języku mniejszości narodowych etc. Rozważania nad oświatą wielokulturową wymagają – według T. Lewowickiego – krytycznych i pozbawionych fałszerstwa podejść do społecznych i politycznych kontekstów tych zagadnień. Nowe podejścia do oświaty wielokulturowej wyznaczają międzynarodowe standardy prawne odnoszące się do rozwoju różnych kultur i języków, do dążenia do równouprawnienia i wyrównania szans mniejszości narodowych, a od edukacji oczekuje się nowoczesnych modeli oświaty wielokulturowej z uwzględnieniem złożonych kontekstów politycznych (Lewowicki, 2009, s. 24–25).

W Polsce oświata wielokulturowa w Polsce ma za zadanie przygotować do współistnienia ludzi różnych kultur, do tolerancji wobec Innego i innej kultury oraz poprawić sytuację edukacyjną grup etnicznych zamieszkałych na terenie kraju. Celem oświaty międzykulturowej jest przekazanie wiedzy oraz kształtowanie umiejętności, cech i zachowań, które przyczynią się do tolerancji wobec odmienności, do otwartości, do dialogu, do zdolności skutecznego współdziałania z osobami o innej kulturze (Aleksander, 2009, s. 16).

Oświata międzykulturowa ukierunkowana jest na „wzajemne poznanie i wzbogacenie kultur i ludzi tworzących tę kulturę” (T. Lewowicki), a zatem oświata międzykulturowa przewiduje aktywną postawą tolerancyjną podmiotu jednej kultury wobec podmiotu innej kultury. Oświata międzykulturowa według naukowców polskich zapewnia wspólną egzystencję, wzajemne zbliżenie się różnych kultur, ich integrację opartą na poszanowaniu wartości uniwersalnych, wspólnych elementów kultury i doświadczenia. Naukowcy polscy uważają, że wielokulturowość w Polsce jest faktem, realnością, a międzykulturowość stanowi ważne zadanie edukacyjne skierowane na zachowanie ogólnoludzkich wartości, a przeciwstawianie się nacjonalizmowi, ksenofobii, megalomanii, dyskryminacji. Międzykulturowość (interkulturowość) jest realizowana tam, gdzie przedstawiciele różnych kultur, grupy narodowe, etniczne, religijne i inne zamieszkujące na jednym terytorium otwarcie i stale biorą udział we współdziałaniu wyróżniającym się tolerancją i zrozumieniem osobliwości stylu bycia, wartości, norm Innego (Aleksander, 2009, s. 9).

Wprowadzenie do polskiej nauki kategorii międzykulturowości umożliwiło rozpatrywanie kultur w trzech nowych perspektywach: a) w perspektywie subiektywnej – jak spotkanie osób należących do różnych kultur. W takim procesie dialogowego współdziałania jego uczestnicy wzajemnie przekazują sobie własne wartości i normy; b) w perspektywie interaktywnej – sytuacja międzykulturowa przewiduje co najmniej dwóch uczestników współdziałania, w związku z czym stosunek do Innego/Obcego wymaga zwrócenia uwagę na własne „Ja”; c) w perspektywie sytuacyjnej – warto uwzględnić, że każda ze stron uczestnicząca we współdziałaniu pochodzi z innej historycznej, politycznej i ekonomicznej sytuacji.

Poświęcając znaczną uwagę rozwojowi oświaty międzykulturowej, naukowcy polscy podkreślają konieczność zachowania i rozwoju samoświadomości narodowej, ponieważ uczestnictwo w świecie wielokulturowym wymaga silnego i uświadomionego

poczucia tożsamości. Treść międzykulturowości stanowi współdziałanie dwóch tożsamości. We współdziałaniu międzykulturowym osoba występuje jako aktywny uczestnik życia społecznego, który współdziała z przedstawicielami innych kultur (Aleksander, 2009, s. 10).

W Polsce kształtowanie nowej świadomości społecznej Europejczyka znającego własne korzenie oraz szanującego kulturę i prawa innych zaczyna się od przedszkola, gdzie ukierunkowywana jest tożsamość kulturowa dziecka. Jednocześnie rozwija się zainteresowania innymi kulturami poprzez nauczanie języków obcych, gry, bajki, przyswajanie wartości uniwersalnych. W szkole średniej wychowanie wielokulturowe i międzykulturowe prowadzone jest w ramach programów szkolnych. Dla mniejszości narodowych, grup etnicznych, repatriantów, imigrantów, uchodźców organizowane jest nauczanie dwujęzyczne. Działalność oświatowa w zakresie wielokulturowości prowadzona jest również wśród młodzieży polskiej. Szkoła, uważając w Polsce, powinna kształtować tożsamość kulturową i rozwijać osobowość, kompetencje ucznia do współdziałania międzykulturowego, zachowania obyczajów, dziedzictwa kulturowego regionu, własnego kraju i krajów sąsiadów. Kompetencje międzykulturowe rozpatrywane są jako zdolność do uświadomienia sobie relatywizmu kulturowego we współdziałaniu z przedstawicielami innych grup kulturowych, praktycznego stosowania nabytej wiedzy. Poziom wiedzy międzykulturowej, znajomość języków, czułość i otwartość w stosunku do przedstawicieli innych kultur, a także tolerancyjne zachowania uczniów decydują o kompetencjach nauczyciela w zakresie oświaty wielokulturowej.

Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa na uczelniach wyższych Polski realizowana jest w ramach programów oświatowych polskich i europejskich, różnorodnych projektów międzynarodowych, wspólnych studiów studentów polskich i obcych, konsultacji językowych i międzykulturowych dla studentów i wykładowców z innych krajów lub udających się za granicę. Prowadzone są również bezpłatne nauczanie języka polskiego dla osób przybywających na studia na zasadach wymiany, a także podyplomowe na kierunku „europeistyka” oraz kursy podyplomowe w dziedzinie edukacji wielokulturowej.

Zatem pojęcia „edukacja wielokulturowa” i „edukacja międzykulturowa” to w istocie zagadnienie „wiedzieć” lub „być” w kulturze. W przypadku współistnienia wielu kultur – wiedza o kulturze i egzystencja w kulturze są odmienne (Mieźjew, 2006, s.22). Otóż bycie w kulturze wcale nie znaczy, że osoba ma wiedzę o tej kulturze.

### **Kulturologia jako kompleksowa humanistyczna wiedza o najbardziej ogólnych prawidłowościach historycznych rozwoju kultury**

Bez wątplenia można skonstatować, że ludzi łączy przynależność do jednej epoki, języka, religii, biografii i gospodarki. Całością tych czynników stwarza system, do którego należą tradycje, zakazy, motywy wyznaczające niepowtarzalny charakter narodu. Kultura podtrzymuje tradycje. Jednak nie sposób nie zauważyć, że oprócz różnic każda kultura ma cechy wspólne, ponieważ wszystkie kultury należą do wspólnoty ludzkiej – wspólnoty światowej. W ten sposób rodzi się nie tylko idea wielorakości kultur, ale jednocześnie poszukiwanie ich wspólnoty.

Do XIX stulecia nie zadawano pytania: co to takiego kultura. Tkwiąc w kulturze naukowcy nie zwracali uwagi na jej szczególne, niematerialne istnienie. Dopiero w XIX wieku w świadomości ludzkiej rodzi się idea, że przyroda w różnych kulturach może rozkwitać na różne sposoby. Kultura – zaczyna być rozpatrywana w różnorodnych jej wariantach. Idea różnorodności kultur zrodziła nową dyscyplinę naukową – kulturologię. Kulturologia (z łac. *cultura* – uprawa, pielęgnowanie, wykształcenie, wychowanie, uszlachetnianie i gr. *logos* – nauka) jest dyscypliną humanistyczną, która bada kulturę jako cały system, różnorodność kultur, ich współdziałanie, typy twórczości kulturowej, strukturę i funkcje kultury, prawidłowości rozwoju życia społecznego oraz ich odzwierciedlenie w życiu ludzkim (Gurewicz, 2010, s. 12). Obecnie kulturologia rozpatrywana jest jako: – wiedza naukowa o najbardziej ogólnych prawidłowościach rozwoju kultury, pojmowana jako całokształt wartości materialnych i duchowych nagromadzonych przez ludzkość (Romanow, 2008, s. 6); – kompleksowe badanie humanistyczne zjawisk i praw kultury, które rozszerza aspekt historyczny kultury przez filozoficzne, antropologiczne, socjologiczne podejścia do analizy, badania i uogólnienia zagadnień teoretycznych, zjawisk i fenomenu kultury; – szczególna dziedzina wiedzy humanistycznej, która syntezuje w sobie filozoficzne, antropologiczne, etnograficzne, socjologiczne i inne badania kultury, to znaczy szczególny sposób egzystencji człowieka, której podstawową treścią jest humanizacja środowiska i społeczeństwa; – nauka badająca specyfikę rozwoju kultury materialnej i duchowej cywilizacji, etnosów, narodów w konkretnym okresie historycznym, ich połączenia i wzajemne wpływy (*Kulturologia*, 2009, s. 7–8); – nie tylko nauka o mnogości kultur, ich unikalności i rozbieżności, ale też nauka o prawidłowości procesu kulturowo-historycznego (Gurewicz, 2010, s. 60).

Zadanie i znaczenie kulturologii najbardziej ogólnie zostało sformułowane przez P. S. Gurewicza. Jego zdaniem zadanie kulturologii nie ogranicza się tylko do analizy różnych epok kulturowych, ale polega na uświadomieniu prawidłowości procesu kulturowo-historycznego. Moim zdaniem najbardziej użyteczne może być założenie, że kulturologię należy rozpatrywać jako metateorię międzydyscyplinarną, ponieważ dzięki kulturze, która umożliwia zagłębienie się w świat psychologii człowieka, całych epok i narodów, można pokazać działanie mechanizmów historii, odkryć tajemnicę ludzkiej egzystencji, uchylić rąbka tajemnicy otaczającej twórczość rodu ludzkiego (Gurewicz, 2010, s. 58). W kulturologii ukraińskiej ukształtowały się trzy kierunki badań kulturowych: *tradycyjna historyczna szkoła kulturowa* (ujawnienie i opisanie faktów, wydarzeń i osiągnięć kultury światowej, narodowej lub regionalnej czy też określonej epoki kulturowo-historycznej); *filozofia kultury* lub *teoria kultury* (uświadomienie i wyjaśnienie kultury poprzez jej najbardziej ogólne i istotne cechy, eliminację głównych tendencji ewolucji kultury, przyczyn rozkwitu lub kryzysu); *socjologia kultury* (badania nad funkcjonowaniem kultury w ogóle lub obecnych w niej podkultur, a także badanie zmian przebiegających w kulturze oraz reakcja na nie różnych warstw ludności).

Kulturologia – jako nauka zorientowana na etykę wiedzy społecznej i humanistycznej o człowieku i społeczeństwie – jednolicie bada kulturę jak specyficzną funkcję i model egzystencji ludzkiej (*Kulturologia*, 2009, s. 7–9). Kulturologia jest więc zdolna teoretycznie wpływać na kształtowanie kultury społeczeństwa, na politykę państwową, która ma zaspokajać potrzeby duchowo-kulturowe mniejszości narodowych, przedstawicieli różnych grup etnicznych i religijnych, rozwijać tolerancję

każdej jednostki i społeczeństwa. Technologią społeczno-kulturową takiego wpływu jest oświata w szerokim znaczeniu tego pojęcia.

### **Kulturologia oświaty w rozstrzygnięciu problemów świata wielokulturowego**

Oświata od zawsze jest szczególną dziedziną społeczeństwa i państwa ukierunkowaną na kształtowanie i rozwijanie społecznych znaczących cech każdego człowieka. Przenosząc zjawiska społeczne i kulturowe oświata jest tym atrybutem ludzkości, który integruje ruch postępowy rozwoju ewolucyjnego. Obecnie pojęcie „oświata” jest szeroko rozumiane. Definiowane jest w różnych kontekstach, przede wszystkim jako wartość (państwowa, społeczna, prywatna), fenomen społeczno-kulturowy, technologia socjokulturowa. Integralność współczesnej sfery oświaty, jej złożoność – jako fenomen społeczny potrzebuje innego jakościowo podejścia badawczego do zagadnień systemowego funkcjonowania i rozwoju oświaty. Powstaje więc konieczność opracowania nowego kierunku badania naukowego sfery oświaty jako otwartego systemu synergetycznego (Sysojewa, 2011, s. 7).

Na Ukrainie nowy naukowy kierunek poznawania oświaty i jego nazwa „oświatologia” zostały zaproponowane przez W. O. Ogniewjuka, który uzasadnił nie tylko obiekt, przedmiot i płaszczyznę przedmiotową oświatologii, ale również jej podstawy filozoficzne i kierunki rozwoju (Ogniewjuk, 2009, s. 2–6). Według koncepcji W. O. Ogniewjuka, oświata – jako fenomen naukowy – najbardziej wyczerpująco odzwierciedla całą wiedzę dotyczącą oświaty, a termin naukowy „oświatologia” likwiduje sprzeczności pomiędzy pojęciem oświaty jako takiej a wiedzą o oświacie niezależnie od tego, dzięki jakim naukom zostało to uzyskane.

Współczesność wysuwa problemy, których rozstrzygnięcie potrzebuje systemowych podejść naukowych w dziedzinie wiedzy humanistycznej. Nauki humanistyczne badają zjawiska w zakresie realiów humanistycznych. W takiej perspektywie powstają szczególne stosunki między badaczem a zjawiskiem będącym przedmiotem badań, ponieważ należą one do jednej sfery – kultury, ducha, świadomości etc. (Gurewycz, 2010, s. 66). W ten sposób wiedza humanistyczna włącza się do obiektu badania i wywiera na niego wpływ.

W dyskursie humanistycznym próbuje się zrozumieć inną osobę, tłumaczyć ten oświatowy, społeczny, kulturowy lub duchowy fenomen. Nic dziwnego, że nowa nauka humanistyczna oświatologia nie zmieniając filozofii oświaty, zachowuje związek z ideami filozoficznymi. Filozofia rozpatruje zagadnienia skrajne, odwieczne. Mimo iż każda nauka zanurza się w konkrety i rozstrzyga zadania częściowo, to także buduje w miarę całościowy obraz świata. Dlatego nie może opierać się wyłącznie na filozofii. Oświatologia zrodziła się z pedagogiki, jej koncepcji pedagogicznych i metodologii pedagogicznej. Jej kształtowanie się i rozwój jest więc ściśle związany z badaniami już przeprowadzonymi i tymi, które będą prowadzone w obrębie nauki pedagogicznej, mimo iż obiekt badań już wykroczył poza jej (pedagogiki) granice.

Można wyznaczyć i prognozować następne etapy rozwoju oświatologii: filozoficzny (uzasadnienie zasad filozoficznych nowego kierunku naukowego o integrowanym poznawaniu oświaty, obiektu, przedmiotu i zadań oświatologii); wiedzy empirycznej (określenie punktów kontaktowych sfery oświaty z innymi sferami funk-



cjonowania społeczeństwa, ich wzajemnego oddziaływania i związków, określenia stosownych kontekstów oświatologicznych, miejsca i roli wiedzy oświatologicznej w rozwoju społeczeństwa); definicji oświatologii jako dyscypliny naukowej (określenie zasad i kryteriów wiedzy oświatologicznej, jej struktury, tworzenia idealnych obiektów oświatologicznych, zbudowanie teorii oświatologicznych, metodologii badań oświatologicznych); rozwój stosownych badań oświatologicznych (określenie składników przygotowania oświatologicznego, opracowanie programów i treści kursów nauczania oraz kursów specjalizowanych w zakresie oświatologii, określenie aktualnych kierunków badań oświatologicznych, rozwój badań międzydyscyplinarnych i multidyscyplinarnych w dziedzinie oświatologii, monitoring wpływu wyników badań oświatologicznych na różne sfery funkcjonowania społeczeństwa); badań systemowych w dziedzinie oświatologii (zapoczątkowanie na Ukrainie kierunku badań naukowych w zakresie oświatologii, stworzenie systemu przygotowania kadr naukowo-pedagogicznych o najwyższych kwalifikacjach ze specjalizacją w zakresie oświatologii, opracowanie systemu monitoringu wpływu wyników badań oświatologicznych na skuteczność rozwoju różnych sfer społeczeństwa).

We współczesnym społeczeństwie wieloetnicznym i wielokulturowym coraz bardziej odczuwa się potrzebę tworzenia nowego typu stosunków społecznych budowanych na innych zasadach dialogu i tolerancji, obcowania „międzynarodowościowego”. Rozstrzygnięcie tego zagadnienia w znacznym stopniu zależy od aktywności i zaangażowania potencjału oświaty, ponieważ ta sfera daje unikalną możliwość zaplanowanego wpływu na proces kształtowania wartości życiowych młodzieży i w ten sposób odpowiednio wpływać na przyszłość narodów. Sfera oświaty jako system społeczno-kulturowy zapewnia: dziedziczenie kulturowe (wcielenie norm kulturowych, wartości, idei); rozwój indywidualności ludzkiej; przygotowanie jednostki do pomysłnej egzystencji w socjum, we własnej kulturze, w środowisku wielokulturowym; angażowanie człowieka w kulturę, wprowadzenie go w świat ludzkiej subiektywności; wpływ na kształtowanie świadomości społecznej i świadomości każdego człowieka. Właśnie dlatego naukowcy ukraińscy, analizując powiązanie kultury i oświaty, rozpatrują zagadnienie wielokulturowości przeważnie w płaszczyźnie kulturologii, a mianowicie: w kontekście historyczno-kulturowym; w aspekcie dialogu kultur i kształtowania się osobowości; w kontekście kulturologicznego przygotowania nauczyciela (Jaksa, 2008, s. 43).

Obiektem badania oświatologii jest sfera w jej stałym rozwoju (Ogniewjuk, 2009, s. 2–6). Taka definicja według nas wskazuje nie tylko na jego wszechobejmujący charakter systemowy (procesów oświatowych i zjawisk), ale również ściśle określa, że obiektem badania jest system otwarty – system oświaty. Zatem istotną odmiennością obiektu badania socjologicznego od innych nauk humanistycznych polega na tym, że oświatologia jest swoistą synergetyką oświatową w badaniu sfery oświaty. Synergetyzm najbardziej wyraziście ujawnia się w trakcie badań oświaty, gdy traktuje się ją jako składnik kultury, unikalny fenomen społeczno-kulturowy, który otwiera wzajemne zależności i wzajemne uwarunkowania mnogości kultur i systemów oświatowych odzwierciedlających wzajemny wpływ kultur i oświaty. Z naszego punktu widzenia badania w tym zakresie stanowią obiekt kulturologii oświaty – składnika oświatologii światowej.

