

# ***RUCH***

## ***PEDAGOGICZNY***

# **1**



**WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP**

Rok LXXXVI Warszawa 2015

**Skład redakcji:**

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

**Redaktor statystyczny:**

Bolesław Niemierko

**Rada naukowa:**

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

**Recenzenci:**

Tadeusz Gałkowski, Maria Machalova, Bogusław Milerski, Ewa Ogrodzka-Mazur,  
Rafał 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

### ARTYKUŁY

<b>Tadeusz Lewowicki</b> – <i>Quo vadis universitas?</i> Spostrzeżenia, uwagi i pytania (nie?)pedagogiczne .....	5
<b>Stefan T. Kwiatkowski</b> – Sukces w zawodzie nauczyciela w świetle wiedzy o różnicach indywidualnych .....	19

### RELACJE Z BADAŃ

<b>Jakub Kołodziejczyk, Bartłomiej Walczak</b> – Agresja i przemoc w polskich szkołach: perspektywa socjoekologiczna .....	35
<b>Waldemar Kozłowski, Ewa Matczak</b> – Kryteria oceny zawodów a rodzicielskie aspiracje zawodowe wobec uczniów szkół podstawowych .....	49
<b>Alina Szczurek-Boruta</b> – Przemiany w kształceniu nauczycieli w kontekście wielokulturowości i eurointegracji .....	65
<b>Eunika Baron-Polańczyk</b> – Nauczyciele wobec nowych trendów ICT (raport z badań) ...	81

### STUDIA I OPINIE

<b>Edyta Gruszczyk-Kolczyńska</b> – O złej jakości edukacji matematycznej dzieci i błędach merytorycznych w pierwszym dziecięcym podręczniku <i>Nasz elementarz</i> . Jakie działania trzeba podjąć, aby to zmienić na lepsze .....	97
<b>Natalia Bednarska, Marta Kochanek, Agnieszka Piejka</b> – Szkoła dla pokolenia sieci? Dyskusja o zasadności zmian .....	111

### MATERIAŁY DLA NAUCZYCIELI I STUDENTÓW

<b>Dominika Maison, Agata Trzcńska, Katarzyna Sekścińska</b> – Przegląd programów z zakresu edukacji ekonomicznej Polaków .....	125
<b>Natalia Bednarska</b> – Wikipedia na uczelni i w szkole – przyszli nauczyciele o Wikipedii ...	141
<b>Magdalena Bartniczak</b> – Wartość pedagogiczna poezji własnej dzieci i młodzieży .....	155

### SYLWETKI PEDAGOGÓW

<b>Marek Wasiak</b> – Działalność pedagogiczna i społeczna Izabeli Wasiak .....	169
---	-----

### RECENZJE

<b>Teresa Wilk</b> – Andrzej Radziejewicz-Winnicki: <i>Żywiołowość otaczającej współczesności a szansa na homeostazę społeczną. Studia, szkice i refleksje socjopedagogiczne</i> .....	185
<b>Janusz Mółka</b> – Zbigniew Marek SJ: <i>Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji?</i> .....	189
<b>Małgorzata Kiedrowska</b> – Tomasz Biernat i Jan A. Malinowski (red.): <i>Edukacja a włączenie społeczne. Konteksty socjalne i pedagogiczne</i> .....	192
<b>Urszula Kempieńska</b> – Mariusz Jędrzejko, Jan A. Malinowski (red.): <i>Młode pokolenie w zderzeniu cywilizacyjnym. Studia – Badania – Praktyka</i> .....	195

### KRONIKA

<b>Łukasz Kwadrans, Alicja Hruzd-Matuszczyk</b> – Sfery życia duchowego dzieci, młodzieży i dorosłych w środowiskach zróżnicowanych kulturowo .....	201
---	-----

## CONTENTS

### ARTICLES

<b>Tadeusz Lewowicki</b> – <i>Quo vadis universitas?</i> Remarks, comments and questions (non?)pedagogical . . . . .	5
<b>Stefan T. Kwiatkowski</b> – Success in the teaching profession in the light of the knowledge of individual differences . . . . .	19

### RESEARCH REPORTS

<b>Jakub Kołodziejczyk, Bartłomiej Walczak</b> – Aggression and violence in Polish schools – socio-ecological perspective . . . . .	35
<b>Waldemar Kozłowski, Ewa Matczak</b> – Criteria for assessing occupations and parental career aspirations toward elementary school students . . . . .	49
<b>Alina Szczurek-Boruta</b> – Transformations of teacher training in the context of multiculturalism and euro-integration . . . . .	65
<b>Eunika Baron-Polańczyk</b> – Teachers against New Trends of ICT (Research Report) . . . . .	81

### STUDY AND OPINIONS

<b>Edyta Gruszczyk-Kolczyńska</b> – On the poor quality of mathematical education of children and factual mistakes in the first guide for children “Our primer”. What actions must be taken to change it for the better? . . . . .	97
<b>Natalia Bednarska, Marta Kochanek, Agnieszka Piejka</b> – School for the net generation? Discussion on legitimacy of changes . . . . .	111

### ADDITIONAL MATERIAL FOR TEACHERS AND STUDENTS

<b>Dominika Maison, Agata Trzczińska, Katarzyna Sekścińska</b> – An overview of Polish economic education programs . . . . .	125
<b>Natalia Bednarska</b> – Wikipedia at school and university – future teachers about Wikipedia . . . . .	141
<b>Magdalena Bartniczak</b> – The educational value of one’s own poetry written by children and youth . . . . .	155

### PEDAGOGUES’ PROFILES

<b>Marek Wasiak</b> – Pedagogical and social activity of Izabela Wasiak . . . . .	169
---	-----

### REVIEWS

<b>Teresa Wilk</b> – Andrzej Radziejewicz-Winnicki: <i>The spontaneity of surrounding contemporaneity and the chance for social homeostasis. Socio-educational studies, sketches and reflections</i> . . . . .	185
<b>Janusz Mółka</b> – Zbigniew Marek SJ: <i>Religion – an assistance or a threat to education?</i> . . . . .	189
<b>Małgorzata Kiedrowska</b> – Tomasz Biernat i Jan A. Malinowski (red.): <i>Education and social inclusion. Social and educational contexts</i> . . . . .	192
<b>Urszula Kempieńska</b> – Mariusz Jędrzejko, Jan A. Malinowski (red.): <i>Young generation and the clash of civilizations. Studies – research – practice</i> . . . . .	195

### CRONICLE

<b>Łukasz Kwadrans, Alicja Hruzd-Matuszczyk</b> – Sphere of the spiritual life of children, youth and adults in culturally diverse environments . . . . .	201
---	-----

# ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2015

Tadeusz Lewowicki  
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP*

## **QUO VADIS UNIVERSITAS? SPOSTRZEŻENIA, UWAGI I PYTANIA (NIE?) PEDAGOGICZNE**

Refleksja nad modelem edukacji i uprawianiem zawodu nauczycielskiego od lat ma charakter ogólnych (a w dużej mierze ogólnikowych) rozważań lub powielania przejściowo modnych poglądów. Wiele już powiedziano i napisano o współczesnych ideologiach oświatowych, mamy dobrze przedstawione idee wyznaczające (lub mające wyznaczać) edukację w demokratycznych społeczeństwach. Ten nurt myślenia o edukacji był szczególnie potrzebny w latach przełomu ustrojowego, ale jest wciąż potrzebny, ponieważ dotyczy obszaru życia społecznego poddawanego wielu oddziaływaniom, obszaru nieustannych zmagania. O ideologiach oświatowych wspominają – w sposób mniej lub bardziej wnikliwy – niemal wszyscy pedagogowie akademicy. Pominę tu odwołania do prac poszczególnych autorów, bo byłby to monstrualnie obszerny wykaz. W wykazie takim byłyby także i moje publikacje. Znacznie trudniej znaleźć pedagogów, którzy o tych zagadnieniach nie pisali.

Przemiany społeczne – w tym również zjawiska i procesy dokonujące się w sferze edukacji – nawet jeśli są zgodne z dominującymi ideologiami, niosą (obok skutków pożądaných) niemało zagrożeń, czasem też patologii, efektów odległych od zamierzeń. Na takie właśnie, jak sądzę, wątpliwej wartości efekty zmian w edukacji chcę zwrócić uwagę w tym tekście. Koncentruję się na sprawach dotyczących głównie szkolnictwa wyższego – w tym ludzi tworzących to szkolnictwo, a więc na społecznościach nauczycieli akademickich i studentów. To oni właśnie stanowią tytułową *universitas*. Doświadczenia związane z uprawianiem pedagogiki i już wieloletnim funkcjonowaniem w społeczności akademickiej pedagogów sprawiają, że przytoczone dalej uwagi i wątpliwości kojarzę przede wszystkim ze znanymi mi środowiskami zajmującymi się naukami humanistycznymi i społecznymi, a najsilniej z pedagogiką jako dyscypliną zaliczaną do tych nauk. Relacje pedagogiki z edukacją (jako obszarem praktyki społecznej stanowiącej obszar zainteresowań pedagogiki) powodują, że w niektórych miejscach przywołuję także kwestie edukacyjne spoza dosłownie pojmowanego szkolnictwa wyższego.

Wybrane i przytoczone niżej przykłady spraw budzących wątpliwości, składających do krytycznego zastanowienia się, są ilustracją powszechnie przyjętych sposobów funkcjonowania środowisk akademickich/uczelnianych. Codziennosc

działalności tych środowisk ukształtowana została pod wpływem m.in. rozmaitych regulacji prawnych (w tym zaleceń formułowanych przez instytucje czy organy Unii Europejskiej), warunków określających tę działalność, czasem własnej kreatywności, przejawów wolnorynkowej przedsiębiorczości. Społeczności akademickie niewątpliwie wykazują spore umiejętności przystosowywania się do – w dużej części narzucanych im – warunków. Pytania dotyczą jednak tego, czy – po pierwsze – narzucane warunki funkcjonowania są właściwe, a także – po drugie – czy społeczności uczelniane przyjmują właściwe sposoby aktywności, czy dbają o społecznie użyteczne wykorzystanie dawanych im szans, czy dbają o jakość kształcenia, czy nie potęgują wynaturzeń wywoływanych przez podmioty spoza uczelni. Pytań jest, oczywiście, znacznie więcej.

Niniejszy tekst zachęcić może zarówno do krytycznego spojrzenia na funkcjonowanie naszych społeczności uczelnianych i do poszukiwania spraw budzących wątpliwości, jak i do sprzeciwu wobec wielu bezsensów i poszukiwania sposobów zmian na lepsze. Potrzebę takich zmian dostrzega się w wielu społecznościach. Sprawy, o których będzie mowa dalej, bulwersują wielu pedagogów, a także przedstawicieli innych nauk. Wciąż jednak opinie środowiskowe nie znajdują odpowiedniego wyrazu, a społeczności akademickie starają się przystosowywać do panujących warunków. A może trzeba głośno i zdecydowanie wytykać różne słabości i dążyć do tworzenia sensownych warunków?

Subiektywną, bo trudno o inną, listę wątpliwości i pytań odnoszę do kilku zakresów spraw. Są to uwagi – po pierwsze, do pedagogiki, po drugie – do funkcjonowania w zawodzie, po trzecie – oddziaływania na teorię i praktykę kształcenia w uczelniach i w ogóle na politykę edukacyjną.

\*

## **Dehumanizacja tożsamości pedagogiki?**

Refleksja o wychowaniu od tysiącleci była i jest związana z filozofią – i (szerzej) z humanistyką. Silne są związki z humanistyką jako nurtem myśli o kondycji człowieka, świecie stworzonym przez człowieka (świat idei, rzeczy, relacji międzyludzkich), sensie i stylu (stylach) życia oraz innych zagadnieniach egzystencji, rozwoju i kształtowania (się) człowieka, rozumieniu jego zachowań. W takim pojmowaniu humanistyka jest formacją intelektualną bliską temu obszarowi filozofii, który dotyczy człowieka, jego życia, wytworów myśli, sensu i sposobów życia (Lewowicki, 2007a). Jednocześnie są to związki z humanistyką utożsamianą z ukształtowanymi z biegiem czasu naukami humanistycznymi, które w encyklopedycznym ujęciu definiuje się jako „ogół nauk humanistycznych; wiedza dotycząca człowieka i jego wytworów, a więc języka, literatury, sztuki, historii; nadrzędnym celem humanistyki jest troska o ludzkie rozumienie rzeczywistości” (*Encyklopedia internetowa*, [www.wp.pl](http://www.wp.pl)).

Dzieje myśli pedagogicznej – jako refleksji o wychowaniu – sięgają starożytnych kultur Wschodu, Egiptu, Grecji i Rzymu. W kolejnych epokach myśl ta pozostawała w silnych relacjach z filozofią. W czasach nowożytnych kształtowała się pedagogika jako samodzielna nauka, ale nadal związana z filozofią, a potem z wyodrębniającymi się z filozofii naukami – psychologią, nauką o kulturze, socjologią, wreszcie także z innymi dyscyplinami zaliczanymi do nauk humanistycznych (Kot, 1966; Lewowic-

ki, 2007a i in.). Coraz wyraźniejsze stawały się i wciąż nasilają się koneksje z naukami przyrodniczymi, medycyną, informatyką i wieloma innymi naukami. Te liczne powiązania wzbogacały wiedzę pedagogiczną. Oczywista pozostawała humanistyczna tożsamość naukowa pedagogiki. Tożsamość tę podważyło administracyjne przypisanie pedagogiki do nauk społecznych. To zachęta do szczególnego rodzaju zaniku pamięci o dziejach i dorobku pedagogiki, a także ujawnienie się złudnego przekonania, że kwestie edukacji można rozwiązywać ograniczając się do studiów i badań traktujących o współczesności. Osobliwością jest tak znacząca zmiana od tysiącleci formowanej tożsamości. Można to uznać za zapowiedź rewolucyjnej siły niszczącej. Skutki już można zaobserwować – m.in. w próbach odkrywania przez młodych badaczy łądów dawno odkrytych. Pozostaje wierzyć, że pedagodowie jednak nie pozabawią się pamięci zarówno o znaczącym dorobku pedagogiki (wcześniejszych pokoleń zajmujących się zagadnieniami kształcenia i wychowania), jak i o złych doświadczeniach w dziedzinie wychowania. A może społeczność zajmująca się naukami o wychowaniu upomni się o przywrócenie humanistycznej tożsamości uprawianej dyscypliny naukowej?

### Zaklęcia i wiedza

Jednym ze zjawisk wyraźnie dostrzegalnych w publikacjach i na spotkaniach mających służyć wymianie myśli i rozważaniu działalności pedagogicznej jest swoiste celebrowanie kilku (niewątpliwie ważnych) haseł – m.in. podmiotowości, samorozwoju, twórczości. Powtarzanie i określanie znaczenia każdego z nich miało szczególne znaczenie w czasie dokonującego się przed paroma/kilkoma dekadami przełomu ustrojowego i poszukiwaniach nowego paradygmatu uprawiania pedagogiki (i praktyki edukacyjnej). Dzisiaj jest to głównie przypomnienie dominującej ideologii edukacyjnej, przypomnienie potrzebne, ale dalece niewystarczające do kształtowania praktyki życia społecznego. Staje się to formą „zaklęcia deszczu”, złudną wiarą, że przywoływanie szczytnych haseł, idei itp. wywołuje zmiany. Czy głośnie zapowiedzi „dobrej i nowoczesnej szkoły” – zaklęć z początku lat 90. ubiegłego wieku – sprawiły, że masowo powstały takie szkoły?

Warunkiem spełnienia się pięknych i bliskich nam haseł czy idei jest wiedza o uwarunkowaniach i o tym, jak przyczynić się do podmiotowych relacji, kreatywności, samorozwoju. Jakie praktyczne działania proponować nauczycielom (rodzicom i innym osobom pragnącym uczestniczyć w tworzeniu odpowiednich warunków edukacyjnych) w trudnych warunkach współczesności? Wciąż można odnieść wrażenie, że o podmiotowości więcej mówi spuścizna Korczaka, a o twórczości doświadczenia szkół okresu progresywizmu pedagogicznego. Lokalne sukcesy nie powinny przesłaniać typowego obrazu masowego kształcenia nauczycieli i typowych szkół. Przekaz wiedzy o tym, jak zmierzać do pięknych celów, a tym bardziej zaangażowanie pedagogów akademickich w eksperymenty, wdrożenia, promowanie wzorów itp. są raczej skromne, o wiele skromniejsze niż przed laty. Często szuka się usprawiedliwień tego stanu rzeczy w okolicznościach zewnętrznych, słabo zależnych od naszego środowiska. Ale czy wystarczające są motywacje i zaangażowanie, dążenie do współtworzenia codziennej praktyki edukacyjnej? Zaklęciom trzeba pomagać, aby rzeczywiście mogły spełnić się.

## Pozorowanie nauki, banalizacja

W roku 1989 było w Polsce 112 szkół wyższych (*Rocznik statystyczny GUS*, 1992), a w czasie, gdy nasze państwo formalnie stało się członkiem Unii Europejskiej, było około 460 uczelni, teraz funkcjonuje około 500 uczelni (por. <http://polon.nauka.gov.pl>). Liczba studentów wzrosła z 378,4 tys. do 1,953 mln (w roku akademickim 2005/06, kiedy studiowało najwięcej osób) (*Szkoły wyższe...*, 2011). Niezwykle szybki ilościowy wzrost (celowo omijam powszechnie używany wyraz – rozwój) szkolnictwa wyższego przyczynił się do zmiany akcentów w zakresie dominujących funkcji uczelni wyższych. Tradycyjnie był to przekaz dorobku nauki i kultury, kształcenie ludzi o najwyższych kwalifikacjach oraz – co odgrywało ważną rolę – badania i tworzenie wiedzy. W masowym szkolnictwie dominującą rolę odgrywa kształcenie kadr, inne funkcje – te już wymienione i np. funkcje kulturotwórcze, eksperckie, a także różne funkcje wewnętrznyssystemowe, jak kształcenie kadr na własne potrzeby, tworzenie modelowych propozycji kształcenia, wytwarzanie i stosowanie metodologii, standardów i etosu pracy naukowej (por. Lewowicki, 1994) – zazwyczaj są relatywnie słabiej wypełniane. Dostrzec to można m.in. w osobliwej deprecjacji badań prowadzonych w związku z przygotowywaniem prac dyplomowych, także badań własnych podejmowanych przez nauczycieli akademickich. Znaczna liczba studentów, z których część była i jest słabo przygotowana do studiów, dysproporcje między kadrą i studentami (liczba studentów wzrosła pięciokrotnie, a wzrost liczby nauczycieli akademickich szacowano na zaledwie półtorakrotny (Lewowicki, 2012; *Szkoły wyższe...*, 2007; *Szkoły wyższe...*, 2011) przyczyniły się do częstego sięgania do tematyki znanej, łatwej, niemającej znaczenia poznawczego. Ilość niekorzystnie odbiła się na jakości. Zjawisko to nadal występuje, chociaż od kilku lat zmniejsza się liczba studentów, a nauczyciele akademicy wydają się mieć większe możliwości angażowania się w prace badawcze. Sprawdza się „stara prawda”, że łatwiej coś zepsuć, niż naprawić.

## Parcjalność i endemiczność pedagogiki

Przejawem chyba jednak sztucznego tworzenia obrazu rozwoju dyscypliny jest pospieszne powoływanie (ogłaszanie powstania) nowych subdyscyplin. Przykładem może być lista łącząca różne typologie prądów i kierunków oraz subdyscyplin pedagogiki – przywołana we współczesnym podręczniku pedagogiki. Wymieniane są: pedagogika pozytywistyczna, pedagogika kultury, pedagogika personalistyczna, pedagogika egzystencjalna, pedagogika religii, Pedagogika Nowego Wychowania, pedagogika waldorfska, pedagogika pragmatyzmu, Pedagogika Marii Montessori, Pedagogika Janusza Korczaka, Pedagogika Celestyna Freineta, pedagogika krytyczna, pedagogika antyautorytarna, pedagogika emancypacyjna, pedagogika międzykulturowa, pedagogika ekologiczna, pedagogika negatywna, pedagogika postmodernizmu (Kwieciński, Śliwerski, red., 2008). A przecież wciąż żywotne są m.in. pedagogika ogólna, dydaktyka, pedagogika społeczna, pedagogika specjalna, pedagogika porównawcza, historia wychowania, socjologia wychowania, polityka oświatowa, pedagogika medialna, pedeutologia, pedagogika twórczości, pedagogika zdrowia, pedagogika małego dziecka (lub przedszkolna i wczesnoszkolna). Wśród różnych pedagogik



są jeszcze pedagogika pracy, pedagogika inkluzyjna, ale także ekonomika oświaty i inne. Wielość koneksji z różnymi dziedzinami i dyscyplinami nauki sprawia, że sieć powiązań jest coraz gęstsza i zapewne pojawią się nowe propozycje subdyscyplin międzydyscyplinarnych – łączących pedagogikę z naukami technicznymi, neuronaukami i innymi obszarami wiedzy. W warunkach żywiołowego kreowania pedagogik nietaktem stało się pytanie o spełnianie podstawowych kryteriów wyodrębnienia subdyscyplin. Kryteria te są nieznane lub odrzucone. Pomieszenie prądów, kierunków, subdyscyplin, autorskich koncepcji rodzi poczucie chaosu, nie sprzyja pojmowaniu pedagogiki przez studentów, nauczycieli, osób zainteresowanych naukami o kształceniu i wychowaniu.

Poczucie to wzmacniane jest przez parcjalność studiów i badań, cząstkowych i słabo ukazanych na tle teorii pedagogicznych (lub innych teorii). Nawet jeśli niektóre z prac mają walory poznawcze, to są to wartości odnoszące się przeważnie do spraw bardzo szczegółowych. Dezintegracja dyscypliny, rozproszenie wątków prowadzą do stanu, który w przypadku medycyny został trafnie określany przed blisko półwieczem przez prof. Antoniego Kępińskiego. Stwierdził on: mamy coraz więcej specjalistów, a coraz mniej lekarzy. Zapewne podobnie jest w pedagogice.

Oprócz rozproszenia subdyscyplin dostrzec można i inne zjawiska. W niektórych środowiskach ukształtowały się czy zostały ukształtowane pedagogiki, które nazywam endemicznymi – występującymi tylko na danym terenie, szerzej nieznanymi. Jeżeli zaś stają się znane, to i tak pozostają zamknięte i odporne na wpływy zewnętrzne.

## **W poszukiwaniu „rozumiejącej” pedagogiki i metodologii badań**

Dzieje nauki obfitują w zmiany dominujących poglądów, w przejściowo akceptowane modele uprawiania działalności uznawanej za naukową, w różne paradygmaty. Przypomnijmy, że w naszym kraju w latach 60. i 70. ubiegłego wieku przyjmowany był głównie scjentyistyczny model nauki. Nauki humanistyczne – w tym pedagogikę – usiłowano pod wieloma względami upodobnić do nauk ścisłych i przyrodniczych. Starano się dbać o przestrzeganie podstawowych wymogów typowych dla tych nauk – m.in. do precyzyjnego definiowania pojęć, określania obszaru danej dyscypliny, wskazywaniu na teorie/podstawy teoretyczne, usiłowano określić właściwą metodologię danej nauki, wskazywano na sposoby interpretacji wyników badań. Wspomniane lata to czas wielu badań ilościowych, obejmujących duże (najlepiej statystycznie reprezentatywne) grupy osób, prowadzonych przy wykorzystaniu metod i narzędzi umożliwiających zobiektywizowane pomiary.

Taki sposób uprawiania pedagogiki był w znacznej mierze jednostronny, a zbliżenie modelu uprawiania naszej dyscypliny do modelu dominującego w naukach ścisłych okazywało się często pozorne – m.in. dlatego, że badana materia tylko w części mogła być określana w sposób ilościowy, zobiektywizowany (a tym bardziej obiektywny). Pożyteczną stroną podejścia scjentyistycznego stało się jednak uporządkowanie i zdefiniowanie wielu pojęć i obszarów badań, dbałość o przyjmowaną metodologię, a także niemała wiedza o różnych faktach i zjawiskach czy procesach występujących w dużej skali. Dodać warto, że już wówczas stosowano strategię także badań ilościowo-jakościowych.

Zmianie ustrojowej towarzyszyło przyjęcie innego paradygmatu uprawiania pedagogiki. Do dzisiaj „w cenie” są badania jakościowe. W odróżnieniu od badań zgodnych z wcześniejszym paradygmatem, którym chętnie odmawia się „rozumienia” badanej rzeczywistości, podejście jakościowe ma służyć poznaniu i rozumieniu badanych ludzi, ich zachowań, zjawisk i procesów. Niektórzy zwolennicy badań jakościowych wydają się uwiedzeni możliwością powierzchownego ujmowania metodologii tych badań. Łatwo znaleźć liczne przykłady prac, w których podejście jakościowe jest tylko pozorowane. Przytacza się w tych pracach np. wypowiedzi badanych osób i swoimi słowami powtarza wyznania tych osób. Trudno znaleźć określone metody analiz jakościowych (w języku polskim jest już co najmniej kilkanaście podręczników zawierających opisy metod jakościowych, obok tłumaczeń są wartościowe opracowania rodzimych autorów), deklaracje w sprawie orientacji teoretycznej nie znajdują żadnego odzwierciedlenia w procedurach analiz i w interpretacjach zgromadzonego i poddanego niby-analizom materiału. Autorzy chyba nie wiedzą lub nie chcą wiedzieć, że od dziesięcioleci stosowane są metody analiz i interpretacji tekstów, że współczesna metodologia badań jakościowych wyznacza określone wymagania. Teksty wypełnione są wieloma cytataми – bez użytkowania się teorią oraz wybranymi metodami analizy i interpretacji, które mają charakter naukowy.

Wypaczone pojmowanie i stosowanie podejścia jakościowego nie służy rozumieniu badanych ludzi i poznawanej rzeczywistości. W stosunku do badań jakościowych należy stawiać wyraźne wymagania – właściwe znanym naukowym metodologiom takich badań. Jeżeli takich wymagań nie będzie się stawiać, to prace – w założeniu czy w deklaracjach – jakościowe coraz bardziej przypominać będą zapisy z korespondencji czytelników w tzw. kolorowych czasopismach. A to dopiero materiał do ewentualnego opracowania w sposób zgodny z określoną metodologią.

W staraniach o nadanie badaniom „jakościowym” właściwej nauce jakości dużą rolę mogą odegrać ci nieliczni autorzy, którzy mają przygotowanie metodologiczne i prowadzą rzeczywiście naukowe badania jakościowe. Jako promotorzy, recenzenci, eksperci powinni o to zadbać. Trzeba liczyć na to, że tak będzie.

Jednocześnie w rozważaniach o paradygmacie czy modelach uprawiania nauki warto powracać do tego, że pedagogika zajmuje się bardzo różnymi obszarami życia społecznego. Wielokrotnie zwracałem uwagę na to, że studia i badania pedagogiczne dotyczą m.in. dziejów oświaty i myśli pedagogicznej, filozofii i ideologii oświatowych, teleologii i aksjologii oświatowej, systemów edukacji, rozwoju i wychowania jednostkowego i grup społecznych, kształcenia i samokształcenia, zagadnień uwarunkowań rozwoju, uczenia się, zachowań ludzi (i jednostek, i grup), ale również instytucji oświatowych, polityki edukacyjnej i ekonomiki oświaty, zarządzania i kierowania w oświacie, a także zagadnień z pogranicza pedagogiki i innych nauk (psychologii, socjologii, nauk o kulturze, medycyny, neuronauk, nauk technicznych i wielu, wielu innych). To niezwykle złożony kompleks spraw, problemów, zjawisk, procesów. Poznawanie i poszukiwanie sposobów oddziaływania w tak zróżnicowanej materii wymaga uwzględniania metodologii właściwej pedagogice i innym dyscyplinom, a rozumienie wielu zjawisk i procesów wymaga ujęć ilościowych i ujęć jakościowych, gromadzenia wielostronnej wiedzy. Dobór metodologii powinien odpowiadać przyjętej teorii (przyjętym teoriom), celom i obiektom badań. W akceptowanych coraz częściej badaniach o charakterze eklektycznym nie powinny być zagubione relacje: teoria, cele, przedmiot/obiekt badań, metody i narzędzia, interpretacja wyników – w odniesieniu do każdego z wątków takich badań.

Wreszcie – uprawiając pedagogikę warto też mieć świadomość (i uwzględnić to w studiach i badaniach), że dyscyplinę tę rozumie się i uprawia w różny sposób – m.in. jako refleksję o wychowaniu, jako w istocie niesamodzielny obszar nauk społecznych, jako samodzielną naukę (dyscyplinę naukową), jako pedagogię (por. np. Lewowicki, 1995, 2007a). Zapewne łączenie i wykorzystanie wiedzy płynącej z tych odmiennych sposobów spostrzegania i uprawiania pedagogiki przybliży do rozumienia spraw zajmujących tę dyscyplinę (ludzi nią zainteresowanych).

Wątek metodologiczny zakończyć można uwagą, że w utrzymaniu standardów studiów i badań naukowych wciąż (a w warunkach chaosu szczególnie) potrzebne są kompetencje, świadomość i swoista wrażliwość metodologiczna.

\*

W funkcjonowaniu społeczności uczelnianych dostrzec można co najmniej kilka niemal powszechnych, a dość niepokojących zjawisk.

### **Zbieractwo punktów. Czas granthunterstwa**

Dużą część aktywności nauczycieli akademickich pochłaniają starania o gromadzenie punktów, które można otrzymać za publikacje, pozyskanie grantów, udział w życiu naukowym. Liczba uzyskanych punktów brana jest pod uwagę przy podziale środków na badania, punkty ważne są w procedurach awansowych (prowadzonych według nowych przepisów), punkty bywają uwzględniane przy ocenach pracowników i wynagrodzeniach.

Intencje wprowadzenia kryteriów punktowych – po części wzorowanych na rozwiązaniach zagranicznych – można uznać za rozsądne. Uzyskiwane punkty mają (w założeniu) umożliwiać obiektywizację oceny osiągnięć, przyczynić się do podniesienia jakości prac, współzawodnictwa. Wprowadzone regulacje wywołały jednak zjawisko polowania, a czasem zapobiegliwego zabiegania o punkty. Społeczności zachowują się w nowych warunkach inteligentnie – wybierają tematy projektów badawczych, które (według środowiskowego rozumienia) mają największe szanse na finansowanie z funduszy Unii Europejskiej, Narodowego Centrum Nauki i Narodowego Centrum Badań i Rozwoju czy innych źródeł. Część grantów przygotowywana jest „pod priorytety” ogłaszane przez instytucje UE. Tematyka tych priorytetów bywa wątpliwa poznawczo i niezbyt pożyteczna dla naszego społeczeństwa. Uzyskanie grantu to przede wszystkim pieniądze dla wykonawców i ich instytucji (uczelni). To zaś zyskuje wysoką punktację. Nikogo to nie interesuje, że beneficjenci zgłaszają zmienione wersje dawniejszych prac, wydają nowe ich wersje (niekiedy w kilku językach). Publikacje nie są wprowadzane do szerszego obiegu, do rozliczenia wystarcza dokumentacja finansowa i egzemplarze książek. Wykonawcy otrzymują stosowną liczbę punktów i mogą liczyć na kolejne korzyści – tym razem przy podziale środków w uczelni. Jak dotąd, oddźwięk i oryginalne wątki płynące z takiej formy aktywności są na gruncie naszej dyscypliny nader dyskretne, trudno zauważalne.

Szybko ukształtowane zostały różne skuteczne formy pozyskania punktów za publikacje. Ważne staje się wybranie rodzaju publikacji (może być np. w języku obcym), wydawnictwa, czasopisma. Oczywiście, najlepiej wybrać te, które są podstawą

uzyskania stosunkowo wysokiej punktacji. Odwrócony zostaje porządek działań – to nie dokonania autorskie przekazywane są do redakcji, tam następuje opiniowanie i ewentualna aprobata oraz druk (a w następstwie autor może wykazać uzyskane punkty), ale ważne staje się „dotarcie” do wydawnictwa/redakcji, przygotowanie tekstu (np. z uwzględnieniem profilu wydawnictwa) i uzyskanie punktów. Zjawiskiem towarzyszącym jest zabieganie przez uczelnie o otrzymanie wysokiej kategorii dla własnych wydawnictw, tworzenie nowych czasopism. Książki czy czasopisma nie zyskują szerszego obiegu. Najważniejsze stają się punkty.

Punktomania wywołuje skutki wątpliwe ze względu na tematykę i jakość prac naukowych. Społeczności uczelniane, jak przystało na grupy inteligentnych ludzi, szybko uczą się skutecznego zabiegania o punkty. Przy okazji wiele czasu tracą na biurokratyczne czynności, które trzeba wykonać aplikując, a potem (jeżeli stają się beneficjentami) sporządzając sprawozdania, raporty, rozmaitą dokumentację. W niektórych środowiskach są już zespoły „granthunterów”, specjalistów w zakresie polowania na granty. Kto chce w tych polowaniach brać udział, powinien opanować tę specjalność. Lada chwila oczekiwać też można nowego zawodu i biur polowań na granty?

### **Lokalni celebryci w świecie nauki**

Delegowanie uprawnień do nadawania stopni naukowych coraz większej liczbie rad naukowych i potrzeby związane z zapewnieniem wymaganego minimum kadrowego wyzwoliło pozornie korzystny wzrost liczby awansów. W przypadku przewodów habilitacyjnych o nadaniu stopni decydują teraz poszczególne rady. Jest to do zaakceptowania, jeżeli kandydaci do awansów, a potem doktorzy habilitowani, mogą wykazać się dorobkiem nie odbiegającym od dorobku osób, które poddawane były procedurom awansowym według poprzednio obowiązujących przepisów. Nierzadko jednak dorobek ten jest – w porównaniu z dorobkiem wcześniej awansowanych – znacznie skromniejszy, a kandydaci nie są znani w środowisku naukowym – poza środowiskiem lokalnym. Tam są znani (jak celebryci) z tego, że są znani. Kiedy już uzyskują upragniony stopień naukowy i pojawiają się w innych środowiskach, wiedzeni zapewne niepotrzebną ciekawością chcemy dowiedzieć się, jaki jest dorobek nowej profesury niektórych uczelni. Niestety, poszukiwania tego dorobku często niosą rozczarowanie. Nastąpiło duże zróżnicowanie wymagań stawianych przez poszczególne rady, przy czym (opierając się na dostępnym dorobku habilitantów) można zauważyć daleko idącą wyrozumiałość i łagodność kryteriów przyjmowanych przez niektóre rady. Umożliwia to wypełnianie dostrzeganej od lat luki pokoleniowej w gronie profesury, ale czy dobrze służy dyscyplinie naukowej i kształceniu w uczelniach wyższych?

### **Rodzimi imigranci**

Szczególną grupą celebrytów w świecie nauki są – zabrzmi to osobliwie – rodzimi imigranci, czyli nasi rodacy, którzy z rozmaitych względów ubiegali się o stopnie

naukowe, a nawet tytuł naukowy, w zagranicznych uczelniach. Stopnie te uzyskali i – zgodnie z przepisami – są pełnoprawnymi nauczycielami akademickimi, profesorami. Oczywiście, formalnie jest to normalna droga awansu. Niekiedy bywają uzasadnione powody merytoryczne (czasem inne) ubiegania się o stopnie naukowe w ośrodkach zagranicznych. Część osób ma dorobek i jest on dostępny w Polsce. Niestety, nie brakuje też osób, których dorobek jest prawie niezany, a jeżeli jest znany, to odbiega poziomem od krajowych standardów. Osobom tym często powierza się funkcje kierownicze, powierza odpowiedzialność za jakość badań i dydaktyki. Czy nie należałoby przedtem np. wymagać potwierdzenia kompetencji i kwalifikacji – potwierdzenia wyrażonego w (dostępnym) dorobku naukowym? Pytanie to dotyczy przede wszystkim środowisk, które mają uprawnienia do nadawania stopni naukowych i które odpowiadają za rozwój nauki.

### **Boom turystyczny**

Integracja z Unią Europejską daje wiele szans na kontakty ze środowiskami zagranicznymi. To, rzecz jasna, cieszy i budzi nadzieje na nowe bodźce prorozwojowe. Wiele możliwości kontaktów stwarzają programy finansowane ze środków unijnych. Polacy – studenci i pracownicy uczelni – należą do najwięcej korzystających beneficjentów. Na przykład w ramach programu Erasmus odbyło się około 33 tys. wyjazdów pracowników uczelni oraz około 140 tys. studentów (*Program Erasmus. Przegląd statystyk*). Na realizację tego programu przyznano Polsce w latach 1998/99 – 2012/13 w sumie około 331 mln euro. Najpopularniejsze kraje docelowe to Niemcy, Hiszpania, Francja, Włochy, Wielka Brytania i Portugalia (tamże). Duże kwoty przyznano Polsce także w ramach innych programów, np. w latach 2007–2013 było to ponad 120 mln euro w programie Leonardo da Vinci, 87 mln euro w programie Comenius, ponad 56 mln euro w programie „Młodzież w działaniu” i blisko 17,5 mln euro w programie Grundtvig (<http://www.erasmus.org.pl>). To tylko wybrane przykłady.

Programy te dały możliwość realizacji wielu pożytecznych projektów w szkołach różnych szczebli, w środowiskach lokalnych, w środowiskach zawodowych. Nie ulega wątpliwości, że dobrze służą poznawaniu Innych i ich kultur, integracji europejskiej.

Doceniając korzyści płynące z udziału w programach unijnych, trudno nie dostrzec słabości realizacyjnych w sferze szkolnictwa wyższego – w tym uczelni kształcących pedagogów. Wyjazdy studentów bywają słabo przygotowane i wykorzystane pod względem merytorycznym, przynoszą niewielkie korzyści poznawcze. Doświadczenia nabyte w zagranicznych szkołach wyższych zbyt rzadko służą zmianom w macierzystych uczelniach. Doświadczenia społeczne, kulturowe, językowe – niewątpliwie są trudne do przecenienia. Jednak wciąż słabo wykorzystywane zostają szanse na przygotowanie zawodowe, specjalistyczne. Znaczne środki przeznaczone na programy wymiany międzynarodowej (środki z podatków obywateli UE) służyć mają nie tylko integracji, poznawaniu innych kultur, ale kształceniu kompetentnych profesjonalistów, elit w wybranych zawodach (Rabczuk, 2007). Krytycznego spojrzenia wymaga zarówno sposób przygotowywania i spożytkowania podróży zagranicznych studentów, jak i nauczycieli akademickich.

## Troska o jakość kształcenia – czy raczej pozory?

Wcześniej wspomniałem o zauważalnym spadku jakości kształcenia – m.in. jako jednego ze skutków gwałtownego wzrostu liczby studentów. Reakcją na to są administracyjnie wprowadzone rozwiązania instytucjonalne i poczynania, które powinny przyczynić się do utrzymania wysokiego poziomu kształcenia, wysokiej jakości studiów. W uczelniach powołane zostały zespoły ds. jakości kształcenia, przygotowano rozmaite dokumenty określające wymagania i sposoby ich przestrzegania, władze resortowe od lat określają standardy kształcenia. Niektóre wymagania opisano odwołując się do dokumentów UE. Opracowano różne dokumenty, które – w założeniu – mają być pomocne w dbałości o jakość studiów.

Również od lat funkcjonują instytucje prowadzące kontrolę działalności uczelni – Państwowa Komisja Akredytacyjna, teraz Polska Komisja Akredytacyjna, pracują komisje kontrolujące i oceniające poszczególne typy uczelni, kontrolę sprawują ministerstwa odpowiedzialne za edukację w szkołach wyższych. Ministerstwo (minister) Szkolnictwa Wyższego i Nauki decyduje o zakresie i czasie uprawnień do prowadzenia studiów.

W sumie instytucji kontrolujących nie brakuje. Rzecz w tym, że rzeczywistej jakości studiów praktycznie nie kontroluje nikt spoza danej uczelni. Niemal wszystkie kontrole sprawdzają formalno-prawne zakresy działalności szkół wyższych. Poznają uczelnie na podstawie dokumentacji i koncentrują się na sprawdzeniu przestrzegania licznych wymagań formalnych. Nawet PKA – reprezentowana przez kilkuosobowe zespoły – rzeczywistą jakość działalności uczelni w jakiejś skromnej części poznaje tylko na podstawie oglądu i oceny prac dyplomowych (licencjackich i magisterskich). Reszta to badanie dokumentacji i ogólny ogląd uczelni. Krótkie spotkania z kadrami i ze studentami (poza nielicznymi przypadkami) właściwie nic nie wnoszą do wiedzy o jakości kształcenia.

Troska o jakość kształcenia wyraża się głównie w tonach dokumentacji, biurokratycznym podejściu. Właściwie dla wszystkich lub prawie wszystkich jest to oczywiste. Ale pozory są zachowane. Co więcej – pozorowanie ma tendencję rozwojową. Niedawno postanowiono, że nauczyciele akademicy powinni określać w sprawozdaniach efekty kształcenia dotyczące m.in. zmian w postawach, kompetencji i innych spraw nie dających się odpowiedzialnie określić na studiach humanistycznych i społecznych. Przybędzie niewiele wartej dokumentacji.

Oczywiście, w uczelniach dokonuje się wewnętrznej kontroli i oceny prac. Ma ona różną wartość, bo zależy od przyjętych w danym środowisku standardów oraz od postawy i kompetencji osób kontrolujących. Tak czy inaczej – dotyczy wybranych przejawów pracy dydaktycznej.

Zastanawiające, że deklaratywnie troszcząc się o jakość kształcenia – administracja resortowa i organy powołane do dbałości o jakość kształcenia nie promują np. pedagogicznego i psychologicznego kształcenia kadry nauczającej, nie starają się o tworzenie i wspieranie doradztwa (dydaktycznego, psychologicznego i in.), wspieranie form doskonalenia zawodowego – słowem swoiste inwestycje w ludzi, od których zależy jakość kształcenia. Poza pozorowaniem możliwe i nawet pożądane są różne formy troski o jakość kształcenia w szkołach wyższych. Może warto podjąć dyskusję w tych sprawach?

Pomoc, doradztwo, a może podstawowe przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne do pełnienia zawodu nauczyciela akademickiego wydają się bardzo po-

trzebne. Na studia trafia młodzież o znacznie bardziej niż dawniej zróżnicowanym poziomie zdolności, zasobie wiedzy oraz kapitału społecznego i kulturowego uzyskanego w środowisku domowym i lokalnym. To zjawisko towarzyszące umasowieniu edukacji na poziomie akademickim. Trudności w pracy nauczycieli akademickich są też w niemałym stopniu powodowane wątpliwą jakością kształceniem w szkołach niższych szczebli. Pisałem o tym wielokrotnie, nie rozwijam więc tego wątku w niniejszym tekście. Niech tę część uwag zakończy anegdota z życia akademickiego. Oto profesor opowiadał o swoich doświadczeniach nauczycielskich. Na zakończenie jednego z zajęć polecił studentom przeczytanie *Hamleta*. Wtedy usłyszał pytanie studenta: Mamy przeczytać całego *Hamleta*? Absolwent szkoły, w której arcydzieła literatury czyta się (jeżeli w ogóle czyta się) w drobnych fragmentach, za naturalne uznał, że można tę osobliwą tradycję podtrzymywać i na studiach. Ale czy coraz częściej nie robi się tego i w edukacji na poziomie wyższym?

### Dystans wobec praktyki

Studia przygotowujące nauczycieli oddalone są od praktyki – i to w różnych zakresach. W porównaniu z formami studiów nauczycielskich sprzed kilkudziesięciu lat znacznie zmniejszona została liczba i godzinowy wymiar praktyk (Lewowicki, 2005), do wyjątków należą szkoły ćwiczeń stanowiące miejsce ciągłych doświadczeń przyszłych nauczycieli. Praktyki odbywa się np. w miejscach zamieszkania studentów, a więc przy słabym powiązaniu z uczelnią, opiekunami praktyk. Uczelnie stosunkowo rzadko prowadzą szkoły, które mają charakter placówek eksperymentalnych czy tzw. wiodących – wprowadzających i weryfikujących nowe propozycje programowe i metodologiczne. Placówki oświatowe – z różnych względów (w tym finansowych) – odwzajemniają raczej chłodny stosunek do kooperacji z uczelniami. Akademicką pedagogikę i praktykę oświatową, ludzi zajmujących się tymi obszarami, dzieli dziś dystans większy niż dawniej – częściej „ogłądają się” z daleka niż razem podejmują zadania.

\*

Przedstawiając uwagi i formułując pytania dotyczące wybranych spraw, chcę zachęcić do krytycznego spojrzenia na przynajmniej niektóre zjawiska powszechne w sferze szkolnictwa wyższego. Moją intencją nie jest tropienie indywidualnych przypadków, przywoływanie konkretnych przykładów osób czy uczelni. Ważne staje się dostrzeżenie właśnie zjawisk, bezsensu w różnych działaniach zbiorowych. Widząc słabości i wspólnie je określając, mamy szanse eliminowania ich z życia środowisk akademickich. Tworzymy szanse poszukiwania lepszych rozwiązań.

Oczywiście, jak zwykle w kwestiach społecznych, przywoływać można wiele argumentów, że „tak, jak jest, być musi”. Albo że to „decydenci narzucają” bezsensowne powinności. Zawsze kuszące jest przekonanie, że w naszym środowisku jest wszystko (a bezpiecznie uznać, że prawie wszystko) dobrze robione, że zjawiska psujące dyscyplinę naukową i kształcenie są nikłym – wpisanym w urodę życia społecznego – marginesem. Może gdzieś tak jest. Tylko gratulować i zazdrościć, starać się naśladować dobre wzory. Ale czy na pewno sygnalizowane zjawiska są tylko nieistotnym marginesem?

Czy biurokracja i pozory troski o jakość kształcenia nie dotyczą całego środowiska? Może warto kierować się starą maksymą – przez lata przypisaną słusznie odrzuconemu klasykowi – mówiącą, że „lepiej (robić) mniej, ale lepiej”.

Może czas podjąć dyskusję o modelu współczesnego szkolnictwa wyższego, o dominujących funkcjach uczelni różnego typu, o tworzeniu warunków wzajemnego wspierania się uczelni, tworzeniu sieci zintegrowanych szkół wyższych, w których uczelnie uniwersyteckie pomagają innym szkołom w rozwoju kadrowym i w zapewnieniu wysokiego poziomu kształcenia, a te inne szkoły wyższe (w tym liczne teraz szkoły niepubliczne) pomagają uczelniom uniwersyteckim w upowszechnianiu wiedzy, prowadzeniu badań w różnych środowiskach lokalnych, opracowywaniu ekspertyz, oddziaływaniu na życie społeczności lokalnych itp. (por. np. Lewowicki, 2012). Dzisiaj – zamiast pomnażania kapitału społecznego, swoistej synergii wywołanej współpracą – trwa rodzaj zimnej wojny między uczelniami. Trwa oczekiwanie, kiedy niedawno utworzone szkoły teraz będą (z różnych powodów, nie tylko demograficznych) likwidowane. Wyzwolona aktywność małych środowisk lokalnych, ożywienie związane ze świadczeniami wzajemnymi społeczności lokalnych i społeczności uczelnianych, teraz jest pozbawiona wsparcia, w wielu przypadkach skazana na porażkę. Sprawy te pozostają poza wpływem – ogólnie mówiąc – polityki edukacyjnej, polityki społecznej, polityki gospodarczej dotyczącej środowisk lokalnych małych miejscowości.

Troską społeczności pedagogów akademickich powinno być kształcenie nauczycieli, które przygotowuje zarówno pod względem kierunkowym (kierunku kształcenia), jak i pedagogiczno-psychologicznym. Kształcenie to powinno przygotowywać także pod względem praktycznym, umożliwiać zdobycie dobrych doświadczeń nauczycielskich już w czasie studiów. Dominujące obecnie przekonanie, że przygotowanie to odbywać się ma w czasie pracy zawodowej (głównie na drodze prób na uczniach i błędów?) oraz w formach doskonalenia zawodowego, rodzi złe doświadczenia zawodowe, konflikty, stres. Sądzę, że z uporem należy upominać się o to, żeby kształcenie nauczycieli było przygotowaniem w istocie dwuzawodowym – kierunkowym i pedagogicznym. Teraz zakres kształcenia pedagogiczno-psychologicznego umożliwia jedynie – jak to nazywam – „przelotną znajomość z pedagogiką” (i psychologią).

Wydarzenia i przemiany dokonujące się w Polsce, w Europie i na świecie składają także do podjęcia przez pedagogów (w studiach, badaniach i w kształceniu) problemów, które dotyczą współczesne społeczeństwa. Wśród tych problemów są m.in. konflikty wywoływane zróżnicowaniem standardów życia, konflikty religijne, konflikty wywoływane chęcią władzy i zdobywania bogactw naturalnych. Czy edukacja szkolna i pozaszkolna pomaga ludziom rozumieć te problemy, poszukiwać rozwiązania, porozumiewać się z Innymi? Czy pedagogika pomaga nauczycielom, by ci przekazywali wiedzę i przygotowywali do życia w zróżnicowanym, pod różnymi względami skonfliktowanym globalnym społeczeństwie? Czy taką pomoc pedagogika i oświata niosą chociażby w rozumnym spostrzeganiu spraw krajowych i w odpowiedzialnych, konstruktywnych działaniach? A podobno edukacja ma przygotowywać do życia. Do czego i jak przygotowuje?

Może dobrą okazją poszukiwania odpowiedzi na te (i inne nie zadane tu) pytania będą dyskusje przed zapowiadany kolejny Zjazd Pedagogiczny? Może korporacyjne przedstawicielstwa środowiska będą zachęcać do poszukiwania dróg



ulepszeń i zaangażują się w promowanie działań minimalizujących pozorowanie i wspierających sensowne i pożyteczne badania, wysoki poziom kształcenia, oferty prorozwojowych modeli życia. Tematyka Zjazdu – wartościowe życie – wydaje się uzasadniać takie oczekiwania.

Uprawianie pedagogiki – usiłuję w to wierzyć – chyba wciąż związane jest, podobnie jak uprawianie innych zawodów, które służyc mają dobru ludzi, z misją. Pedagogika straci sens, jeżeli będzie dysfunkcyjna społecznie. Oby nie stała się pedagogiką dla pedagogów – i tylko (bądź głównie) im służyła. Chociaż nie można wykluczyć i takiego scenariusza. W jakiejś mierze kojarzyłoby się z nim wspomnienie dziennikarza, który na początku swojej kariery terminował w regionalnej gazecie. Jako najmłodszy i dopiero uczący się zawodu dostawał zadania wymagające podróży po regionie, przygotowywania reportaży z oddalonych miejscowości. Musiał bardzo wcześnie wyjeżdżać, były to męczące wojaże. Pewnego razu poskarżył się na te niedogodności. Starszy, doświadczony dziennikarz powiedział: lepsze to niż praca.

Doceniajmy nasze „to”, czyli pedagogikę uniwersytecką. Starajmy się, żeby dobrze służyła edukacji wielu ludzi. Czy podążamy właściwą drogą? Czy wiemy, dokąd zmierzamy?

## Literatura

- Baszkiewicz J. (1997): *Młodość uniwersytetów*. Wyd. „Żak”, Warszawa
- Kot S. (1996): *Historia wychowania*. Wyd. „Żak”, Warszawa
- Kupisiewicz Cz. (1995): *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*. PWN, Warszawa
- Kupisiewicz Cz. (2003): *Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej na progu XXI wieku*. IBE, Warszawa
- Kwieciński Z. (2006): *Dryfować i ludzić. Polska „strategia edukacyjna”*. „Nauka”, nr 1
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.) (2008): *Pedagogika*. T. 1. PWN, Warszawa
- Kwieciński Z. (red.) (2012): *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. „Impuls”, Kraków
- Lewowicki T. (1994): *Przemiany oświaty*. Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa
- Lewowicki T. (1995): *Dylematy metodologii pedagogiki*. W: T. Lewowicki (red.): *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa
- Lewowicki T. (2001): *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki*. „Rocznik Pedagogiczny”, t. 24, KNP PAN, Warszawa
- Lewowicki T. (2005): *Standardy kształcenia nauczycieli – pół wieku doświadczeń w Polsce*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4
- Lewowicki T. (2007a): *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. ITE-PIB, Warszawa–Radom
- Lewowicki T. (2007b): *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. ITE-PIB, Warszawa–Radom
- Lewowicki T. (2012): *O modelu szkolnictwa wyższego – uniwersytecka tradycja, przemiany, problemy i sugestie rozwiązań*. „Ruchu Pedagogiczny”, nr 4
- Lewowicki T. (2013): *Interdyscyplinarność pedagogiki – tradycja i współczesność, problemy i szanse*. W: Z. Szarota, F. Szlosek (red.): *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*. UP im. KEN, APS im. M. Grzegorzewskiej, ITE-PIB, Radom
- Program Erasmus. Przegląd statystyk* (oprac. Małgorzata Członkowska-Naumiuk). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie”, Erasmus.org.pl
- Rabczuk W. (2007): *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*. WSP TWP, Warszawa
- Rocznik statystyczny* (1992). GUS, Warszawa
- Szkoły wyższe i ich finansowanie w 2007 r.* (2008). GUS, Warszawa
- Szkoły wyższe i ich finansowanie w 2010 r.* (2011). GUS, Warszawa
- Śliwerski B. (red.) (2006 i 2010): *Pedagogika* T. 1–4. GWP, Gdańsk.

*Quo vadis universitas?*  
**Spostrzeżenia, uwagi i pytania (nie?)pedagogiczne**

Transformacja ustroju społecznego i gospodarczego oraz integracja Polski z Unią Europejską przyniosły wiele pozytywnych zmian. Jednocześnie nasiliły się (a nawet pojawiły nowe) zjawiska niekorzystne, które utrudniają funkcjonowanie i rozwój szkolnictwa wyższego. Zjawiska te i ich dostrzegalne skutki przedstawione są w artykule. Oprócz krytycznych uwag i pytań o kierunki przemian szkolnictwa wyższego znajdują się w tekście również sugestie działań naprawczych.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, jakość kształcenia, szanse zmian i rzeczywistość

*Quo vadis universitas?*  
**Remarks, comments and questions (non?)pedagogical**

The transformation of social and economic system and the integration of Poland with European Union have brought many positive chance. Simultaneously, some negative processes (phenomena) have intensified (also accompanied by new ones), which makes difficult the functioning and development of higher education. These negative processes and their noticeable results are presented In the article. Apart from critical opinions and questions about the direction of changes In higher education, some suggestions of improvement are included In the text of artucle.