Analizując znaczenie kulturologii oświaty w celu humanizacji egzystencji społeczeństwa, warto podkreślić, iż oświata i kultura w ich synergizmie są głównymi

czynnikami społecznej praktyki humanistycznej i wywołują istotny wpływ na rozwój wszystkich sfer społeczeństwa; zapewniają rozwój intelektu społecznego i osobistego, duchowości narodu, podwyższają poziom kulturowy i oświatowy społeczeństwa, wywołują bezpośredni wpływ na kształtowanie każdego człowieka. Kulturologia oświaty sprzyja tworzeniu takiej przestrzeni edukacyjnej, w której najbardziej całościowo współdziałają różne kultury, wdrażana jest tolerancja i poszanowanie do kultury Innego, odbywa się uświadomienie tego, że na globalną kulturę nakładają się różne kultury, a właśnie mnogość tworzy jej unikalną kolorystykę i umożliwia samorozwój całości, jak również każdej jej składowej. To właśnie chaotyczne połączenie różnych kultur, które wydają się niezgodne i sprzeczne, tworzą niezrównoważoność globalnej kultury, która rodzi wartości uniwersalne, sprzyjające jej rozkwitowi i stałemu rozwojowi ziemskiej cywilizacji. W płaszczyźnie praktycznej kulturologia oświaty może służyć opracowaniu oświatowych technologii socjokulturowych skierowanych na rozstrzygnięcie zagadnień oświaty wielokulturowej i międzykulturowej, wprowadzaniu do sfery oświatowej podejścia kulturologicznego, uświadomieniu pojęć tworzących się na pograniczu oświaty i kultury (kultura pedagogiczna, zawodowa etc.), kształtowaniu treści oświaty na zasadach podejścia kulturologicznego. Kulturologia oświaty jest zdolna, według nas, jeśli nie pokonać, to zmniejszyć przepaść między tradycyjnym obcowaniem osób starszego pokolenia a młodzieżą, pokonywać unifikację poglądów ludzkości i dążyć do tego, aby rozwijać i wyrównywać cechy osobowości.

Zatem kulturologia oświaty – część składowa oświatologii – teoretycznie zajmuje się światem wielokulturowym, zagadnieniami kulturologicznymi oświaty i oświatowymi zagadnieniami kulturologii. Rozwój kulturologii oświaty będzie więc sprzyjał harmonijnemu współlistnieniu odmienności kulturowych w warunkach globalizacji. Wraz z tolerancją kulturologię oświaty można rozpatrywać jako czynnik aktywizacji rozwoju społecznego, politycznego i ekonomicznego wspólnoty światowej.

## Literatura

- Edukacja dla interkulturowości* (2009). Red. S. Kaczor, T. Z. Sarleja. Warszawa-Radom
- Grabowska B. (2006): *Zmiana uwarunkowania społecznego uczestnictwa i współdziałania młodzieży na pograniczu cieszyńskim w kontekście teorii stawania się społeczeństwa*. W: *Teorie i modele badań międzykulturowych*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur. Wyd. UŚ, Cieszyn-Warszawa
- Gurewycz P. S. (2010): *Kulturologia: pomoce naukowe*. Wyd. II. Ł., Wyd. „Omega”
- Jaksa N. W. (2008): *Przygotowanie zawodowe przyszłych nauczycieli: teoria i praktyka współdziałania międzykulturowego w warunkach regionu Krymskiego*: Monografia. Wyd. ŻUP im. I. Franka, Żytomierz
- Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości* (2009). Red. T. Lewowicki, F. Szlosek. Warszawa-Radom
- Kulturologia. (2009). Red. T. B. Grycenko. Wyd. II. Centrum literatury naukowej, Kijów
- Lewowicki T. (2001): *O ideach oraz praktykach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2
- Mieżujew W. M. (2006): *Idea kultury. Szkic o teorii kultury*. Progres-Tradycja, Moskwa
- Myropolska N. J. (2008): *Wychowanie wielokulturowe*. W: *Encyklopedia oświaty*. Red. W. G. Kre- mień. Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy; Jurinkom Inter, Kijów
- Nikitorowicz J. (2000): *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*. TRANS HUMANA, Białystok
- Ogniewjuk W. O. (2009): *Filozofia oświaty w strukturze badań naukowych fenomenu oświaty*. „Droga oświaty”, nr 4 (54)
- Romanow J. I. (2008): *Kulturologia*. SPB, Piter

Sysojewa S. O. (2011): Oświata jak obiekt badań. Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, Narodowa Akademia Oświaty Ukrainy, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Asocjacja pracowników gimnazjum i liceów Ukrainy, „Droga Oświaty”: czasopismo naukowo-metodologiczne nr 2, Kijów

Toffler A. (2001): Wstrząs przyszłości: Tłum. z jęz. angielskiego. „Wyd. ACT” Sp. z o.o., Moskwa; wyd. polskie Toffler A. (1998) *Szok przyszłości*. Wyd. Zys i ska, Poznań

## **Kulturologiczna koncepcja oświatologii w kontekście rozwoju społeczeństwa wielokulturowego**

W artykule przeanalizowano pojęcia „edukacja wielokulturowa”, „wychowanie wielokulturowe”, „edukacja międzykulturowa” w nauce ukraińskiej i opracowaniach polskich naukowców; rozpatrzone zostały podstawowe etapy rozwoju kulturologii jako kompleksowej wiedzy humanistycznej o najogólniejszych prawidłowościach rozwoju kultury; wprowadzono pojęcie „kulturologia oświaty”; pokazano, że kulturologia oświaty jako składowa oświatologii jest skierowana na rozstrzygnięcie współczesnych zagadnień kulturologicznych rozwoju oświaty (edukacja wielokulturowa i międzykulturowa, podejście kulturologiczne w edukacji, kształtowanie teaurusu naukowego badań międzydyscyplinarnych w dziedzinie oświatologii na pograniczu „oświata–kultura”).

## **Culturological conception of osvitology in the context of the development of multicultural society**

Such notions as „multicultural education”, „multicultural upbringing”, „intercultural education” in the national scientific space and Polish researchers` works are analyzed in the article; the main stages of the development of the culturology as the complex of the humanitarian knowledge about the most common patterns of the culture development are observed; the notion „the culturology of education” is introduced; it is proved that the culturology of education as a part of osvitological knowledge is aimed at the solution of the modern culturological problems in the development of education (multi- and intercultural education, culturological approach in education; the forming of the scientific thesaurus of the interdisciplinary researches in the field of osvitologiya at the joint of the „education–culture”).



# SYLWETKI PEDAGOGÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2012

## PROFESOR WINCENTY OKOŃ [1914–2011]

Wincenty Okoń urodził się 22 stycznia 1914 roku w Chojeńcu. Dzieciństwo spędził we wsi Majdan Zahorodyński, gdzie rodzice prowadzili gospodarstwo rolne. Rodzice – jak wspominał Profesor – nie mieli wykształcenia, ale byli ludźmi pracowitymi, zaradnymi, uczciwymi. Ojciec zajmował się rolnictwem i hodowlą, prowadził pasiekę, podejmował różne prace dodatkowe, aby utrzymać liczną rodzinę – żonę i ośmioro dzieci. Matka prowadziła gospodarstwo domowe i poświęciła się wychowaniu dzieci. Profesor zapamiętał, że lubiła czytać książki i śpiewać przy pracy.

Również mały Wincenty od wczesnego dzieciństwa przejawiał zainteresowania książkami. Sam nauczył się czytać. W szkole podstawowej radził sobie bardzo dobrze, chętnie i często korzystał ze szkolnej biblioteki. Brał udział w różnych szkolnych przedstawieniach, wycieczkach. Czas nauki spostrzegał jako zajmujący, bogaty w przeżycia. Dobrze wspominał swoich ówczesnych nauczycieli. W szkołach kolejnych szczebli nauczania przejawiał dużą aktywność poznawczą, ciekawość świata i wielostronne zainteresowania i uzdolnienia. Uczestniczył w amatorskim ruchu kulturalnym, interesował się literaturą, muzykował.

Stosunkowo wczesnie wybrał zawód nauczycielski. Po zdaniu egzaminów podjął w roku 1929 naukę w Seminarium Nauczycielskim w Chełmie. Także w tym seminarium z dużym zaangażowaniem uczestniczył w amatorskim ruchu kulturalnym. Pozostawał pod wpływem wielu wybitnych nauczycieli, spośród których często przywoływał postać Kazimierza Andrzeja Jaworskiego (KAJ-a), poetę, pisarza, nauczyciela literatury, redaktora znanego czasopisma literackiego „Kamena”. W roku 1934 ukończył seminarium i na rok zatrudnił się jako prywatny nauczyciel – w leśniczówce Deputycznej przygotowywał córkę leśnika do egzaminu kończącego naukę w szkole powszechnej.

W roku 1935 powołany został do odbycia służby wojskowej w Dywizyjnym Kursie Podchorążych Rezerwy w Łucku. Po rocznym pobycie w „podchorążówce” powrócił na krótko do Deputycznej. Podjął starania o pracę nauczycielską.

W styczniu 1937 roku został zatrudniony jako nauczyciel na tzw. lotnym kontrakcie. Ten rodzaj zatrudnienia zobowiązywał do pracy we wskazanych miejscach, gdzie z różnych powodów brakowało nauczycieli. Pracował w kilku szkołach w powiecie puławskim, aż uzyskał stałe zatrudnienie w szkole powszechnej w Czechach-Trąbkach koło Garwolina. Zdał wymagany egzamin nauczycielski, a także podjął studia pedagogiczne w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Pracował jako nauczyciel do wybuchu drugiej wojny światowej.

\*

Jak wielu z Jego pokolenia – w roku 1939 podjął żołnierski obowiązek obrony Ojczyzny, potem był żołnierzem armii podziemnej, organizował kursy i uczestniczył w tajnej oświacie. Budzi podziw i uznanie wielostronna aktywność w warunkach okupacji młodego nauczyciela i oficera Armii Krajowej. Prowadził kształcenie młodzieży – opierając się na programie opracowanym przez Tajną Organizację Nauczycielską (TON), zorganizował licealne kształcenie pedagogiczne, prowadził zajęcia kulturalno-oświatowe (m.in. chór). Również w okresie okupacji dotarł do kilku profesorów Wolnej Wszechnicy Polskiej i zdał egzaminy. W roku 1944 ponownie powołany został do wojska. Uzyskiwał kolejne awanse oficerskie – do kapitana marynarki wojennej. W czasie służby w Samodzielnym Batalionie Morskim (w Lublinie, Włocławku i Gdańsku – Nowym Porcie) szkolił marynarzy, organizował ich życie kulturalne, wypełniał zadania wojskowe związane z ochroną portów i miasta. Los zetknął Go wtedy z kolejną znaną postacią – komandorem Franciszkiem Dąbrowskim, zastępcą majora Sucharskiego w dniach bohaterskiej obrony Westerplatte. Ponad trzydzieści lat (w tym lata ciężkich doświadczeń) ukształtowało osobowość nauczyciela, oficera, patrioty, człowieka zaangażowanego w sprawy społeczne – szczególnie w sprawy oświaty.

Pomimo pomyślnego przebiegu służby wojskowej Wincenty Okoń pragnął kontynuować studia i wrócić do pracy pedagogicznej. Spełnił te pragnienia. Ukończył studia w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi. Tam też – po egzaminie z pedagogiki ogólnej – profesor Sergiusz Hessen zaproponował Mu pracę w Katedrze Pedagogiki Ogólnej w Uniwersytecie Łódzkim. Był to ważny moment w życiu Wincentego Okonia. Skorzystał z tej propozycji i rozstał się z wojskiem.

\*

Pracę nauczyciela akademickiego Wincenty Okoń podjął jako trzydziestoparoletni asystent – pod kierunkiem znakomitego Mistrza – Profesora Sergiusza Hessena. Początkowo związany był z Uniwersytetem Łódzkim, gdzie uzyskał w roku 1948 doktorat (z filozofii), ale wkrótce przeniósł się do Warszawy. Pracując w Uniwersytecie Warszawskim uzyskał w roku 1955 tytuł profesora nadzwyczajnego, a w roku 1966 tytuł profesora zwyczajnego. Z uczelnią stołeczną związana była Jego praca i kariera zawodowa. W latach 1958–1960 był dziekanem Wydziału Pedagogicznego, wiele lat kierował Katedrą Dydaktyki.

Z pracą w Uniwersytecie Warszawskim Profesor łączył obowiązki w Instytucie Pedagogiki Ministerstwa Oświaty (był dyrektorem tego instytutu w latach 1961–1972), przekształconym potem w Instytut Badań Pedagogicznych (kierował IBP w latach 1972–1974).

Zarówno Katedra Dydaktyki w UW, jak i Instytut Pedagogiki (potem Instytut Badań Pedagogicznych) stały się dzięki staraniom Profesora najsilniejszymi w Polsce ośrodkami studiów i badań w zakresie kształcenia. Pod kierunkiem Profesora prowadzone były liczne badania ogólnopolskie i międzynarodowe – m.in. badania nad procesem nauczania-uczenia się, osiągnięciami szkolnymi, przemianami szkolnictwa.

\*

W wyniku nader intensywnych i szeroko zakrojonych studiów i badań powstały liczne publikacje Profesora. Jego dorobek obejmuje ponad 330 publikacji – w tym ponad

20 książek. Wśród tych prac szczególne miejsce zajmują książki wyznaczające rozwój dydaktyki ogólnej w Polsce i w wielu innych krajach – *Proces nauczania* (6 wydań polskich i kilkanaście w Japonii), *Zarys dydaktyki ogólnej* (4 wydania), *U podstaw problemowego uczenia się*, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, *O postępie pedagogicznym*, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, *Zabawa a rzeczywistość*, *Dziesięć szkół alternatywnych*, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, *Wszystko o wychowaniu*.

Kilka prac należy już do klasyki literatury pedeutologicznej i literatury służącej formułowaniu teorii szkoły. Są to m.in. książki: *Rzecz o edukacji nauczycieli*, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, *Dziesięć szkół alternatywnych*, a także praca pod redakcją Wincentego Okonia *Szkoły eksperymentalne w świecie*. Prace te ukazywały się w różnych latach, były wznawiane, wciąż są źródłem wiedzy o kształceniu, o szkole, o zawodzie nauczycielskim.

Wśród znaczących dokonań Profesora wymienić należy *Słownik pedagogiczny* (kilka wydań) i *Nowy słownik pedagogiczny*. Przy Jego udziale wydana została 31-tomowa seria „Biblioteki Nauczyciela”, był współredaktorem (miałem zaszczyt pomagać Mu w tym dziele) „Biblioteki Postępu Pedagogicznego”. Dokonał wyboru i opracowania pięciotomowej edycji *Dzieł wybranych* Sergiusza Hessena.

\*

Profesor Wincenty Okoń jest autorem kilku – ważnych w rozwoju pedagogiki – teorii naukowych. Przede wszystkim Jego teoria procesu nauczania-uczenia się i teoria kształcenia wielostronnego znalazły stałe miejsce w naukach pedagogicznych, ale także – co ważne – wywarły bardzo pozytywny wpływ na praktykę edukacji szkolnej. Liczne eksperymenty szkolne – prowadzone z inicjatywy i pod kierunkiem Profesora – przyczyniły się do unowocześnienia procesu kształcenia w szkole. Profesor był też niestrudżonym propagatorem i promotorem innowacji oświatowych.

Powracając do teorii autorstwa Profesora należy przywołać także Jego wersję teorii nauczania-uczenia się problemowego. Również ta teoria – nawiązująca do teorii Johna Deweya – wywarła znaczny wpływ na przemiany kształcenia w polskich szkołach.

\*

Wszystkie te dokonania – a przecież są to tylko najważniejsze z nich – w sposób oczywisty sprawiły, że Profesor zajmował szczególną pozycję w społeczności pedagogów. W latach 1974–1984 był przewodniczącym Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, był założycielem i od roku 1993 honorowym przewodniczącym Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, był członkiem prezydium Komitetu Ekspertów dla opracowania raportu o stanie oświaty (1971–1973). Był m.in. redaktorem naczelnym „Kwartalnika Pedagogicznego” (1973–1984) i „Studiów Pedagogicznych” (1978–1987), członkiem prestiżowych stowarzyszeń krajowych i zagranicznych. Otrzymał wysokie odznaczenia państwowe.

Był członkiem rzeczywistym Polskiej Akademii Nauk.

Profesor Wincenty Okoń cieszył się wielkim uznaniem w zagranicznych środowiskach naukowych. Prowadził wykłady i wypełniał różne funkcje eksperckie w wielu krajach – na kilku kontynentach. Odbył około 100 podróży naukowych.

Środowiska akademickie obdarzyły Profesora wieloma zaszczytnymi wyróżnieniami. Najwyższym zaszczytem, jakim środowiska te mogą uhonorować zasłużone osoby, jest doktorat honoris causa. Profesor Wincenty Okoń otrzymał doktoraty honorowe trzech uczelni – Wyższej Szkoły Pedagogicznej (noszącej potem nazwę Akademii Pedagogicznej, a dzisiaj Uniwersytetu Pedagogicznego) w Krakowie – w roku 1980, Uniwersytetu Technicznego w Brunszwiku (w Niemczech) w roku 1996 oraz Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach – w roku 2006.

\*

Dla wielu pedagogów był Mistrzem, Nauczycielem. Niezwykła była życzliwość Profesora wobec dokonań innych autorów prac, badaczy. Nie bez stosownego krytycyzmu, ale zawsze z wielką otwartością i ciekawością odnosił się do poczynań pedagogów zarówno starszego, jak i młodszego pokolenia.

Profesor wielokrotnie podkreślał, iż za największy sukces uważa skupienie wokół siebie i promowanie niezwykle licznego i od lat bardzo znaczącego w humanistyce grona uczniów i współpracowników. Podziw i uznanie budzi to, że wypromował około 70 doktorów, ale – co więcej – blisko 20 z nich uzyskało tytuł profesora zwyczajnego, znaczna grupa jest profesorami nadzwyczajnymi. Profesor Okoń stworzył autentyczną szkołę naukową w humanistyce, a szczególnie w pedagogice i w dyscyplinach pokrewnych. Prowadzone przez Niego (przez kilka dziesięcioleci) ogólnopolskie Seminarium Dydaktyczne – z siedzibą na Wydziale Pedagogicznym UW – skupiało profesurę i młodzież akademicką z wielu środowisk, reprezentującą różne dyscypliny naukowe. Szkoła naukowa Profesora Wincentego Okonia jest wielkim Jego sukcesem – jako Uczonego, Mistrza, Nauczyciela.