Keywords: high er education, quality of education, the chances of changes and reality

Stefan T. Kwiatkowski  
*Chrześcijańska Akademia Teologiczna*

## **SUKCES W ZAWODZIE NAUCZYCIELA W ŚWIETLE WIEDZY O RÓŻNICACH INDYWIDUALNYCH**

Nurt badań nad uwarunkowaniami sukcesu zawodowego nauczyciela od dawna podejmowany jest w pedagogice. Jest jednym z najistotniejszych w tej dyscyplinie przedmiotów poznania poprzez analizy empiryczne wsparte rozważaniami teoretycznymi, dążącymi do uzyskania odpowiedzi na pytanie: „Jaki powinien być współczesny/idealny/efektywny nauczyciel?”. Odpowiedź ta stanowi jednocześnie klucz do wyznaczenia determinant zawodowego sukcesu nauczycieli, albowiem to właśnie ci spośród nich, którzy spełnią postawione wymogi, będą mieli największe szanse na szeroko pojęte pozytywne efekty w pracy szkolnej. Mimo niewątpliwych sukcesów i ogromnego wkładu – w proces tworzenia obrazu nauczyciela idealnego – działających na przestrzeni wieków autorytetów z zakresu pedagogiki, dopiero ukształtowanie się w latach trzydziestych minionego wieku pedeutologii jako nowej subdyscypliny pedagogicznej dało impuls do pełnego, wszechstronnego podjęcia tego ważkiego tematu (Kwiatkowska, 2008, s. 18). Nie bez znaczenia pozostaje również to, że szczegółowe badania charakterystyk nauczycieli, niezbędne przecież w omawianym obszarze, możliwe są między innymi dzięki niezwykle intensywnemu rozwojowi psychologii oraz narzędzi psychologicznych i pedagogicznych w ostatnich dekadach XX i pierwszych latach XXI wieku. Narzędzia te pozwoliły spojrzeć na pedagogów z punktu widzenia różnic indywidualnych z szerszej niż wcześniejsza perspektywy – dostarczyły więc na temat stanu faktycznego dane bardziej specyficzne od dotychczasowych, które można było zestawzić z formułowanymi od dawna oczekiwaniami względem tej grupy zawodowej. Można zatem przyjąć, że moment, w którym współczesna pedagogika zaczęła dysponować zarówno danymi jakościowymi, jak i uzupełniającymi je danymi ilościowymi, był punktem przełomowym i umożliwił „nowy start” w analizowaniu uwarunkowań efektywnego wykonywania obowiązków zawodowych nauczyciela.

Poznawszy determinanty zawodowego sukcesu nauczycieli, można podjąć próbę (próby) zaprojektowania korzystnych zmian w zakresie niezbędnych w omawianym zawodzie właściwości wewnętrznych (zmiany mogą dotyczyć również czynników zewnętrznych, lecz nie jest to przedmiotem zawartych w artykule rozważań). Oczywiście rozpatrując możliwość podjęcia jakiegokolwiek interwencji, np. właściwie przygotowanego programu, należy zaznaczyć, że tego typu działania możliwe są tylko w tych charakterystykach wewnętrznych, w zakresie których jakiegokolwiek zmiany, nawet te najmniejsze, są w ogóle możliwe. Z jednej strony mamy wszakże – np. kluczowy z punktu widzenia energetycznego i czasowego poziomu zachowania –

temperament, będący wrodzoną, a co za tym idzie niemal całkowicie niepodatną na zmiany podstawą tworzenia się ludzkiej osobowości (Strelau, 2002, s. 43), a z drugiej samą osobowość, która, niezależnie od podejścia, traktowana jest jako konstrukt, na którego kształt, obok czynnika genetycznego, niepodważalny wpływ ma środowisko zewnętrzne, czyli ulegający potencjalnym, także planowym zmianom (ich zakres może być różny) (Roberts, 1997, s. 206–209).

Wśród charakterystyk wewnętrznych, na których formę/natężenie/kształt mamy za pośrednictwem rozmaitych oddziaływań wpływ, znajdują się m.in.: osobowość zawodowa, inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne. Konstrukty te są ze sobą ściśle powiązane i odgrywają niezwykle istotną rolę w efektywnym funkcjonowaniu w zawodzie nauczyciela, a zatem są czynnikami warunkującymi odniesienie sukcesu w tym zawodzie. Należy zaznaczyć, że pod pojęciem „uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczycieli” kryje się oczywiście wiele rozmaitych zmiennych, zarówno o charakterze wewnętrznym – między innymi: wewnętrzne umiejscowienie kontroli, skłonność do podejmowania skalkulowanego ryzyka, zdolność do manipulacji, wiara we własne siły czy kreatywność (Michalak, 2007, s. 50–51), jak i zewnętrznym – np. wsparcie dyrekcji czy innych nauczycieli (merytoryczne, organizacyjne i techniczne), gotowi do współpracy rodzice, odpowiadający nauczycielowi system gratyfikacji zapewniający odpowiednią motywację zewnętrzną. Lista potencjalnych uwarunkowań sukcesu zawodowego nauczycieli jest więc długa, ale z pewnością można przyjąć, że uwzględnione w artykule zmienne stanowią ich ścisły rdzeń.

## Osobowość zawodowa

*Osobowość zawodowa* jest konstruktem psychologicznym o kluczowym znaczeniu w kontekście podejmowanych przez człowieka w toku całego jego życia wyborów edukacyjnych i zawodowych. Początki prac nad wykorzystaniem wiedzy z tego zakresu w doradztwie zawodowym, przypadają na pierwsze lata XX wieku i związane są z działalnością pioniera poradnictwa zawodowego – Franka Parsonsa, który w swojej *Teorii cechy i czynnika* podkreślił ogromną, aczkolwiek zbyt często (także współcześnie) niedocenianą wagę tzw. *dopasowania osoba – środowisko (pracy)*. Parsons przyjął, że w wyborze właściwego zawodu decydującą rolę odgrywać powinny następujące, pozostające ze sobą w ścisłej interakcji, czynniki:

1. Samopoznanie, którego efektem jest uzyskanie/pogłębienie wiedzy na temat własnego, szeroko pojętego potencjału – umiejętności, zdolności, zainteresowań, potrzeb czy wyznawanego systemu wartości.

2. Znajomość rynku pracy – zdobycie wiedzy na temat poszczególnych zawodów, a więc zadań, wymagań oraz warunków osiągnięcia w nich sukcesu.

3. Znalezienie logicznych powiązań między efektami samopoznania a wiedzą na temat konkretnych zawodów (interakcja punktów 1 i 2).

Zestawienie informacji uzyskanych dzięki samopoznaniu (autodiagnozie) z wiedzą na temat rynku pracy powinno powodować podejmowanie odpowiednich decyzji edukacyjnych/zawodowych. Parsons (1909, s. 5) zaznaczał, że właściwy przebieg tego procesu zależy od uzyskania przez daną osobę wsparcia ze strony doświadczonego doradcy zawodowego, który na każdym z etapów powinien służyć jej pomocą i fachową radą. Wychodził z założenia, że ludzie, zwłaszcza ci młodszy (dokonujący

wyboru szkoły średniej czy kierunku studiów), bardzo często nie dysponują na swój temat wiedzą na tyle pogłębioną, by mogli samodzielnie dokonać trafnego wyboru. Dlatego nierzadko podejmują decyzje niewłaściwe i obciążone dużym ryzykiem przyszłych niepowodzeń. Z poglądem tym zgadza się Augustyn Bańka (2005, s. 139), przyjmując, że „o ile w dzieciństwie pomoc w całości przychodzi ze strony najbliższych opiekunów, o tyle w późniejszych fazach życia pomoc przychodzi ze strony wyspecjalizowanych instytucji doradczych”.

Teoria cechy i czynnika zawdzięcza swój współczesny kształt pracom Johna L. Hollanda, który podejmując wyzwanie stworzenia koncepcji odpowiadającej potrzebom rozwijającego się społeczeństwa (co wiązało się m.in. z pojawieniem się nowych zawodów na rynku pracy, a także nowych oczekiwań pracodawców) korzystał nie tylko z prac Parsonsa, ale także z informacji zgromadzonych przez wielu swoich poprzedników, przede wszystkim Joya Paula Gultforda czy Jacka Darleya, który w artykule z 1938 roku podkreślił potencjalną wartość zorganizowania wiedzy o zawodach na podstawie stereotypów zawodowych (za: Holland, 1966, s. 15). Efektem syntezy poprzednich koncepcji i analiz, wzbogaconych o autorskie założenia i rozwiązania, było stworzenie przez Hollanda ogłoszonej po raz pierwszy w 1958 roku *Teorii osobowości zawodowej*. W toku kolejnych dekad ulegała ona pewnym przekształceniom i uzupełnieniom, ale jej zręby pozostały niezmienione. Autor koncepcji stara się odpowiedzieć na trzy kluczowe z punktu widzenia efektywności funkcjonowania zawodowego pytania (Holland, 1985, s. 1):

1. Jakie cechy osobowości i środowiska pracy prowadzą jednostkę do satysfakcjonujących wyborów zawodowych wiążących się z zaangażowaniem w pracę i sukcesy zawodowe? Z drugiej strony – jakie charakterystyki prowadzą do błędnych decyzji czy też braku spełnienia w pracy zawodowej?

2. Jakie cechy osobowości i środowiska pracy prowadzą do stabilności, a jakie do decyzji o konieczności zmiany dotychczas wykonywanego zawodu?

3. Jakie są najbardziej efektywne metody udzielania pomocy osobom z trudnościami w zarządzaniu własną karierą zawodową?

Rdzeń teorii osobowości zawodowej tworzą cztery założenia, których zadaniem jest umożliwienie udzielenia jak najpełniejszych, wyczerpujących odpowiedzi na zaprezentowane powyżej pytania.

**Założenie I** ściśle wiąże się z tezą, że „nie kwestionując psychologicznej istoty różnic indywidualnych, kandydatów do pracy można pogrupować stosując dość ograniczoną liczbę kryteriów podziału na określone typy osobowości” (Paszowska-Rogacz, 2003, s. 36). Mówiąc inaczej – każdy człowiek może zostać scharakteryzowany ze względu na podobieństwo do jednego lub kilku spośród sześciu wyodrębnionych przez Hollanda typów osobowości zawodowej. Są to kolejno (Holland, 1985, s. 19–23):

1. Typ realistyczny
2. Typ badawczy
3. Typ artystyczny
4. Typ społeczny
5. Typ przedsiębiorczy
6. Typ konwencjonalny

Każdy z wyróżnionych w omawianej koncepcji typów jest „produktem” specyficznej interakcji rozmaitych czynników osobowych i środowiskowych, wliczając przede wszystkim dziedzictwo biologiczne (czynnik genetyczny), rodziców, rówieśników,

grupę społeczną, status społeczny, kulturę oraz środowisko zewnętrzne. Efektem tej interakcji jest początkowo preferowanie pewnych czynności przy jednoczesnym odstawieniu na boczny tor pozostałych. Zaangażowanie w czynności preferowane prowadzi z czasem do wytworzenia silnych zainteresowań nastawionych na konkretny obszar, co prowadzi do wykształcenia zestawu powiązanych z nim kompetencji specyficznych. W efekcie – zainteresowania i kompetencje danej osoby wytwarzają konkretną dyspozycję osobistą, która bezpośrednio wpływa na postrzeganie świata (myślenie, spostrzeganie, specyficzne zachowania), wyznawany system wartości i planowanie własnego życia – włącznie z wyborem ścieżki edukacyjnej i zawodu odpowiadających wykształconym w toku wieloletniego rozwoju preferencjom (Holland, 1985, s. 2).

**Założenie II** – istnieje sześć typów środowiska pracy, które odpowiadają wyróżnionym w założeniu I typom osobowości zawodowej – środowisko: realistyczne, badawcze, artystyczne, społeczne, przedsiębiorcze i konwencjonalne (jak łatwo się domyślić środowiskiem optymalnym dla, przykładowo, osoby typu badawczego będzie środowisko badawcze).

**Założenie III** – ludzie szukają takiego środowiska pracy, które będzie koresponowało z ich osobowością zawodową, a co za tym idzie – umożliwi im wykorzystanie w ramach sprawowanych obowiązków posiadanych umiejętności i kompetencji, zapewni im zaspokojenie podstawowych potrzeb i możliwość działania w zgodzie z wyznawanym systemem wartości (czyli, nawiązując do poprzedniego przykładu – osoba typu badawczego będzie dążyła do pracy w środowisku badawczym, a zatem wybierze zawód zaliczany do grupy „badawczych”).

**Założenie IV** – zachowanie jednostki jest wynikiem interakcji między jej osobowością zawodową (założenie I) a środowiskiem pracy, w jakim funkcjonuje (założenie II). Jakość tej interakcji zależy od stopnia dopasowania typu osobowości zawodowej i środowiska pracy (Holland, 1985, s. 5). Holland wyróżnił w swojej koncepcji cztery stopnie dopasowania: najwyższy stopień dopasowania (np. pomiędzy typem realistycznym a środowiskiem realistycznym), drugi stopień (np. pomiędzy typem realistycznym a środowiskiem badawczym), trzeci stopień (np. pomiędzy typem realistycznym a środowiskiem artystycznym) i wreszcie stopień czwarty, czyli niedopasowanie (np. pomiędzy typem realistycznym a środowiskiem społecznym).

Osobowość zawodowa zaliczana jest do tej grupy konstruktów psychologicznych, których forma/natężenie może ulegać zmianie na przestrzeni życia – podczas studiów czy już w trakcie pracy zawodowej – pod wpływem rozmaitych oddziaływań środowiskowych. W pierwotnej wersji swojej teorii Holland przyjął, że zmiany w zakresie osobowości zawodowej nie są możliwe, ale twierdzenie to spotkało się z falą krytyki, której głównym argumentem było stwierdzenie, że koncepcja osobowości zawodowej „nie docenia możliwości rozwojowych człowieka i jego dążenia do zmiany zarówno siebie samego, jak i otaczającego go środowiska” (Paszowska-Rogacz, 2003, s. 44). Prowadzone przez Hollanda dalsze analizy wykazały, że, istotnie, pewne zmiany w zakresie reprezentowanego typu osobowości zawodowej są możliwe, jednakże są one dość trudne do osiągnięcia i utrzymania (Holland, 1985, s. 12; Miller, 2002, s. 45) – niemniej jednak osobowość zawodową uznaje się za czynnik należący do grupy konstruktów podlegających potencjalnym zmianom.

Korzystając z opracowanych przez Hollanda typów osobowości zawodowej (Kwiatkowski, 2013, s. 105), nietrudno dojść do wniosku, że wymaganiom stawia-

nym przed współczesnym nauczycielem, i to niezależnie od wieku jego uczniów, najlepiej odpowiada typ społeczny. Chodzi bowiem o łatwość wchodzenia w relacje interpersonalne i podtrzymywanie ich (wynikająca przede wszystkim z wysokiego poziomu kompetencji interpersonalnych i ponadprzeciętnej empatii) oraz o ukształtowane na przestrzeni lat, w toku rozwoju bazującego na czynniku dziedzicznym, umiejętności przekazywania wiedzy (przede wszystkim jako efekt właściwie opanowanych i stosowanych technik wpływu społecznego) i jednocześnie o czerpanie z tego satysfakcji. Można w związku z tym przyjąć założenie, że jedną z kluczowych determinant zostania „dobrym” nauczycielem jest dysponowanie zestawem cech składających się na osobowość zawodową typu społecznego.

## Inteligencja emocjonalna

Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Jana Strelaua (1997, s. 19) *inteligencja* to „konstrukt teoretyczny odnoszący się do względnie stałych warunków wewnętrznych człowieka, determinujących efektywność działań wymagających udziału typowo ludzkich procesów poznawczych”. Nieco inaczej inteligencję zdefiniował Edward Nęcka (2000, s. 726), który przyjął, że jest to zdolność adaptacji do napotkanych okoliczności „dzięki dostrzeganiu abstrakcyjnych relacji, korzystaniu z uprzednich doświadczeń i skutecznej kontroli nad własnymi procesami poznawczymi”. Co bardzo istotne, mimo drobnych różnic w terminologii, obie przytoczone definicje są zgodne co do tego, że warunki wewnętrzne/zdolność adaptacji kształtują się w wyniku interakcji genotypu, środowiska i aktywności własnej jednostki.

Omawiając determinanty ludzkiej inteligencji, warto przytoczyć koncepcje, które w sposób nieco bardziej szczegółowy odnoszą się do tego zagadnienia, a które przyczyniły się do wyodrębnienia specyficznego konstruktu – inteligencji emocjonalnej.

Pierwsza z nich, autorstwa Donalda Oldinga Hebba, bazując na różnicach w genecie, wprowadzała podział na inteligencję A i B (później została przez Phillipa E. Vernona uzupełniona o *inteligencję C* – tzw. *inteligencję psychometryczną*). *Inteligencja A* stanowić miała podstawowy potencjał intelektualny człowieka zdeterminowany przez genotyp (inteligencja dziedziczna określająca górną granicę potencjału człowieka). *Inteligencja B* natomiast zdeterminowana jest według Hebba przez fenotyp, a zatem stanowi efekt interakcji inteligencji A z szeroko pojmowanym środowiskiem (m.in. środowisko płodowe, sposób odżywiania, rodzina, szkoła, rówieśnicy, miejsce pracy czy kultura) i obejmuje te zdolności intelektualne, które można zaobserwować w zachowaniu człowieka (za: Strelau, 1997, s. 18).

Druga koncepcja to hierarchiczny model inteligencji Raymonda Cattella, który -opisany przez Charlesa Spearmana czynnik inteligencji ogólnej  $g$  – rozbił na inteligencję płynną ( $g_f$ ) i inteligencję skryształizowaną ( $g_c$ ) (za: Nęcka, 2000, s. 728). *Inteligencja płynna* to zdolność dostrzegania złożonych relacji (np. między pojęciami, symbolami czy obiektami) i do rozwiązywania problemów (z wykorzystaniem metod algorytmicznych i heurystycznych), niezależnie od doświadczenia osobniczego – jest zatem uwarunkowana dziedzicznie i, co bardzo istotne, rozwija się tylko do osiągnięcia okresu dojrzałości. *Inteligencja skryształizowana* natomiast, składa się według Cattella z nabytej przez jednostkę wiedzy i z umiejętności znajdowania do niej dostępu oraz z wachlarza umiejętności, które podobnie jak wiedza jednostki są ważne

w danym, właściwym jednostce kontekście kulturowym. Powstaje ona zatem jako wynik uczenia się i zdobywania nowych doświadczeń, które nakładają się na inteligencję płynną (zostają na nią niejako „nadbudowane”) oraz, w odróżnieniu od inteligencji płynnej, rozwija się aż do okresu starości (Nęcka, 2000, s. 728; Strelau, 1997, s. 32; Zimbardo, Johnson i McCann, 2013, s. 155).

Rozwój teorii inteligencji na przestrzeni XX wieku, mimo iż bardzo intensywny oraz obejmujący coraz szerszy zakres problematyki i powiązanych z nią czynników, nie był jednak pełny, co wyrażał m.in. pogląd podkreślający potrzebę rozszerzenia konstruktów „inteligencja” w taki sposób, aby obejmował on także te zdolności człowieka, które determinują efektywność jego społeczno-emocjonalnego funkcjonowania (Jaworowska i Matczak, 2005, s. 4). Istotny krok w tym kierunku poczynił Howard Gardner (2011, s. 5), który w 1983 roku ogłosił *Teorię inteligencji wielorakich*, przyjmując, że klasyczne testy inteligencji nie mierzą pełnego zakresu ludzkich zdolności umysłowych. W ramach swojej teorii, na podstawie szeregu przeprowadzanych w latach poprzedzających analiz, Gardner wyróżnił siedem rodzajów inteligencji (zdolności umysłowych), z których każdy wiąże się z konkretnym zestawem zdolności/umiejętności:

- inteligencja językowa
- inteligencja logiczno-matematyczna
- inteligencja przestrzenna
- inteligencja muzyczna
- inteligencja cielesno-kinestetyczna
- inteligencja interpersonalna
- inteligencja intrapersonalna.

Gardner przyjął, że każdy z typów inteligencji powstaje w odrębnym module mózgowym. Warto zaznaczyć, że w roku 1999 zaproponował trzy dodatkowe rodzaje inteligencji – przyrodniczą, duchową i egzystencjalną (Zimbardo, Johnson i McCann, 2013, s. 158).

Teoria Gardniera rzuciła nowe światło na inteligencję i pokazała, że można analizować ją w sposób odmienny od klasycznego. Na szczególną uwagę zasługuje, iż dwa spośród wyróżnionych typów: inteligencję interpersonalną (zdolność do rozumienia emocji, zamiarów, działań i motywów innych ludzi oraz do efektywnej z nimi współpracy) i inteligencję intrapersonalną (zdolność do poznawania samego siebie, rozwijania poczucia tożsamości i kontrolowania/regulowania własnego życia), Gardner łączył we wspólny konstrukt: *inteligencję personalną (osobistą)*, która jest tożsama z *inteligencją społeczną* (obejmującą szeroko rozumianą wiedzę na temat siebie i innych ludzi).

Teoria inteligencji wielorakich była jednym z bodźców, które doprowadziły do sformułowania przez Petera Saloveya i John D. Mayera koncepcji *inteligencji emocjonalnej*. Zdefiniowali ją jako podzbiór wyróżnionej przez Gardniera inteligencji personalnej/społecznej, obejmujący zdolność do postrzegania (monitorowania) własnych oraz cudzych emocji i uczuć, do rozróżniania ich oraz do wykorzystywania płynących z nich informacji do kierowania/zarządzania swoimi myślami i działaniami (Salovey i Mayer, 1990, s. 189). Powstanie tej koncepcji było nieuniknione, albowiem „opis personalnych typów inteligencji autorstwa Gardniera był ubogi w szczegóły dotyczące roli emocji” (Goleman, 1999, s. 17). Należy podkreślić, że termin „inteligencja emocjonalna” nie został stworzony przez Saloveya i Mayera – po raz pierwszy użyto go już



w latach 60. XX wieku, m.in. w pracach z zakresu psychiatrii (Mayer, Salovey i Caruso, 2004, s. 198), ale to dopiero badania rozpoczęte w roku 1990, zbierające w całość i uzupełniające rozproszone dotychczas dane, nadały mu właściwe znaczenie i miejsce w grupie składowych szeroko pojmowanej inteligencji (w odróżnieniu od wąsko pojmowanej inteligencji klasycznej bazującej przede wszystkim na wynikach ilorazu inteligencji). Na wzmiankę zasługuje także Daniel Goleman, który miał na tyle istotny wkład w spopularyzowanie inteligencji emocjonalnej, że często traktowany jest jako faktyczny twórca omawianej koncepcji. W jego opinii zestaw cech określany mianem inteligencji emocjonalnej obejmuje „takie talenty, jak zdolność motywacji i wytrwałość w dążeniu do celu mimo niepowodzeń, umiejętność panowania nad popędami i odłożenia na później ich zaspokojenia, regulowania nastroju i niepoddawania się zmartwieniom upośledzającym zdolność myślenia, wczuwania się w nastroje innych osób i optymistycznego patrzenia w przyszłość” (Goleman, 2012, s. 81). Podkreślał ponadto, że wysoki poziom klasycznie pojmowanej inteligencji teoretycznej (przejawiający się ocenami w szkole czy ilorazem inteligencji) nie przygotowuje jednostki do radzenia sobie z czekającymi ją przeciwnościami losu i nie gwarantuje odpowiedniego wykorzystania nadarzających się okazji do odniesienia sukcesu – to właśnie inteligencja emocjonalna obejmuje te specyficzne umiejętności, które decydują o tym, czy jednostka odniesie sukces i czy będzie w stanie właściwie wykorzystać wszystkie swe pozostałe zdolności, włącznie z intelektem (Goleman, 2012, s. 83).

Lata 90. minionego wieku obfitowały w dalsze prace nad koncepcją inteligencji emocjonalnej. Nastąpiły więc m.in. pewne modyfikacje w zakresie jej definiowania, mające poprawić niedociągnięcia wersji pierwotnej – aktualna definicja brzmi następująco: inteligencja emocjonalna „obejmuje umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienie wiedzy emocjonalnej, oraz umiejętność regulowania emocji tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny” (Mayer i Salovey, 1999, s. 34). Ponadto twórcy koncepcji uznali, że przydatne będzie podzielenie całości zdolności i umiejętności składających się na inteligencję emocjonalną na cztery obszary w ramach tzw. *czterogalęzowego modelu zdolności*. Każda gałąź składa się z czterech elementów, które pojawiają się kolejno w toku procesu rozwojowego, przy czym spośród wszystkich umiejętności emocjonalnych gałąź dolna (I) obejmuje względnie proste procesy percepcji i ekspresji emocji, natomiast gałąź najwyższa (IV) odnosi się już do świadomej i refleksyjnej regulacji procesów emocjonalnych, a więc procesów najbardziej skomplikowanych. Salovey i Mayer założyli, że im wyższa inteligencja emocjonalna danej jednostki, tym szybsze pokonywanie przez nią kolejnych stadiów nabywania umiejętności i tym większy nabyty ich zakres. A oto jak przedstawiają się wyróżnione w modelu gałęzie i ich elementy składowe (Mayer i Salovey, 1999, s. 35–42; Mayer i in., 2004, s. 199):

*Gałąź I – Postrzeganie, ocena i ekspresja emocji* – odnosi się do precyzji, z jaką jednostka umie identyfikować emocje i treści emocjonalne. Składające się na nią elementy są następujące (wymienione zostały w kolejności pojawiania się – od najwcześniejszego do najpóźniejszego):

- zdolność do identyfikacji emocji w stanach własnego organizmu, w swoich uczuciach i myślach,
- zdolność do identyfikacji emocji przejawianych przez innych ludzi, poprzez zachowanie, wygląd, język czy dźwięk,

- zdolność do precyzyjnego wyrażania emocji i potrzeb związanych z uczuciami,
- zdolność do określania, które wyrazy emocji są precyzyjne, a które nieprecyzyjne, które są szczerze, a które nieszczerze (rozpoznawanie symptomów kłamstwa).

*Galąź II – Emocjonalne wspomaganie myślenia* – odnosi się do wpływu emocji na inteligencję (wpływu zdarzeń emocjonalnych towarzyszących procesom intelektualnym). Wraz z postępem procesu dojrzewania emocje zaczynają kształtować i wspomagać myślenie jednostki, pomagając jej skierować uwagę na to, co najistotniejsze. Elementy składowe to:

- odczuwane emocje nadają wyższą rangę określonym sposobom myślenia kierując uwagę na istotne informacje,
- osiągnięcie takiej żywości i dostępności emocji, które sprawia, że mogą być one generowane jako czynnik wspomagający osąd jednostki i jej pamięć dotyczącą uczuć,
- zdolność do wykorzystania emocji w celu zmiany nastroju (przejście z perspektywy optymistycznej do pesymistycznej), co umożliwi rozważenie wielu potencjalnych punktów widzenia (zyskanie perspektywy),
- wykorzystanie różnych stanów emocjonalnych do zmiany podejścia do rozwiązywania problemów (np. badania wskazują, że poczucie szczęścia wiąże się z rozumowaniem indukcyjnym i wyzwała kreatywność).

*Galąź III – Rozumienie i analizowanie emocji; wykorzystywanie wiedzy emocjonalnej* – odnosi się do zdolności rozumienia emocji i wykorzystywania wiedzy emocjonalnej. Jej elementy składowe są następujące:

- zdolność do nazywania emocji i rozumienia relacji między poszczególnymi ich klasami (np. już dzieci poznają podobieństwa i różnice między zdenerwowaniem a gniewem, jednocześnie uczą się, co każde ze znanych uczuć oznacza z punktu widzenia relacji interpersonalnych),
- zdolność do interpretowania znaczenia, które wywołuje emocje w kategoriach relacji interpersonalnych (np. smutek jako efekt utraty bliskiej osoby),
- zdolność rozumienia złożonych uczuć (np. miłości połączonej z nienawiścią),
- zdolność przewidywania prawdopodobnych zmian emocji (np. przejście ze złości do stanu zadowolenia) – świadomość tej progresji emocji jest jednym z najważniejszych aspektów inteligencji emocjonalnej.

*Galąź IV – Świadoma regulacja emocji, sprzyjająca rozwojowi emocjonalnemu i intelektualnemu* – pojawiająca się najpóźniej w procesie rozwojowym jednostki – dotyczy świadomego zarządzania emocjami w celu promowania osobistego rozwoju intelektualnego i emocjonalnego – wiąże się z koniecznym zaangażowaniem pozostałych struktur wewnętrznych (tzn. że emocjami zarządzamy w kontekście własnych celów, potrzeb, samowiedzy, samoświadomości). Jej elementy składowe to:

- zdolność do otwartości na uczucia (zarówno przyjemne, jak i nieprzyjemne),
- zdolność do w pełni świadomego zaangażowania się w emocje lub odciążenia się od nich w zależności od wyniku procesu ich oceny z punktu widzenia ich wartości informacyjnej lub użyteczności,
- zdolność do świadomego monitorowania emocji nie tylko odnoszonych do siebie, ale także do relacji z innymi (np. określenie czy dana emocja jest typowa dla danej sytuacji, uzasadniona),
- zdolność do panowania nad emocjami własnymi i innych ludzi dzięki moderaacji emocji nieprzyjemnych i wzmacniania emocji przyjemnych (bez lekceważenia czy przeceniania informacji, które mogą one w sobie zawierać).

Nawiązując do przytoczonych wcześniej koncepcji inteligencji Hebba i Cattella, trzeba wyraźnie podkreślić, że inteligencja emocjonalna jest czynnikiem, który wskutek odpowiednich oddziaływań środowiska (rodzice, rodzeństwo, rówieśnicy, środowisko szkolne itp.) można i wręcz należy kształtować oraz modelować. Dotychczasowe analizy wykazują, że zmiany w jego zakresie są jak najbardziej możliwe (Mayer i in., 2004, s. 199), co znajduje wyraz m.in. w tworzonych ostatnio programach, których celem jest doskonalenie zdolności składających się inteligencję emocjonalną – warto dodać w programach o sprawdzonej skuteczności (Goleman, 2012, s. 416; Leedy i Smith, 2012, s. 795; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera i Fernandez-Berrocal, 2012, s. 1373). A zatem możemy przyjąć, że inteligencja emocjonalna zalicza się do grupy składającej się na inteligencję B (Hebb) lub też na inteligencję skryzalizowaną (Cattell).

Znajomość poziomu inteligencji emocjonalnej jednostki wraz z ewentualnymi deficytami w jej zakresie może być bardzo pomocna w rozważaniach na temat wyboru lub zmiany zawodu czy typu wykonywanej pracy, a jednocześnie może być przydatna w określaniu źródeł trudności i niepowodzeń doświadczanych przez jednostkę w pracy zawodowej bądź szerzej pojętych relacjach interpersonalnych (Jaworowska i Matczak, 2005, s. 5). Mayer, Salovey i Caruso (2004, s. 210) przyjęli, że osoba charakteryzująca się wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej z pewnością będzie lepiej niż inni postrzegała emocje, rozumiała ich znaczenie, wykorzystywała je w procesach poznawczych i, co oczywiste, zarządzała emocjami – nie tylko swoimi, lecz również ludzi ze swego otoczenia (z ogromną korzyścią dla nich samych). Ponadto osoba plasująca się wysoko na omawianej skali będzie bardziej ekstrawertywna, otwarta na doświadczenia i skłonna do kompromisu (ugodowa), co nie pozostaje bez związku z faktem, że atrakcyjne będą dla niej przede wszystkim zawody silnie związane z koniecznością wchodzenia w interakcje społeczne. Podobnie rzecz ujmują Aleksandra Jaworowska i Anna Matczak (2005, s. 5), które podkreślają, że wysoki poziom inteligencji emocjonalnej stanowi szczególnie cenny atut we wszelkich sytuacjach związanych z działaniem zespołowym i jest jednym z kluczowych elementów predyspozycji do pracy z ludźmi wymagającymi kierowania, opieki, wychowywania czy nauczania. Wniosek, który nasuwa się w kontekście przytoczonych informacji, jest oczywisty – wysoki poziom inteligencji emocjonalnej (wszystkich bez wyjątku jej elementów składowych) jest nieodzownym atrybutem dobrego nauczyciela, czynnikiem niezbędnym do właściwego wypełniania obowiązków w pracy z uczniami, które doprowadzą do odniesienia pedagogicznego sukcesu.

## **Kompetencje społeczne**

Początek badań nad kompetencjami społecznymi przypada na drugą połowę XX wieku – od momentu podjęcia tego tematu naukowcy zajmujący się tym zagadnieniem wprowadzili do literatury przedmiotu wiele jego definicji. Katarzyna Martowska (2012, s. 15 za: Dodge, 1985), dokonując wszechstronnego przeglądu wykorzystywanych we współczesnej nauce definicji kompetencji społecznych, trafnie zauważyła, że „w literaturze psychologicznej funkcjonuje tyle definicji, ilu autorów, a pojęcie kompetencji społecznych bywa określane i rozumiane przez poszczególnych autorów albo tak samo, albo nieco inaczej, albo zupełnie odmiennie”. W związku z tym

należy z dostępnych definicji wybrać te, które najlepiej oddają istotę analizowanego konstruktów.

Autorem pierwszej definicji jest Michael Argyle (2002, s. 133). Kompetencje społeczne zdefiniował on jako „posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych”. Przez pożądany wpływ Argyle rozumiał efekty w postaci skłonienia partnera (partnerów) interakcji do konkretnego działania (np. nauki, kupna określonego towaru) czy sposobu myślenia (np. wytłumaczenie partnerowi, że w danej sytuacji potrzebuje pomocy i konsultacji ze specjalistą/psychologiem) – czyli skłonienia innych ludzi do postąpienia zgodnego z oczekiwaniami osoby oddziałującej.

Argyle (1991, s. 101) stworzył klasyfikację sytuacji trudnych, mogących sprawić ludziom problemy (o charakterze społecznym), do których dochodzi w sytuacji bezpośredniego kontaktu z partnerami interakcji (a zatem poniższa klasyfikacja nie obejmuje sytuacji kontaktu pośredniego, np. za pośrednictwem mediów):

- sytuacje intymne
- sytuacje wymagające asertywności lub bycia obiektem uwagi
- formalne sytuacje społeczne
- spotkania z nieznanymi.

Autor koncepcji podkreśla, iż mamy na co dzień do czynienia z wachlarzem potencjalnych sytuacji społecznych, z których każda wymaga wykorzystania określonej klasy (zestawu) bardziej specyficznych kompetencji (umiejętności społecznych). Podział ten jest całkowicie uzasadniony, gdyż nietrudno wyobrazić sobie człowieka, który z jednej strony nie ma najmniejszego problemu z publicznymi wystąpieniami („bycie obiektem uwagi”, np. polityk czy aktor), a z drugiej po powrocie do domu nie jest w stanie otwarcie porozmawiać o swoich problemach/potrzebach/marzeniach z żoną czy inną bliską osobą („sytuacje intymne”).

Należy dodać, że Argyle był zdania, iż na kompetencje społeczne składa się wiele bardziej podstawowych umiejętności społecznych, które determinują poziom/jakość tego konstruktów, a są wśród nich (tamże, s. 136–139; 1991, s. 39–48, 84–85):

- *nagradzanie* – zdolność do udzielania partnerom interakcji pozytywnych wzmocnień społecznych, mających na celu z jednej strony podtrzymanie ich dalszego zaangażowania w działanie (samodzielne i wspólne), a z drugiej strony wyzwolenia pożądanych postaw i zachowań lub zredukowania przejawiania zachowań niepożądanych;
- *empatia* (podejmowanie ról innych ludzi) – Argyle wyróżnił dwa aspekty empatii:
  - poznawczy – dostrzeganie punktu widzenia drugiej osoby,
  - emocjonalny – podzielenie i uwzględnianie uczuć drugiej osoby.

Oba aspekty empatii są równie ważne i prowadzą do sukcesu zarówno w pracy zawodowej (zwłaszcza w odniesieniu do zawodów społecznych), jak i w życiu osobistym. Wysoki poziom empatycznego myślenia jest silnie powiązany z sukcesami we współpracy z innymi ludźmi, która wymaga przecież umiejętności spojrzenia na dany problem/zadanie z tej samej perspektywy (nawet jeżeli początkowo jest ona inna, empatia umożliwia dostrojenie się do partnera interakcji i zrozumienie jego poglądów czy postaw) oraz zrozumienia motywów i celów drugiej strony, co umożliwia skoordynowanie działań, prowadzących do zaspokojenia potrzeb wszystkich zainteresowanych stron.

- *Asertywność* – zdolność do wywierania pożądanego wpływu na partnerów interakcji bez wyrządzania im szkody (jak w przypadku zachowań agresywnych) – umożliwia kontrolowanie tego, co dzieje się w trakcie spotkań społecznych;
- *Komunikacja werbalna* – szeroko pojmowana zdolność komunikowania własnych potrzeb, życzeń, pomysłów czy też nagradzania partnerów interakcji (patrz: *nagradzanie*) podtrzymywana przez komunikację niewerbalną;
- *Komunikacja niewerbalna* – obejmuje następujące kanały przekazywania informacji (cele analogiczne w stosunku do wskazanych w przypadku *komunikacji werbalnej*): mimika, niewerbalne aspekty mowy (ton i natężenie głosu), kontakt dotykowy, spoglądanie (wpatrywanie się), gesty, pozycję ciała, zachowania przestrzenne (utrzymywany dystans fizyczny) i wygląd (ubiór i powierzchowność);
- *Samoprezentacja (autoprezentacja)* – zdolność korzystnego budowania własnego wizerunku; prezentowanie partnerom interakcji informacji na swój temat jest całkowicie naturalnym elementem naszych zachowań społecznych – nasi partnerzy potrzebują tych informacji, by wiedzieć, jak należy z nami postępować;
- *Inteligencja społeczna i rozwiązywanie problemów* – zdolność do rozumienia (na podstawie czynników poznawczych – myślenia, wiedzy itp.) natury konkretnej sytuacji społecznej. Jednostka musi nie tylko umieć ocenić, sklasyfikować sytuację społeczną, w jakiej się znalazła, ale także rozpoznać, jakie obowiązują w niej reguły i umieć się nimi właściwie posłużyć – wynika to z faktu, że każda sytuacja społeczna oraz pożądane w niej zachowania regulowane są przez zestaw formalnych i nieformalnych zasad;
  - inteligencja społeczna jako oddzielny konstrukt została już pokrótce omówiona we fragmencie opisującym teorię inteligencji wielorakich H. Gardnera – dodatkowe informacje na jej temat zawarte są, z przyczyn merytorycznych, w dalszej części artykułu.

Autorką kolejnej koncepcji kompetencji społecznych jest Anna Matczak (2011, s. 7), która w swojej autorskiej definicji przyjmuje, że są to „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego”. Zgodnie z przytoczoną definicją obszarem przejawiania się kompetencji społecznych jednostki są sytuacje społeczne, w których bierze ona udział wraz z innymi osobami pełniącymi rolę nie tylko partnerów w interakcji czy współpracowników przy wykonywaniu konkretnego zadania, ale także sędziów oceniających efektywność podejmowanych przez jednostkę działań (Martowska, 2012, s. 16). Co bardzo istotne, autorka nie bez powodu używa terminu „kompetencje społeczne” – liczba mnoga daje do zrozumienia, że mamy do czynienia nie z jedną kompetencją/umiejętnością, ale z zestawem wielu różnych kompetencji, które pozostają w stosunku do siebie w relacji równorzędnej (a nie hierarchicznej) – ten element omawianej koncepcji jest tożsamy z przytoczonymi założeniami poczynionymi przez M. Argyle’a, które w swojej teorii A. Matczak (2011, s. 11) nieco zmodyfikowała, wyodrębniając cztery typy sytuacji trudnych wymagających uruchomienia odpowiadających im klas kompetencji:

- sytuacje intymne – bliskie kontakty interpersonalne, które związane są z daleko idącym ujawnianiem się partnerów (np. zwierzanie się z osobistych problemów czy wysłuchiwanie innych tego rodzaju zwierzeń, udzielanie wsparcia partnerowi interakcji),

- sytuacje ekspozycji społecznej – wiążą się z byciem obiektem uwagi i potencjalnej oceny ze strony innych, obserwujących podmiot osób; sytuacje tego typu mogą różnić się między sobą m.in. prawdopodobieństwem podlegania faktycznej ocenie czy tłem interakcji – sytuacje formalne (np. zawodowe) i sytuacje nieformalne (np. towarzyskie); o danej osobie możemy powiedzieć, że udaje jej się funkcjonować na wysokim poziomie w sytuacjach ekspozycji społecznej, jeżeli koszty przez nią ponoszone (psychofizjologiczne) nie są zbyt wysokie przy jednoczesnej realizacji wszelkich zamierzeń (osiąganie założonych celów),
- sytuacje formalne – wymagają od jednostki umiejętności dostosowywania się do odgórnie przyjętych (narzuconych, niezależnych od jednostki) reguł czy przepisów, obowiązujących w danej klasie sytuacji,
- sytuacje wymagające asertywności – wymagają realizowania swoich celów i potrzeb poprzez wywieranie wpływu na partnerów interakcji lub opieranie się ich wpływowi.

Opis modeli kompetencji społecznych nie pozostawia wątpliwości co do tego, na ile ten konkretny typ kompetencji jest istotny w pracy nauczyciela. Osiągnięcie odpowiednio wysokiego poziomu zdolności jest warunkiem niezbędnym efektywnej, silnie nacechowanej szacunkiem i zrozumieniem w stosunku do partnera interakcji pracy z ludźmi i odnoszenia sukcesów w szeroko pojmowanym, obejmującym szeroki wachlarz działań społecznych procesie przekazywania wiedzy.

### **Osobowość zawodowa, inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne – wzajemne związki**

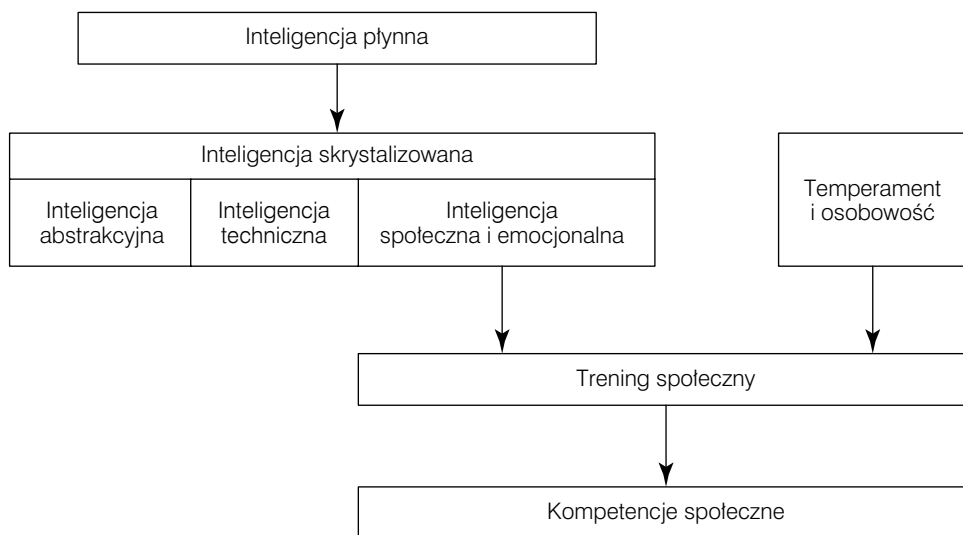
Opisane zmienne pozostają względem siebie w ściśle określonej relacji, którą w bardzo czytelny sposób ilustruje graficzny obraz modelu kompetencji społecznych Anny Matczak (rysunek 1).

O ile w artykule opisano już genezę zarówno osobowości zawodowej, jak i inteligencji emocjonalnej, o tyle nie wspomniano o mechanizmie kształtowania się kompetencji społecznych – jest to element bez wątpienia zasługujący na opis i wyjaśnienie, albowiem stanowi on punkt węzłowy analizowanych w niniejszej rozprawie zmiennych.

W przytoczonej definicji kompetencji społecznych autorstwa A. Matczak zawarte jest stwierdzenie przyjmujące, że nabywane są one przez jednostkę w ramach *treningu społecznego*. Efektywność i intensywność treningu społecznego uzależniona jest od dwóch grup zmiennych (Matczak, 2011, s. 7–8; Martowska, 2012, s. 37):

**1. Inteligencja społeczna i inteligencja emocjonalna** (uznawana za jej integralną część) jako determinanty *efektywności* treningu społecznego.

Oba te typy inteligencji, obok uwzględnionych na rys. 1 inteligencji abstrakcyjnej i inteligencji technicznej, stanowią składnik wyodrębnionej przez R. Cattella inteligencji skryzalizowanej, która rozwija się w efekcie angażowania zasobów inteligencji płynnej w konkretne działania – a zatem inteligencja społeczna (a w jej ramach inteligencja emocjonalna) jest efektem minionych doświadczeń społecznych jednostki i wyznacznikiem stopnia wykorzystania doświadczeń późniejszych. Oczywiście, wysoki poziom inteligencji społecznej stanowi niezbędną podstawę rozwoju konkretnych kompetencji społecznych, które, wykorzystane w działaniu, podnoszą



Rys. 1. Model kompetencji społecznych Anny Matczak (2011, s. 8)

zwrotnie poziom samej inteligencji społecznej (zgodnie z założeniami odnoszącymi się do rozwoju inteligencji skryształizowanej i jej składowych).

Nie można jednocześnie pominąć, że sama inteligencja społeczna nie wystarczy do wykształcenia wysokiej jakości kompetencji społecznych. Świadomość zachodzących wokół nas procesów społecznych i umiejętność przetwarzania związanych z nimi informacji, stanowiąc rdzeń inteligencji społecznej, nie doprowadzą do społecznego „wzrostu”, jeśli jednostka, w wyniku własnych lęków czy introwertycznego nastawienia (np. nieśmiałość), nie będzie angażowała tego potencjału w konkretne działania o charakterze interpersonalnym.

**2. Temperament i osobowość** jako determinanty *intensywności* i *rodzaju* treningu społecznego, jakiemu człowiek podlega w ciągu życia.

Jeśli inteligencja społeczna określa, na ile jednostka jest zdolna do przetwarzania informacji behawioralnych i, co za tym idzie, rozumienia sytuacji społecznych, to temperament i powstająca na jego fundamencie osobowość decydują, czy ta wiedza przełoży się na konkretne działania społeczne.

*Temperament* odnosi się do względnie stałych, pierwotnie biologicznie zdeterminowanych cech osobowości, występujących u człowieka od wczesnego dzieciństwa (Strelau, 2000b, s. 693). W ramach Regulacyjnej Teorii Temperamentu Jan Strelau wyróżnił sześć cech temperamentu: cztery odnoszące się do tzw. energetycznej charakterystyki zachowania – *reaktywność emocjonalna*, *aktywność*, *wrażliwość sensoryczna* i *wytrzymałość* oraz dwie odnoszące się do tzw. czasowej charakterystyki zachowania – *żwawość* i *perseweratywność*. Z punktu widzenia wpływu temperamentu na intensywność i rodzaj treningu społecznego najistotniejsze są:

- reaktywność emocjonalna – „tendencja do intensywnego reagowania na bodźce wywołujące emocje” (Strelau, 2000b, s. 709) wyrażająca się w wysokim poziomie wrażliwości sensorycznej i niskim poziomie wytrzymałości; im wyższa reaktywność emocjonalna, tym większe pobudzenie wywołują u jednostki bodźce o nawet małej sile;

- aktywność – „tendencja do podejmowania zachowań o dużej wartości stymulacyjnej lub do zachowań dostarczających stymulacji zewnętrznej (z otoczenia) (Strelau, 2000b, s. 710).

Jednostka charakteryzująca się wysoką reaktywnością (silne reakcje na słabe bodźce) będzie jednocześnie mało aktywna, gdyż każde podejmowane działanie będzie wiązało się dla niej z nowymi bodźcami, co może doprowadzić w efekcie do tzw. przeciążenia stymulacyjnego. A zatem osoba wysoce reaktywna, nawet jeśli odznacza się wysokim poziomem inteligencji społecznej, raczej nie będzie podejmowała zbyt wielu działań (do osiągnięcia tzw. optymalnego poziomu aktywacji, czyli stanu, w którym działa najsprawniej, wystarczy jej niewielka dawka bodźców), wskutek czego jej kompetencje społeczne nie będą rozwijały się w sposób, którego można by oczekiwać po samej inteligencji skryzalizowanej.

*Osobowość* to „cechy psychologiczne, które przyczyniają się do (względnie) trwałych i wyróżniających daną jednostkę wzorców odczuwania, myślenia i zachowania” (Cervone i Pervin, 2011, s. 10). Przyjmuje się powszechnie, że osobowość powstaje na bazie pojawiającego się wcześniej w rozwoju temperamentu, ale należy dodać, że analizy wykazują około 40-procentowy udział czynnika genetycznego w wariancji cech osobowości (Strelau, 2000a, s. 556), co świadczy o dużym udziale środowiska w ich kształtowaniu. A. Matczak (2011, s. 7) podkreśla, że spośród wszystkich cech osobowości najistotniejsza z punktu widzenia rozwoju kompetencji społecznych jest *ekstrawersja* (jedna z cech uwzględnionych w tzw. „Wielkiej Piątce”). Osoby charakteryzujące się wysokim natężeniem tej cechy „są przyjacielskie i serdeczne, towarzyskie i rozmowne, skłonne do zabawy oraz poszukiwania stymulacji, wykazują tendencję do dominowania w kontaktach społecznych i są życiowo aktywne i pełne wigoru, wykazują optymizm życiowy i pogodny nastrój” (Zawadzki, Strelau, Szczepaniak i Śliwińska, 2010, s. 72). Nietrudno zauważyć, że większe szanse na uzyskanie wysokiego natężenia ekstrawersji będą miały osoby, które z temperamentalnego punktu widzenia charakteryzują się niską reaktywnością (choć oczywiście nie można pominąć roli środowiska na kształtowanie się cech osobowości), co prowadzi do łańcucha: niska reaktywność → wysoka aktywność → wysoka ekstrawersja → wysoki poziom kompetencji społecznych.

Z osobowością w sposób oczywisty powiązana jest osobowość zawodowa, którą należy traktować jako czynnik jej podrzędny – coś w rodzaju wyspecjalizowanego modułu, zbioru tych elementów, które można bezpośrednio odnieść do życia zawodowego. Przedstawiona charakterystyka osobowości zawodowej typu społecznego wpisuje się w przedstawiony wywód, łączy bowiem w sobie wszystkie te elementy, które powinny sprzyjać zarówno kształtowaniu się inteligencji społecznej i emocjonalnej (możemy mówić o swego rodzaju sprzężeniu zwrotnym), jak i kompetencji społecznych.

Podsumowując – w świetle przytoczonych danych, ujętych w kontekście ich kluczowej roli w osiągnięciu nauczycielskiego sukcesu, w pełni uzasadnione wydaje się przeprowadzenie analiz mających na celu postawienie diagnozy, która umożliwiłaby identyfikację stanu faktycznego. Wiedza na temat natężenia istotnych z punktu widzenia efektywności pracy w szkole czynników pozwoliłaby na podjęcie, w razie potrzeby, właściwie zaprojektowanych działań ukierunkowanych na wywołanie pożądanых w ich zakresie zmian (tego typu programem objęci mogliby być nie tylko nauczyciele pracujący w zawodzie, lecz także studenci pedagogiki oraz specjalności nauczycielskich).



## Literatura

- Argyle M. (1991): *Psychologia stosunków międzyludzkich*. PWN, Warszawa
- Argyle M. (2002): *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Bańka A. (2005): *Zawodownawstwo. Doradztwo zawodowe. Pośrednictwo pracy*. Wyd. PRINT-B, Poznań
- Cervone D., Pervin L. A. (2011): *Osobowość. Teoria i badania*. Wyd. UJ, Kraków
- Gardner H. (2011): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York
- Goleman D. (2012): *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina, Poznań
- Goleman D. (1999): *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. W: P. Salovey, D. J. Sluyter (red.): *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań
- Holland J. L. (1985): *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities & Work Environments*. Prentice-Hall Inc., New Jearsey
- Holland J. L. (1966): *The psychology of vocational choice. A theory of personality types and model environments*. Blaisdell Publishing Company, Waltham, Massachusetts, etc.
- Jaworowska A., Matczak A. (2005): *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej*. Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa
- Kwiatkowska H. (2008): *Pedeutologia*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Kwiatkowski S. T. (2013): *Stopień dopasowania zawodowego studentów pedagogiki w kontekście psychopedagogicznego paradygmatu przystosowania człowieka do pracy*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4
- Leedy G. M., Smith J. E. (2012): *Development of emotional intelligence in first-year undergraduate students in a frontier state*. „College Student Journal”, vol. 46, nr 4
- Martowska K. (2012): *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Wyd. Liberi, Libri
- Matczak A. (2011): *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*. Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa
- Mayer J. D., Salovey P. (1999): *Czym jest inteligencja emocjonalna?* W: P. Salovey, D. J. Sluyter (red.): *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań
- Mayer J. D., Salovey P. Caruso D. R. (2004): *Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications*. „Psychological Inquiry”, vol. 15, No. 3
- Michalak J. M. (2007): *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
- Miller M. J. (2002): *A longitudinal examination of a three-letter Holland code*. „Journal of Employment Counseling”, vol. 39
- Nęcka E. (2000): *Inteligencja*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2. Psychologia ogólna*. GWP, Gdańsk
- Parsons F. (1909): *Choosing a vocation*. Gay & Hancock Ltd., London
- Paszowska-Rogacz A. (2003): *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa
- Roberts B. W. (1997): *Plaster or Plasticity: Are Adult Work Experiences Associates with Personality Change in Women?* „Journal of Personality”, nr 65:2
- Ruiz-Aranda D., Salguero J. M., Cabello R., Palomera R., Fernandez-Berrocal P. (2012): *Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? Results from the INTEMO project*. „Social Behavior and Personality”, nr 40 (8)
- Salovey P., Mayer J. D. (1990): *Emotional intelligence*. „Imagination, Cognition and Personality”, nr 9
- Strelau J. (1997): *Inteligencja człowieka*. Wyd. „Żak”, Warszawa
- Strelau J. (2002): *Psychologia temperamentu*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Strelau J. (2000a): *Osobowość jako zespół cech*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2. Psychologia ogólna*. GWP, Gdańsk
- Strelau J. (2000b): *Temperament*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2. Psychologia ogólna*. GWP, Gdańsk
- Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M. (2010): *Inwentarz Osobowości NEO-FFI. Adaptacja polska*. Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa
- Zimbardo P., Johnson R. L., McCann V. (2013): *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Tom III – Struktura i funkcje świadomości*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

## **Sukces w zawodzie nauczyciela w świetle wiedzy o różnicach indywidualnych**

W artykule dokonano przeglądu wybranych czynników mających wpływ na efektywność pracy w zawodzie nauczyciela – w świetle teorii pedagogicznej i psychologicznej pozostające w ścisłej, wzajemnej relacji osobowość zawodowa, inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne należą do szerokiej grupy determinant sukcesu w tej profesji. Omówione konstrukty łączy ponadto przynależność do grupy czynników plastycznych, które poprzez zastosowanie właściwych metod mogą być rozwijane, podlegać zmianom.