\*

Nie sposób przedstawić ogromu dokonań Profesora. Jego droga życiowa, praca nauczycielska, aktywność społeczna, oddanie sprawom Polski, a nade wszystko niezwykle cechy osobowości, przymioty charakteru Człowieka Mądrego i Prawego, osiągnięcia naukowe – Uczonego i Mistrza – budzą zasłużone powszechne uznanie. Dla społeczności pedagogów akademickich i dla tysięcy nauczycieli był i pozostanie – także za pośrednictwem dzieł – niekwestionowanym Autorytetem. Od lat uznaje się Go za klasyka pedagogiki, szczególnie dydaktyki ogólnej i pokrewnych dydaktyce subdyscyplin. Jego dzieła wciąż inspirują teoretyków pedagogiki i praktyków edukacji.

Ostatnie lata Jego życia były czasem zmagania ze słabościami zaawansowanego wieku. Ceniliśmy jednak obecność Profesora – i On, i my mieliśmy świadomość ciągłej bliskości. Teraz boleśnie odczuwamy Jego brak. Odszedł jeden z Gigantów, Wielka Osobowość współczesnej humanistyki. Pozostaje pamięć o Jego życiu i dorobku.

Przesłania płynące z licznych prac Profesora zobowiązują do działań na rzecz edukacji, a przykłady Jego dokonań wzmacniają wiarę w sens i możliwości czynienia dobra za pomocą edukacyjnego trudu.

Tadeusz Lewowicki



# RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2012

**Urszula Gruca-Miąsik: *Moral Dimension of Functioning of Foster Families viewed from the Systematic Perspective (2001–2011)*.**

**Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego,  
Rzeszów 2012, s.182**

Założonym celem omawianych przeze mnie poniżej zagadnień – książki, która ukazała się drukiem na początku bieżącego roku kalendarzowego – było przede wszystkim ustosunkowanie się autorki do oceny moralnego wymiaru funkcjonowania rodzin zastępczych w Polsce<sup>1</sup>, w świetle przeprowadzonych przez siebie badań panelowych. Można śmiało powiedzieć, iż książka stara się sprostać wszelkim towarzyszącym, zresztą od lat, zarzutom, iż badania poświęcone tej jakże *humanitarnej/humanistycznej* problematyce są bardzo skąpe/rzadkie i zbyt często nie oddają rzeczywistości i wielostronnych uwarunkowań położenia społecznego tego typu rodzin, jak również szerokiej gamy wiarygodnych uwarunkowań ludzkich motywacji. Prób wyjścia z sygnalizowanej powyżej *izolacji* wąskiej grupy reprezentatywnych autorów – polskiej literatury przedmiotu – dokonano w książce głównie na płaszczyźnie badawczej. Tak więc Czytelnik uzyska ważne spojrzenie na rodzime formy opieki i kompensacji nad dziećmi osamotnionymi (najczęściej osieroconymi), przebywającymi w rodzinach zastępczych<sup>2</sup>, które stanowią specyficzne, unikalne i szczególnie zróżnicowane środowisko zabezpieczająco-wychowawcze. Książka prezentuje problematykę wsparcia społecznego, głównie w aspekcie pedagogiczno-opiekuńczym, na podstawie literatury przedmiotu oraz własnych wyników badań/eksplikacji empirycznych, prowadzonych w odstępie dziesięciu lat, tj. w roku 2001 roku oraz 2011.

Na podstawie badań sondażowych powtarzanych po upływie jednej dekady – po prezentacji wielu eksplikacji oraz stawianych diagnoz autorka przechodzi do kolejnego tła dokonywanego zapisu/opisu, jaki stanowi właśnie *rehabilitacja społeczna*. Pojawiają się w tym obszarze – a przynajmniej zasygnalizowane zostały w książce – różne koncepcje potencjalnie możliwych oddziaływań rehabilitacyjnych. Wyszczególnić możemy możliwość stosowania zarówno społeczno-opie-

kuńczego modelu rehabilitacji, jak i psycho-terapeutycznego trybu postępowania bądź też *stricte* socjalizacyjnego modelu, który kładzie zasadniczy nacisk na modelowanie (inicjowanie) zachowań pożądanych (oczekiwanych) poprzez realizację podejmowanych prób wsparcia ze strony opiekunów i wielu rzeczników organizowanej pomocy społecznej. Warto wspomnieć, iż pojawiające się w wielu fragmentach pracy cele pomocy społecznej, tak jak i jej organizacje są rozpatrywane przede wszystkim na poziomie (szczeblu) *mikrostrukturalnym*, ale również nawiązuje się do rozstrzygnięć oczekujących na określone decyzje podejmowane na poziomie *makrostrukturalnym*, które często są ściśle związane z realizowaną w naszym państwie polityką społeczną. Dostrzec można wyraźną tożsamość oceny Urszuli Grucy-Miąsik – dotyczącą obligatoryjnych funkcji niesionej pomocy w procesie intencjonalnie organizowanego wsparcia społecznego – z koncepcją R. M. Titmussa (1987). Osadzona jest ona na realizacji trzech podstawowych zadań: *kompensacyjnych* (dotyczących niwelowania braków, luk, niedostatków i ograniczeń poszczególnych jednostek i szerszych grup społecznych w dostępie do zasobów, ich sprawności fizycznej, psychicznej, intelektualnej lub też zdolności możliwości funkcjonalnych); *protekcyjnych* (polegających na ochronie praw i interesów jednostek upośledzonych, najsłabszych); oraz *promocyjnych* (związanych z rehabilitacją społeczną umożliwiającą/ulatwiającą poprawę zastanej sytuacji i stopnia sprawności/zaradności oraz zdolności funkcjonalnych), (zob. Kazimierzczak, 2000, s. 147). Autorka jest równocześnie świadoma – tak odczytuję szereg przytoczonych interpretacji potencjalnie możliwej formalnej i nieformalnie niesionej pomocy – istniejących wielu rozbieżności między modelowymi właściwościami *opiekuńczości* i *pomocniczości* instytucjonalnie projektowanymi lub też pobieżnie zarysowanymi na podstawie indywidualnych sposobów organizowania pomocnej sieci wsparcia dzieci i młodzieży w rodzinach zastępczych, które zawarte są w literaturze przedmiotu, a ich funkcjonalnością/dysfunkcjonalnością w stosunku do założonych teoretycznie celów.

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

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

Przedmiotem podstawowych zainteresowań badacza i prowadzonych poszukiwań była przede wszystkim jednostka, dziecko, podlegające opiece zabezpieczająco-kompensacyjnej i wychowaniu, z chwilą jego egzystencji w rodzinie zastępczej, tj. w różnych formach rodzin wspierających lub zastępujących w wypełnianiu jej podstawowych funkcji opiekuńczych, socjalizacyjnych i edukacyjnych. Dlatego w badaniach przyjęto podejście integrujące, systemowe – czy ekosystemowe, interakcyjne oraz dynamiczne, a tym samym także badania podłużne i eksperymentalne nieczęsto – moim zdaniem – stosowane we współczesnej polskiej pedagogice. Zajmując się efektywnością procesu opiekuńczo-wychowawczego, kompensacją braków emocjonalnych, społecznych, edukacyjnych u dzieci w opiece zastępczej, poszukiwania skierowane zostały na kategorię wsparcia uznaną za podstawową i warunkującą rozwiązanie i zrozumienie wielu psychospołecznych uchybień prowadzących z reguły do upośledzenia społecznego. Trzeba koniecznie przypomnieć, iż oprócz zaspokajania codziennych potrzeb często zakres sprawowanej opieki rodzice zastępczy muszą poszerzać o zabiegi kompensacyjne i reedukacyjne, które stają się koniecznością ze względu na rodzaj środowiska, z jakiego pochodzą dzieci. Wszelkie uchybienia pojawiające się w sprawowaniu opieki w rodzinach naturalnych, niedostateczna stymulacja rozwojowa prowadzą do niezadawalającego rozwoju zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym. Wymaga to od opiekunów zastępczych dodatkowej aktywności we wdrażaniu dzieci do oczekiwanych społecznie norm oraz kształtowaniu wśród wychowan-

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

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

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

Badanie przeprowadzono (2001) na terenie województwa karpackiego zgodnie z przyjętymi przez badacza kryteriami – w dwóch grupach rodzin – z których każda liczyła (N) po 60 struktur rodzinnych. Eksplikacje były przeprowadzone w miejscu zamieszkania każdej z rodzin. Tak samo postępowano z rodzinami z populacji ogólnej. Badani otrzymywali zestaw przygotowanych przez autorkę technik z odpowiednią instrukcją. Czas wypełniania testów nie był ograniczony, każda z osób wypełniała je indywidualnie bez kontaktu z pozostałymi członkami rodziny. Sposób przeprowadzania badań był jednolity. Badaniu poddano łącznie 423 osoby, w tym 240 osób to rodzice. W rodzinach zastępczych odpowiadało kryteriom 93 dzieci, z czego w rodzinach spokrewnionych było to 58 dzieci (w tym 38 były to dzieci przyjęte na wychowanie), natomiast w rodzinach zastępczych obcych było to 35 dzieci (w tym 31 były to dzieci przyjęte na wychowanie). W rodzinach z grupy porównawczej przebadano 90 dzieci odpowiadających założeniom metodologicznym. Łącznie rodziny z obu grup wypełniły 2658 kwestionariuszy, które zostały poddane analizie.

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

Szczególnie ważne jest to, że książka została wydana w wydawnictwie uczelnianym w języku angielskim. Jestem więc przekonany, że odegra ważną rolę we współpracy międzynarodowej.

Czytelnicy rekrutujących się przede wszystkim z państw Unii Europejskiej, znajdą w niej impulsy do refleksji nad istotą i zasadami kompensacji możliwymi do realizacji we współpracy środowiskowej wielu podmiotów, a także poznają różnice w stosowanych na różnych polach i obszarach krajów UE rozstrzygnięciach i *podejściach* praktycznych, w których uwzględnione zostały odrębne podłoża teoretyczne. Prawdziwą satysfakcję recenzenta niweczy po trosze, ograniczoność – przynajmniej moich kompetencji. W ocenianej książce zrezygnowano ze specjalistycznych analiz wielu wątków podejmowanych nie tylko przez pedagogikę społeczną (opiekunczą), ale również inne subdyscypliny w rodzinie nauk społecznych. To sprawia, iż analiza wieloletnich przemyśleń autorki, analiza treści bogatej literatury, doświadczenia z własnych badań empirycznych, jak również prezentacja obszernej literatury przedmiotu może być trudna dla Czytelnika reprezentującego zazwyczaj jedną bądź dwie specjalności naukowe i w tej sytuacji ograniczającego się często do przedstawienia ogólnych konkluzji końcowych, w bardzo szczegółowo analizowanej przez autorkę kwestii. Zamyśl prezentacji przeprowadzonych wyników badań i analiz uznaję za słuszny, trafny, potrzebny, a zwłaszcza bardzo interesujący.

Na uwagę zasługuje skrupulatne poszukiwanie wiarygodnych wyników prowadzonych analiz z uwzględnieniem pojawiającego się *miłosierdzia*, które autorka dostrzega w ludzkich działaniach pomocowych. Praca dotyczy instytucjonalizacji idei wsparcia społecznego, która tak czy inaczej zawsze podlegać będzie naszej moralnej ocenie. Trudno mi zająć stanowisko co do ewentualnej łatwości percepcji (oraz poprawności językowej) zawartych w tomie reflek-

sji. Na ów temat mogą się jedynie wypowiadać angliści/amerykaniści i oczywiście olbrzymia rzesza potencjalnych Czytelników rekrutująca się z anglojęzycznego obszaru językowego. Nie ulega natomiast wątpliwości, iż rekomendowany przeze mnie tom odpowiada istotnym potrzebom intelektualnym i praktycznym. Stanowi bardzo interesujące studium poznawcze dotyczące funkcjonowania rodzin zastępczych we współczesnej Polsce. Autorka ma ambicje stawiania naprawdę nietrywialnych problemów praktycznych i naukowych. Z zainteresowaniem oczekiwać będziemy na kontynuację problematyki w języku polskim.

Andrzej Radzewicz-Winnicki  
*Uniwersytet Zielonogórski*

#### Literatura

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

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

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

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

#### Przypisy

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

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

**William Powell, Ochan Kusuma-Powell:**  
*How to Teach Now. Five Keys to Personalized Learning in the Global Classroom.*  
**ASCD, Alexandria 2011, s. 178**

„Z naszego doświadczenia wynika, że spersonalizowane uczenie się, jeśli ma być efektywne, wymaga od nauczycieli poznawczego zaangażowania. Musimy dążyć do poznania naszych uczniów jako uczących się, poznania samych siebie jako nauczających, poznania treści kształcenia, poznania naszego oceniania, a także

uświadomienia sobie naszych zawodowych relacji z innymi nauczycielami” (*Wstęp*, s. 7). Doświadczenie Williama Powella i jego żony – autorów recenzowanej książki – w zakresie propagowania idei uczenia się spersonalizowanego, jest rzeczywiście imponujące. Przez czterdzieści lat nauczali oni dzieci i młodzież w różnych częściach świata – w Ameryce Północnej, Afryce, Azji – a więc pracowali z uczniami różniącymi się między sobą pod względem etnicznym, kulturowym, religijnym, językowym i socjoekonomicznym. Nie były to jednak jedyne różnice, albowiem uczniowie ci prezentowali także odmienność stylów uczenia się. Niektórzy dopiero poznawali język angielski, inni mieli trudności w uczeniu się, jeszcze inni wykazywali znaczące uzdolnienia, zacięcie akademickie czy też deficyty uwagi. Wielu przeżyło silny stres związany z opuszczeniem kraju pochodzenia i zmianą szkoły. Poza doświadczeniem dydaktycznym, związanym z nauczaniem dzieci i młodzieży, autorzy zajmowali się także kształceniem nauczycieli. Jak piszą, mieli przyjemność i przywilej pracy z tysiącami nauczycieli w przeszło czterdziestu krajach. „Co ciekawe, pośród całej różnorodności, zarysował się wyraźny trend. Niezależnie od narodowości, kultury, religii, wieku, typu szkoły, w której pracowali, wszyscy najbardziej efektywni nauczyciele, jakich spotkaliśmy, nauczają biorąc pod uwagę obie płaszczyzny, na jakich funkcjonuje umysł współczesnego człowieka: lokalny i globalny. Koncentrując się na uczniu jako jednostce, personalizowali kształcenie dopasowując je do potrzeb tej konkretnej osoby. Równolegle nauczali w sposób uwzględniający różnorodność całej społeczności uczących się i zorientowany na przygotowanie ich do życia i pracy w naszym nowoczesnym, skomplikowanym świecie. Wierzymy, że takie podejście szybko stanie się obowiązujące we wszystkich szkołach” (s. 1–2).

Oś problemową recenzowanej książki stanowi idea uczenia się spersonalizowanego, wpisana w kontekst zmian zachodzących w szeroko pojętej kulturze. Powellowie uważają, że edukacja spersonalizowana jest wielką szansą i równie wielkim wyzwaniem współczesnej szkoły w świecie zglobalizowanym, w czasach wielkiej migracji ludności. Zindywidualizowanego podejścia w procesie kształcenia wymagają z pewnością uczniowie wywodzący się z różnych kultur, a także ci, którzy uczą się angielskiego jako drugiego czy trzeciego języka, nie sposób także pominąć uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz tych utalentowanych i uzdolnionych. „A zatem, krótko mówiąc, ucze-

nie się spersonalizowane jest dla *każdego* ucznia i dobrze służy *wszystkim* uczniom” (s. 7).

Książka jest adresowana przede wszystkim do nauczycieli. Jej struktura jest klarowna – autorzy kolejno rozważają te elementy wiedzy nauczyciela, o których była mowa wcześniej, bez nich bowiem nie ma edukacji spersonalizowanej. Rozpoczynają więc od namysłu nad uczniem jako tym, który poznaje. Zdaniem autorów, nauczyciel powinien systematycznie i świadomie dążyć do określenia tożsamości kulturowej swoich uczniów, poznania ich środowiska rodzinnego, stylów uczenia się, typów inteligencji, gotowości do podjęcia nauki i wielu innych indywidualnych uwarunkowań, które nie są bez znaczenia dla procesu dydaktycznego, oraz wykorzystać wszystkie te informacje w jednym celu – rozpoznania specyficznych potrzeb i dostarczenia właściwego wsparcia oraz rzucenia uczniowi wyzwania na odpowiednim poziomie.

Kolejny rozdział poświęcono nauczycielowi i jego dydaktyczno-wychowawczej samoświadomości. Autorzy upominają się w tej części pracy o nauczycielską refleksję nad sobą samym jako człowiekiem oraz jako nauczycielem. Istotne jest więc uświadomienie sobie kultury, w której funkcjonuje umysł nauczyciela, odkrycie własnych preferencji w zakresie stylów poznawczych, udzielenie samemu sobie odpowiedzi na pytanie o istotę wiedzy i poznawania. Nie bez znaczenia pozostaje też nauczycielska teoria umysłu ucznia oraz jego postrzeganie i ocenianie. Wszystko to determinuje jakość dydaktycznego kontaktu nauczyciela i ucznia, implikując określony styl nauczania. Refleksja nauczyciela nad sobą i własnymi preferencjami związanymi z nauczaniem-uczeniem się powinna mu pomóc w głębszym rozumieniu ucznia i jego potrzeb oraz w lepszym mu służeniu.

Poznany treści kształcenia, o czym traktuje rozdział trzeci recenzowanej książki, powinno być zorientowane na wyłonienie kluczowych pojęć. „Pojęcia są najistotniejsze i odnoszą się do wielu obszarów treści kształcenia, dając elastyczność w wyborze punktów dostępu do wiedzy uczniom różniącym się kulturowo oraz pod względem preferencji związanych z procesem uczenia się” (s.8). Ocenianie ucznia i jego postępów w nauce jest wpisane w kształcenie sformalizowane. Autorzy poświęcają temu zagadnieniu osobny rozdział. Jego treść dotyczy wybranych narzędzi i strategii pomiaru osiągnięć uczniów, przy czym – co istotne – ów pomiar nie odbywa się bez udziału i zaangażowania samych uczniów jako tych, do których należy ostateczna analiza pochodzących z pomiarów danych na te-

mat wiedzy i umiejętności oraz sformułowanie na jej podstawie wniosków dotyczących własnych kompetencji i sposobów ich pogłębiania oraz poszerzania.

Edukacja spersonalizowana, zdaniem Powellów, nie jest także możliwa bez uprzytomnienia sobie przez nauczycieli wspólnoty dążeń, jak również relacji łączących ich z innymi nauczycielami. Temu zagadnieniu autorzy poświęcają rozdział piąty. Nauczyciele powinni korzystać z pomocy innych, dzielić się ze sobą różnymi przecież – zarówno pod względem jakości, jak i ilości – dydaktycznymi doświadczeniami, umiejętnościami i powinni wspierać się nawzajem w projektowaniu procesu kształcenia, uwzględniającego najlepiej, jak to tylko możliwe, różnorodne potrzeby i dyspozycje uczniów. „Edukacja dziś jest bardzo rozległym polem. A skoro tak, absurdalne i z góry skazane na niepowodzenie jest penetrowanie tego obszaru «w pojedynkę», najbardziej światłe szkoły promują wielowymiarową współpracę nauczycieli – w aspekcie planowania kształcenia, nauczania oraz analizy pracy uczniów” (s. 8).

Po nakreśleniu struktury książki i krótkim przedstawieniu problematyki poszczególnych rozdziałów, warto więcej uwagi poświęcić wyzwaniom i szansom wpisanym w proces urzeczywistniania idei edukacji spersonalizowanej, o których piszą autorzy. Sama idea nie jest nowa, choć obecnie, zwłaszcza na Zachodzie, coraz wyraźniej i głośniejsze mówi się o konieczności odejścia od unifikacji i wszechobecnej w szkole standardyzacji, kojarzonych z tak zwanym nauczaniem tradycyjnym, na rzecz powrotu do podmiotowości. Warto dodać, że problematykę edukacji spersonalizowanej podejmuje także, między innymi, Roland A. Wolk w książce *Wasting Minds* (2011), ostro krytykując amerykański system szkolny, dla którego – zdaniem autora – właśnie powrót do podmiotowości, bezpośrednio relacji, wspólnoty celów i dążeń, wymancypowania i wolności ucznia jest ważną (jeśli nie jedyną?) alternatywą.

Powróćmy jednak do recenzowanej książki. Przez ostatnie dwie dekady nastąpiła „śmierć dystansu” z powodu ogromnego postępu w dziedzinie technologii i transportu. Świat, w którym żyjemy, znacznie „skurczył się”, stając się globalną wioską, a jej mieszkańcy uwikłani są w gęstą sieć różnorodnych współzależności. To, co dzieje się w Pekinie, nie pozostaje bez wpływu na sytuację w Berlinie. „Pojęcie homogenicznego społeczeństwa lokalnego nabiera dziś coraz bardziej archaicznego charakteru, a truizmem jest stwierdzenie, że nasze dzieci i ich dzieci będą

żyły w jeszcze bardziej zglobalizowanym świecie niż my. Wyzwanie adaptacyjne, przed jakim stoją następne dwa, może trzy pokolenia – nasze dzieci i wnuki – jest prawdopodobnie jednym z większych, jakich doświadczył nasz gatunek odkąd mała, nieustraszona grupa ludzi opuściła 50 000 lat temu Afrykę” (s. 153).

Zdaniem autorów, efektywne funkcjonowanie w przyszłości będzie wymagało od młodego pokolenia kompetencji globalnej. Chodzi o zdolność do interakcji z ludźmi, którzy posługują się innymi językami, wyznają różne religie i wartości. Globalna kompetencja obejmuje swoistą gotowość i etyczną dyspozycję do interakcji z innymi, interakcji nacechowanych poszanowaniem odmienności, nawiązywanych w atmosferze pokojowej i interakcji produktywnych. Owa kompetencja zatem nie sprowadza się tylko do akumulacji wiedzy na temat innych, ale implikuje także wykorzystanie tej wiedzy do kształtowania i rozwijania postaw i dyspozycji, które sprawią chociażby, że ktoś, będąc ciekawy innych, zacznie uczyć się drugiego czy trzeciego języka, a ktoś inny podróżując nie będzie tylko zwykłym turystą, ale otwartym na odmienność i inność poznającym, który dąży do uchwycenia, co różne kultury mają ze sobą wspólnego. Wydaje się bowiem, że mimo wyraźnych różnic kulturowych ludzi tak naprawdę więcej łączy niż dzieli. Adaptacja poznawcza młodego pokolenia jest więc odpowiedzią na wyzwania przyszłości. Adaptacja ta oznacza uczenie się nowego i bardziej skomplikowanego sposobu myślenia o sprawach, które, z racji swojej inności i odmienności, mogą być uznane za zagrażające. Innymi słowy, chodzi o to, by nauczyciele nauczyli uczniów, jak się uczyć, jak pokonać lęk przed obcością i zastąpić pierwotne uprzedzenie ciekawością i chęcią poznania. By jednak otworzyć się na innych, uczeń musi najpierw zdać sobie sprawę z własnej tożsamości kulturowej, poznać samego siebie, lokalną rzeczywistość, w której żyje, a w tych wysiłkach także powinien wspierać go nauczyciel.

William Powell i Ochan Kusuma-Powell uważają, że uczenie się spersonalizowane w klasie szkolnej służy nabywaniu kompetencji globalnej. Jeśli nauczyciele dostrzegają, rozumieją i eksponują indywidualne różnice kulturowe i językowe swoich uczniów, jeśli poznali różnice w zakresie ich zainteresowań, wartości, przekonań, talentów, a nawet określonych zdolności, to wówczas tworzą w klasie klimat sprzyjający chęci wzajemnego poznawania się uczniów i uczenia się od siebie i ze sobą. Według autorów, w szkole konieczne jest odejście

od standaryzacji, zaniechanie kształcenia informacyjnego, które przywodzi na myśl metaforę programowania maszyny – automatu pozabawionego jakiegokolwiek samoświadomości. To, co dzieje się w szkole, nie powinno być też opisywane za pomocą metafory fabryki, nastawionej na tworzenie jednego, zunifikowanego, wystandaryzowanego produktu, który – jeśli ma być uznany za wartościowy – musi spełniać ustalone przez kogoś normy. Wręcz przeciwnie, w szkole należy eksponować i eksplorować odmienność i niepowtarzalność każdego ucznia. Nie jest to, rzecz jasna, ani łatwe, ani komfortowe. Jest jednak możliwe, a dowodem na to są właśnie doświadczenia autorów.

*How to Teach Now* to nie tylko tytuł recenzowanej książki, to także ważne pytanie, które coraz częściej powraca w dyskursie na temat współczesnej edukacji sformalizowanej, jej zasadniczych zadań, misji, możliwości i wyzwiań. Autorzy nie tylko odpowiadają na to pytanie, nade wszystko prowokują do refleksji nad kształceniem w szkole, która obecnie staje się bardziej globalna niż lokalna i jednorodna.

Urszula Dernowska  
*Akademia Pedagogiki Specjalnej*  
*im. Marii Grzegorzewskiej*

#### Literatura

Wolk R. A. (2011): *Wasting Minds*. ASCD, Alexandria.

#### Kazimierz Denek:

*Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku. Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań 2011, s. 296*

Akademickie nauczanie, rola uniwersytetu, to niewątpliwie jeden z podstawowych zakresów zainteresowań współczesnych reprezentantów nauk społecznych. Prace w tej dziedzinie są śledzone z największym zainteresowaniem, a każde odniesienie, zwłaszcza do współczesnych (jakże trudnych i często konfliktowych) warunków, sprawia, że na współczesnej uczelni wyższej spoczywa niezwykle ważne i odpowiedzialne zadanie.

Współczesność oraz perspektywa przyszłości – tej bliższej i dalszej – zawsze wyzwała w społeczeństwach żyjących w danym okresie historycznym potrzebę rozwoju, doskonalenia indywidualnej i społecznej przestrzeni życia. Jako współczesne pokolenia nie jesteśmy szczególnie oryginalni w dążeniu do zaspokajania

potrzeb i aspiracji edukacyjnych, chociaż, co naturalne i nieuniknione, inne są preferencje, możliwości i efekty wszelkich zabiegów edukacyjnych, niezmienna pozostaje chęć poznania, zrozumienia, ukształtowania czy modernizacji rzeczywistości, która ma stać się przestrzenią umożliwiającą satysfakcjonującą realizację indywidualnych i zbiorowych potrzeb. Z tych też powodów należy z prawdziwą satysfakcją odnotować pojawienie się na rynku wydawniczym opracowania autorstwa Kazimierza Denka.

Od lat najsprawniejszym, by nie rzecz, najistotniejszym środkiem służącym rozwojowi jednostki jest edukacja – zarówno ta pozainstytucjonalna, realizowana w środowisku domowym/rodzinnym, jak i edukacja prowadzona systematycznie w instytucjach celowo w tym zakresie powołanych na poziomie podstawowym, średnim czy wyższym. I chociaż – ujmując z perspektywy historycznej – powszechna edukacja, uwzględniając wszystkie jej szczeble, zaczęła być organizowana – w perspektywie europejskiej i polskiej – na przełomie XIX i XX wieku, to istnienie nielicznych uniwersytetów u schyłku Średniowiecza i początku okresu Odrodzenia jest symbolem i potwierdzeniem dążeń reprezentantów ówczesnych społeczeństw do wszechstronnego rozwoju i postępu cywilizacyjnego.

Mimo upływu czasu i zmian wygenerowanych przez kolejne epoki, uniwersytet nadal pozostaje symbolem wiedzy i rozwoju. Dzieje się tak dlatego – zauważa we wstępie autor recenzowanej publikacji – ponieważ „uniwersytet dysponuje znacznym potencjałem kulturowym, naukowo-badawczym i dydaktyczno-wychowawczym. Dzięki zachowaniu ogólnoludzkich (ponadczasowych i uniwersalnych) wartości w wypełnianiu swych misji, nie zapomina on o swym rodowodzie. W ostatnich stuleciach uniwersytet ewaluował w kierunku akademickiej uczelni narodowej, by na przełomie drugiego i trzeciego milenium przejść do powszechności ponadnarodowej. Pozwoliło mu to na kreowanie europejskich i ogólnoswiatowych rozwiązań. Realizacja ich wymaga od społeczności uniwersytetu wielostronnej aktywności opartej na etosie akademickim jej członków (studentów i pracowników naukowo-dydaktycznych)” (s. 31).

Kazimierz Denek postrzega uniwersytet nie tylko jako wspólnotę (*universitas*) nauczycieli akademickich i studentów, których działania zorientowane są na szeroko tematyczne kształcenie i rozwiązywanie istotnych społecznie problemów, realizując tym samym jego (uniwersytetu) naukowy i użyteczny aspekt, ale uważa, że uni-

wersytet uosabia „wszystkie szkoły wyższe, bez względu na ich nazwę i statut” (s. 29).

Jest to refleksja nie zwykle istotna. Na rynku edukacyjnym bowiem odnajdujemy wiele struktur/uczelnii wyższych realizujących procesy edukacyjne nie tylko wielce zróżnicowane tematycznie, ale również w różnorodnej formie. Ponadto instytucje te reprezentują odmienne statuty, organy założycielskie, co w naszej rzeczywistości sytuuje je w dwóch obszarach – szkolnictwa publicznego i niepublicznego. Sytuacja ta nie jest (nie musi być) bezwzględnie wyznacznikiem różnicującym metody edukacyjne, realizowany obszar badań czy wreszcie poziom/jakość kształcenia. Obserwując ten obszar nie sposób nie zauważać, iż mimo – w co chcemy wierzyć – dążeń władz i pracowników poszczególnych uczelni do zachowania jak najwyższego poziomu działań edukacyjnych jakością usług edukacyjnych zarówno w uczelniach publicznych, jak i niepublicznych nie zawsze jest w pełni satysfakcjonująca.

Negatywne aspekty/konsekwencje oraz niedostatek realizowanej w minionych dekadach edukacji dostrzeżono – chociaż wtedy jeszcze w innym zakresie – w początkach dokonującej się transformacji, czego skutkiem była reforma systemu edukacji szkolnictwa wyższego na początku lat dziewięćdziesiątych. Konsekwencją były założenia: pierwszy o wzroście liczby studentów – co związane było, po pierwsze, ze stworzeniem realnych możliwości zaspokajania potrzeb edukacyjnych młodzieży na poziomie wyższym, oraz – po drugie – z dążeniem do wyrównania poziomu wykształcenia młodzieży studiującej/absolwentów szkół wyższych wobec znacznie wyższego poziomu/odsetka liczby tej grupy w krajach europejskich. Drugim założeniem było przeświadczenie, iż w nowej sytuacji społeczno-politycznej nastąpi znaczący wzrost jakości zabiegów edukacyjnych.

K. Denek w prezentowanej książce pisze: „W strategii budowania społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na niej kluczową rolę odgrywa edukacja z uniwersytecką na czele. Staje ona przed koniecznością podniesienia »jakości« badań naukowych, kształcenia i wychowania w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*The European Higher Education Area*) i Europejskiej Przestrzeni Badawczej (*European Research Area*).(...) Jednym z zadań będzie dalsze umiędzynarodowienie krajowych systemów szkolnictwa w jeden system europejski. Narzędziem jego będą powstające sieci uniwersytetów” (s. 92).

Zamysł jest z pewnością ideą godną uwagi. Wynika nie tylko z faktu obecności Polski

w strukturach Unii Europejskiej, ale przede wszystkim z potrzeby naukowej i praktycznej obecności reprezentantów naszego kraju w kreowaniu i realizacji wspólnych przedsięwzięć i projektów naukowo-badawczych. Warto zatem rozwijać świadomość społeczną gremiów odpowiedzialnych za kształt i kondycję rodzimej edukacji, w tym uniwersytetu, a także społeczności bezpośrednio bądź pośrednio uczestniczącej w systematycznej edukacji uniwersyteckiej – by uniwersytet nie stał się spetryfikowaną strukturą będącą reliktem wspomnień i przeszłości, lecz by był użytecznym i sprawnym narzędziem w społeczeństwie wiedzy.

Omawiana książka jest zbiorem interesujących szkiców i refleksji poświęconych wielowymiarowemu zagadnieniu z zakresu roli uniwersytetu we współczesnym społeczeństwie, potrzebie modernizacji i przeobrażeń w jego strukturze, wartości, jaką jest niewątpliwie edukacja, oraz jakości kształcenia. Praca nie jest tomem przypadkowych treści. Zarówno dobór określonych teorii, jak i konstrukcja zwartej opracowania zostały podporządkowane zasadniczemu celowi, jakim jest nie tylko – udana – próba systematyzacji analizowanej problematyki, ale również prezentacja nowego syntetyzującego socjopedagogicznego podejścia, które zostało przyjęte w badaniach oświatowych i społecznych prowadzonych w trakcie dokonującej się zmiany społecznej.

Struktura pracy logiczna i przejrzysta jest potwierdzeniem nie tylko ogromnej wiedzy autora w omawianym obszarze – pedagogiki szkoły wyższej, ale również namysłu i troski o kształt i jakość/efektywność uniwersyteckiego kształcenia.

Recenzowany tom składa się z przedmowy przygotowanej przez profesora Andrzeja Radziewicza-Winnickiego, wstępu, dwunastu rozdziałów, zakończenia, bibliografii i noty o autorze. Aby zaprezentować wielowątkowość podejmowanych kwestii, różnorodną perspektywę dostrzegania wątków – jakże często, w rozlicznych refleksjach marginalizowanych lub niedostrzeganych – oraz istotę praktyczno-społeczną opracowania, przybliżyć zakres tematyczny podejmowanych analiz.

Rozdział I – *Uniwersytety w społeczeństwie wiedzy*, to próba wykazania potrzeby zbliżenia badań realizowanych przez uniwersytety i zadań dydaktycznych. „Z prowadzeniem badań musi iść w parze dydaktyka uniwersytecka, prowadzona na najwyższym poziomie merytorycznym, metodologicznym i metodycznym, oparta na najnowszych zdobyczach nauk o edukacji” (s. 51). Dostrzegając nieodłączną w dobie obecnej formułę

urynkowania uniwersytetów, wyrażającą się w wielu kontekstach, warto zadbać o zachowanie jego autonomii i podstawowej funkcji, jaką jest uprawianie nauki, postrzeganej nie tylko w sferze wartości instrumentalnych, ale i autotelicznych. W perspektywie przyszłości uniwersytet powinien być zorientowany na kształcenie umiejętności *myślenia twórczego*, warunkującego odpowiedzialne konstruowanie indywidualnej i społecznej rzeczywistości.

W rozdziale II opatrzonym tytułem – *Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, autor pokazuje miejsce i rolę uniwersytetu w społeczeństwie wiedzy. Zwraca jednak uwagę na niewydolny i niespójny ze współczesnymi wymogami gospodarki rynkowej system edukacji w naszym kraju, który – już na poziomie podstawowym i średnim – niejednokrotnie zamiast stwarzać odpowiednie warunki kształcenia, przygotowania do realizacji aspiracji edukacyjnych na poziomie akademickim/uniweryteckim, przyczynia się do tworzenia barier i wykluczenia, skutkującego niemożnością dalszego systematycznego rozwoju. Rzecz to o tyle istotna, iż w ostatniej dekadzie wprawdzie znacząco zwielokrotniliśmy w naszym kraju liczbę studentów, lecz nie do końca przemyśleliśmy warunki kształcenia i – paradoksalnie – jego skutki. Zaniedbania i zaniechania nie są charakterystyczne tylko dla edukacji na poziomie podstawowym czy średnim. Również szkolnictwo wyższe generuje w swoim środowisku – i w cyklu kształcenia humanistycznego, i nauk ścisłych – takie działania edukacyjne, po których absolwenci nie są przygotowani do efektywnej pracy, także w obszarze edukacji. Rzeczywistość ta powoduje sytuację niemożności *wyjścia* z wadliwego systemu. K. Denek trafnie cytuje Przemysława Śleszyńskiego, który stwierdza że „istnieje przekonanie, poparte statystyką międzynarodową<sup>1</sup>, że jeżeli podniesie się wskaźniki wykształcenia, to automatycznie przełoży się to na sukces gospodarczy. W Polsce już co druga osoba w wieku 20–30 lat studiuje lub legitymuje się wyższym wykształceniem i jakoś z tego tytułu cudu gospodarczego nie doświadczamy” (s. 65).

W prezentowanym nurcie rozważań autor stawia zasadne pytanie: „Kryzys uniwersytetu?” (s. 65). Prezentując liczne stanowiska naukowe zauważa, że jakkolwiek uniwersytet powinien służyć współczesnej gospodarce poprzez dostarczanie wiedzy, to jednak nie jest to jedyna jego funkcja i nie tylko tę sferę powinien wzbogacać i rozwijać.