Słowa kluczowe: sukces, osobowość zawodowa, inteligencja, inteligencja emocjonalna, kompetencje społeczne

## **Success in the teaching profession in the light of the knowledge of individual differences**

The article reviews selected factors that affect the efficiency in the teaching profession – in the light of both pedagogical and psychological theories vocational personality, emotional intelligence and social competences, which remain in close and mutual relations, are among the broad determinants of success in this profession. Furthermore, the discussed constructs are linked by belonging to the group of plastic factors, which can be developed or changed through the use of appropriate methods.

Keywords: success, vocational personality, intelligence, emotional intelligence, social competences

# RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2015

Jakub Kołodziejczyk  
*Uniwersytet Jagielloński w Krakowie*  
Bartłomiej Walczak  
*Uniwersytet Warszawski*

## **AGRESJA I PRZEMOC W POLSKICH SZKOŁACH: PERSPEKTYWA SOCJOEKOLOGICZNA**

Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży jest jednym z najgoręcej dyskutowanych współcześnie problemów społecznych. W mediach często spotkać można informacje o zdarzeniach, których ofiarami lub sprawcami były dzieci. Silne moralistyczne i emocjonalne zabarwienie dyskursu prowokuje do postawienia pytania o rzeczywistą skalę zjawiska w polskich szkołach, przyczyny występowania i podejmowane działania zapobiegawcze. Nie ulega zresztą szczególnym wątpliwościom, że agresja i przemoc wymagają stałego monitorowania, bo oprócz dobrze opisanych w literaturze przedmiotu ogólnych tendencji, wynikających z prawidłowości rozwojowych, związanych na przykład z wiekiem (Tremblay, LeMarquand, 2001) lub płcią ucznia (Rigby 2010), zmiana technologiczna powoduje wykształcenie nowych form, czego przykładem może być cyberprzemoc (Pyżalski, 2011). Badania nad agresją i przemocą przyczyniają się też do ujmowania pozornie dobrze znanych zjawisk w nowych kategoriach: za przykład może służyć wprowadzenie kategorii przemocy relacyjnej (Young i in., 2006).

Przyczyn występowania zachowań agresywnych nie da się sprowadzić do jednego źródła. Kurt Lewin (Lewin, 1936) zwrócił uwagę na to, że zachowanie człowieka jest funkcją interakcji pomiędzy jednostką a środowiskiem. Stwierdzenie to odgrywa ważną rolę w zrozumieniu występowania agresji i przemocy. Każda jednostka posiada cechy, które mogą wpływać na tendencje do pojawiania się zachowań agresywnych (np. wiek, płeć, status socjoekonomiczny, kompetencje społeczne, zaburzenia rozwojowe), ale jednocześnie funkcjonuje w wielu środowiskach: rodzinie, grupie rówieśniczej, szkole, społeczności lokalnej czy sąsiedzkiej. Wzajemne interakcje między jednostką a środowiskami, w których przebywa, są czynnikami ryzyka stosowania przemocy i wiktyimizacji.

Inną przesłanką dla analizy różnorodnych źródeł zachowań agresywnych i przemocy jest zaproponowana przez Ludwiga von Bertalanffiego w połowie lat pięćdziesiątych Ogólna Teoria Systemów. Jednym z założeń tej teorii jest zasada ekwifinalności (*equifinality*) mówiąca, że ten sam rezultat (stan końcowy) może być osiągnięty

z wielu różnych stanów początkowych. Dla badania zachowania człowieka może to oznaczać, że różne jego doświadczenia mogą prowadzić do tego samego końcowego rezultatu np. zachowania agresywnego.

Oparty na Ogólnej Teorii Systemów socjoekologiczny nurt badań pokazuje różnorodność czynników wpływających na występowanie zachowań agresywnych i przemocy w szkołach (Swearer, Espelage, 2010). Badacze wykraczają poza analizę cech indywidualnych agresorów i ofiar, poszukując wpływu, jaki odgrywają rówieśnicy, relacje z nauczycielami, klimat klasy i szkoły, rodzina i szerszy społeczno-kulturowy kontekst. Dominująca część badań dotyczy związku przemocy z wybranymi przez badaczy czynnikami indywidualnymi i/lub środowiskowymi. Wśród czynników związanych z jednostką najczęściej w badaniach uwzględnione są: wiek (Cook, Williams, Guerra, Kim, 2010; Tremblay, LeMarquand, 2001), płeć (Rigby, 2010), kompetencje społeczne (Pepler, Jiang, Craig, Connolly, 2008) i osiągnięcia w nauce (Glew, Fan, Katon, Rivara, Kernic, 2005). Badania o szerszym kontekście biorą pod uwagę: środowisko rodzinne/domowe (Duncan, 2011), klimat klasy i szkoły (Kasen, Johnson, Chen, Crawford, Cohen, 2011), status w grupie rówieśniczej (Pellegrini, 2002; Salmivalli, 2010), społeczność lokalną (Cook, Williams, Guerra, & Kim, 2010), szeroko rozumianą indywidualistyczną i kolektywistyczną kulturę (Forbes i in., 2009).

W literaturze znaleźć można próby jednoczesnego ujmowania wpływu indywidualnych i środowiskowych czynników na występowanie przemocy. W książce *Bullying in American Schools* redagowanej przez Dorothy Espelage i Susan Swearer (2004) podjęto próbę analizy wpływu różnych czynników, takich jak cechy indywidualne, relacje rówieśnicze, charakterystyka klasy, klimat panujący w szkole, relacje w rodzinie i wsparcie społeczne. Innym przykładem podejścia socjoekologicznego jest opracowanie Rami Benbenishty i Ron Avi Astor (2005), którzy wykorzystując badania przeprowadzone w izraelskich szkołach ukazują wpływ czynników indywidualnych, szkolnych i kulturowych na występowanie przemocy.

Metaanaliza badań nad czynnikami wpływającymi na występowanie przemocy wskazuje na różną siłę wpływu poszczególnych czynników indywidualnych i środowiskowych (Cook, 2010). Autorzy poddali analizie 153 badania opublikowane w języku angielskim na przestrzeni 35 lat (od 1970 do połowy 2006). Wyniki pokazują zróżnicowaną wielkość wpływu poszczególnych predyktorów występowania zachowań przemocowych i wiktylizacji. W odniesieniu do wiktylizacji najsilniejszymi predyktorami okazały się społeczne kompetencje i pozycja w grupie rówieśniczej, a w selekcji agresorów wpływ rówieśników, postrzeganie innych i negatywne zachowania.

Podejście socjoekologiczne znajduje także szersze zastosowanie w budowaniu programów profilaktyki, np. z zakresu zdrowia psychicznego na poziomie indywidualnym i populacji. Wprowadzony w latach dziewięćdziesiątych przez WHO projekt Szkół Promujących Zdrowie oparty został na socjoekologicznych założeniach i funkcjonuje jako jedna z kluczowych strategii kształtowania zdrowotnej i psychologicznej odporności (*resilence*) dzieci i młodzieży (Lee, 2013).

Prezentowany artykuł zawiera próbę wykorzystania ujęcia socjologiczno-ekologicznego i pokazania wpływu czynników związanych ze środowiskiem szkolnym i lokalnym na poziom ekspozycji ucznia na przemoc oraz agresję.

## Metodologia

Dane analizowane w tym artykule zostały zebrane w trakcie ewaluacji zewnętrznych<sup>1</sup> zakończonych pomiędzy 1 września 2013 a 31 marca 2014. W sumie uzyskano wypowiedzi ponad 63 tys. uczniów klas drugich gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz klas piątych szkół podstawowych uczących się w 1408 szkołach na terenie całej Polski. W każdej szkole realizowano badanie na próbie pełnej dla określonego poziomu (klasy). Warto zauważyć, że dobór szkół do ewaluacji w części województw nie jest losowy, zgodnie z polityką kuratorów oświaty, co może obciążać wyniki. Po drugie próba, choć bardzo duża, obejmuje tylko wybrane roczniki uczniów, dlatego generalizacje wniosków, np. na najmłodszych uczniów szkół podstawowych, nie są uprawnione. Jednak na zewnętrzną trafność badania wpływa duża liczebność próby – uzyskane wskaźniki są zgodne z danymi zebranymi w innych badaniach realizowanych na próbach losowych<sup>2</sup>. Należy także zaznaczyć, że analizowane wyniki można odnieść wyłącznie do szkół, w których prowadzono ewaluację zewnętrzną. Innym istotnym ograniczeniem prezentowanych danych jest nieuwzględnienie w badaniu agresorów i ofiar prowokujących (*bully victims*).

Jako wskaźniki agresji i przemocy wykorzystano zestaw ośmiu pytań o doświadczenia ucznia w ciągu ostatniego roku szkolnego, zbudowany zgodnie z typologią Kena Rigby'ego (2010), natomiast predyktorami środowiskowego wpływu na zjawisko wiktylizacji były cechy szkoły, klimat i cechy lokalnego środowiska (tabela 1). Szersze omówienie zmiennych niezależnych, również tych odrzuconych w trakcie konstruowania modelu znajduje się w dalszej części tekstu.

Tabela 1. Opis zmiennych wykorzystanych w badaniu

Zmienna	Opis zmiennej
Agresja i przemoc	
Słowna-bezpośrednia	Obrażanie, nieprzyjemne przezwiska
Słowna-pośrednia	Obrażanie za pomocą internetu lub telefonów komórkowych
Pozasłowna-bezpośrednia	Nieprzyjemne zachowania
Pozasłowna-pośrednia	Niszczenie własności, kradzież
Fizyczna-bezpośrednia	Wymuszanie, pobicie, uczestniczenie w bójce, w której użyto ostrego narzędzia
Fizyczna-pośrednia	Wykluczanie z grupy
Klimat szkoły	
Sprawiedliwość	Poczucie równego traktowania uczniów przez nauczycieli
Wsparcie	Poczucie, że nauczyciel wierzy w możliwości ucznia
Odrzucenie	Wzajemne lekceważenie uczniów
Upodmiotowienie	Wpływ ucznia na zasady zachowania obowiązujące w szkole.
Wielkość szkoły	Liczba uczniów Liczba nauczycieli pełnoetatowych
Środowisko lokalne	
Wielkość miejscowości	Liczba mieszkańców
Kapitał społeczny	Frekwencja w wyborach samorządowych w 2010 roku
Dostępność edukacji	Udział dzieci w wieku 3–5 lat korzystających z wychowania przedszkolnego
Nakłady na edukację	Udział wydatków na oświatę i wychowanie w wydatkach jednostki samorządu terytorialnego
Poziom bezrobocia	Udział bezrobotnych w ogólnej liczbie osób w wieku produkcyjnym
Urbanizacja	Odszetek gospodarstw domowych z dostępem do sieci kanalizacyjnej i wodociągowej

## Agresja i przemoc w polskich szkołach

Zgodnie z propozycją Dana Olweusa (2007) jako zachowanie agresywne rozumiemy co najmniej jednokrotne doświadczenie zjawiska przemocowego, a jako przemoc – ponawiającą się ekspozycję. Zestawienie doświadczeń uczniów można znaleźć w poniższej tabeli.

Tabela 2. Ekspozycja na różne formy działań przemocowych w okresie 1-09-2013 – 31-03-2014, opracowanie własne na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty

Formy działań przemocowych		ani razu	raz	dwa – trzy razy	cztery razy lub więcej	razem
Nieprzyjemne zachowania	N	42521	10383	5249	3997	62150
	%	68,4%	16,7%	8,4%	6,4%	100,0%
Obrażliwe przezywanie	N	37878	10543	5625	7944	61990
	%	61,1%	17,0%	9,1%	12,8%	100,0%
Obrażanie przez internet lub telefon	N	54712	4581	1821	1458	62572
	%	87,4%	7,3%	2,9%	2,3%	100,0%
Kradzież	N	53559	6869	1804	716	62948
	%	85,1%	10,9%	2,9%	1,1%	100,0%
Wykluczanie z grupy	N	50161	7049	2923	2354	62487
	%	80,3%	11,3%	4,7%	3,8%	100,0%
Wymuszanie	N	58560	2352	924	746	62582
	%	93,6%	3,8%	1,5%	1,2%	100,0%
Pobicie	N	57797	2870	1008	908	62583
	%	92,4%	4,6%	1,6%	1,5%	100,0%
Uczestnictwo w bójce, w której używano niebezpiecznego narzędzia	N	59039	2046	663	699	62447
	%	94,5%	3,3%	1,1%	1,1%	100,0%

Bezpośrednia agresja słowna i pozasłowna była doświadczeniem odpowiednio 38,9% oraz 31,6% badanych uczniów. 21,9% ogółu uczniów było narażonych na potwarzającą się bezpośrednią agresję słowną, 14,8% – pozasłowną. Pośrednia agresja słowna stała się udziałem 12,6% respondentów, zaś cyberprzemoc – 5,2%.

Zjawisko cyberagresji i cyberprzemocy zwraca na siebie uwagę nie tylko ze względu na jego nowość. Jest produktem ubocznym rozwijających się w ostatnich dekadach technologii informacyjno-komunikacyjnych i powszechnego dostępu do nich (Dolej, Pyżalski, Cross, 2009). W przypadku obrażania za pomocą internetu i telefonów komórkowych widoczne jest odstępstwo od trendu widocznego w odniesieniu do pozostałych zachowań agresywnych: jej natężenie wzrasta w gimnazjach w porównaniu z innymi poziomami edukacyjnymi. W przeprowadzonych w poprzednich latach analizach na podstawie danych pochodzących z ewaluacji zewnętrznych odnotowano analogiczną prawidłowość. Analizy te pokazały także, że doświadczenie tej formy agresji i przemocy nie jest w istotny sposób związane z płcią i typem miejscowości (Kołodziejczyk, Walczak, 2013). Inne badania (Pyżalski, 2012) wykazują, że uczniowie, którzy nie stosują tradycyjnych form zachowań agresywnych i przemocy (nie są jej sprawcami, ani ofiarami), nie uczestniczą też w cyberprzemocy. Z kolei ponad 40% zaangażowanych w tradycyjną agresję przenosi ją na przestrzeń elektroniczną.

Agresji pozawerbalnej (na mieniu) co najmniej raz doświadczyło 14,9% badanych, w formie cyklicznej – 4%. Wskaźniki agresji fizycznej ułożyły się w następujący spo-

sób: celowe wykluczenie z grupy było doświadczeniem blisko jednej piątej uczniów w badanych szkołach, zmuszenie do oddawania swojej własności – 6,4%, pobicie – 7,6%, a pobicie z wykorzystaniem niebezpiecznego przedmiotu – 5,5%. Wskaźniki przemocy osiągnęły – odpowiednio – wartości 8,5%, 2,7%, 3,1% i 2,2%. Wykluczenie z grupy jest stosunkowo częste – warto zwrócić na to uwagę, gdyż stanowi ono rodzaj pierwszego etapu przed wystąpieniem innych form agresji i przemocy. Wskazuje na to wyraźna korelacja ( $\rho=0,33$ ,  $p<0,01$ ) pomiędzy wykluczeniem a pobicciem.

Wyniki uzyskane podczas ewaluacji zewnętrznych potwierdzają prawidłowości znane z innych badań (Smith i Sharp, 1994; Ostaszewski i in., 2008; Tremblay i Le-Marquand, 2001). Po pierwsze związek nasilenia zachowań agresywnych z wiekiem uczniów. Największe nasilenie tych zachowań występuje w szkołach podstawowych, a na kolejnych etapach edukacji stopniowo następuje ich zmniejszenie (z wyłączeniem cyberagresji). Efekt ten wiązać można z naturalnymi prawidłowościami rozwojowymi dzieci i młodzieży, nabywaniem wraz z wiekiem umiejętności społecznych, które pozwalają chronić je przed agresją innych (Smith, Madsen, Moody, 1999). Ponadto wraz z kolejnymi etapami kształcenia zmniejsza się liczba potencjalnych agresorów, którymi częściej są starsi uczniowie (Griffin i Gross, 2004). Druga cecha

Tabela 3. Korelacje pomiędzy różnymi formami agresji,  
opracowanie własne na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty

Formy agresji	Inni uczniowie zachowywali się wobec Ciebie w sposób, który odbierałaś/eś jako nieprzyjemny.	Inni uczniowie obrażali Cię, używali wobec Ciebie nieprzyjemnych przezwisk.	Inni uczniowie obrażali Cię za pomocą internetu lub telefonów komórkowych.	Inni uczniowie celowo wykluczali Cię z grupy/nie zadawali się z Tobą.	Inni uczniowie zmuszali Cię do kupowania czegoś za Twoje własne pieniądze lub oddawania im Twoich rzeczy.	Ukradziono Ci jakiś przedmiot lub pieniądze.	Zostałaś/eś pobita/y.	Uczestniczyłeś/aś w bójkach z innymi uczniami, w której używano niebezpiecznego narzędzia.
Inni uczniowie zachowywali się wobec Ciebie w sposób, który odbierałaś/eś jako nieprzyjemny.	1,000	,588**	,358**	,468**	,270**	,298**	,309**	,190**
Inni uczniowie obrażali Cię, używali wobec Ciebie nieprzyjemnych przezwisk.		1,000	,369**	,469**	,260**	,300**	,319**	,181**
Inni uczniowie obrażali Cię za pomocą internetu lub telefonów komórkowych.			1,000	,348**	,291**	,270**	,298**	,261**
Inni uczniowie celowo wykluczali Cię z grupy/nie zadawali się z Tobą.				1,000	,273**	,270**	,329**	,196**
Inni uczniowie zmuszali Cię do kupowania czegoś za Twoje pieniądze.					1,000	,314**	,346**	,309**
Ukradziono Ci jakiś przedmiot lub pieniądze.						1,000	,318**	,262**
Zostałaś/eś pobita/y.							1,000	,359**
Uczestniczyłeś/aś w bójkach z innymi uczniami, w której używano niebezpiecznego narzędzia.								1,000

\*\* Korelacja (Rho Spearmana) jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

związana jest z częstszym występowaniem werbalnych zachowań agresywnych („inni uczniowie obrażali Cię, używali wobec ciebie nieprzyjemnych przezwisk”) niż zachowań pozawerbalnych („inni uczniowie celowo wykluczali Cię z grupy, nie zadawali się z Tobą”; „inni uczniowie robili Ci kawały, dowcipy, które odbierałeś jako nieprzyjemne”), natomiast najrzadziej występują te związane z agresją fizyczną („zostałeś/aś pobity/a”; „uczestniczyłeś w bójce z innymi uczniami, w której używano niebezpiecznego narzędzia”). Nie można jednak zapomnieć o stwierdzonych prawidłowościach związanych z częstszym stosowaniem fizycznych i bezpośrednich zachowań agresywnych przez chłopców oraz werbalnej i relacyjnej agresji przez dziewczęta (Stassen Berger, 2007).

Przyjrzyjmy się współwystępowaniu różnych form agresji. Najsilniejszą korelację ( $\rho=0,59$ ,  $p<0,01$ ) zaobserwowano pomiędzy bezpośrednią agresją słowną i pozasłowną. Obydwie te formy silnie korelują ( $\rho=0,47$ ,  $p<0,01$ ) z wykluczeniem, które – jak zaznaczyliśmy – jest inicjacją do przemocy fizycznej. Bezpośrednia agresja słowna i pozasłowna dość wyraźnie koreluje też z pośrednią agresją słowną ( $\rho=0,36$ ,  $p<0,01$  i  $\rho=0,37$ ,  $p<0,01$ ).

Analiza pokazuje ponadto wyraźne współwystępowanie różnych form agresji fizycznej – począwszy od wykluczenia, przez agresję na mieniu po agresję na ciele ( $\rho=3,1$  do  $3,6$ ;  $p<0,01$ ). Może to świadczyć o procesach stygmatyzacji ofiar – ekspozycja na jedną formę agresji uprawdopodobnia wejście w rolę ofiary.

## Z czym współwystępują agresja i przemoc?

W dalszej analizie posłużymy się syntetycznymi wskaźnikami ekspozycji na agresję i przemoc. Thompson, Arora, Sharp (2002) wskazują na użyteczność stosowania wskaźników, które mogą być wykorzystane do porównań zarówno pomiędzy grupami, jak i w badaniach longitudinalnych. Ponadto jako zmienne dyskretne mogą być wykorzystane jako zmienne zależne w analizie regresji liniowej.

Obydwa wskaźniki mają następującą formalną postać:

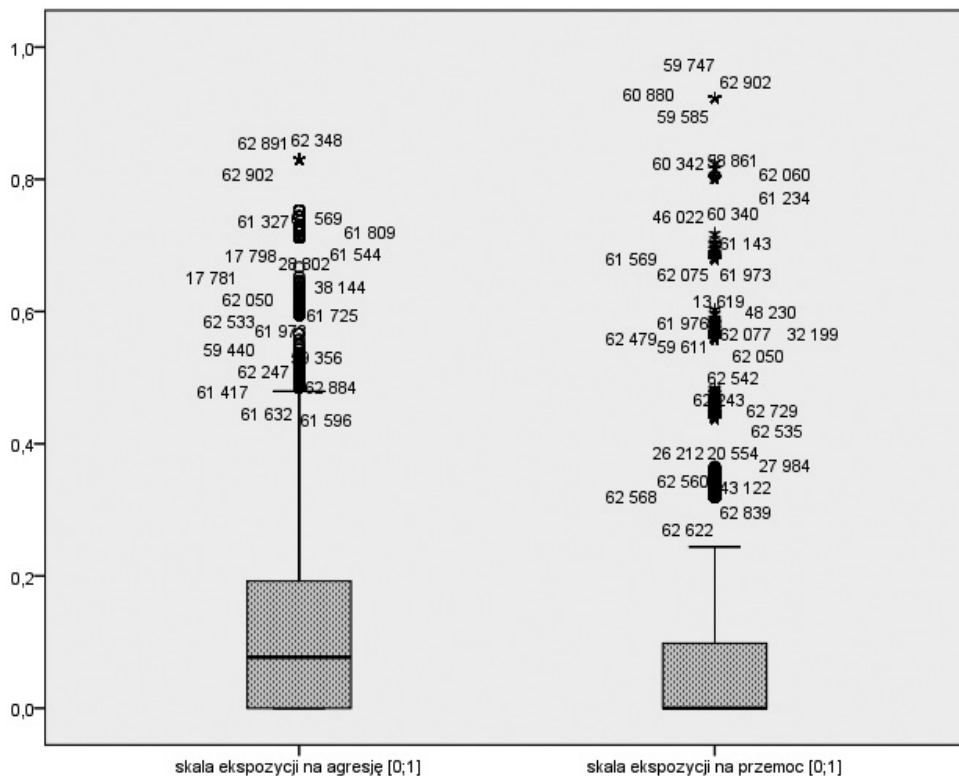
$$\sum x_1(1 - n_1), x_2(1 - n_2), \dots, x_8(1 - n_8) / 8$$

Obliczając skalę ekspozycji wzięliśmy pod uwagę prawdopodobieństwo wystąpienia danej formy agresji lub przemocy w świetle danych za rok szkolny 2013/14. W przypadku doświadczeń rzadszych, ich „wkład” w łączną wartość wskaźnika jest odpowiednio większy. Skala ekspozycji na agresję (SEA) zawiera osiem (omówionych wcześniej) wskaźników, uwzględnionych w syntetycznym wskaźniku, jeśli dane doświadczenie przemocowe miało miejsce choć jeden raz. W przypadku skali ekspozycji na przemoc (SEP) włączano jedynie wydarzenia ponawiające się. W efekcie uzyskano dwa współczynniki o zadowalającym poziomie rzetelności ( $\alpha$  Cronbacha = 0,759 dla skali przemocy i  $\alpha$  Cronbacha = 0,729 dla skali agresji).

Jak można się było spodziewać, średnia dla SEA jest wyższa ( $\bar{X}_{SEA} = 0,129$  zaś  $\bar{X}_{SEP} = 0,068$ ). Agresja charakteryzuje się też większym rozproszeniem ekspozycji ( $SD_{SEA} = 0,17$  a  $SD_{SEP} = 0,14$ ). Innymi słowy przemoc, jako forma bardziej ekstremalna, jest rzadsza i w większości przypadków mniej zróżnicowana. Warto jednak zwrócić uwagę, że jeśli chodzi o wartości skrajne, w przypadku przemocy mamy wprawdzie do czynienia z mniejszą liczbą przypadków skrajnych i odstających, ale są one



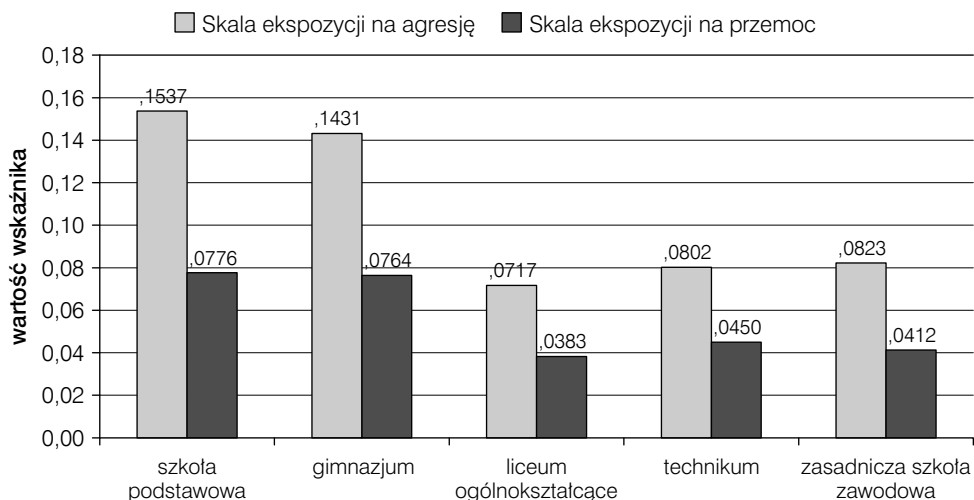
bardziej rozproszone. Oznacza to, że w skrajnych przypadkach mamy większe prawdopodobieństwo zwielokrotnienia form przemocy niż agresji.



Wykres 1. Skale ekspozycji na agresję i przemoc, opracowanie własne na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty

Agresja i przemoc są ściśle związane z wiekiem ucznia. Najwyższe wskaźniki notujemy w szkołach podstawowych i gimnazjach, następnie wartości skokowo zmniejszają się dla szkół ponadgimnazjalnych. Różnice pomiędzy tymi trzema grupami, oceniane testami *post hoc* dla założenia o niejednorodności wariancji są istotne ( $p < 0,05$ ). Jest to zgodne z wnioskami z badań realizowanych w ramach projektu „Szkoła bez przemocy” (Komendant-Brodowska, 2011, s. 9). Zmiana polega na zmniejszaniu się ekspozycji na wszystkie formy agresji i przemocy wraz ze wzrostem wieku ucznia, z wyjątkiem cyberagresji/cyberprzemocy (najwyższy poziom w gimnazjach) oraz agresji/przemocy z wykorzystaniem niebezpiecznego narzędzia (najwyższy poziom w zasadniczych szkołach zawodowych, a następnie w gimnazjach) .