Kolejne rozdziały tomu: III *Wartości a edukacja w szkole wyższej* oraz IV *Przed wszystkim jakość*,

traktują o wroście zainteresowania wartościami w procesie edukacji akademickiej – zarówno w kontekście postrzegania edukacji i wykształcenia jako wartości autotelicznej i instrumentalnej, jak i kształtowania u studentów systemu wartości oraz poszerzania/wzbogacania obszaru aksjologicznego, w którym dokonuje się codzienna egzystencja człowieka. Mówiąc o potrzebie edukacji aksjologicznej K. Denek zauważa: „Wyraża ona wielostronny, kulturowy i pedagogiczny proces i zarazem syntezę wyników całozyciowego formowania człowieka, re-alizowanego na kanwie ewolucyjnego poznawania i interioryzowania wartości jak wielorakich dóbr i idei stanowiących w życiu ludzi realność i perspektywę ich podmiotowych wyborów, zaświadczających równocześnie o ich etycznej jakości” (s. 85–86). Równocześnie, obserwując złożoność i wielorakość sytuacji problemowych, którym jednostka/młody człowiek musi sprostać autor zastanawia się, czy kryzys w obszarze wartości, który coraz częściej jest dostrzegany, dotyczy rzeczywistych *wartości* czy raczej ich *przeżywania*? (s. 86).

Refleksje te bardzo ściśle korespondują z treściami odnoszącymi się do jakości pracy/funkcjonowania uniwersytetu oraz namysłu/pytania czy instytucja ta pielęgnując swe wielowiekowe – jakże istotne i dzisiaj – tradycje, zachowując etos, zdoła sprostać wymaganiom rynku i wyzwaniom przyszłości?

Etos akademicki – pisze autor – wymaga troski o dobra akademickie. W obszarze owych dóbr odnajdujemy autonomię uniwersytetu, postawy jednostek tworzących społeczność akademicką, etos, odpowiedzialność, otwartość na różnorodność i odmienność, wreszcie podmiotowość i partnerstwo, o czym pisze w rozdziale V zatytułowanym: *Podmiotowość, partnerstwo, etos*. Dbałość o zachowanie i wdrażanie wspomnianych kategorii, które już dawno są obecne w przestrzeni teoretycznych i utylitarnych rozstrzygnięć pedagogicznych, wydają się na tym poziomie edukacji szczególnie istotne nie tylko ze względu na stworzenie możliwości wielostronnego rozwoju studentów, skuteczną współpracę, dialog, ale z uwagi na dalsze konsekwencje nabytych dyspozycji, wyrażające się w ich rozpowszechnianiu w szerszym lokalnym środowisku, w którym studenci będą realizować swoje życie.

Profesor, jako wieloletni pedagog, ma pełną świadomość zagrożeń, jakie ujawniają się w codziennej praktyce, wprowadzając liczne zawirowania w bycie/funkcjonowaniu uniwersytetu, powodując ekstensywny kierunek rozwoju.



Tymczasem najwyższa pora, by „przejsz do jego intensywnego rozwoju” (s. 117). Innowacyjny kierunek rozwoju niewątpliwie wymaga pielęgnowania idei etosu oraz rozwijania podmiotowości i partnerstwa.

Innowacyjność to hasło, które towarzyszy nam niemal we wszystkich obszarach działalności. Identyfikowana jest z systematycznością, zaangażowaniem, kreatywnością czy partycypacją. Kategoria ta nie obca jest również edukacji, o czym pisze autor w VI rozdziale: *Procesy innowacji w szkole wyższej*. O potrzebie innowacyjności w procesie edukacji umożliwiającej kształcenie adekwatne do wymogów współczesności nikt dzisiaj nie wątpi. Dyskusje i wątpliwości budzą bardziej kierunki, treści czy metody owych postępowań zorientowanych na jej systematyczne wdrażanie. Słusznie zauważa autor, iż „Cennym nurtem innowacji w procesach edukacyjnych w szkole wyższej są metody waloryzacyjne, które sprzyjają takiemu kształceniu i studiowaniu, które opierają się na rozpoznawaniu, przestrzeganiu, akceptowaniu i przeżywaniu wartości oraz służą kształtowaniu takich cech osobowości studentów, jak: refleksja, wrażliwość, twórczość, ciekawość” (s. 125).

Takie są potrzeby, tymczasem dostrzegając stosunkowo niski poziom innowacyjności w polskiej szkole wyższej, Profesor próbuje nie tylko dociec, co stanowi zasadnicze źródło oporu oraz bariery uniemożliwiające innowacyjność w pełnym wymiarze, ale proponuje konkretne rozwiązania w tej kwestii.

Rozdział VII *Potrzeba transformacji szkolnictwa*, to refleksje oparte na krytycznej analizie materiałów źródłowych oraz własnych obserwacji akademickich autora. Zmiany w całokształcie kształcenia akademickiego są nieuniknione. I chociaż nie sposób nie dostrzegać pozytywnych aspektów/obszarów funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce, jego tradycji, dorobku i zaangażowania w rozwój gospodarczy, społeczny i kulturowy, to z dużą uwagą należy odnieść się do dominujących słabości rodzimego systemu. K. Denek nie bez racji dostrzega, że podstawowym problemem szkolnictwa wyższego w Polsce jest jakość kształcenia, wieloletowość pracowników naukowo-dydaktycznych, zdolność adaptacji do konkurencyjnych warunków, aktywność w sferze poszukiwań badawczych oraz przejrzyste zasady finansowania, które będą mądrą formą inwestowania (s. 142–143).

Obszarem, który również wymaga namysłu przynoszącego konsekwentne, praktyczne rozwiązania, jest dydaktyka. Niezbędne zmia-

ny dotyczyć powinny nie tylko treści w zakresie poszczególnych dyscyplin naukowych, ale form i metod kształcenia. „Konieczne staje się powiązanie kształcenia akademickiego z praktyczną aplikacją zdobywanej wiedzy” (s. 145). Dotyczy to również upowszechniania interdyscyplinarności w kształceniu oraz w codziennym społecznym i zawodowym funkcjonowaniu. Niespójności i brak konsekwencji dostrzec można między innowacjami zapisanymi w reformie oświaty i szkolnictwa wyższego a konsekwentnym ich realizowaniem. Szkoła miała przygotowywać człowieka/ucznia otwartego na wiedzę, ciekawego, gotowego do ustawicznych innowacji. Tymczasem większość absolwentów szkół średnich i wyższych przejawia co najwyżej gotowość do wykonania jasno zakreślonego zadania, oczekuje poleceń, wśród których lepiej nie napotkać polecenia o bycie kreatywnym. Autor sugeruje, by skorzystać ze sprawdzonych rozwiązań innych krajów, by szkolnictwu wyższemu przywrócić należyta rangę.

Kolejne dwa rozdziały to VIII – *O nowe oblicze szkolnictwa ekonomicznego* oraz IX – *Ku modernizacji uniwersytetu*. W obu zaprezentowane są przemyślane uwagi o konieczności zmian nie tylko w zakresie merytorycznych treści kształcenia, metod nauczania czy zmian w obszarze wewnętrznych struktur poszczególnych instytucji, ale przede wszystkim uwagi na temat konsekwencji istnienia zbyt wielu uczelni o tym samym profilu kształcenia oraz rozdrobnienia kierunków i specjalności. Autor stara się odpowiedzieć na podstawowe pytanie: po co nam uniwersytet i czemu obecnie ma on służyć? (s. 169–173).

Rozdział X zatytułowany *Ku uniwersytetowi przyszłości* jest – w pewnym zakresie – kontynuacją wątków podjętych wcześniej. Aby sprostać temu, co sugeruje tytuł rozdziału, należy dokonać wnikliwej diagnozy systemu szkolnictwa wyższego, wskazując jego niedostatki, następnie podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, co robić, „żeby w uniwersytetach kształcić i wychowywać studentów mądrzej, lepiej, nowocześniejszej, efektywniej, skuteczniej, na miarę wyzwań społeczeństwa wiedzy i wymagań zmiennego rynku pracy?” (s. 178). Potrzebne są też racjonalne strategie rozwoju uwzględniające cele i założenia Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji. Dalej to już działania – określenie A. Karpińskiej – stworzyć uniwersytet: „badawczy, autonomiczny, bogaty i zjednoczony” (s. 188).

Przedostatni rozdział tego niezwykle interesującego opracowania (XI), zatytułowany *Uniwersytecka edukacja i ekonomika* zwraca uwagę

na niezbędność edukacji w różnych obszarach ludzkiej egzystencji, na nieustanną potrzebę jej propagowania i wdrażania, na role i funkcje, jakie może/powinien pełnić uniwersytet, na oczekiwania społeczne stawiane uniwersytetowi jako symbolowi obecnego czasu historyczno-cywilizacyjnego. Powtarzana powszechnie formuła, iż edukacja jest wartością, nie wydaje się w pełni świadomą refleksją. Egzemplifikacją tego jest nierealizowanie obowiązku szkolnego już na poziomie gimnazjum, a także utrwalony kulturowo przekaz, że nawet osoby z wyższym wykształceniem pozostają poza rynkiem pracy. Jest to dowód, iż edukacja i wykształcenie postrzegane są przez wielu jako wartość *stricte instrumentalna*. Tymczasem spojrzenie rynkowe, to jedno, a postrzeganie edukacji/wykształcenia jako pomnażanie indywidualnego kapitału umożliwiającego permanentny rozwój i realizację własnych różnorodnych aspiracji życiowych na każdym etapie życia – to druga strona, którą warto dostrzec i przyjąć. W tym kontekście godny szczególnej uwagi jest fragment rozdziału: *Uniwersytet, którego oczekuje społeczeństwo wiedzy*. Autor odwołuje się w nim do strategii rozwoju szkolnictwa wyższego, wykazując ich liczne uchybienia i niedostatki, które mogą przynieść więcej szkody niż zamierzonych i oczekiwanych pozytywnych rozstrzygnięć.

Końcowy XII rozdział tomu *Zagrożenia i wyzwania na progu III tysiąclecia* jest – w naszej subiektywnej ocenie – podsumowaniem prowadzonych analiz i przemyśleń. Autor odwołuje się często do wątków już podejmowanych, lecz nie tyle w celu ich powtórnego przywoływania, ale dopełnienia i spojrzenia z jeszcze innej perspektywy. Z namysłem stawiane są pytania: o kryzys tożsamości uniwersytetu, o lęk przed dociekaniem prawdy, a także „w jaki sposób bronić uniwersytetu przed nadmiernym urynkowaniem jego działalności” (s. 243), kto powinien być kształcony na poziomie studiów uniwersyteckich, wreszcie jaki będzie uniwersytet? (s. 259). Do wszystkich pytań Kazimierz Denek próbuje się ustosunkować podając rozwiązania i prezentując własne stanowisko. Na wiele pytań i analizowanych zagadnień jako odpowiedzi proponuje/przedstawia opinie innych autorów, umożliwiając podejmowanie indywidualnych rozważań i koncepcji.

Praca jest egzemplifikacją mądrego i świadomego namysłu autora nad realiami funkcjonowania współczesnego uniwersytetu oraz potrzebami i wyzwaniem, którym, zachowując swój etos, powinien sprostać. Opracowanie jest niezwykle wyzwaniem, oczekiwanym nie tyl-

ko przez środowisko *stricte* uniwersyteckie. Wartość merytoryczna tomu, logiczna i przejrzysta struktura oraz koncepcja podziału treści, wysoka jakość edytorska, a także przyjemna szata graficzna to całość niezwykle satysfakcjonująca.

Lektura recenzowanej pracy skłania do jeszcze jednej, bardzo cennej – naszym zdaniem – uwagi, otóż czytając poszczególne rozdziały nie odnosimy wrażenia, iż autor próbuje narzucić odbiorcom własne schematy interpretacji świata, w tym przypadku – uniwersytetu. Jest to zaproszenie do dyskusji i refleksji nad instytucją uniwersytetu oraz możliwością jego funkcjonowania w teraźniejszości i przyszłości.

Teresa Wilk, Agata Rzymelka-Frąckiewicz  
*Uniwersytet Śląski w Katowicach*

### Przypis

<sup>1</sup> Wskaźnik Rozwoju Społecznego – *Human Development Index HDI*; HDI wyznaczany jest na podstawie średnich wartości mierników dotyczących trzech wymiarów (obszarów) rozwoju społecznego: zdrowia, edukacji i dochodów ludności. Służy przede wszystkim do oceny poziomu społecznego rozwoju danego kraju lub regionu na tle innych obszarów.

**Anna Karpińska: Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej. Trans Humana, Białystok 2011, s. 264**

Niepowodzenia edukacyjne są ważnym poznawczo i praktycznie zjawiskiem (problemem) dydaktycznym. Zjawisko to stanowiło i stanowi przedmiot licznych badań podejmowanych zarówno przez dydaktyków, jak i przedstawicieli innych nauk społecznych i humanistycznych, np. psychologów kształcenia, socjologów edukacji, co znajduje odzwierciedlenie w pokaźnej literaturze przedmiotu, obejmującej prace dotyczące m.in. rodzajów, uwarunkowań, skutków, diagnozy, profilaktyki i terapii niepowodzeń edukacyjnych. Jednak obfitość pozycji w bibliografii niepowodzeń edukacyjnych nie wyczerpuje możliwości poznawczych w tej dziedzinie. Przeciwnie – w sytuacji dość dużego odsetka uczniów doświadczających niepowodzeń edukacyjnych zarówno w Polsce, jak i na świecie – pożądane (a nawet niezbędne!) staje się nowe (inne) jakościowo spojrzenie na tę problematykę, poszerzenie jej pola badawczego o nowe aspekty, nieustanne weryfikowanie konstruktów teoretycznych już powstałych i powstających w tym obszarze w konkretnej praktyce dydaktycznej. Innymi słowy, konieczne staje się aktu-

alizowanie i wzbogacanie już istniejących oraz prognozowanie i projektowanie nowych kierunków i sposobów poszukiwań poznawczych i badawczych w tym zakresie. Takiego zadania podjęła się Anna Karpińska – profesor Uniwersytetu w Białymstoku, kierownik Zakładu Dydaktyki Ogólnej, wiceprzewodnicząca Zespołu Dydaktyki Ogólnej przy KNP Polskiej Akademii Nauk, znawca problematyki powodzeń, a zwłaszcza niepowodzeń edukacyjnych – w książce zatytułowanej *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, wydanej nakładem Wydawnictwa „Trans Humana” (Białystok 2011).

Recenzowana książka ma bardzo dobrze przemyślaną, logiczną, merytorycznie uzasadnioną strukturę. Składa się z 6 rozdziałów, bibliografii oraz spisu rycin i wykresów.

W rozdziale I pt. *Powody naukowej predylekcyi* autorka szeroko i precyzyjnie podaje argumenty, uzasadniające potrzebę ustawicznego i wielopłaszczyznowego analizowania problemu – niepowodzeń edukacyjnych. Do powodów powrotu do badań nad niepowodzeniami uczniów w nauce zalicza m.in.: wzrastającą liczbę uczniów doświadczających niepowodzeń edukacyjnych zarówno w Polsce, jak i w innych krajach Europy i świata, głęboką dyferencjację procesu kształcenia, zmianę ogólnej filozofii edukacyjnej, zagrożenia i złożoności współczesnego świata oraz względy osobiste (warto przypomnieć, że A. Karpińska jest autorką blisko 150 publikacji na temat niepowodzeń edukacyjnych, kierownikiem naukowym licznych prac badawczych z tego obszaru). Na uwagę zasługuje to, że autorka, przytaczając powody naukowej predylekcyi w obszarze niepowodzeń szkolnych, posiłkuje się nie tylko własnymi doświadczeniami badawczymi w tym zakresie, ale odwołuje się do licznych publikacji książkowych i – co bardzo cenne poznawczo – raportów i dokumentów o stanie oświaty polskiej i zagranicznej.

W rozdziale II zatytułowanym *Kierunki naukowej eksploracji* dokonuje pogłębionej analizy tzw. pól badawczych w zakresie niepowodzeń szkolnych. Są to: zasięg, przyczyny, zapobieganie i skutki niepowodzeń szkolnych oraz dyskusje definicyjne, zmierzające do reinterpretacji pojęcia „niepowodzenia szkolne”. W rozdziale tym autorka przedstawia klasyczne ujęcia tych zagadnień oraz – co zasługuje na szczególne uznanie – przytacza najnowsze osiągnięcia poznawcze i badawcze w zasygnalizowanych dziedzinach. Dzięki temu Czytelnik ma szansę utrwalić wiedzę na temat niepowodzeń edukacyjnych (zawartą głównie w dziełach klasyków problemu), jak również wzbogacić ją o fakty

nowe, nie uwzględnione do tej pory w podręcznikach dydaktycznych (pedagogicznych). Warto dodać, że autorka recenzowanej książki skutki niepowodzeń szkolnych ujmuje zarówno w perspektywie doraźnej (a więc tu i teraz) – takie podejście dominuje w literaturze przedmiotu, jak i w odległej czasowo – analizując losy edukacyjne i życiowe różnych ludzi (np. żołnierzy, bezdomnych, osób odbywających karę pozbawienia wolności), co stanowi *novum* w badaniach nad niepowodzeniami edukacyjnymi.

W rozdziale III *Nowe pola badawcze. Obszary poznawcze z pogranicza niepowodzeń szkolnych* A. Karpińska rozwija i precyzuje nowe pola poznawcze oraz badawcze w obszarze niepowodzeń edukacyjnych, szczególnie zaś uwagę skupia na złożonościach wychowawczych (głównie agresji), sytuacjach trudnych w środowisku szkolnym, depresji i czynach suicydalnych, mechanizmach barierotwórczych w edukacji oraz teorii naznaczenia wobec uczniów z niepowodzeniami. Ten fragment recenzowanej książki jest odkrywczy, twórczy. Autorka wychodzi poza klasyczny kanon problemów związanych z niepowodzeniami edukacyjnymi, analizuje zagadnienia z pogranicza niepowodzeń szkolnych, a tym samym promuje szersze niż tradycyjne ujęcie tego zagadnienia, co wydatnie wzbogaca sferę dydaktycznego działania i poznania.

Rozdział IV, zatytułowany *Człowieczy los naznaczony niepowodzeniami*, jest – moim zdaniem – najcenniejszym poznawczo fragmentem recenzowanej książki. Autorka prezentuje w nim wybrane wyniki badań empirycznych (w dużej mierze były to badania jakościowe) dotyczących niepowodzeń szkolnych osób dorosłych (kobiet pozbawionych wolności, żołnierzy zasadniczej służby wojskowej, beneficjentów pomocy społecznej). A. Karpińska przyjmuje, że „owe niepowodzenia stały się swoistym stygmatem, zarzewiem porażki i wpłynęły nie tylko na ich losy edukacyjne, ale także życiowe” (s. 133). Włączenie podejścia jakościowego do obszaru badań niepowodzeń edukacyjnych zasługuje – według mojej opinii – na szczególne uznanie, gdyż przyczynia się do wzbogacenia zarówno metodologii badań dydaktycznych, jak i teoretycznej wiedzy dydaktycznej. A. Karpińska, przyjmując tzw. szerokie ujęcie „niepowodzeń edukacyjnych”, nie koncentruje się jedynie na opisie i wyjaśnianiu zjawiska niepowodzeń, projektowaniu skutecznych sposobów zapobiegania i terapii niepowodzeń, pomiarze osiągnięć szkolnych uczniów, ale także podejmuje próby interpretowania świata przeżyć jednostek doświadczających niepowodzeń, co daje szansę pełniejszego i bogatszego

poznania (oglądu) tego złożonego zjawiska. Podkreślić należy, że tę część recenzowanej książki ożywiają i czynią bardziej interesującą zamieszczone studia przypadków (fragmenty biografii osób, które doznały niepowodzeń szkolnych) oraz liczne cytaty z wypowiedzi respondentów, ilustrujące ich doświadczenia związane z niepowodzeniami edukacyjnymi.