Co ciekawe, poziom agresji i przemocy w szkole istotnie koreluje ze wskaźnikiem przestępczości na 1000 mieszkańców w regionie ( $r_{SEA} = 0,041$ ,  $p < 0,041$ ;  $r_{SEP} = 0,04$ ,  $p < 0,04$ ), choć zależność ta jest bardzo słaba i nie ma charakteru liniowego. Widać za to wyraźne przełożenie ekspozycji na doświadczenia przemocowe na poczucie bezpieczeństwa ucznia. Badani, którzy wskazywali na brak poczucia bezpieczeństwa



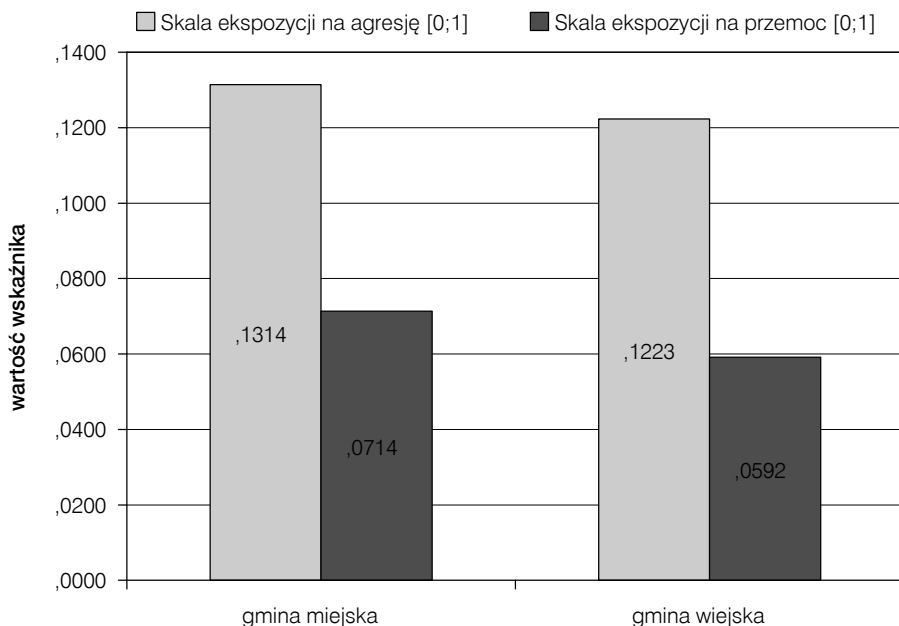
Wykres 2. Ekspozycja na agresję i przemoc a typ szkoły, opracowanie własne na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty

na przerwach, mieli istotnie wyższy poziom ekspozycji na agresję ( $t_{(5083)}=72,8$ ,  $p<0,001$ ) niż ci, którzy między lekcjami czuli się bezpiecznie. Podobnie w przypadku braku poczucia bezpieczeństwa na terenie przyszkolnym poza regularnymi godzinami zajęć ( $t_{(11322)}=26,7$ ,  $p<0,001$ ) oraz na lekcjach ( $t_{(2897)}=47,90$ ,  $p<0,001$ ). Współwystępowanie tych subiektywnych ocen poczucia bezpieczeństwa z ekspozycją na agresję i przemoc prowokuje do postawienia hipotezy, że wiktymizacja może przekładać się na zaburzenie przebiegu procesów edukacyjnych. Niezaspokojenie podstawowych potrzeb uprawdopodobnia zahamowanie realizacji Maslowowskich wyższych potrzeb.

Przyjrzyjmy się teraz cechom otoczenia, które mogą wpływać na prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań przemocowych. Inaczej niż w badaniu w ramach projektu „Szkoła bez przemocy” (Komendant-Brodowska, 2011, s. 21), ale podobnie jak w badaniach Grażyny Poraj z 2002 roku (Poraj, 2002) można zauważyć istotne różnice (SEA  $t_{(25568)}=5,3$ ;  $p<0,05$ ; SEP  $t_{(28228)}=9,3$ ;  $p<0,05$ ) pomiędzy gminami miejskimi i wiejskimi. Może to wynikać z jednej strony z większej liczby dużych szkół w miastach, z drugiej z większego poziomu kapitału społecznego typu *bonding* w gminach wiejskich (Putnam, 1995). W istocie zarówno wielkość szkoły, jak i kapitał społeczny miejscowości są istotnie związane z ekspozycją na agresję i przemoc. W przypadku zależności wielkość szkoły – poziom agresji i przemocy korelacje, jakkolwiek istotne ( $p<0,001$ ), są bardzo słabe, związek nie ma charakteru liniowego. Widać nieco wyraźniejszą, choć nadal bardzo słabą zależność ( $r=0,09$ ,  $p<0,001$ ) pomiędzy SEA a liczbą etatowych nauczycieli, niż pomiędzy SEA a liczbą uczniów ( $r=0,03$ ,  $p<0,001$ ).

Jeśli za wskaźnik zaangażowania w życie społeczności lokalnej przyjąć udział w wyborach samorządowych, można utrzymać hipotezę o związku agresji rówieśniczej z kapitałem społecznym – widać słabą, ale istotną ujemną korelację ( $r=0,04$ ,  $p<0,001$ ) pomiędzy poziomem agresji i przemocy a frekwencją w wyborach z 2010 roku (na poziomie powiatów). Wagę tego czynnika spróbujemy ocenić dalej.

Poziom ekspozycji na agresję i przemoc różni się w zależności od regionu, w którym przeprowadzono badanie. Najwyższy przeciętny poziom SEA zanotowano w wo-



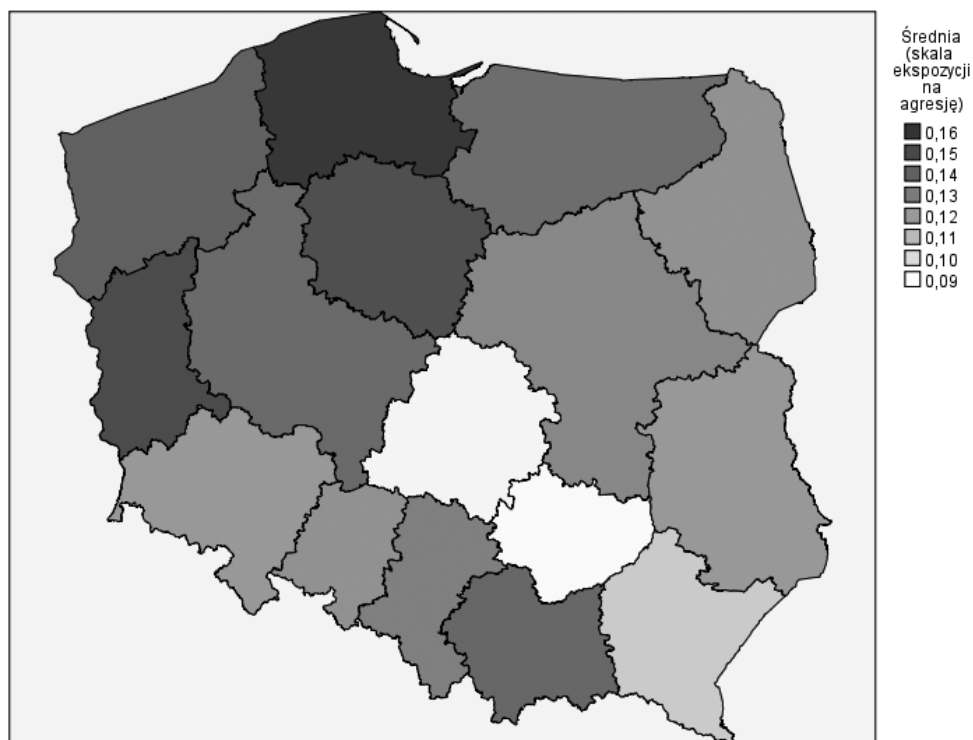
Wykres 3. Ekspozycja na agresję i przemoc a typ gminy, w której położona jest szkoła, opracowanie własne na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty

jewództwie pomorskim, najniższy – w łódzkim i świętokrzyskim. Wyniki można tłumaczyć poziomem urbanizacji miejscowości, w których prowadzono ewaluacje – np. w województwie pomorskim istotnie ( $p < 0,05$ ) częściej niż w innych regionach badano szkoły ulokowane w miastach.

W ostatniej części artykułu spróbujemy przyjrzeć się temu, jakie cechy otoczenia najbardziej wpływają na wiktylizację. Wiele badań relacjonuje wpływ różnych czynników środowiskowych na występowanie zjawiska agresji i przemocy w szkole. Dotyczą one zarówno bezpośrednio środowiska klasy i szkoły, jak i rozumianego szerzej rodzinnego, sąsiedztwa czy kultury.

Mayer i Leone (1999) uważają, że klimat środowiska szkolnego pełni krytyczną rolę jako facylitator lub inhibitor przemocy w szkole. W klimacie panującym w klasie szczególną rolę w zrozumieniu występowania agresji i przemocy odgrywa przede wszystkim (1) jakość relacji w klasie pomiędzy uczniami i pomiędzy uczniami a nauczycielem oraz (2) wsparcie, jakie otrzymują uczniowie w klasie od innych uczniów i nauczycieli (Salmivalli i in., 1996). Na przykład Doll i in. (2011) wyodrębnili cztery cechy klasy szkolnej związane z wyższym poziomem przemocy i wiktylizacji: negatywne relacje między uczniami, niski poziom relacji nauczyciel – uczeń, brak samo-kontroli, nierozwiązywanie konfliktów między uczniami.

Wśród czynników wpływających na szkolną agresję i przemoc osadzonych w szerzej rozumianym środowisku badacze wymieniają te związane z rodziną ucznia – zaburzone relacje, brak ciepła, nieobecność ojców, przyzwolenie na zachowania agresywne, przemoc fizyczna, autorytarne wychowanie (Dunkan, 2011), konflikty w rodzinie i brak nadzoru rodzicielskiego (Cook i in., 2010); sąsiedztwo – poczucie zagrożenia, przemoc, niski poziom organizacji społeczności (Cook i in., 2010).



Wykres 4. Regionalne zróżnicowanie doświadczania agresji przez uczniów, opracowanie własne na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty

Zgodnie z tą logiką do modelu regresji wielorakiej podstawiliśmy szereg różnych zmiennych, z czego takie czynniki, jak upowszechnienie edukacji przedszkolnej, nakłady na edukację w budżecie JST, urbanizacja, poziom bezrobocia i poczucie wpływu ucznia na zasady obowiązujące w szkole, okazały się nieistotne i zostały wyłączone z modelu. Nieistotna ( $p > 0,05$ ) okazała się także wielkość szkoły, co wzmacnia wniosek, że ważne są cechy społeczności. Ostatecznie w analizie uwzględniono wskaźniki wielkości miejscowości, frekwencji w wyborach samorządowych oraz atmosfery w relacji uczeń–uczeń i nauczyciel–uczeń.

Tabela 4. Współczynniki uwzględnione w modelu

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
(Stała)	0,397	0,061		6,530	0,000
Sprawiedliwość	-0,038	0,012	-0,103	-3,188	0,001
Wsparcie	-0,053	0,011	-0,150	-4,666	0,000
Wielkość miejscowości	1,847	0,000	0,083	2,630	0,009
Kapitał społeczny	-0,004	0,001	-0,094	-2,948	0,003
Odrzucenie	-0,079	0,010	-0,238	-8,005	0,000

Zmienna zależna: Skala ekspozycji na agresję

Uzyskany model regresji liniowej okazał się dobrze dopasowany  $F_{(5,1048)}=45,99$ ;  $p<0,001$ . Wyjaśnia blisko 18% zmienności zmiennej zależnej, innymi słowy charakterystyka otoczenia tłumaczy niespełną jedną piątą prawdopodobieństwa wiktyimizacji. Cechy środowiska, które okazały się najważniejsze, to relacje pomiędzy uczniami ( $\beta=-0,24$ ,  $p<0,001$ ), następnie wsparcie ze strony nauczyciela ( $\beta=-0,15$ ,  $p<0,001$ ) i równe traktowanie uczniów przez nauczycieli ( $\beta=-0,1$ ,  $p<0,001$ ). Wszystkie trzy wskaźniki mają wartość ujemną, a zatem im większy poziom lekceważenia przez innych uczniów<sup>3</sup> i zaufania do nauczycieli, tym mniej doświadczeń agresji. Jest to zgodne z wnioskami zespołu realizującego badanie w ramach projektu „Szkoła bez przemocy” (Komendant-Brodowska, 2011, s. 28–30). Kolejny istotny czynnik – frekwencja w wyborach – także uzyskał ujemną wartość współczynnika standaryzowanego beta ( $\beta=-0,09$ ,  $p<0,005$ ), co oznacza, że im większa frekwencja, tym mniejsza ekspozycja na agresję. Ostatni w hierarchii czynnik, liczba mieszkańców ( $\beta=0,08$ ,  $p<0,05$ ), ma wartość dodatnią, co oznacza, że im większa miejscowość, tym więcej agresji wśród uczniów.

Tabela 5. Charakterystyka modelu

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania	Statystyki zmiany				
					Zmiana R-kwadrat	F zmiany	df1	df2	Istotność F zmiany
1	424 <sup>a</sup>	,180,	,176	,14334	,180	45,985	5	1048	,000

Predyktory: (Stała), Niektórzy uczniowie w mojej szkole są lekceważeni przez innych, liczba mieszkańców, Nauczyciele traktują równie dobrze wszystkich uczniów, frekwencja wyboru samorządowe 2010, Czuję, że nauczyciel wierzy w moje możliwości [1 – ponad połowa nauczycieli]

## Zakończenie

W powyższym artykule podjęliśmy próbę zarysowania skali i charakterystyki agresji i przemocy rówieśniczej w szkołach poddanych ewaluacji zewnętrznej. Kontekstu teoretycznego dla prezentowanych badań dostarczyła koncepcja socjoekologiczna, a także taksonomia K. Rigby’ego i D. Olweusa. Doświadczenie słownej i pozasłownej agresji bezpośredniej jest w badanych szkołach zjawiskiem powszechnym, dotyczącym około jednej trzeciej uczniów. Zebrane dane wskazują na spadek większości form agresji i przemocy wraz ze zwiększaniem się wieku ucznia (a szczególnie różnice pomiędzy szkołami podstawowymi i gimnazjami a szkołami ponadgimnazjalnymi), niemniej zjawiska przemocowe związane z nowymi technologiami komunikacyjnymi wylamują się z tej zasady, osiągając maksimum w gimnazjach. Analiza współwystępowania różnych form agresji i przemocy skłania do wniosku, że nie ma „niegroźnej” agresji. Nawet formy pozornie typowe uprawdopodobniają wystąpienie bardziej ekstremalnych form. Istotnymi czynnikami wpływającymi na zwiększenie się intensywności doświadczeń przemocowych są zaburzenia relacji pomiędzy uczniami, relacji nauczyciel – uczeń. Agresja jest bardziej prawdopodobna w szkołach położonych w większych miejscowościach, o niższym poziomie partycypacji obywatelskiej.

## Przypisy

<sup>1</sup> Są to cykliczne badania prowadzone przez specjalnie przeszkolone zespoły wizytatorów ds. ewaluacji zgodnie z zapisami Rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym, zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. o nadzorze pedagogicznym zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, DzU 2013 Nr 0, poz. 560.

<sup>2</sup> Na przykład w badaniu „Szkoła bez przemocy” z 2011 roku stwierdzono, że 8% uczniów było ofiarami pobicia, 3% brało udział bójce z wykorzystaniem niebezpiecznego narzędzia, wykazano 9% przypadków powtarzającego się wykluczenia z grupy. Biorąc pod uwagę niewielkie różnice w sformułowaniu pytań, wyniki należy uznać za zbieżne (Komendant-Brodowska, Giza-Poleszczuk & Baczek-Dombi, 2011, s. 4–7). Duży rozmiar próby przekłada się również na większe prawdopodobieństwo uzyskania istotnych wyników w większości testów istotności (w szczególności nieparametrycznych), a zatem istotne statystycznie związki mogą mieć charakter pozorny.

<sup>3</sup> Podczas rekodowania na *dummy variable* lekceważenie kodowano jako 0, brak lekceważenia jako 1.

## Literatura

Dooley J. J., Pyżalski J., Cross D. (2009): *Cyberbullying versus face-to-face bullying*. „Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology”, 217 (4)

Forbes G., Zhang X., Doroszewicz K., Haas K. (2009): *Relationships Between Individualism–Collectivism, Gender, and Direct or Indirect Aggression: A Study in China, Poland, and the US*. „Aggressive Behavior”, Vol. 35

Griffin R. S., Gross A. M. (2004): *Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research*. „Aggression and Violent Behavior”, 9

Kołodziejczyk J., Walczak B. (2013): *Ekspozycja na zachowania agresywne i przemoc wobec uczniów w szkołach poddanych ewaluacji zewnętrznej w roku szkolnym 2012/2013*. W: B. Niemierko i M. K. Szmigiel (red.): *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*. Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków

Olweus D. (2007): *Mobbing – fala przemocy w szkole: jak ją powstrzymać?* Santorski & Co., Warszawa

Putnam R. (1995): *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Znak, Kraków

Pyżalski J. (2011): *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. GWP, Sopot

Pyżalski J. (2012): *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Rigby K. (2010): *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć*. Wyd. UJ, Kraków

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. o nadzorze pedagogicznym zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego. DzU 2013 Nr 0, poz. 560

Smith P. K., Madsen K. C., Moody J. C. (1999): *What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied*. „Educational Research”, 41

Stassen Berger K. (2007): *Update on bullying at school: science forgotten?* „Developmental Review”, 27

Swearer S. M., Espelage D. L. (2010): *Expanding the Social-Ecological Framework of Bullying among Youth: Lessons Learned from the Past and Directions for the Future*. W: D. L. Espelage, S. M. Swearer (red.): *Bullying in North American Schools*. Routledge, London

Thompson D. A., Arora T., Sharp S. (2002): *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*. Routledge/Falmer, London

Tremblay R. E., LeMarquand D. (2001): *Individual risk and protective factors*. W: R. Loeber, D. Farrington (red.): *Child delinquents: Development, interventions and service needs*. Sage, Thousand Oaks, CA

Young, E.L., Boye A. E., Nelson D. A. (2006): *Relational Aggression: Understanding, Identifying, and Responding in Schools*. „Psychology in the Schools”, Vol. 43 (3)

Ziarko J. (2011): *Zarządzanie wiedzą o zagrożeniach i bezpieczeństwie uczniów w rozwijaniu szkolnych systemów bezpieczeństwa*. Wyd. UJ, Kraków.

## **Agresja i przemoc w polskich szkołach: perspektywa socjoekologiczna**

W artykule, na podstawie założenia teorii socjoekologicznej i taksonomii K. Rigby i D. Olweusa, zostaje podjęta próba pokazania skali oraz charakterystyki przemocy i agresji występującej wśród uczniów szkół poddanych ewaluacji zewnętrznej w roku szkolnym 2013/14. Analiza obejmuje także współwystępowanie różnych form agresji i przemocy. W drugiej części opracowania autorzy analizują i w oparciu o model regresji wielorakiej hierarchizują czynniki determinujące intensywność doświadczenia agresji i przemocy przez ucznia.

Słowa kluczowe: agresja, przemoc, szkoła, uczniowie

## **Aggression and violence in polish schools: socio-ecological perspective**

On the basis of the socio-ecological theory and taxonomy of K. Rigby and D. Olweus the article describes violence and aggression behavior as well as its scale among students of schools, which have been externally evaluated in school year 2013/14. The analysis presents also co-appearance of various forms of aggression and violence. In the second part authors analyze and on the basis of the model of multiply regression arrange in hierarchy factors determining intensity of experience by students aggression and violence.

Keywords: aggression, violence, school, students





Waldemar Kozłowski  
Ewa Matczak  
*Instytut Badań Edukacyjnych*

## **KRYTERIA OCENY ZAWODÓW A RODZICIELSKIE ASPIRACJE ZAWODOWE WOBEĆ UCZNIÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH**

Od dłuższego czasu jesteśmy świadkami dynamicznych zmian na naszym rynku pracy. W pewnych dziedzinach gospodarki (np. rolnictwo) i związanych z nimi zawodach zatrudnianych jest coraz mniej ludzi, inne, jak np. handel i administracja publiczna, zyskują na znaczeniu i przyciągają coraz więcej osób (Puzio-Waławik, 2006). Przemiany te są konsekwencją wielu czynników mających charakter globalny oraz lokalny, powiązany z sytuacją naszego kraju. W perspektywie globalnej obserwuje się zmiany zatrudnienia w trzech sektorach: rolniczym, przemysłowym i usługowym (Zajdel, 2006; Malina, 2006). Dane odnoszące się do krajów Unii Europejskiej świadczą, że osoby niepodjemujące pracy w rolnictwie i przemyśle zasilają szybko rozwijający się rynek usług. W Polsce następuje podobny kierunek zmian, czego przejawem jest malejąca liczba osób zajmujących się rolnictwem (choć na tle innych krajów Unii ich proporcja jest nadal duża). Globalny charakter ma także upowszechnianie się informatyki, co pociąga za sobą duże zapotrzebowanie na specjalistów w tej dziedzinie.

Naszym lokalnym problemem jest przechodzenie od odgórnie sterowanej gospodarki socjalistycznej do wolnorynkowej gospodarki kapitalistycznej. Trwający już ćwierć wieku proces doprowadził m.in. do upadku (np. PGR-ów) i wyraźnego ograniczenia niektórych branż (np. przemysł wydobywczy), czemu towarzyszyła prywatyzacja oraz rozwój prywatnej przedsiębiorczości. Zjawiska te miały i nadal mają wyraźny wpływ na strukturę zatrudnienia i zachowania ludzi na rynku pracy.

Zasygnalizowane zmiany mają poważne konsekwencje nie tylko gospodarcze i społeczne, lecz także edukacyjne. Przedmiotem dyskusji i sporów staje się to, w jaki sposób przygotowywać młodych ludzi do aktywności w tak zmiennej i niestabilnej sytuacji na rynku pracy. Innym aspektem tej problematyki, którego dotyczy niniejszy artykuł, są procesy kształtowania się planów i dążeń, będących podstawą podejmowania decyzji o wyborze szkoły i zawodu.

Przyjmuje się, że aspiracje edukacyjne i zawodowe uczniów są jednym z najlepszych predyktorów decyzji dotyczących wykształcenia i zawodu podejmowanych w okresie dorosłości (Mau i Bikos, 2000). Z tego powodu ważne staje się pytanie o przebieg procesu kształtowania aspiracji dzieci oraz czynników warunkujących ich kształtowanie. Nie dziwi, że próbując na nie odpowiedzieć wiele uwagi poświęca się rodzicom.

Rola rodziców w kształtowaniu aspiracji zawodowych dzieci jest przedmiotem licznych badań. Przykładowo, Majoribanks (2002) ustalił, że aspiracje zawodowe adolescentów związane są statusem społecznym rodziców. Wykazano także analogiczne powiązania wyznaczników statusu, głównie zawodu rodziców (Rojewski, 2005) oraz poziomu wykształcenia. Gouviás i Vitsilakis-Soroniatis (2005) w podłużnym badaniu uczniów greckich (w wieku od 7 do 18 lat) ustalili, że zawód rodzica związany jest z aspiracjami zawodowymi dzieci, a jego wykształcenie z aspiracjami edukacyjnymi. Autorzy badania sugerują, że wyżej wykształceni rodzice skutecznie wspomagają dzieci w orientacji na zdobycie takiego wykształcenia oraz zawodu, który odpowiada ich możliwościom i pragnieniom. Badania pokazują także znaczenie okazywanego dzieciom wsparcia i zaangażowania rodziców w opiekę nad nimi, które sprzyjają aspiracjom dzieci do wykonywania zawodów wymagających wysokiego wykształcenia oraz kompetencji (Ali i Saunders, 2006; Diemer i Hsieh, 2008; por także Whiston i Keller, 2004).

Słabą stroną tych badań jest ich przeważnie korelacyjny charakter oraz brak danych, które przybliżyłyby nam obraz zależności pomiędzy wyznacznikami społecznego statusu rodziców i stosunku rodziców do dzieci a aspiracjami dzieci. Prezentowane badanie próbuje uzupełnić tę lukę analizując wybrane zjawiska dotyczące wiedzy oraz pragnień rodziców związane z zawodową przyszłością ich dzieci. Koncentruje się na relacjach między kryteriami, jakimi posługują się rodzice oceniając zawody, a ich pragnieniami co do zawodu dziecka.

W literaturze polskiej podkreśla się rolę rodziców w procesie kształtowania aspiracji dzieci w kontekście poradnictwa zawodowego realizowanego w szkołach i poradniach (Paszowska-Rogacz, 2009).

Praca zawodowa jest jedną z ważniejszych dziedzin aktywności człowieka. Nic zatem dziwnego, że ma ona wyrazistą reprezentację w świadomości ludzi. Składa się na nią wiedza o wymaganych kwalifikacjach, wykonywanych czynnościach, miejscach i warunkach pracy, dochodach, społecznej użyteczności, uznaniu i szacunku itp. Można zakładać, że początkowo duże znaczenie w jej powstawaniu mają potoczne przekonania na temat zawodów oraz osób wykonujących je, wyrażane w trakcie porozumiewania się ludzi, występujące w środkach masowego przekazu itp. Duże znaczenie ma także bezpośredni kontakt z osobami wykonującymi określone zawody; wystarczy wspomnieć o nierzadkich przypadkach kontynuowania profesji rodziców przez dzieci.

W późniejszym okresie życia na zasób wiedzy oraz stosunek do zawodów duży wpływ mają osobiste doświadczenia związane z ich wykonywaniem. Jak można przypuszczać, doświadczenia te w głównym stopniu określają stan świadomości społecznej w tym zakresie.

Oprócz wiedzy o zawodach ważne jest ich wartościowanie, wyrażające się w ocenach i opiniach na temat zawodów oraz wykonywanej pracy. Jak można założyć, sądy wartościujące mają znaczenie nie tylko w przypadku własnej pracy, lecz także w myśleniu o zawodowej przyszłości dzieci.

Aktywność zawodowa może być oceniana w różny sposób, np. ze względu na dochody, wysiłek, wymagania, stres, możliwości zdobywania doświadczeń i rozwoju. Zasadne jest przypuszczenie, że u podstaw tej różnorodności znajdują się bardziej ogólne kategorie, które określić można jako kryteria oceny.

Niewiele jest danych na temat bezpośrednich kryteriów oceny zawodów znacznie częściej analizowane są czynniki warunkujące zadowolenia z pracy. Oceny zawodów

zawierają sondaże zrealizowane przez Ośrodek Badania Opinii Publicznej. W badaniu z roku 1996 oceniano dziewięć zawodów pod względem prestiżu, satysfakcji osobistej, pożytku społecznego oraz popłatności (*Spoleczne postrzeganie zawodów*, 1996). W 2000 roku zawody oceniano ze względu na to, na ile są interesujące, odpowiedzialne, trudne, stresujące, wymagające wysiłku fizycznego i psychicznego, dające prestiż i dochody oraz takie, w których najłatwiej i najtrudniej o pracę (*Polacy o zawodach*, 2000). Springer (2011) jako punkt wyjścia przyjęła założenie, że zadowolenie związane jest z zaspokojeniem czterech potrzeb: bezpieczeństwa, afiliacji, władzy i uznania oraz rozwoju. Każdej potrzebie przypisano cztery wskaźniki, otrzymując szesnaście czynników, warunkujących zadowolenie z pracy. W efekcie badań przeprowadzonych w powiecie poznańskim ustalono, że satysfakcję w największym stopniu warunkują dochody oraz stabilność zatrudnienia.