W rozdziale V pt. *Neurodydaktyka wobec niepowodzeń szkolnych. Neurodydaktyka – perspektywą na sukces w uczeniu (się)* A. Karpińska zwraca uwagę na możliwości wykorzystywania wiedzy neurodydaktycznej w toku organizowania procesu kształcenia uczniów. Analizuje różne strategie neurodydaktyczne, np. model WSWS, systemy reprezentacyjne WAK, style uczenia się w korelacji ze strategiami nauczania oraz przedstawia korzyści płynące z ich stosowania w toku organizowania procesu kształcenia. Jej zdaniem „znajomość przez nauczycieli zasad funkcjonowania ludzkiego mózgu i umiejętność wykorzystania tej wiedzy w celu projektowania adekwatnych do potencjalnych możliwości uczniów, może sprzyjać minimalizacji niepowodzeń szkolnych, stwarzając perspektywę osiągnięcia sukcesu na miarę możliwości uczącego się podmiotu” (s. 180). Można zatem przyjąć, że neurodydaktyka stwarza możliwości kształcenia w duchu „sukcesu” i bez niepowodzeń szkolnych.

W ostatnim rozdziale książki pt. *Marzenia o szkole bez niepowodzeń* A. Karpińska przedstawia interesujące poznawczo konteksty perspektywnego myślenia o edukacji. Inaczej rzecz ujmując, podziela zdanie Jonasza Kofty: „**Żeby coś się zdarzyło, Żeby mogło się zdarzyć (...) Trzeba marzyć**”. O czym marzy więc autorka recenzowanej książki? Po pierwsze, o przywróceniu szkole jej prymarnego sensu, po drugie – o realizowaniu prawa dziecka do nauki, po trzecie – o zmianie sposobu organizowania pracy dydaktycznej i oceniania osiągnięć szkolnych i po czwarte – o optymalnych sposobach przeciwdziałania różnym postaciom i przejawom niepowodzeń. Podkreślić należy, że A. Karpińska, opisując swoje marzenia o szkole bez niepowodzeń, pokazuje sposoby ich realizacji, przydatne w praktyce szkolnej.

Warto zwrócić uwagę – według mojej oceny – nie tylko na merytoryczne, ale i na formalne walory recenzowanej książki. Treści poszczególnych jej rozdziałów są bardzo dobrze ujęte pod względem formalnym. Lekturę książki ułatwiają Czytelnikowi liczne podrozdziały, oryginalne ujęcia graficzne głównych zagadnień w poszczególnych rozdziałach, a także przykła-

dy pochodzące z badań własnych autorki nad niepowodzeniami edukacyjnymi. Zatem recenzowana praca spełnia wszystkie wymagania stawiane książkom w nowoczesnej dydaktyce.

Książka jest udaną próbą usystematyzowania, zaktualizowania i wzbogacenia wiedzy na temat niepowodzeń edukacyjnych. Jest wnikliwym na polskim rynku wydawniczym opracowaniem z tego zakresu. Zawarte w niej wieloaspektowe analizy różnorodnych zagadnień związanych z problematyką niepowodzeń edukacyjnych sprawiają, że jest użyteczna zarówno dla nauczycieli akademickich, studentów uczelni pedagogicznych, jak i dla nauczycieli-praktyków.

Na zakończenie wróć do użytego w tytule książki terminu – „renesans” i podkreślić, że była to epoka, która obfitowała w ważne utwory poetyckie, polityczne i naukowe, które są znane i cytowane do dziś. Jestem przekonana, że książka A. Karpińskiej *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej* będzie, zarówno dla obecnych, jak i przyszłych pokoleń nauczycieli, wychowawców, badaczy pedagogicznych, źródłem pomysłów, wskazówek i inspiracji poznawczych, badawczych i praktycznych w zakresie niepowodzeń edukacyjnych.

Marta Kowalczyk-Wałędzia  
*Uniwersytet w Białymstoku*

**Beata Adrjan:**  
*Kultura szkoły.*  
*W poszukiwaniu nieuchwytnego.*  
**Oficyna Wydawnicza „Impuls”,**  
**Kraków 2011, s. 219**

Recenzowana książka została przygotowana na podstawie rozprawy doktorskiej Beaty Adrjan napisanej pod kierownictwem naukowym dra hab. Henryka Mizerka, profesora Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Autorka postawiła sobie bardzo ambitny cel – opisać kulturę szkoły. Aby to zrealizować, opracowała dwa rozdziały teoretyczne, rozdział trzeci metodologiczny oraz część badawczą, składającą się z czterech (od 4 do 7) rozdziałów. Rozdział pierwszy: „Szkola” wprowadza nas w tematykę szkoły, umiejscawia szkołę w kontekście teoretycznym i badawczym. Ukazuje ją z perspektywy socjologicznej, z perspektywy ideologii edukacyjnych oraz z perspektywy organizacyjnej. Teorie szkoły są uzupełnione o zagadnienia krytyki i kryzysu szkoły. Autorka zamieściła przegląd pedagogicznych badań

szkoły. Niestety jest on wybiórczy (co można zrozumieć) i nieaktualny, ponieważ zawiera głównie badania z lat dziewięćdziesiątych XX wieku i pierwszych lat XXI wieku (najnowsze badania przedstawione w tym wyborze zostały opublikowane w 2005 roku). Brakuje odwołań do badań przeprowadzonych w ostatnich pięciu latach.

W rozdziale drugim: „Klimat i kultura organizacyjna szkoły” autorka przedstawia pokrewne pojęcia: klimatu oraz kultury organizacyjnej szkoły. Odtwarza w nim drogę, jaką przeszła w poszukiwaniu kategorii badawczej – od klimatu szkoły do kultury organizacyjnej szkoły w ujęciu Scheina. Pierwszym zamysłem Beaty Adrjan było zbadanie klimatu szkoły. Pojęcie to jednak okazało się niejednoznaczne, jego zoperacjonalizowanie nastęrczyło wiele trudności, a istniejące już skale pomiaru klimatu szkoły wydały się autorce upraszczające i zbyt odległe od osobistego rozumienia pojęcia klimatu szkoły. Poszukując pojęć bliskoznacznych do klimatu szkoły, dotarła do kategorii kultury organizacyjnej i jej modelu klinicznego Edgara Scheina. To właśnie ta koncepcja wywodząca się z teorii zarządzania stała się podstawą stworzenia koncepcji badań przedstawionej w rozdziale trzecim. Kultura organizacyjna szkoły została opisana za pomocą następujących zmiennych: związek badanych szkół z otoczeniem, założenia dotyczące natury ludzkiej, prawdy i czasu oraz związków między ludźmi funkcjonujące w badanych szkołach. Wyniki badań prezentowane są oddzielnie dla każdej wymienionej powyżej zmiennej w kolejnych następujących po sobie rozdziałach (4, 5, 6 i 7).

Adrian podkreśla niejednokrotnie, że jej ambicją jest przedstawienie całościowego obrazu szkoły, „skupiając się na odkryciu niezauważalnej warstwy jej życia” (s. 62). Cel ten był możliwy do osiągnięcia – według autorki – jedynie dzięki badaniom jakościowym. Materiał badawczy zbierano za pomocą obserwacji etnograficznej (podczas posiedzeń rady pedagogicznej, zajęć lekcyjnych, zebrań z rodzicami oraz wybranych imprez, takich jak: zebrań sportu, zakończenie roku szkolnego, apel wychowawczy) wywiadów oraz analizy archiwów (od oficjalnych dokumentów szkoły po prace dzieci, gazetki ściennie czy wystrój sal).

Badaniami objęto dwie szkoły podstawowe – zwane przez autorkę jako „duża” (szkoła miejska: 1080 uczniów, 81 nauczycieli) oraz mała (szkoła wiejska: 226 uczniów, 22 nauczycieli). Wyniki badań są oddzielnie prezentowane dla szkoły dużej i szkoły małej.

Założenia dotyczące natury ludzkiej w szkołach Adrjan próbowała poznać, badając relacje między nauczycielem i uczniem w procesie kształcenia, udział uczniów, nauczycieli i pracowników administracji oraz rodziców w życiu szkoły. Obserwacje świadczą, że zarówno w małej, jak i dużej szkole nauczyciele przejmują inicjatywę i całkowitą odpowiedzialność za tok wydarzeń podczas lekcji: podają treści, wydają polecenia, stawiają pytania, decydują, kiedy uczniowie mają notować, kiedy mówić i co mają mówić. Uczniowie są biernymi uczestnikami procesu kształcenia. Lekcje nie stwarzają okazji do samodzielnych odkryć ucznia, według nauczycieli jest tylko jedna poprawna odpowiedź i w czasie lekcji nie ma miejsca na poszukiwanie alternatywnych rozwiązań. Taka postawa nauczycieli koresponduje z założeniami dotyczącymi prawdy i czasu zaobserwowanymi w szkołach. W badanych szkołach panuje obiektywistyczna koncepcja prawdy, a koncepcja czasu zorientowana jest na przeszłość. Przejawiają się one głównie w sposobie nauczania. „Wiedza jest dorobkiem poprzednich pokoleń, zostaje podana uczniom w takiej formie, w jakiej ją mają znać (ideologia transmisji kulturowej). Nie ma miejsca na indywidualne doświadczenia (ideologia romantyczna, skierowana na terażniejszość), ani na indywidualne tworzenie wiedzy i indywidualny rozwój (ideologia progresywyistyczna, zorientowana na terażniejszość)” (s. 172).

Mimo że modele ucznia zdefiniowane w dokumentach szkolnych są w obu badanych placówkach niemal identyczne, to w zachowaniu nauczycieli i pracowników tych szkół można zauważyć różnice: w szkole małej nauczyciele koncentrują się na poskramianiu nieokiełzanych uczniów, a w szkole dużej na promowaniu osiągnięć najzdolniejszych uczniów. W misji szkoły dużej jest zapis o skupianiu uwagi na uczniach zdolnych oraz o przygotowywaniu uczniów do pisania testów egzaminacyjnych. Takie traktowanie uczniów znajduje swoje odzwierciedlenie w ich udziale w życiu szkoły. Uczniowie ze szkoły miejskiej chętnie biorą udział w różnego rodzaju imprezach i uroczystościach szkolnych oraz angażują się w pracy samorządu szkolnego. Uczniowie ze szkoły gminnej starają się unikać podejmowania jakiegokolwiek aktywności na rzecz szkoły. Przyczyn takiego stanu rzeczy można dopatrywać się także we wzorze, jaki dają uczniom nauczyciele i rodzice. W szkole małej nauczyciele wykonują tylko podstawowe obowiązki, a rodzice sporadycznie kontaktują się ze szkołą. W szkole dużej nauczyciele wykonują wiele dodatkowych prac (organizują

impresy i uroczystości szkolne, biorą udział wraz z uczniami w różnych konkursach szkolnych i pozaszkolnych), rodzice zaś przekazują fundusze na rzecz szkoły, jak również wspierają działania szkoły, kontrolując prace domowe i powtarzając materiał, który był omawiany w szkole. Różnice w zaangażowaniu nauczycieli i rodziców w życie szkoły wynikają także ze sposobu sprawowania władzy dyrektorów małej i dużej szkoły. Adrjan postrzega dyrektorkę szkoły małej jako „bezradną”, a szkoły dużej – jako „wszechwiedzącą i wszechobecną”. Założenia o naturze ludzkiej znajdują swoje odzwierciedlenie w treściach o związkach między ludźmi. Pozycja nauczyciela jest uprzywilejowana względem pozycji ucznia, przy czym w szkole miejskiej wysoki status mają nauczyciele tzw. „dobrych klas”, czyli osiągających wysokie wyniki w nauce. Klasy te także cieszą się przywilejami. W szkole małej najbardziej cenione są klasy tzw. „spokojne”, czyli nie sprawujące kłopotów wychowawczych.

Możliwość spotykania się z rówieśnikami, nawiązywania relacji koleżeńskich i przyjacielskich jest według uczniów obu szkół główną zaletą przebywania w szkole. Według badaczki na rozległość i jakość związków szkół z otoczeniem ma wpływ głównie układ geopolityczny, w którym funkcjonują obie placówki. Dyrektorka małej szkoły gminnej skarży się na niedofinansowanie szkoły. Nie znajduje zrozumienia u przedstawicieli organu prowadzącego, którzy traktują szkołę jako ciężar dla budżetu gminy. Zależność finansowa od gminy ogranicza autonomię dyrektorki, gdyż przedstawiciele organu prowadzącego usiłują ingerować w organizację życia szkoły, często wbrew obowiązującym przepisom. Ta sytuacja sprawia, że dyrektorka próbuje „bronić swego terytorium”, ograniczając znacznie kontakty szkoły z otoczeniem. Z podobną sytuacją borykają się także inne wiejskie szkoły podlegające finansowo gminom (Bednarska, 2011, s. 45). Władze dużej szkoły miejskiej nie odczuwają zależności finansowej od samorządu, chętnie otwierają się na współpracę z lokalnymi firmami i instytucjami, co owocuje dodatkowymi wpływami środków na konto szkoły.

Uzyskane w wyniku obserwacji jakościowej rezultaty korespondują z innymi opublikowanymi ostatnio wynikami badań szkoły (patrz: Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, 2010; Famuła-Jurczak, 2010). Nauczyciele preferują styl dyrektywny w nauczaniu, a uczniowie są bierni, ich aktywność przeważnie ogranicza się do odgadywania, co „nauczyciel ma na myśli”. W przypadku obu badanych środowisk możemy mówić, że mamy do czynienia ze szkołą transmisyjną.

Co ciekawe, nie zmienia tego w istotny sposób fakt, że w „szkole dużej” badaczka spotkała się z o wiele większym zaangażowaniem uczniów i nauczycieli w życie szkoły niż w „szkole małej”. Dlaczego uczniowie aktywni poza salą lekcyjną stają się bierni podczas lekcji? W książce Adrjan nie znajdujemy odpowiedzi na to pytanie.

Autorka przed przystąpieniem do badań ustaliła system kodowania, *a priori* stworzyła matrycę kodów, która posłuży jej podczas analizy zebranego materiału badawczego. W zakończeniu stwierdziła, że model kultury organizacyjnej Scheina sprawdził się częściowo. Zakreślone na jego podstawie obszary prowadzenia obserwacji nie były precyzyjne, ponieważ nie ujmowały wszystkich aspektów życia szkoły. Autorka pisze, że „przyjęty model jest tylko jednym z możliwych sposobów badania etnograficznego szkoły. Warto kontynuować poszukiwania badawcze, aby znaleźć taki sposób, który nie będzie przeszkadzał w odkrywaniu świata szkoły, a uwidoczni całego jego bogactwo (s. 206)”.

Adrjan zebrała bardzo bogaty materiał źródłowy – nagrania lekcji, zebrała z rodzicami i różnych imprez okolicznościowych zajęły 21 taśm magnetofonowych (tj. 2070 minut nagrań) – a autorka zbierała dokumenty związane z formalnym i nieformalnym życiem szkoły. Odczuwam jednak niedosyt wynikający z faktu, że w badanych szkołach była tylko obserwowana jedna lekcja w klasach I-III, jedna lekcja języka polskiego i jedna lekcja matematyki. Razem obserwacji podano tylko 6 lekcji, nie wiem czy na podstawie tej liczby można wyciągać wnioski na temat pracy uczniów i nauczycieli podczas lekcji szkolnej.

W zakończeniu pracy autorka tylko podsumowała przedstawione w części badawczej wyniki badań. Brakuje odwołań do literatury przedmiotu, które próbowałyby tłumaczyć zaobserwowane prawidłowości. Zastanawiam się także, czy niemal po rocznym wizytowaniu w jednej szkole i półrocznym w drugiej autorka przedstawiła dyrektorom szkół obok (niezwykle cennego – bardzo trudno jest bowiem będąc wewnątrz określonej sytuacji szkolnej zaobserwować jej błędy) opisu kultury organizacyjnej ich szkoły także rekomendacje, jak pracować z problemami, które udało się autorce wyodrębnić. Jeśli tak, to szkoda, że nie znalazły się one w książce.

Na koniec chciałabym podkreślić, że recenzowana publikacja należy do publikacji niezwykle przemyślanych. Jestem pod wrażeniem dyscypliny słowa autorki. W książce nie pojawiają się treści niepotrzebne, obok tematu. Uporządkowanie materiału – zwłaszcza w części teoretycznej – sprawia, że czytelnik wie, dlaczego dana treść

została zamieszczona, co ułatwia śledzenie wy-  
wodu. Niektóre części książki mogłyby z powo-  
dzeniem służyć jako podręcznik dla studentów.  
Myślę o dwóch rozdziałach teoretycznych czy też  
części rozdziału metodologicznego, traktującej  
o badaniach jakościowych w pedagogice. Książkę  
tę polecam nie tylko studentom, lecz wszystkim,  
którym bliska jest problematyka badań szkoły.

Natalia Bednarska  
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie*

#### Literatura

Bednarska N.: *Funkcjonowanie szkoły przed i po rozpo-  
częciu światowego kryzysu gospodarczego w ocenie nauczycieli.*  
„Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4/2011

Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R.: *Do-  
świadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji.*  
*Studium teoretyczno-empiryczne.* Tom 1. Oficyna Wydaw-  
nicza „Impuls”, Kraków 2010

Famuła-Jurczak A.: *Szkoła miejscem (nie)(do)rozwo-  
ju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtu-  
alnego”.* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.





# KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2012

Rektor  
Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP  
Redaktor Naczelny  
„Ruch Pedagogiczny”  
Warszawa  
Pan prof. zw. dr hab. Stefan Mieszalski

Szanowna Panie Profesorze!

W tym roku obchodzić będziemy 100-lecie pisma „Ruch Pedagogiczny”, który jest najstarszym periodykiem pedagogicznym w Polsce. Ukazuje się od 1912 roku. Powstało ono jako pismo teoretyczne ZNP. Zostało utworzone przez Henryka Rowida w Krakowie, który był jego redaktorem naczelnym do roku 1933. Henryk Rowid przyczynił się do rozwoju szkolnictwa nauczycielskiego w szczególności po I Wojnie Światowej. Opracował podwaliny teoretyczne i praktyczne pod szkolnictwo nauczycielskie, sam był absolwentem Seminarium Nauczycielskiego, a później pracował w Seminarium Nauczycielskim. Henryk Rowid był nie tylko niezwykle płodnym pisarzem pedagogicznym o rozległych zainteresowaniach, lecz również zaangażowanym działaczem oświatowym, który niezmordowanie dążył do podniesienia poziomu nauczycieli szkół powszechnych, które uważał za «fundament złożonego gmachu publicznej edukacji». Od wczesnych lat życia cechował go niezwykle pęd do samokształcenia i ustawicznego pogłębiania wiedzy, także w drodze wymiany poglądów z kompetentnymi osobami. Na twórczość naukową Rowida składają się prace z zakresu psychologii wychowawczej, reformy oświaty w duchu «szkoły twórczej» oraz rozwoju prądów pedagogicznych w Polsce i za granicą. Kolejnymi redaktorami naczelnymi byli: M. Grzegorzewska, Z. Myślakowski, a po wojnie – J. Kwiatek, W. Wojtyński, S. Słomkiewicz, T. Lewowicki i od 1998 r. S. Mieszalski.

Wydawcą dwumiesięcznika jest Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, która rozwija i stale doskonali ten kierunek pisma. Prezentuje ono na swoich łamach najnowsze prądy oświatowe, dyskursy teoretyczne, rozprawy z zakresu pedeutologii, teorii kształcenia i wychowania, projekty innowacji pedagogicznych oraz liczne rozprawy z nauk z pogranicza pedagogiki. Można przeczytać sprawozdania z konferencji i recenzje rozpraw naukowych. Wnosi ogromny wkład rozwój myśli pedagogicznej.

Pod kierownictwem Pana Rektora zarazem Redaktora Naczelnego oraz całego zespołu współpracowników periodyk Wasz dopracował się wysokiej oceny merytorycznej pisma. W ostatnim okresie „RUCH PEDAGOGICZNY” został wysoko wyróżniony wśród najbardziej prestiżowych pism w Europie stając się NAJLEPSZYM POLSKIM CZASOPISMEM NA EUROPEJSKIEJ LIŚCIE ERIH.

Szanowny Panie Profesorze!

Mam ogromny zaszczyt w imieniu STOWARZYSZENIA ABSOLWENTÓW LICÉÓW PEDAGOGICZNYCH «Pedagog» i swoim własnym przekazać Panu i całemu

gronu współpracowników serdeczne gratulacje z okazji tego wyróżnienia. **Życę dalszych sukcesów w zdrowiu i pomyślności dla dobra nauki i krzewienia wiedzy** oraz kultury pedagogicznej.

Edward Dereń

17 lutego 2012 roku

Edward Dereń – Przewodniczący Stowarzyszenia Absolwentów Liceów Pedagogicznych „Pedagog”

Beata Oelszlaeger  
*Uniwersytet Śląski w Katowicach*

**OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA  
NT. DZIECKO W ŚWIECIE... WOKÓŁ PEDAGOGIKI WSPÓŁBYCIA.  
JUBILEUSZ 15-LECIA SERII WYDAWNICZEJ  
„NAUCZYCIELE–NAUCZYCIELOM”  
Cieszyn, 23–24 maja 2011 roku**

Autorzy, Przyjaciele i Sympatycy serii wydawniczej *Nauczyciele-Nauczycielom*, redagowanej pod kierunkiem dr Bronisławy Dymary, spotkali się w cieszyńskim Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Przybyli tu z różnych uniwersytetów, różnych regionów Polski i z zagranicy. Przybyli, aby świętować 15-lecie wspólnej wędrówki po światach dziecka, opisywanych w każdym z 21 tomów Serii.

Serię *Nauczyciele-Nauczycielom* wydaje od 1996 roku Oficyna Wydawnicza „Impuls” w Krakowie. Treści opublikowanych tomów wpisują się we współczesne tendencje i kierunki myślenia mieszczące się w ogólnościowych badaniach o szkole, dziecku, nauczycielu, procesie edukacji i wychowaniu, ukazują bogactwo relacji między światem dziecka a światem dorosłych i sztuki.

W Serii znalazły się teksty około 100 autorów z całej Polski, którzy prezentują różne ośrodki akademickie, nauczycielskie i twórcze. Opracowania Serii cechuje innowacyjność i przystępność w zakresie przekładu teorii naukowych na działania edukacyjne, dialogowość, bogactwo wiedzy o dziecku, nauczycielu, współczesnej szkole i przemianach cywilizacyjnych. Jest to ujęcie problemów pedagogicznych w aspekcie pedagogiki współbycia jako nowej odmiany personalizmu, który wytyczyła redaktor Serii, dr Bronisława Dymara.

Organizacji Konferencji podjął się Zakład Dydaktyki i Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej pod kierownictwem dr hab., prof. UŚ. Urszuli Szuścik. Zamierzeniem organizatorów było zwrócenie uwagi na kwestie, wynikające ze swoistej tematyki Serii. W oficjalnym zaproszeniu zaproponowano uczestnikom Konferencji przygotowanie wystąpień na temat:

- I. Z dzieckiem w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości.
- II. Z dzieckiem w świecie sztuki, zabawy, przyrody i marzeń.
- III. Świat dziecka a światy dorosłych – rodzina, szkoła, tradycja, Ojczyzna – (drogi i bezdroża, bariery i pokusy w wychowaniu).

W skład Komitetu Programowego Konferencji weszli: prof. dr hab. Urszula Szuścik – przewodnicząca Konferencji, dr Bronisława Dymara, prof. dr hab. Kazimierz Denek, prof. dr hab. Wiesława Korzeniowska, prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, prof. dr hab. Hanna Krauze-Sikorska, prof. dr Maria Łopatkowa.

Patronat naukowy nad Konferencją objął Zespół Dydaktyki Ogólnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Patronat medialny sprawowały czasopisma pedagogiczne: „Życie Szkoły”, „E-wydawnictwo. Portal Publikacji Naukowych” oraz „Wędrujemy: kwartalnik naukowo-dydaktyczny”

Obrady toczyły się w formie sesji plenarnych, co sprzyjało integracji wszystkich uczestników Konferencji. Referenci przedstawili wyniki badań, analizy teoretyczne, własne refleksje, akcentując różne zakresy i cechy pedagogiki współbycia.

Zgodnie z ideą serii *Nauczyciele-Nauczycielom*, a zarazem pedagogiki współbycia, zamierzeniem organizatorów było znalezienie wspólnego czasu i przestrzeni dla obrad i innych działań im towarzyszących. Swoiste współbycie uczestników uroczystości przejawiało się zatem głównie w charakterze obrad (w formie czterech sesji plenarnych), we włączeniu do nich studentów. Dopelnieniem naukowego wymiaru Konferencji stały się ponadto występy dzieci i młodzieży.

Po słowie powitalnym Dyrektor Instytutu Nauk o Edukacji, prof. Urszuli Szuścik oraz Prodziekan ds. Kształcenia i Studentów WEiNoE w Cieszynie, dr Jadwigi Gazdy, wystąpiły dzieci z Przedszkola Nr 4 w Cieszynie i Zespół Regionalny „Junior” ze Szkoły Podstawowej Nr 6 w Pierścicu. Obydwa zespoły, występując w tradycyjnych strojach regionalnych, przedstawiły wiązanek tańców i pieśni regionalnych.

*Prezentowanie przedszkolaków przygotowała pani Lila Kocyan, wieloletnia nauczycielka Przedszkola Nr 4 w Cieszynie, pod kierunkiem której dzieci przedstawiły kilka pieśni i tańców z terenu Śląska Cieszyńskiego.*

*Program Zespołu „Junior” ze Szkoły Podstawowej Nr 6 w Pierścicu (koło Skoczowa) obejmował również wiele interesujących pieśni i tańców regionalnych, a także obrzędów. Całość zakończył krótki wykład mgr Józefy Ferek, wieloletniej nauczycielki i kierowniczki Zespołu (wraz z mgr Justyną Waclawczyk) na temat historii znanej i śpiewanej na Śląsku Cieszyńskim pieśni – „Ojcowski dom”. Strofami tej pieśni Zespół „Junior” zakończył wstępną część Konferencji.*

Pierwszy referat wygłosił Przyjaciel Serii, prof. Kazimierz Denek (UAM, Poznań), który podzielił się refleksjami na temat: *Seria książek „Nauczyciele-Nauczycielom” jako opowieść o dziecku, nauczycielu i przyjaznej szkole*. Kolejny wykład, nt. *Źródła, cechy i perspektywy pedagogiki współbycia*, przeprowadziła główna bohaterka uroczystości – dr Bronisława Dymara.

Pierwszą sesję (poniedziałek) zaszczycili swoimi interesującymi wystąpieniami: prof. dr hab. Pola Kuleczka, prof. dr hab. Halina Sowińska, dr Stanisław Bortnowski. Sesji tej przewodniczyli: prof. dr hab. Pola Kuleczka, prof. dr hab. Kazimierz Denek, dr Stanisław Bortnowski. W wystąpieniach Prelegenci zwrócili uwagę na aktywność dziecka i nauczyciela w różnych przestrzeniach szkolnych i pozaszkolnych.

Drugiej sesji plenarnej przewodniczyli: prof. dr hab. Urszula Szuścik, prof. dr hab. Danuta Waloszek, prof. dr hab. Andrzej Stroynowski, dr Elżbieta Marek. Referenci tej sesji interesująco przedstawili przeszłość, teraźniejszość i przyszłość edukacji dzieci. Tę swoistą wędrówkę po edukacyjnej czasoprzestrzeni i obszarach edukacji reprezentowanych w poszczególnych tomach Serii *Nauczyciele-Nauczycielom* zaproponowali słuchaczom: prof. dr hab. Andrzej Stroynowski, prof. dr hab. Kinga Łopot-Dzierwa, dr Romualda Ławrowska, dr Renata Michalak, dr Jadwiga Szymaniak, mgr Maria Lorek, mgr Grażyna Leńniczak, mgr Barbara Pierzchała, mgr Elżbieta Misiorna.

Pierwszy dzień obrad, zakończył się interesującą dyskusją nad pożądanym kształtem edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Wieczorem uczestnicy mieli możli-

wość podziwiania gry na instrumentach perkusyjnych, zaprezentowanej przez dzieci i młodzież z Gminnego Ośrodka Kultury w Chybiu – grupy „MniejWięcej”. Koncert został poprzedzony wykładem mgr Bogusława Żydka, Dyrektora Miejsko-Gminnego Ośrodka Kultury w Strumieniu nt.: *Muzyczne przygody grupy perkusyjnej „MniejWięcej”*. Niekonwencjonalne utwory muzyczne grupy zachęciły uczestników Konferencji do dalszych dyskusji i dobrego, wspólnie spędzonego wieczoru.

*Grupa „MniejWięcej” działa od 2003 roku niezmiennie w Gminnym Ośrodku Kultury w Chybiu. Została założona przez Bogusława i Andrzeja Żydków. W tym czasie, w składzie wyłącznie dziewczęcym, osiągnąwszy odpowiedni kunszt muzyczny, młode odeptki sztuki perkusyjnej (szkoła podstawowa), rozpoczęły koncertowanie oraz brały udział w różnych akcjach artystycznych (muzyka teatralna, rejestracja utworów w studio nagrań itd.). Z czasem zespół osiągnął na tyle wysoki poziom artystyczny, że zainteresowali się nim profesjonalni, bardzo poważani muzycy jazzowi (B. Maseli, Nippy Noya, a ostatnio Krzysztof Ścierański). Ważną rolę odegrał dyrektor chybskiego ośrodka kultury, Rafał Cymorek, organizując w swojej placówce koncerty grupy z muzykami. Od 2008 roku zespół prowadzi Andrzej Żydek, a w jego skład sukcesywnie zaczęli również wchodzić przedstawiciele płci męskiej. Obecnie MniejWięcej to świetnie funkcjonująca „maszyna perkusyjna”, wciąż rozwijająca swoje umiejętności i poszukująca nowych obszarów realizacji muzycznych pasji, a poziom wykonawczy może zachwycić zarówno amatora, jak i profesjonalistę.*

Sesjom w kolejnym dniu Konferencji przewodniczyli: prof. dr hab. Urszula Szuścik, prof. dr hab. Kinga Łopot-Dzierwa, prof. dr hab. Jadwiga Uchyła-Zroski, dr Jadwiga Szymaniak, dr Beata Oelszlaeger, dr Lidia Wollman. Referaty prezentowali: prof. dr hab. Jadwiga Uchyła-Zroski, prof. dr hab. Urszula Szuścik, dr Jolanta Skutnik, mgr Natalia Ruman, dr Dorota Szumna, dr Karolina Kmiecik-Jusięga, dr Małgorzata Bortliczek, mgr Jolanta Chowania i Jolanta Molenda, dr Jakubiec Sylwia, mgr Ewa Linkiewicz, dr Aleksandra Minczanowska, dr Małgorzata Stokłosa, dr Jadwiga Oleksy, dr Renata Raszka, dr Lidia Wollman, dr Małgorzata Zalewska-Bujak, dr Beata Oelszlaeger. Interesującym doświadczeniem było wprowadzenie do porządku obrad wystąpień pięciorga studentów: Grzegora Szturca (z niemieckiej uczelni z Bielefeld); Dominiki Krym i Elżbiety Schinohl oraz Sabiny Kamińskiej i Moniki Michalak (z cieszyńskiego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji). W ten sposób spotkały się – w swoistym kontekście pedagogiki współbicia – różne poglądy na edukację małych dzieci z punktu widzenia wiedzy i doświadczeń pedagogicznych różnych pokoleń – nauczycieli (wykładowców) i adeptów tego zawodu.

Zwieńczeniem obrad Konferencji było odczytanie listu Senator, prof. Marii Łopatkowej, przesłanego Uczestnikom Konferencji w sprawie wniosku Fundacji Centrum Pedagogiki Serca, skierowanego do Minister Edukacji Narodowej, Katarzyny Hall o przyznanie nagrody „za bogaty dorobek publikacyjny, innowacyjność, głęboki humanizm, miłość do dzieci” (pismo z dnia 20.04.2011 r.).

Na zakończenie obrad, po kolejnej, bardzo interesującej dyskusji, prof. Urszula Szuścik podziękowała wszystkim przybyłym na Konferencję za aktywne uczestnictwo. Zaproponowała coroczne kontynuowanie spotkań poświęconych pedagogice współbicia. Inicjatywa ta spotkała się z aprobatą uczestników.



Alina Wróblewska

*Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa z siedzibą w Poznaniu*

**KONFERENCJA KOMITETU PROGNOZ  
„POLSKA 2000 PLUS” PRZY PAN: „STYLE I STRATEGIE ŻYCIA”  
Mądralin, 15–16 listopada 2011 roku**

KRYZYS – to słowo pojawia się w ostatnim czasie niemal na ustach wszystkich i niemal codziennie w różnych środowiskach społecznych, zawodowych i w mediach. Kryzys ów uznaje się za fakt bezsporny, a przy tym wielce niepokojący. Nie jest to jednak kryzys wyłącznie sfery ekonomicznej, dotyka wielu obszarów naszego życia, w tym także, niestety, edukacji i wychowania. Jest niechlubnym wynikiem, skutkiem i charakterystycznym przejawem niedowładu złożonej rzeczywistości, w której przyszło nam żyć – cywilizacji postindustrialnej i ponowoczesnej.

Do najbardziej charakterystycznych symptomów owego kryzysu zaliczyć trzeba przede wszystkim: deprecjację roli i znaczenia wartości duchowych i humanistycznych oraz ich relatywizację, upadek autorytetów, wzorców osobowych i ideałów wychowawczych, wyraźne obniżenie czy postępującą degradację kultury moralnej wielu środowisk społecznych i zawodowych, dominację konsumpcyjnych stylów życia, gwałtownie narastające zróżnicowanie w sferze standardów i poziomów życia wśród różnych grup społecznych, regionalnych i etnicznych, drastyczną polaryzację środowisk społecznych w dziedzinie korzystania z dóbr kulturalnych i edukacyjnych, narastanie różnorodnych konfliktów społecznych i etnicznych, wzrost zachowań agresywnych i przestępczych, niespotykane dotąd w historii ludzkości tempo zmian technologicznych, zawodowych, informatycznych i innych, coraz bardziej malejącą możliwość przewidywania kierunku i charakteru tych zmian, a w konsekwencji – możliwość przewidywania kierunku i charakteru zmian samego człowieka i cywilizacji, w którym żyje.

Wymienione problemy współczesnego świata utralają i kreują określone style życia, co implikuje pytania już nie tyle o kondycję dzisiejszej edukacji, co o alternatywy dla niej. O miejsce dla nauczyciela i wychowawcy w tej skomplikowanej rzeczywistości edukacyjnej.

Kolejna konferencja Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, zorganizowana tradycyjnie w Mądralinie, w dniach 15–16 listopada 2011 roku, stała się miejscem generowania odpowiedzi na trudne, ale i konieczne, naglące pytania.

Interdyscyplinarna konferencja pod znamiennym tytułem „Style i strategie życia” skupiła wiele znakomitości i autorytetów z obszaru pedagogiki i jej dziedzin pokrewnych. W założeniu nawiązywała do dwóch konferencji z lat poprzednich. Jednej z roku 1992 „Adaptacja – ucieczka – twórczość”, której inicjatorem był prof. Bogdan Suchodolski (niestety, przed jej realizacją zmarł), oraz drugiej z 2010 roku „Ideały i konformizmy”.

Obrady otworzył Wiceprzewodniczący Komitetu prof. dr hab. Jerzy Kleer, który zwrócił m.in. uwagę na rozbieżność między postępem gospodarczym a postępem cywilizacyjnym, który w Polsce natrafia na pewne bariery, powodując jego zastój i marazm. Można raczej mówić o „dryfie cywilizacyjnym”. Zadaje więc pytanie: Jakie jest miejsce i rola instytucji edukacyjnych w tej sytuacji? Czy można mówić o edukacyjnym postępie?

Prof. dr hab. Irena Wojnar przedstawiając problematykę konferencji, a zarazem wprowadzając w tematykę pierwszej sesji „Style życia – wprowadzenie” podkreśliła, że „strategie życia” są z wyboru, a „style życia” z obiektywnego punktu widzenia. Stwierdziła: „Świat się nie dzieje sam, nie jest niczyj. Ten świat zależy od nas. W jakim stopniu?” – oto pytanie skierowane do uczestników konferencji.

Następni referenci próbowali skonfrontować kategorie omawiane na konferencji w 1992 roku „Adaptacja – ucieczka – twórczość” ze światem dzisiejszym.