Bardziej pogłębione dane pochodzą z badań realizowanych w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego (Czarnik i Turek, 2012). Analizowano w nich poziom zadowolenia w pracy w zawodach wyróżnianych zgodnie z klasyfikacją ISCO. Uwzględniono sześć aspektów zadowolenia; zgodnie z przypisywanym im znaczeniem były to: a) rodzaj wykonywanej pracy (to, co się robi), b) warunki wykonywania pracy, c) pewność zatrudnienia, d) możliwość rozwoju osobistego i szkoleń, e) zarobki, f) możliwość awansu. Ogólnie rzecz biorąc, poziom zadowolenia był zgodny z hierarchią grup zawodów w klasyfikacji ISCO, a więc względnie wysoki wśród kadry kierowniczej, najniższy u robotników niewykwalifikowanych.

Taką samą liczbę cech warunkujących zadowolenie z pracy bierze pod uwagę Centrum Badania Opinii Społecznej, różnią się jednak one od tych, które wystąpiły w analizach BKL. CBOS prosił o ocenę wykonywanego zawodu pod kątem ważności i sensu spełnianych zadań, rozwoju umiejętności, wzbudzanego zainteresowania, pewności zatrudnienia i stabilizacji, wykorzystywania kwalifikacji, zgodności z wykształceniem, zarobków oraz świadczeń socjalnych (*Życie zawodowe Polaków*, 2008; *Zadowolenie z pracy*, 2013).

W niniejszej pracy kryteria oceny zawodów są przedmiotem zainteresowania ze względu na ich hipotetyczny związek z aspiracjami dotyczącymi dzieci.

Kierując się tymi kryteriami rodzice mniej lub bardziej świadomie różnicują zawody. Mając na względzie dobro dziecka przypuszczalnie chcieliby, aby podjęło pracę w tych profesjach, które cenią najwyżej. Niekoniecznie jednak są one obiektem aspiracji, ponieważ na ostateczny kształt pragnień w tej dziedzinie ma także wpływ ich wiedza i opinie o dziecku. Znaczenie mają na przykład przekonania na temat cech charakteru i osobowości, aktualnych umiejętnościach i osiągnięciach, a także możliwościach rozwoju. Można założyć, że poglądy na temat dzieci zazwyczaj charakteryzują się pozytywnym do nich stosunkiem, czego przejawem są zawyżone oceny osiągnięć i możliwości.

Przyjmując te założenia, proces kształtowania aspiracji zawodowych rodziców określić można jako stopniowe dopasowywanie najwyższej cenionych zawodów do subiektywnej i tendencyjnej wiedzy o dziecku. Aktywizowane są w nim stany świadomości związane zarówno z dziećmi, jak i zawodami. Trudno określić, które z nich mają większe znaczenie, ponieważ kwestia nie była przedmiotem badań ani pogłębionych analiz. Przypuścić można, że odpowiedź na to pytanie zależy od wieku dziecka. W młodszy wiek większe znaczenie może mieć wiedza oraz stosunek do zawodów, ponieważ rodzice mają stosunkowo mało danych na temat możliwości dzieci i ich oczekiwania

w stosunku do nich pozostają pod silnym wpływem pragnień i marzeń. Nie jest to także czas podejmowania decyzji o szkole i zawodzie. Rodzice kierują się zatem tym, jaki zawód byłby dla dziecka korzystny, w mniejszym stopniu biorąc pod uwagę jego możliwości. W okresie późniejszym rodzice dysponują większą bazą danych na temat dziecka i jego możliwości, będącą ubocznym efektem szkolnej biografii. Z tego względu ich spojrzenie może ulec zmianie – w większym stopniu uwzględniając to, w jakim zawodzie dziecko może zdobyć kwalifikację, mieć szanse zatrudnienia i sukcesu.

Nasze badanie dotyczy dzieci w młodszym wieku szkolnym, dlatego nie wzięliśmy pod uwagę wiedzy i stosunku rodziców do dzieci, zakładając, że w tym okresie w mniejszym stopniu określają one aspiracje zawodowe niż to, w jaki sposób oceniają oni profesje.

### **Cel, metoda i próba badawcza**

Opierając się na powyższych rozważaniach przyjąć można istnienie istotnych powiązań między preferowanymi przez rodziców kryteriami oceny zawodów a aspiracjami zawodowymi w stosunku do swoich dzieci. Celem prezentowanych badań jest ustalenie związków między kryteriami oceny zawodów a aspiracjami zawodowymi rodziców w stosunku do własnych dzieci. Na poziomie ogólnym założyć można, że między tymi elementami świadomości powinny występować zależności, trudniej jednak postawić hipotezę w sprawie związków określonych kryteriów zawodów z konkretnymi profesjami.

Dane pochodzą z podłużnego badania na reprezentatywnej próbie uczniów szkół podstawowych prowadzonego przez Pracownię Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia Instytutu Badań Edukacyjnych. Operat losowania, czyli listę szkół podstawowych oraz oddziałów klasy II szkoły podstawowej, skonstruowano na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej z września 2009 roku na temat roku szkolnego 2009/10. Zastosowano losowanie systematyczne w sześciu warstwach uwzględniających wielkość miejsca zamieszkania oraz wielkość szkoły. Utworzono dwie kategorie miejsca zamieszkania: wieś i miasto do 5 tys. mieszkańców oraz miasto powyżej 5 tys. mieszkańców, oraz trzy kategorie wielkości szkoły: jednooddziałowe, dwuoddziałowe oraz trzyoddziałowe i większe. Z każdej warstwy wylosowano w sposób zależny zakładaną liczbę szkół, z prawdopodobieństwem proporcjonalnym do liczby uczniów w szkole w klasie III. Z wylosowanej próby głównej zaledwie 53% szkół przystąpiło do badania. Resztę szkół dobrano z próby rezerwowej. Dla wszystkich placówek, oddziałów i uczniów, którzy należeli do pierwotnej próby badanych (tj. próby z pierwszego etapu badania), wyliczono warunkowe wagi próbkowania. Łącznie w badaniu zaplanowano udział 5245 rodziców lub opiekunów prawnych. Ostatecznie w badaniu wzięło udział 4931 osób, tj. 93%. Jest to reprezentatywna próba rodziców uczniów klasy IV. Zebrano dane o aspiracjach zawodowych od 4931 rodziców uczniów klas IV szkół podstawowych z terenu całego kraju (w próbie tej przeważały matki,  $N=4274$ ). Bardzo rzadko dane pochodzą od innych osób (opiekunów, innych członków rodziny), które ze względu na małą liczebność (2%) pominięto w dalszych analizach<sup>1</sup>.

Badanym zaprezentowano 16 atrybutów zawodów, które obejmują szeroki zakres spraw, jakie mogą być ważne w wykonywanym zawodzie. Badani określali ważność każdej cechy na czteropunktowej skali od bardzo ważne do nieważne.

Dane o aspiracjach zawodowych uzyskano prosząc rodziców o podanie upragnionego zawodu oraz stanowiska dla swojego dziecka (pytanie otwarte). Podstawą do klasyfikowania zawodów wymienianych przez rodziców był Międzynarodowy Standard Klasyfikacji Zawodów (ISCO-08).

## Cechy zawodów i kryteriów ich oceny

Ogólnie rzecz biorąc, zróżnicowanie preferencji tego, co uznawane jest za ważne w aktywności zawodowej, jest nieduże, co nie wydaje się dziwne zważywszy, iż zestawienie zawierało pozytywne jej atrybuty (tabela 1).

Tabela 1. Średnie wartości cech

Lp.	Jak ważne jest, aby przyszły zawód charakteryzował się następującymi cechami:	Średnia	Odchylenie standardowe
1	Dawał zadowolenie, satysfakcję.	3,77	0,470
2	Chronił przed bezrobociem.	3,68	0,512
3	Nie narażał na wyzysk ze strony pracodawców.	3,67	0,543
4	Był zgodny ze zdolnościami i zainteresowaniami.	3,60	0,530
5/6	Pozwalał na stały rozwój i podnoszenie kwalifikacji.	3,53	0,541
5/6	Pozwalał poświęcać dostatecznie dużo czasu na życie rodzinne.	3,53	0,520
7	Nie był zbyt stresujący.	3,39	0,594
8.	Dawał szacunek i uznanie innym ludzi.	3,38	0,634
9	Stwarzał możliwość współpracy z wartościowymi ludźmi.	3,35	0,588
10	Był pożyteczny dla innych ludzi.	3,22	0,595
11	Przynosił duże dochody.	3,07	0,496
12	Chronił przed ciężką, fizyczną pracą.	2,89	0,733
13	Dawał dużą swobodę w dysponowaniu czasem.	2,80	0,610
14	Nie był zbyt absorbujący i pozostawiał dużo wolnego czasu.	2,57	0,682
15	Przynosił rozgłos i popularność.	1,78	0,653
16	Dawał władzę.	1,70	0,682

Źródło: badanie własne

Z danych tabeli 1 wynika, że dla badanych najważniejsze jest zadowolenie z wykonywanego zawodu, gwarancja zatrudnienia, brak wyzysku ze strony pracodawcy, a także zgodność z zainteresowaniami i możliwości rozwoju. Można uznać, że poglądy te są odzwierciedleniem nadziei i obaw związanych z zawodem. Zdecydowanie najmniej ceniona jest władza i rozgłos, stosunkowo mało wolny czas i swoboda.

Na podstawie wartości odchylenia standardowego określić można poziom zgodności poglądów na temat znaczenia poszczególnych cech zawodu. Największa zgodność występuje w przypadku zadowolenia oraz dochodów, najmniejsza – w przypadku władzy i wolnego czasu. Można zatem sądzić, iż badani są zgodni co do znaczenia zadowolenia oraz dochodów, choć cechy te nie są dla nich równie ważne: zadowolenie należy do najważniejszych atrybutów zawodu, dochody mają umiarkowane znaczenie. Różnią się najbardziej w przypadku władzy i wolnego czasu; dla jednych cechy te mają duże znaczenie, dla innych małe.

Mimo że atrybutom zawodu przypisywane jest różne znaczenie, występuje niewielkie społeczne zróżnicowanie preferencji. W stosunkowo największym stopniu cechy zawodu różnicuje wykształcenie.

Biorąc pod uwagę trzy poziomy wykształcenia (podstawowe i zawodowe, średnie, wyższe) w niektórych przypadkach zarysowują się zależności prostoliniowe. Wraz ze wzrostem wykształcenia znaczenia nabiera zadowolenie z zawodu oraz jego zgodność z zainteresowaniami, wraz z obniżaniem się jego poziomu wyżej ceniony jest szacunek, użyteczność zawodu oraz rozgłos i sława, jaką daje jego wykonywanie. Słabsze tendencje zarysowują się w przypadku współpracy z ludźmi (większe znaczenie dla osób z wyższym wykształceniem) oraz władzą (wyżej oceniana przez osoby o niższym wykształceniu).

Dane te skłaniają do przypuszczenia, że w zależności od poziomu wykształcenia zmienia się perspektywa, z jakiej patrzy się na zawody i analizuje ich właściwości. Dla osób z wyższym wykształceniem ważne są korzyści, jakie dla jednostki ma wykonywanie zawodu. Osobom z niższym wykształceniem bliższa jest społeczna ranga i znaczenie zawodu. Mniejsze różnice występują, gdy pod uwagę weźmie się miejsce zamieszkania oraz płeć. Są one zbliżone do omówionych wyżej tendencji związanych z wykształceniem, co jest konsekwencją faktu, że poziom wykształcenia mieszkańców miast jest wyższy niż osób zamieszkałych na wsi. Na wsi jako mniej ważne oceniane są takie atrybuty zawodów, jak szacunek, rozgłos oraz władza. Poglądy na zawód w nieznacznym stopniu różnicuje płeć; dla kobiet nieco bardziej niż dla mężczyzn ważne jest, aby zawód był użyteczny oraz wymagał współpracy z ludźmi.

Przypuszczenie, że u podstaw ocen i opinii znajdują się ogólniejsze przekonania, sprawdzono za pomocą analizy czynnikowej starając się wyodrębnić kryteria ważności zawodów.

Analiza czynnikowa pokazała, iż w badanym zbiorze można wyróżnić cztery składowe główne. Zasadność jej stosowania sprawdzono testem Kaisera-Mayera-Olkina. Wynik testu wynosi 0,765, co świadczy, że badana próba odpowiada wymaganiam analizy czynnikowej. Przeprowadzono eksploracyjną analizę z rotacją VARIMAX w wyodrębnionym modelu czteroczynnikowym, który wyjaśnia 48% wariancji. Wyniki analizy i ładunki czynnikowe przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Kryteria oceny zawodów – analiza czynnikowa

Nazwa czynnika i cecha	Czynnik			
	1	2	3	4
<b>1. Uciążliwość zawodu</b>				
Nie był zbyt absorbujący i pozostawiał dużo wolnego czasu	0,65	-0,15	0,01	0,18
Nie był zbyt stresujący	0,64	0,11	0,18	-0,01
Chronił przed ciężką, fizyczną pracą	0,61	0,05	-0,14	0,27
Dawał dużą swobodę w dysponowaniu czasem	0,54	0,02	0,24	0,23
Nie narażał na wycisk ze strony pracodawców	0,54	0,34	-0,1	-0,02
Pozwalał poświęcać dostatecznie dużo czasu na życie rodzinne	0,52	0,13	0,34	-0,18
Chronił przed bezrobociem	0,39	0,37	0,18	0,02
<b>2. Zadowolenie i rozwój</b>				
Był zgodny ze zdolnościami i zainteresowaniami	0,05	0,69	0,04	-0,04
Pozwalał na stały rozwój i podnoszenie kwalifikacji	-0,05	0,69	0,32	0,14
Dawał zadowolenie, satysfakcję	0,17	0,59	-0,28	-0,02
Stwarzał możliwość współpracy z wartościowymi ludźmi	0,04	0,56	0,48	0,07
<b>3. Prestiż</b>				
Dawał szacunek i uznanie innym ludzi	0,16	-0,07	0,65	0,14
Był użyteczny dla innych ludzi.	0,06	0,16	0,60	0,03

4. Status społeczny				
Dawał władzę	0,05	0,00	0,11	0,82
Przynosił rozgłos i popularność	0,06	-0,05	0,31	0,77
Przynosił duże dochody	0,26	0,14	-0,18	0,55

Źródło: badanie własne

Pierwszy z czynników grupuje najwięcej (6) cech, które koncentrują się na poczuciu bezpieczeństwa, stresie i dużej swobodzie w dysponowaniu czasem. Jak się wydaje, głównym elementem łączącym te cechy jest obawa o to, aby wykonywany zawód nie obciążał pracownika w sensie psychicznym (brak stresu, lęk o utratę pracy i niewłaściwe traktowanie) oraz czasowym (nie angażował poza godzinami pracy, nie ograniczał życia prywatnego itp.). Można go skrótowo określić jako „uciążliwość”, co zapewne nie jest określeniem zgrabnym, lecz akcentuje tę wspólną kwestię, jak również obronno-lękowy aspekt oczekiwań związanych z zawodem.

W skład drugiego czynnika wchodzi cechy, w których znajdują wyraz pozytywne oczekiwania dotyczące zawodu. Ma on sprawiać zadowolenie, być zgodny z zainteresowaniami, rozwijać i dawać możliwość współpracy z ludźmi. Określić go można jako „zadowolenie i rozwój”. Te dwa czynniki wyjaśniają 27% wariancji.

W skład czynnika trzeciego wchodzi dwie cechy odnoszące się do prestiżu, jakim cieszy się zawód, w więc szacunek i jego pożyteczność.

Czynnik czwarty łączy cechy wyznaczające społeczny status zawodu, czyli dochody, władza i rozgłos. Czynniki 3 i 4 wyjaśniają 21% wariancji.

Otrzymana struktura czynnikowa ukazuje nadzieje i obawy związane z tą dziedziną aktywności. Przyjmując, że wielkość ładunków czynnikowych jest wskaźnikiem znaczenia, to dane te skłaniają do wniosku, iż oczekiwania dotyczące zawodu (i zapewne pracy) nacechowane są w większym stopniu lękiem i niepokojem niż ufnością. Zastanawiać może, że status społeczny ma stosunkowo małe znaczenie.

Rola i znacznie kryteriów oceny zawodów zależy może od pozycji jednostki w społecznej strukturze wyznaczonej przez wiek, płeć, wykształcenie. W zamieszczonych niżej analizach podjęto próbę ustalenia tych zależności. Ze względu na specyfikę badanych osób pominięto kwestię wieku, ponieważ pod tym względem są mało zróżnicowani. W tabeli 3 zamieszczone są tylko te dane, w przypadku których stwierdzono zależności.

Tabela 3. Analiza wariancji – wartość czynnika a wykształcenie, zamieszkanie i płeć

Czynnik /Zmienne	N	M	F	$\eta^2$
<b>Czynnik 1 – Uciążliwość</b>	4456	14,84		
Wykształcenie rodzica:			21,640	
– podstawowe i zasadnicze zawodowe	1293	14,94	(2, 4269), p<0,001	0,010
– średnie	1843	14,93		
– wyższe	1212	14,60		
Płeć:			11,345	
– chłopiec	2353	14,76	(1, 4269), p<0,001	0,003
– dziewczynka	2435	14,91		
<b>Czynnik 2 – Zainteresowanie i rozwój</b>	4456	12,93		
Miejsce zamieszkania:			4,353	0,001
– miasto	3189	12,96	(1, 4269), p<0,05	
– wieś	1235	12,84		

Wykształcenie rodzica:			12,770	
– podstawowe i zasadnicze zawodowe	1293	12,81	(2, 4269), p<0,001	0,006
– średnie	1843	12,93		
– wyższe	1212	13,04		
Wypełniający ankietę:			5,407	
- matka	3874	12,93	(1, 4269), p<0,05	0,001
- ojciec	490	12,82		
<b>Czynnik 3 – Prestiż</b>	4456	8,47		
Wykształcenie rodzica:			85,343	0,038
– podstawowe i zasadnicze zawodowe	1293	8,73	(2, 4269), p<0,001	
– średnie	1843	8,47		
– wyższe	1212	8,18		
Wypełniający ankietę:			4,101	0,001
– matka	3874	8,48	(1, 4269), p<0,05	
– ojciec	490	8,35		
<b>Czynnik 4 – Status społeczny</b>	4456	6,72		
Wykształcenie rodzica:			54,036	
– podstawowe i zasadnicze zawodowe	1293	6,98	(2, 4269), p<0,001	0,025
– średnie	1843	6,70		
– wyższe	1212	6,47		

Źródło: badanie własne

Dane pokazują, że wszystkie czynniki zależą od wykształcenia: najsilniej ten, który związany jest z prestiżem, a najsłabiej dotyczący rozwoju. Ten ostatni jako jedyny zależny jest od miejsca zamieszkania. Tylko uciążliwość zależy od płci.

Bliższa charakterystyka otrzymanych zależności opiera się na średnich wartościach czynników. Najsilniejsze są związki kryteriów zawodu z wykształceniem rodziców: wszystkie zależności są istotne na wysokim poziomie. Im niższy jego poziom, tym większe znaczenie ma uciążliwość, prestiż i status. Tylko rozwój jest tym ważniejszy, im wykształcenie jest wyższe.

### Preferencje zawodowe rodziców

Rodzice proszeni byli o podanie upragnionego zawodu oraz stanowiska dla swojego dziecka (na drugie pytanie otrzymano niewiele odpowiedzi). Określając preferencje co do zawodów dzieci, badani nie zawsze odpowiadali zgodnie z instrukcją. Część respondentów nie udzieliła odpowiedzi, część wymieniła więcej niż jeden zawód, inni podawali określenia dotyczące przyszłości dziecka pomijając kwestię profesji. Z tego powodu prezentacja danych ma charakter parostopniowy.

W pierwszej kolejności przedstawimy analizę tych ankiet, w których respondenci określili zawód dziecka. Na ogólną liczbę 4931 badanych takich osób jest 3567 (72,3%). W tej liczbie znajdują się również ci, którzy podali więcej niż jeden zawód (N=446; 12,6%). Najczęściej sytuacja taka wystąpiła w rodzinach osób słabiej wykształconych oraz rodziców dziewczynek, niezależnie od miejsca zamieszkania. W ogólnym zestawieniu pod uwagę wzięto ten zawód, który wymieniono na pierwszym miejscu.

Podstawą klasyfikacji zawodów był Międzynarodowy Standard Klasyfikacji Zawodów (ISCO-88) przyjęty przez Polskę i powszechnie stosowany, zwłaszcza w ce-



lach porównawczych (np. w cyklicznych badaniach Bilansu Kapitału Ludzkiego). Klasyfikacja ta jest pięciopoziomowym, hierarchicznie usystematyzowanym zbiorem zawodów i specjalności występujących na rynku pracy. Porządkuje zawody posługując się paroma kryteriami: kwalifikacjami, wyznaczanymi przez poziom wykształcenia, dziedzinę aktywności zawodowej (branża) oraz stanowiskiem. Odpowiedzi rodziców nie zawsze pozwalały rozstrzygnąć, do której kategorii należy zaliczyć podany zawód. Na ogólnym poziomie występuje 10 szerokich kategorii zawodowych, których częstość występowania podana jest w tabeli 4.

Tabela 4. Częstość zawodów według klasyfikacji ISCO ( N= 3567)

Lp.	Kategorie zawodowe	N	%
1	Przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy	449	12,6
2	Specjaliści	2383	66,8
3	Technicy i inny średni personel	227	6,4
4	Pracownicy biurowi	17	0,47
5	Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy	245	6,9
6	Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy	42	1,15
7	Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy	143	4,0
8	Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń	21	0,56
9	Pracownicy przy pracach prostych	0	
10	Siły zbrojne	40	1,12
	Razem	3567	100%

Źródło: badanie własne

Klasyfikacja ta pokazuje duże dysproporcje w występowaniu poszczególnych kategorii zawodowych. Zdecydowanie najczęściej rodzice chcą, aby ich dzieci były specjalistami, a więc wykonywały zawody wymagające wyższego wykształcenia oraz wysokich kwalifikacji. W grupie tej mieszczą się najbardziej popularne profesje: lekarz, inżynier, nauczyciel. Rzadziej aspiracje rodziców koncentrują się na stanowiskach kierowniczych i administracyjnych. Pozostałe kategorie zawodowe występują rzadko (technicy, usługi, robotnicy, rolnicy) albo w ilościach śladowych (pracownicy biurowi, operatorzy czy wojskowi).

Znaczna część (ok. 28%) badanych udzieliło odpowiedzi niezgodnych z instrukcją, w tym 18,5% stanowią braki danych. Pozostałe odpowiedzi można ująć w trzy kategorie. Około 5% rodziców powstrzymuje się od wyrażenia swoich aspiracji zakładając, że decyzja w tej sprawie należy do dziecka i podejmie je ono w odpowiednim czasie. 2,3% osób pragnie, aby dziecko założyło własną firmę, nie podając branży ani dziedziny zatrudnienia. Należy jednak podkreślić, że zwolenników prywatnej przedsiębiorczości jest znacznie więcej. Są wśród rodziców także i tacy (1,8%), dla których ważne jest nie to, w jakim zawodzie dziecko będzie pracować, lecz satysfakcja związana z jego wykonywaniem oraz dobre zarobki.

Klasyfikacja ISCO daje mało zróżnicowany i informacyjnie ubogi obraz aspiracji rodziców. Na poziomie bardziej konkretnym prezentuje je tabela 5. Zawarte w niej grupy zawodów powstały na bazie klasyfikacji ISCO w efekcie łączenia niektórych kategorii. Dokonując tej czynności brano pod uwagę zbieżność poziomów wykształcenia, stanowisko oraz złożoności pracy (np. kategoria „służby mundurowe” powstała

w rezultacie połączenia pracy w wojsku, policji i straży granicznej, które w klasyfikacji ISCO znajdują się w różnych kategoriach). W efekcie otrzymano 16 kategorii (plus „inne” rzadko wymieniane).

Tabela 5. Aspiracje zawodowe rodziców (N= 3567)

Lp.	Nazwa	Liczba	%
1	Lekarze w tym: weterynarze, stomatolodzy, farmaceuci	1012	28,39
2	Nauczyciele i specjaliści szkolnictwa	517	14,5
3	Prawnicy	289	8,12
4	Inżynierowie	247	6,92
5	Informatycy, programiści	230	6,46
6	Służby mundurowe – wojsko, policja, straż, straż graniczna, ochrona	177	4,97
7	Specjaliści do spraw finansowych, ekonomiści, księgowi	175	4,91
8/9	Architekci	161	4,52
8/9	Robotnicy i rzemieślnicy	161	4,52
10	Specjaliści nauk społecznych i wolne zawody	137	3,79
11	Technicy i średni personel usługowy	124	3,45
12	Fryzjerzy, kosmetyczki	97	2,72
13	Sportowcy, trenerzy	93	2,61
14	Rolnicy	42	1,18
15	Sprzedawcy, kelnerzy, kucharze	29	0,81
16	Pracownicy biurowi	14	0,39
17	Pozostałe	62	1,74
Razem		3567	100

Źródło: badanie własne

W zdecydowanie najliczniejszej grupie zawodów specjalistycznych najczęściej wymieniani są lekarze (w tym weterynarze oraz stomatolodzy), nauczyciele (w tym akademicy oraz zawody związane z oświatą) oraz inżynierowie (ujmowani łącznie z informatykami). Na dalszych miejscach znaleźli się prawnicy, ekonomiści i księgowi oraz służby mundurowe. W tej hierarchii preferowanych zawodów dziwić może wysokie miejsce zawodów nauczycielskich. Okazuje się, że niezbyt wysokie dochody i obniżanie się prestiżu nie wpłynęły negatywnie na aspiracje na niego ukierunkowane.

Ze względu na znaczenie prywatnej przedsiębiorczości w gospodarce rynkowej podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, w jakich sferach aktywności zawodowej rodzice upatrują szans na życiowy sukces dziecka. Pod względem ilościowym osoby o takich przekonaniach są grupą dość liczną. Jeśli do rodziców, którzy chcą, aby dziecko miało własną firmę niezależnie od tego, jaki zawód będzie wykonywać (N=116), dodać tych, którzy wiedzą, czym firma ta powinna się zajmować (N=1013), to otrzymamy 1129 osób, co oznacza, że prawie, co czwarty rodzic nie wiąże przyszłości dziecka z pracą najemną. Przypuszczalnie można do nich dodać rolników, w przypadku, których praca „na swoim” traktowana jest jako oczywistość i z tego powodu nie została w tym kontekście wymieniana. Co znaczące, kategorii tej nie różnicuje wykształcenie, płeć dziecka ani miejsce zamieszkania. Na tej podstawie można przypuszczać, że skłonności do wiązania nadziei na sukces w pracy na własny rachunek ma charakter powszechny i nie ogranicza się do określonych grup czy warstw społecznych.

## Kryteria oceny zawodów a aspiracje zawodowe

Główne pytanie badań dotyczyło związków kryteriów oceny zawodów z aspiracjami rodziców związanych z przyszłym zawodem dziecka. Odpowiedzi na to pytanie poszukiwano posługując się dwiema technikami. W celu oszacowania prawdopodobieństwa wyboru danego zawodu w zależności od tego, jakie kryteria oceny zawodów są dla respondentów ważne, zastosowano regresję logistyczną (tabela 6). W tabeli podano wynik testu Walda-Wolfowitza, w którym wartość dodatnia (z-value) oznacza pozytywny wpływ cechy na wybór danego zawodu, a ujemna na wpływ negatywny.