Prof. dr hab. Czesław Banach mówiąc o adaptacji („Adaptacja społeczna i edukacyjna – wyzwaniem i zadaniem”) zaznaczył, że dzisiejsze rozumienie adaptacji wyznaczone jest przez myślenie kategoriami cywilizacji naukowo-technicznej, rewolucji informacyjnej i społeczeństwa postprzemysłowego (usługowego). Została zachwiana równowaga między strukturami edukacyjnymi a światem zewnętrznym. Potrzeby ludzi dotyczące przystosowania społecznego (adaptacji), warunkujące satysfakcjonujące i wartościowe życie są coraz trudniejsze do spełnienia. Permanentny stan niepewności wywołuje kryzys wartości. Do Frommowskiej relacji „mieć” – „być” Cz. Banach dodaje – „żyć”.

Współczesny człowiek potrzebuje nowoczesnej edukacji („skok edukacyjny i informacyjny”) rozwijającej myślenie problemowe, wariantowe i progresywne.

Problematyką „ucieczki” zajęli się: dr hab. Krystyna Leksicka („Ucieczka od pewnego: konteksty edukacyjne”) i prof. dr hab. Ryszard Łukaszewicz („Ucieczka za... horyzont nieznanego”)

K. Leksicka wskazała, że dzisiejsi uczniowie zmieniają się szybciej niż szkoła. Era Skinnera (kontrola, nadzór, dominacja, pewność), tzw. „bolesna uległość” (uczniowie zamknięci w schemacie, w którym zamiast analizy myśli występuje narzucanie dogmatów) oraz uczenie oparte na warunkowaniu instrumentalnym, należą do przeszłości. Konieczne jest odrzucenie edukacji jako racjonalności instrumentalnej, gdyż jak stwierdza K. Leksicka edukacja „tworzy coraz bardziej iluzoryczne przekonanie o wyższości pewności nad niepewnością – a jest wręcz odwrotnie!”. Z przeprowadzonych przez K. Leksicką badań wynika, że edukacja jest najbardziej użyteczna w sytuacjach niepewnych, dlatego stawia tezę końca edukacji na usługach życia w pewności. Dzisiejszy człowiek żyje w pełnym niepewności „społeczeństwie ryzyka”, edukacja nie może więc stwarzać pozorów „świata pewności”. Zatem kolejną tezę: edukacja jako gra z niepewnością, referentka uzasadniła: „Ciągłe bowiem jest ona (edukacja A. W.) instrumentem – jednym z lepszych – układania się człowieka ze światem, a może nawet układania się szalonego człowieka z szalonym światem”.

„Ideały do pamiętników, konformizmy na transparenty!” – zaapelował prof. Ryszard Łukaszewicz, wykazując, że tradycyjnie pojmowana edukacja (o świecie, o ludziach), dodatkowo coraz bardziej naznaczona marketingiem – to przeszłość: „Znaczenie edukacji nie może już polegać na pasywnym transmitowaniu jej sensów i wartości; na przystosowaniu dzisiejszych dzieci do jutrzejszych ról dorosłych;



na zdominowaniu funkcji edukacyjnych żądaniami i oczekiwaniami ludzi dorosłych, żądaniami i oczekiwaniami życia traktowanego jako pole wyścigowe i supermarket, czy wreszcie – żądaniami i oczekiwaniami kompensującymi własne niepowodzenia i porażki, nietrafione wybory i życie odarte z marzeń, pasji i wizji”.

Czy tak scharakteryzowana przez Profesora edukacja „uległa” ma alternatywę? Tak, ponieważ żyjemy w świecie kreatywnego powstawania, a to rodzi potrzebę edukacji prowokowania, w której sednem sprawy staje się prowokowanie inwencji i inwencja prowokowania („zaproszenie do wszechświata możliwości”). To inne rozumienie edukacji zawiera w sobie takie elementy, jak: zaskoczenie, dynamika zdarzeń, różnorodność, kontrowersje, łamanie stereotypów, reakcje buntu, sprzeciwu. Takie rozumienie nowych wyzwań edukacyjnych wymusza na nauczyciela/wychowawcy bycie prowokatorem/imaginatorem.

Swoje wystąpienie prof. Łukaszewicz zakończył symbolicznym wezwaniem do bycia jak „Człowiek z tyczką”, który myśli o przyszłości i wybiega w przyszłość, „kreatywnie podąża w novum”. Zadaniem edukacji jest, aby każde dziecko w taką tyczkę wyposażać oraz wskazać, gdzie i po co może skoczyć.

Trzecim segmentem tematycznym, nawiązującym do konferencji z 1992 roku – twórczością, zajęli się: dr hab. Czesław Dziekanowski („Samowezwanie do twórczości”), dr hab. Andrzej Góralski („Życie pełne, dobrze urządzone, a kultura doraźności”), dr Andrzej Ciążela („Style życia – nawiązanie. Konformizm”).

Prelegenci zgodnie skonstatowali, że właściwie ukierunkowana twórczość może być drogą do lepszego urządzenia życia wewnętrznego i społecznego.

Panel „Kultura – kultury – neobarbarzyństwo” rozpoczął moderator dr inż. Miłkołaj Ł. Lipowski krótko wprowadzając w tematykę tej części konferencji i stawiając pytania zasadnicze: Dlaczego znaleźliśmy się na ostrym zakręcie człowieczeństwa, gubiąc po drodze to, co jest chlubnym dorobkiem ludzkiego gatunku i trwałą wartością nazwaną humanizmem? Dlaczego coraz bardziej wysublimowane narzędzia mające wspomagać i ułatwiać nam życie, zamiast powszechnie wzbogacać człowieka – zacierają człowieczeństwo? Czy ludzie pod pozorem wzrostu, muszą sobie serwować w wielu obszarach barbarzyństwo intelektualne? I wreszcie: Czy można, to wszystko co nas powszechnie bierze w swoje objęcia, nazwać neobarbarzyństwem?

Jako pierwszy do postawionych pytań odniósł się prof. dr hab. Janusz Gajda („Neobarbarzyństwo – groźny mutujący się wirus nie tylko współczesnej kultury”), który postuluje redefinicję pojęcia „barbarzyńca”, uzupełniając dotychczasową definicję: „We współczesnym poczuciu językowym pojęcie barbarzyńca, choć bywa nadal odnoszone najczęściej do osoby okrutnej, lekceważącej uznane wartości i łamiącej w sposób bezwzględny zasady moralne i prawne z niskich, prymitywnych pobudek, to także – podkreślmy – człowiek nierzadko wykształcony, ale postępujący tak na skutek fanatycznie wyznawanych przekonań, ideologii”.

Inaczej mówiąc barbarzyńca oświecony – to neobarbarzyńca. Dlatego prof. Gajda zaproponował wprowadzenie pojęcia neobarbarzyństwo jako istotną cechę kultury współczesnej. Celnie zauważył, że: „Ideale też mogą doprowadzić do barbarzyństwa. Człowiek zapatrzony wyłącznie w ideale jest jak człowiek zapatrzony w słońce”.

Profesor widzi możliwość obrony wartości humanistycznych i jasnych stron człowieczeństwa pod warunkiem zachowania harmonii między idealami a rzeczywistością pedagogiczną (pedagogiką ideałów a pedagogiką życia), co jest nieodzownym warunkiem efektywnego, realistycznego kształcenia.

Problematyką wartości („Ucieczka od wartości”) zajął się prof. dr hab. Bogusław Żurkowski. Rozpoczął swoje wystąpienie od przypomnienia, że „Człowiek nie tylko jest tym, kim jest, ale tym, kim być powinien”. Scharakteryzował sposób rozumienia wartości w ponowoczesności, biorąc za punkt odniesienia tzw. nowoczesność jako „rygorystyczny, normatywny sposób myślenia i sposób życia”. Zwrócił uwagę na niepokojące zjawisko łączenia, mieszania i równego traktowania wartości negatywnych z pozytywnymi, niejednokrotnie w sposób zawoalowany. Jest to tym bardziej zatrważające, że „nie jest łatwo walczyć z takim sposobem wprowadzania ich w obieg, wszak należałoby nieustannie demaskować nazwy, pojęcia, uruchomić aparat państwowy i propagandowy”.

Podsumowując wypowiedź prof. Żurkowski stwierdził, że kultura to urzeczywistnianie wartości, dlatego wiedza o wartościach jest podstawą wszelkiego kształcenia. Brak w polskiej szkole edukacji aksjologicznej nie pozwala optymistycznie patrzeć w przyszłość.

Panel II zatytułowany „Młodość – młodzież – młodzieżowość” poświęcony był zagadnieniom związanym z młodym pokoleniem, ponieważ od młodzieży zaczyna się zmiana społeczna. Moderatorem tej części dyskusji była prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak.

Dr Mariusz Samoraj („Życie na przełęczach – wychowanie – style i strategie życia”) uważa zmianę społeczną za „służącą odrodzeniu duchowości, sprzyjającą wprowadzaniu takich koncepcji społecznych i edukacyjnych, które umożliwiają realizowanie istoty człowieka jako *animal rationale*, *animal symbolicum* i wreszcie *homo creator*, *homo amare*”.

Jedną z takich koncepcji jest, według dr Samoraja, kreacja młodego pokolenia na wartościach tkwiących w dziedzictwie kulturowym i tworzeniu „nowej tradycji”, powstałej na płaszczyźnie spotkania wartości tradycyjnych z nowymi formami sztuki. Alternatywę dla cyberprzestrzeni widzi w społeczeństwie wychowującym – małych wspólnotach lokalnych.

Dr hab. Maciej Tanaś stwierdził, że style życia zależą od przeobrażeń cywilizacyjnych. Dlatego „pokolenie cyfrowych tubylców”, jak nazywa współczesną młodzież, wyrasta w środowisku wielu mediów, a swój styl życia, przyjmowane strategie i wzory postaw czerpie z sieci. Media silnie wpływają na młode pokolenie niemal w każdej sferze życia. Natomiast nauczyciele, zauważa M. Tanaś, wykazują zatrważającą niedołężność w poruszaniu się w świecie mediów, niechęć do ich wykorzystania w praktyce działań edukacyjnych. Postawił ważne pytanie: Czy my tam jesteśmy, czy tylko nasi uczniowie? Czy wobec tego jesteśmy w stanie znać i rozumieć naszych uczniów? „Najważniejsze i najtrudniejsze zadania pedagogiczne dotyczą systemu wartości cyfrowego pokolenia, jego postaw i zachowań oraz stylów życia”. Rolą wychowawcy i nauczyciela jest poznać „alfabet mediów, zrozumieć ich język, rolę, funkcje oraz wielorakie uzależnienia”, a następnie „podjąć żmudny trud prowadzenia za rękę wędrowca w medialnym czy wirtualnym świecie i to tak, by skały nie raniły mu stóp, a może bardziej umysłu i serca”.

Według M. Tanasia wielorakość i wieloaspektowość problematyki związanej z miejscem mediów cyfrowych w życiu młodych ludzi staje się na progu XXI wieku poważnym wyzwaniem naukowym. Powinna również stać się przedmiotem żywej praktyki edukacyjnej.

Bardzo interesującą interpretację badań juwentologicznych przedstawiła prof. Maria Czerepaniak-Walczak („Mikrotrendy i Czarne Łabędzie stylów życia młodzieży; Na mar-

ginesie raportów o młodziży”), odwołując się do lektury i koncepcji Nassima Taleba *Black Swan*. „Czarnym Łabędziem” określa się zdarzenie, zjawisko, które: jest nieoczekiwane, subiektywnie mało prawdopodobne i leży poza zbiorem naszych codziennych oczekiwań, ma drastyczny wpływ na rzeczywistość, w retrospektywie wydaje się, że było do przewidzenia i jest wytłumaczalne. W myśl tej teorii referentka zwraca uwagę na takie fakty i zjawiska w życiu współczesnej młodziży, które z powodu liczby występowania (np. ok. 1% populacji) są nieistotne statystycznie i wymykają się standaryzacji, ale: „Mają jednak moc (...) zmieniania zarówno świata, jak i jednostkowego położenia. Ta mała grupa (1%) populacji przejawia zachowania, które oddziałują na funkcjonowanie społeczeństwa”. Ich rozpoznawanie jest dużym wyzwaniem dla pedagogów.

Drugi dzień obrad otworzył panel zatytułowany „Alternatywy edukacji – usługi edukacyjne» – liberalna autokreacja”. Zainicjowała go prof. Irena Wojnar koncentrując dominantę problemową na tematyce edukacyjnej. Określając kondycję dzisiejszej edukacji użyła metafory zaczerpniętej z formuły I. Kanta – „pokrzywione drzewo edukacji”. Wiąże się to ze zróżnicowaniem istnienia ludzi jako ludzkich mikroświatów, z czego powinny być wyciągnięte wnioski dla edukacji.

Prof. Wojnar zaznaczyła, że wypaczenie kategorii pojęciowych jest źródłem coraz większej ilości błędów pedagogicznych. Luka intelektualna w tym względzie wynika z niechęci do podejmowania trudnej problematyki wartości. Określiła to nawet ostrzej, jako wynik „pedagogicznego lenistwa”. Nie zauważanie destrukcji normatywności i nie reagowanie na to zjawisko, powoduje intensyfikację ludzkich dramatów i coraz ostrzej zarysowujące się „gorycze młodziżowości”. Problem pogłębia jeszcze fakt spłaszczania edukacji do pragmatycznych umiejętności.

Alternatywę widzi prof. Wojnar w powrocie do kształcenia ogólnego i podmiotowości. Postuluje o „odkurzenie i napisanie na nowo” koncepcji kształcenia ogólnego, której zarys rysują kolejne ogniwa konferencji.

Dalsze rozważania o edukacji prowadziła prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska („Życie człowieka w klinczu presji ideologii rynku i słabnącego wsparcia w kulturze”). Ich punktem wyjścia uczyniła dwie orientacje w rozważaniach o kształceniu człowieka, tj. kształcenie humanistyczne *versus* kształcenie utylitarne. W swoim wystąpieniu prof. Kwiatkowska przywołała książkę Marty Nussbaum pt. *W trosce o człowieczeństwo. Klasykzna obrona reformy kształcenia ogólnego*, w której autorka „degradację wymiaru humanistycznego edukacji nazywa *utajmionym kryzysem* (...), rozwija się on ukradkiem niczym rak i chociaż dziś lekceważymy jego przejawy, wywrze on piętno na naszej cywilizacji”.

Jak to się ma do kształcenia akademickiego? Otóż jesteśmy świadkami niekończącej się dyskusji i ścierania się poglądów na temat istoty klasycznie pojmowanego kształcenia uniwersyteckiego (humboldtowskiego) a presją rynku, która domaga się od pracownika kompetencji na najwyższym poziomie i konkretnych umiejętności praktycznych. Narzędziem regulującym to kształcenie mają być tzw. ramy kwalifikacji. Zdaniem prof. Kwiatkowskiej „Jest to zapowiedź instrumentalizacji kształcenia. Wywołuje to kontrowersje, budzi opór. (...) Nie jest to rozwiązanie problemu, przed którym stoją współczesne szkoły i uczelnie, i kształcenie, jakie oferują. Pozostaje problem mierzenia jakości edukacji, o której – jak się coraz częściej podkreśla – rozstrzyga jakość czynionego użytku ze zdobytej wiedzy teoretycznej, a nie jakość życia”.

Niepokoje dotyczące kształcenia akademickiego prof. Kwiatkowska rozpatrywała w kontekście pięciu istotnych zjawisk: gospodarcza współzależność świata,

ekonomizacja gospodarki, rola cyfrowej rewolucji w uczeniu się człowieka, potrzeba głębokiej, interdyscyplinarnej refleksji nad skutkami rewolucji cyfrowej, wyczerpanie się modelu rozwoju poprzez wzrost gospodarczy i wzrost dobrobytu człowieka.

Kończąc swoje wystąpienie prof. Kwiatkowska postawiła tezę o końcu odtwarzania zdobytej wiedzy, co wymaga od współczesnego człowieka przede wszystkim aktywności i niemałego kapitału intelektualnego. „Kapitał ten, na ogół nie wiąże się z wiedzą już posiadaną, lecz ustawicznie przez człowieka tworzoną. Kapitał ten w wyższym stopniu tworzą nie tyle opanowane informacje, wiedza, którą już posiadamy, lecz wiedza, którą sami wytworzymy”.

Wszystkie wystąpienia nie pozostawały bez echa wśród uczestników konferencji. Inspirowały do żarliwych dyskusji i polemik, nie rzadko sporów, nie tylko na sali obrad między panelami, ale także przenosiły się w kuluary. Poruszono wiele wątków. Bardzo interesującymi refleksjami podzielili się m.in.: prof. dr hab. Henryk Depta, prof. dr hab. Maria Dudzikowa, prof. dr hab. Lech Zacher, prof. dr hab. Dzierżymir Jankowski, dr Agnieszka Piejka, dr Andrzej Sztylka, dr Marek Jędrzejewski.

Podsumowując dwudniową konferencję prof. Irena Wojnar przypomniała trzy dominanty problemowe, wokół których toczyła się debata:

1. Wielorakość stylów życia mikroświatów.
2. Problematyka niezgody na świat zastany.
3. Sprzeciw wobec rozbuchanej instytucjonalizacji edukacji.

Stwierdziła, że przeszłość nie może być dla nas wzorem. Trzeba patrzeć w przyszłość i tworzyć taki model edukacji, aby współgrał z wyzwaniem przyszłości. Od edukacji młodych pokoleń zależy, jak będzie wyglądać nowa cywilizacja. Nowoczesne myślenie pedagogiczne powinno równoważyć przywołane na rozpoczęciu konferencji – „skrzywione drzewo edukacji”.

Konieczna jest także modyfikacja w rozumieniu wartości i normatywności. We współczesnym świecie nie ma miejsca na wartościowanie klasyczne (choć się narzuca), wobec czego pojawia się potrzeba przywrócenia refleksji nad wartościami.

Irena Wojnar uważa, że koncepcja wychowania prof. Bogdana Suchodolskiego wymaga nowego odczytania i może stanowić podstawę nowoczesnej pedagogiki integralnej na miarę XXI wieku z naczelnym hasłem, które wydaje się aktualne jak nigdy dotąd – „Wychowanie mimo wszystko”.

W założeniach działalności Komitetu Prognoz Polska 2000 Plus jest prezentacja wyników swoich prac najwyższym władzom państwowym, rektorom wyższych uczelni, władzom lokalnym, szerokiej opinii publicznej. Należy mieć nadzieję, że i teraz tak się stanie, co będzie przyczynkiem do bardzo istotnej, szerokiej debaty publicznej z udziałem mediów.

Rozpoczynając obrady prof. Irena Wojnar życzyła uczestnikom konferencji „ruchu myśli i temperatury przyjaznych uczuć wysokiej”.

Życzenia te w najwyższym stopniu spełniły się!