Tabela 6. Kryteria oceny zawodów a upragniony zawód dla dziecka

Lp.	Nazwa zawodu	Kryteria oceny zawodów			
		Uciążliwość zawodu	Zadowolenie i rozwój	Status społeczny	Prestiż
1	Inżynier	-3,806**	2,114*	-0,547	-0,992
2	Architekt	-0,328	1,208	-0,781	-2,049*
3	Lekarz	3,528***	2,817**	1,690	-1,235
4	Nauczyciel	0,451	-1,401	0,987	1,687
5	Ekonomista	-0,439	-1,642	1,476	0,044
6	Informatyk	-0,220	-0,509	-0,608	0,097
7	Prawnik	0,755	1,591	2,366*	-1,340
8	Wolne zawody	-2,376*	3,791***	0,233	-1,467
9	Technik	1,475	-0,854	-1,065	0,862
10	Sportowiec, trener	0,005	1,875	1,063	2,278*
11	Pracownik biurowy	0,940	-0,430	1,438	0,468
12	Fryzjer, kosmetyczka	0,102	-2,545*	2,479*	3,742***
13	Sprzedawca, kelner, kucharz	0,179	-0,940	1,807	-0,203
14	Rolnik	-1,111	-2,629**	0,361	2,853**
15	Robotnik, rzemieślnik	-0,838	-4,665***	2,047*	3,211**
16	Służby mundurowe	0,640	-1,767	2,618**	2,663**

Źródło: badanie własne

Dane prezentowane w tabeli 6 rozpatrywać można na dwa sposoby. Po pierwsze, starając się określić, jakie kryteria w mniejszym lub większym stopniu określają pragnienia rodziców co do zawodu dziecka. Spojrzenie drugie pozwala określić, z jakimi zawodami związane są cechy i kryteria oceny zawodów.

Patrząc na zawody przez pryzmat kryteriów ustalić można te, które w kontekście preferencji mają większe i mniejsze znaczenie. Podstawą takich przypuszczeń są istotne związki kryteriów z zawodami. Z tego punktu widzenia stosunkowo największe znaczenie ma zadowolenie z wykonywanej pracy oraz stwarzane przez nią możliwości rozwoju. Jeśli dla rodzica to kryterium jest ważne, częściej preferuje dla dziecka zawód lekarza oraz chce, aby wykonywało wolny zawód (np. pisarza, aktora, dziennikarza) lub było inżynierem. Kryterium to określa, jakich zawodów dla dziecka się nie pragnie, należą do nich rzemiosło, rolnictwo oraz fryzjerstwo.

Nieco słabiej, zwłaszcza w kontekście negatywnym, aspiracje zawodowe różnicuje prestiż. Rodzice, dla których ten aspekt zawodu jest ważny, wykazują preferencję

do zawodów mundurowych, pracy na roli i fryzjerstwa oraz kariery sportowej. Zastanawia, że przypisywanie znaczenia prestiżowi pociąga za sobą niechęć, aby dziecko zostało architektem.

Dane sugerują, że w mniejszym stopniu pragnienia rodziców różnicują negatywne aspekty pracy zawodowej, które określone zostały jako uciążliwość. Ci rodzice, dla których ta kwestia jest ważna, chcieliby, aby dziecko zostało lekarzem, nie pragnęliby natomiast, aby było inżynierem oraz wykonywało wolny zawód. Co ciekawe, analogiczna tendencja pojawia się, gdy połączy się w jedną kategorię inżynierów i informatyków.

Ostatnie kryterium, status społeczny, wykazuje tylko pozytywne powiązania z upragnionymi przez rodziców zawodami. Cienienie w zawodzie czynników statusu społecznego (władza, dochody, popularność) wiąże się z aspiracjami do zawodów mundurowych i rzemiosła oraz preferowaniem pracy w zawodzie prawnika i fryzjera.

Omówione wyżej prawidłowości nie sprzyjają efektywnym uogólnieniom, tym bardziej że otrzymano niewiele istotnych zależności. Licząc się z nieuchronnymi w takich przypadkach uproszczeniami, dokonać można podziału kryteriów na takie, które mają większe znaczenie w przypadku aspiracji do zawodów wymagających wysokiego wykształcenia i dużych kompetencji, oraz takie, których znaczenie wyraźniej zarysowuje się w odniesieniu do zawodów stawiających przed kandydatami niższe wymagania.

Do tych pierwszych zaliczyć by należało zadowolenie i rozwój oraz, z pewnymi zastrzeżeniami, uciążliwość, do drugich status społeczny i prestiż.

Ci rodzice, dla których ważne jest, aby wykonywanie zawodu dawało zadowolenie i okazję do osobistego rozwoju, wyraźniej różnicują swoje pragnienia związane z dziećmi: pragną dla nich zawodów, w których upatrują nadziei na osiągnięcie tych wartości, odróżniając je wyraźnie od takich, które takich szans nie dają. Uciążliwość, grupująca negatywne aspekty pracy i obawy związane z wykonywaniem zawodu, różnicuje zawody wymagające wysokich kwalifikacji. Sądzić można, że mało uciążliwy jest zawód lekarza – w przeciwieństwie do inżyniera. Osoby zorientowane na społeczne aspekty wykonywanego zawodu mają poczucie, w jakich zawodach bliskie im wartości dziecko może realizować, niezbyt jasno zdają sobie sprawę, jakie nadziei takich nie roszą.

Spojrzenie na uzyskane wyniki poprzez pryzmat zawodów nastrocza podobne trudności. Na ogólnym poziomie uwagę może zwracać fakt, że część zawodów wykazuje dość liczne, istotne związki z kryteriami wartościowania, inne zaś nie są z nimi powiązane. Do tych pierwszych należy zawód lekarza, fryzjera, inżyniera, wolne zawody i mundurowe, do drugich np. zawody ekonomiczne i techniczne. Podział ten nie pokrywa się z tym, jakie zawody wymieniane są najczęściej. Nie da się go także wyjaśnić odwołując się do prestiżu zawodów (*Prestiż zawodu*, 2013). Wprawdzie wyraźniejsze zależności dotyczą tych profesji, które zajmują wyższe miejsca w hierarchii społecznego szacunku, jednak szereg przypadków nie jest zgodnych z tą prawidłowością. I tak np. cieszący się dużym szacunkiem zawód górnik w naszych danych nie ma wyraźnej reprezentacji, natomiast sporo zależności dotyczy np. zawodu fryzjera (a raczej fryzjerki), niezajmującego w hierarchii prestiżu wysokiego miejsca. Jako hipotetyczne można wysunąć wyjaśnienie, zgodnie z którym związki z kryteriami występują w przypadku zawodów powszechnie bardziej rozpoznawalnych, o wyrazistej specyfice.

## Dyskusja

Celem zaprezentowanych badań było dowiedzenie się, czy istnieją powiązania między dwoma elementami świadomości rodziców: kryteriami oceniania zawodów oraz aspiracjami co do przyszłej pracy zawodowej ich dzieci. Odpowiedź na to pytanie wymagała zebrania danych na temat kryteriów, jak i aspiracji. O ile aspiracje stosunkowo często bywają przedmiotem badań, w związku z czym dysponujemy orientacją, jakie zawody są przez rodziców preferowane, o tyle wiedza na temat tego, czym mogą się oni kierować dokonując ich oceny, jest skromna. Wiadomo, że ludzie wyrażają różne opinie i poglądy na temat zawodów oraz osób w nich pracujących, nie jest jednak jasne, czym się kierują wartościując je w tak odmienny sposób. Znajomość kryteriów oceny pozwala przybliżyć się do odpowiedzi na to pytanie.

Przytoczone we wstępie badania pokazują, że dobór cech lub aspektów, za pomocą których próbuje się oceniać zawody i zadowolenie z ich wykonywania, ma charakter intuicyjny i w dużym stopniu arbitralny. Badanie nasze reprezentuje podobne podejście, wyróżnia je nieco większa liczba uwzględnionych cech. Ważniejsza odmiennosc polega jednak na tym, że pojęliśmy próbę wyłonienia ogólniejszych kryteriów, które, jak można przypuszczać, warunkują różnice w sposobie spostrzegania i wartościowania zawodów. Analizy takie wykonywane są znacznie rzadziej. Wykonał ją np. CBOS w odniesieniu do zadowolenia z pracy. Za pomocą analizy czynnikowej otrzymano dwa wymiary; samorealizacyjny i stabilizacyjny (*Zadowolenie z pracy*, 2013).

Wstępnie zebrano opinie rodziców na temat stopnia ważności kilkunastu cech, za pomocą których można charakteryzować pracę zawodową. Następnie poddano je analizie czynnikowej, w efekcie której otrzymano cztery czynniki. Można je interpretować jako kryteria oceny zawodów (patrz tabela 2). Trzy z nich grupują cechy wyrażające pozytywne aspekty pracy zawodowej. Może być ona oceniana ze względu na zgodność z zainteresowaniami i możliwościami rozwoju, prestiżem i statusem społecznym. Czwarty ma inny charakter; można go określić jako kryterium negatywne, ponieważ skupiły się w nim cechy, które określają, czym zawód nie powinien się charakteryzować (nie powinien męczyć, stresować, zajmować zbyt wiele czasu itp.). Jeśli przyjąć, że liczba cech wchodzących w skład czynnika oraz powiązania między nimi są wskaźnikiem jego znaczenia, to właśnie czwarte kryterium, określone jako uciążliwość, uznać by należało za najważniejsze. Na tej podstawie sformułować można przypuszczenie, że w naszym społeczeństwie na pracę zawodową patrzy się głównie przez pryzmat lęków i obaw przed wysiłkiem, jakiego ona wymaga, ograniczeń w dysponowaniu własnym czasem oraz zagrożeń ze strony przełożonych i pracodawców. Gdyby hipoteza ta uzyskała potwierdzenie, byłby to sygnał skłaniający do zwrócenia uwagi na tę kwestię w procesach orientacji zawodowej.

Główne pytanie badania dotyczyło związków kryteriów oceny zawodów z aspiracjami rodziców. Analizy świadczą, że związki takie występują, nie ma ich jednak zbyt wiele i są niezbyt silne. Przyjmując, że kryteria kształtują się wcześniej niż aspiracje, wyniki sugerują, że cechy przypisywane zawodom są brane pod uwagę, gdy rodzice zastanawiają się nad przyszłością swoich dzieci. Wniosek ten nie wykracza poza zdroworozsądkowe przypuszczenie. Mniej oczywiste jest pytanie o związki określonych kryteriów z konkretnymi zawodami. Rezultaty zarysowują niezbyt klarowną sieć powiązań, które nie sprzyjają formułowaniu ogólniejszych zależności. Próbę tę należy zatem traktować jako hipotetyczną.

Otrzymane kryteria podzielić można umownie na indywidualistyczne i społeczne. Dwa z nich akcentują znaczenie zawodu dla jednostki (zadowolenie oraz uciążliwość), dwa zaś społeczne aspekty jego wykonywania (status i prestiż). Pytanie pozostaje otwarte, w jakim stopniu tendencja ta charakteryzuje postawy do zawodów dominujące w naszym społeczeństwie, w jakim zaś znamionuje stosunek do dziecka. Przyjmując, że wyniki rozpatrywać należy tylko w relacji: rodzice – dzieci, dane sugerują, że w myśleniu rodziców o zawodowej przyszłości dziecka przeważa orientacja indywidualistyczna. Zależy im głównie na tym, aby przyszła praca dawała zadowolenie oraz szanse spokojnego rozwoju zgodnego z zainteresowaniami, drugorzędne znaczenie mają dochody, szacunek czy władza.

Konsekwencje podziału kryteriów na indywidualistyczne i społeczne śledzić można także w odniesieniu do głównej kwestii tych badań, czyli aspiracji. W świetle otrzymanych wyników zarysowuje się tendencja, zgodnie z którą zawody wymagające wyższego wykształcenia związane są częściej z kryteriami indywidualistycznymi, a zawody, które można wykonywać takiego wykształcenia nie posiadając, wiążą się z kryteriami społecznymi. Idąc tym tropem można zakładać, że rodzice wysoko ceniący indywidualne korzyści związane z pracą, przyjmują, że szanse takie stwarza zawód lekarza czy inżyniera. Rodzice, którym bliższe jest spojrzenie na zawody pod kątem prestiżu i statusu, wolą, aby dziecko pracowało jako rzemieślnik, fryzjer, rolnik czy pracownik służb mundurowych.

Trafność tych przypuszczeń trudno zweryfikować poprzez odwołanie do wyników analogicznych badań. Można je skonfrontować z systematycznie realizowanymi badaniami nad prestiżem zawodów. Jeden z nowszych sondaży zrealizowany w końcu 2013 roku pokazuje, że najwyższym szacunkiem cieszy się u nas strażak, następnie profesor uniwersytetu, robotnik wykwalifikowany, górnik, a w dalszej kolejności inżynier, pielęgniarka, nauczyciel, lekarz (*Prestiż zawodów*, 2013). Zdaniem autorki raportu, w porównaniu z analogicznym badaniem sprzed pięciu lat, wyraźnie wzrósł społeczny szacunek dla zawodów wymagających pracy fizycznej oraz przedsiębiorczości.

Przedstawione dane są w pewnym stopniu zgodne z tymi tendencjami, które sygnalizują zmiany w hierarchii prestiżu zawodów. Najbliższe takiemu rozumieniu prestiżu, jakie przyjmują sondaże (głównie realizowane przez CBOS), jest u nas kryterium noszące identyczną nazwę, w skład którego wchodzi społeczny szacunek i użyteczność dla innych. Wiąże się on z zawodami wymagającymi pracy fizycznej, nie tymi jednak, które zgodnie z badaniem CBOS-u cieszą się najwyższym szacunkiem, z wyjątkiem strażaka, reprezentującego służby mundurowe. Kryterium to nie jest związane z zawodami wymagającymi wyższego wykształcenia i wysokich kwalifikacji, takich jak lekarz, inżynier czy nauczyciel. Można zatem przyjąć, że otrzymane przez nas zależności są przyczynkiem świadczącym o przemianach świadomości społecznej dotyczące pracy zawodowej i związanego z nią społecznego szacunku.

Podział kryteriów na indywidualistyczne i społeczne ma nieprzypadkowy, jak się zdaje, związek z wykształceniem rodziców. Na podstawie ich powiązań z aspiracjami można przypuścić, że rodzice z wyższym wykształceniem rozpatrują zawody głównie ze względu na to, jakie korzyści mogą dać dziecku w jego życiu prywatnym, mniejsze znaczenie przypisując temu, jak wpływają na jego pozycję społeczną. Dla rodziców z niższym poziomem wykształcenia ważny jest status i prestiż.

Aspiracje rodziców kształtują się także pod wpływem tego, co rodzic wie o dziecku i jakie ma związane z nim oczekiwania. Sporo danych empirycznych dowodzi,

że wykształcenie rodziców ma duże znaczenie także i w tej dziedzinie. W paru badaniach uzyskano istotne choć niezbyt wysokie korelacje pomiędzy wykształceniem rodziców a oczekiwaniami osiągnięć w uczeniu się dzieci; sugerują one, że rodzice z wyższym wykształceniem mają większe oczekiwania (De Civita i in., 2004; Hossler i Stage, 1992). Zahn (2006) potwierdził te zależności na przykładzie matek, których wyższy poziom wykształcenia znajduje wyraz we wzroście oczekiwań w stosunku do dzieci. Gil i Reynolds (1999) wykazali, że poziom wykształcenia rodziców w silniejszym stopniu wpływa na oczekiwania rodziców w stosunku do dzieci niż płeć dziecka i wielkość rodziny, a Davis-Kean (2005) otrzymała wynik mówiący o tym, że ma ono silniejszy wpływ na oczekiwania niż dochody.

Zarówno te dane, jak i zaprezentowane wyniki świadczą, że dla rodziców z wyższym wykształceniem co innego jest ważne zarówno w ich stosunku do dziecka, jak i do zawodów niż dla rodziców legitymujących niższym jego poziomem. Biorąc pod uwagę te zależności dojść można do wniosku, że wykształcenie rodziców pełni główną rolę w kręgu tych zjawisk, które są przedmiotem zainteresowania w niniejszym artykule.

## Przypisy

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

## Literatura

- Ali S. R., Saunders J. L. (2006): *College expectations of rural Appalachian youth: an exploration of social cognitive career theory factors*. „The Career Development Quarterly”, 55.
- Czarnik S., Turek K. (2012): *Aktywność zawodowa Polaków. Praca zawodowa, wykształcenie, kompetencje*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.
- Davis-Kean P. (2005): *The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment*. „Journal of Family Psychology”, 19.
- De Civita M., Pagani L., Vitaro F., Tremblay R. E. (2004): *The role of maternal educational aspirations in mediating the risk of income source on academic failure in children from persistently poor families*. „Children and Youth Services Review”, 26,.
- Diemer M. A., Hsieh C. (2008): *Sociopolitical development and vocational expectations among lower socioeconomic status adolescents of color*. „The Career Development Quarterly”, 56.
- Gill S., Reynolds A. J. (1999): *Educational expectations and school achievement of urban African American children*. „Journal of School Psychology”, 37.
- Gouviás D., Vitsilakis-Soroniatis C. (2005): *Student employment and parental influences on educational and occupational aspirations of Greek adolescents*. „Journal of Education and Work”, 18.
- 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.
- Malina A. (2006): *Analiza zmian struktury zatrudnienia w Polsce w porównaniu z krajami Unii Europejskiej*. Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej, nr 726, Kraków.
- Marjoribanks K. (2002): *Family background, individual and environmental influences on adolescents' aspirations*. „Educational Studies”, 28.
- Mau W., Bikos L. H. (2000): *Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study*. „Journal of Counseling and Development”, 78.
- Paszkowska-Rogacz A. (2009): *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*. Difin, Warszawa.
- Polacy o zawodach (2000). Raport OBOP, Warszawa.

- Prestiż zawodów* (2013). Raport CBOS, Warszawa.
- Puzio-Waławik B. (2006): *Trójsektorowa struktura zatrudnienia w Polsce na tle krajów Unii Europejskiej*. Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, „Zeszyty Naukowe”, nr 4, Kraków.
- Rojewski J. W. (2005): *Occupational aspirations: Constructs, meanings and application*. W: S. D. Brown, R. W. Lent (eds.): *Career development and counseling: Putting theory and research to work* John Wiley, Hoboken, NJ.
- Spoleczne postrzeganie zawodów* (1996). Raport OBOP, Warszawa.
- Springer A. (2011): *Wybrane czynniki kształtujące satysfakcję pracownika*. „Problemy Zarządzania”, 4.
- Whiston S. C., Keller B. K. (2004): *The influences of the family of origin on career development: A review and analysis*. „The Counseling Psychologist”, 32.
- Zadowolenie z pracy i jej oceny* (2013). Raport CBOS, Warszawa.
- Zajdel M. (2006): *Przemiany trójsektorowej struktury zatrudnienia w Polsce w kontekście integracji z Unią Europejską*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, Szczecin.
- Zhan M. (2006): *Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance*. „Children and Youth Services Review”, 28.

## **Kryteria oceny zawodów a rodzicielskie aspiracje zawodowe wobec uczniów szkół podstawowych**

Badania dotyczą procesu kształtowania aspiracji zawodowych rodziców w stosunku do swoich dzieci. Przyjęto założenie, że aspiracje zawodowe związane są z preferowanymi przez rodziców kryteriami oceny zawodów. Dane zebrano od 4931 rodziców uczniów klas IV szkół podstawowych z terenu całego kraju. Ustalono, że rodzice oceniają zawody pod kątem ich uciążliwości, zadowolenia i rozwoju oraz statusu i prestiżu. Uciążliwość, zadowolenie i rozwój są częściej związane z aspiracjami do zawodów wymagających wyższego wykształcenia, a prestiż i status wiąże się z preferowaniem zawodów, do wykonywania których taki poziom nie jest niezbędny. Głównym czynnikiem determinującym te zależności jest poziom wykształcenia rodziców.

Słowa kluczowe: aspiracje zawodowe, nauczyciele, uczniowie

## **Criteria for assessing occupations and parental career aspirations toward elementary school students**

The research focuses on the process of shaping the career aspirations of parents towards their children. It was assumed that career aspirations are associated with preferred by the parents of the evaluation criteria of the competition. Data were collected from 4931 parents of students in grades IV primary schools from all over the country. It was found that parents evaluate the competition in terms of their burden, satisfaction and development, and the status and prestige. Nuisance, satisfaction and development are often associated with aspirations to occupations requiring higher education and the prestige and status associated with a preference for the competition to perform with such a level is not necessary. The main factor determining these relationships is the parents' educational level.

Keywords: career aspirations, teachers, students



Alina Szczurek-Boruta  
*Uniwersytet Śląski w Katowicach*

## **PRZEMIANY W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI W KONTEKŚCIE WIELOKULTUROWOŚCI I EUROINTEGRACJI**

Istotną rolę w przygotowaniu do życia w społeczeństwach zróżnicowanych i w ich integracji może i powinna odegrać edukacja. Uczelnie wyższe kształcą kadrę naukową i prowadzą szeroko rozumianą dydaktykę i wychowanie. Ich zadaniem pozostaje dbałość o standardy intelektualne, metodologiczne i etyczne kształcenia (Ambrozik, Przyszczypkowski, 2004). Tendencją, która determinuje kształt szkolnictwa wyższego, jest rozwijanie w Unii Europejskiej idei społeczeństwa opartego na wiedzy, dialogu, porozumieniu i współpracy<sup>1</sup>. Znaczenie wykształcenia oraz współpracy edukacyjnej dla rozwoju i umocnienia stabilnych, pokojowych i demokratycznych społeczeństw uznawane jest powszechnie na gruncie europejskim<sup>2</sup>.

Edukacja jest jednym z najważniejszych środków prowadzących do dalszego postępu i sprawiedliwości społecznej. Edukacja międzykulturowa – stwierdza Tadeusz Lewowicki (2012, s. 43) – „wspierając integrację europejską, przyczynić się może do powodzenia projektu, który może być wzorem dla społeczeństw i państw w innych częściach świata”. Szczególną rolę w tym procesie może i powinna pełnić edukacja nauczycielska.

Praca nauczyciela może znacząco przyczynić się do tworzenia kapitału intelektualnego (wykształceni, elastyczni, mobilni i kreatywni uczniowie), do zrozumienia i współpracy między reprezentantami różnych narodów, kultur, religii. Jeśli jednak mamy budować nowe demokratyczne społeczeństwa, to należy nie tylko dostrześć rolę i odpowiedzialność nauczycieli – elity intelektualnej w procesie integracji społecznej na miarę XXI wieku, ale przede wszystkim pomóc im tę rolę odegrać należycie. Warunkiem powodzenia w tych działaniach pozostaje wciąż przygotowanie zawodowe. Pedagogikę, jako kierunek studiów, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego umiejscawia w dwóch obszarach kształcenia – w zakresie nauk humanistycznych i społecznych<sup>3</sup>. W kształceniu za istotne uznaje się zarówno obszar idei (ideały, normy, powinności), jak i praktyki społeczne. Kierunkowe efekty kształcenia odnosi się do kategorii: wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych.

Celem podjętych rozważań jest uchwycenie niektórych ważnych cech nauczycielskiej edukacji. Ograniczę się do zagadnień, które w największym stopniu wyznaczają szanse i powodzenie w przygotowaniu nauczycieli do pracy. Przywołam fragmentaryczne wyniki ogólnopolskich badań kandydatów na nauczycieli dotyczące spostrzegania własnego sprawstwa, podejmę próbę odczytania przemian w kształceniu nauczycieli oraz przedstawię propozycję modelu przygotowania nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości.

## Zarys problematyki badawczej i prezentacja wyników badań własnych

W poszukiwaniu teoretycznych odniesień do różnych kwestii kształcenia nauczycieli sięgam do dorobku różnych nauk humanistycznych. Przedmiotem refleksji jest powiązanie zagadnień edukacji międzykulturowej z wiedzą z pedagogiki, pedeutologii, psychologii, socjologii, antropologii i innych nauk. Podejście badawcze i interpretacja przywoływanych wyników badań własnych podporządkowane są m.in. społecznej psychologii rozwoju oraz idei konstruktywistycznego rozumienia jednostkowego i społecznego rozwoju. Idee konstruktywizmu stwarzają obiecującą perspektywę dla kształcenia nauczycieli, jest to szansa kształtowania człowieka wielowymiarowego, twórczego, samodzielnego w myśleniu (zob. m.in. Dylak, 2000; Mieszalski, 2000; Klus-Stańka, 2000, 2010; Szczurek-Boruta, 2013, 2014).

Dyskusje i spory o model kształcenia nauczycieli toczą się na gruncie pedeutologii od wielu lat, przyczyniając się do krytycznej analizy funkcjonujących koncepcji edukacji nauczycielskiej (podaję wg kolejności ukazywania się prac: Lewowicki, 1991; Kotusiewicz, Koć-Seniuch, Niemiec, 1997; Kwiatkowska, 1997; Kwiatkowska, Lewowicki, 1997; Czerepaniak-Walczak, 1997; Gołębnik, 1998; Siemak-Tylikowska, Kwiatkowska, Kwiatkowski, 1998; Mizerek, 1999; Kwiatkowska, Lewowicki, Dylak, 2000; Kupisiewicz, 2000; Lewowicki, 2007; Kwiatkowska 2005; 2008; Szempruch, 2012, 2013).

Spośród powstałych w Polsce prac poświęconych przemianom w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli przywołam te, które ujmują je w kontekście multikulturowym i eurointegracji.

Warto odnotować, że w poszukiwaniach idealnych rozwiązań kształcenia nauczycieli Tadeusz Lewowicki (1994, s. 107) już w latach 90. XX wieku proponował wielostronną edukację – model uwzględniający elementy wszystkich poprzednich modeli, łączący ich zalety, a jednocześnie chroniący przed jednostronnością każdego z nich (Lewowicki, 2007a, s 14–15).

Najistotniejsze przemiany w systemie kształcenia i doskonalenia nauczyciela-Europejczyka w Polsce – zdaniem Henryki Kwiatkowskiej (2005, 2008) – obejmują kształtowanie uniwersalnej tożsamości kulturowej. W europejskim wymiarze edukacji nauczycielskiej – podkreśla autorka – musi być brany pod uwagę nie tylko poziom instrumentalno-techniczny, ale także filozoficzno-etyczny.

W ramach edukacji nauczycielskiej – zauważa T. Lewowicki – potrzebna jest „wiedza o procesach globalizacji i integracji europejskiej, wiedza o celach, treściach, metodach, formach edukacji regionalnej, wielokulturowej i międzykulturowej. Potrzebne są doświadczenia wspomagające zrozumienie i wykorzystanie tej wiedzy – kontakty z ludźmi innych kultur, poznanie języków obcych i kultur (...) potrzebne jest przygotowanie do zmagania się z oporem otoczenia społecznego, nastawieniami uczniów, ich rodziców, niekiedy przełożonych, pracodawców (...) ukształtowanie wewnętrznego przekonania o znaczeniu edukacji wielo-, a szczególnie międzykulturowej” (Lewowicki, 2010, s. 26–27).

Rozpatrując ideę i praktykę wielokulturowości, akcentowanych w państwach demokratycznych, Jerzy Nikitorowicz (2010, s. 29–42) zwraca uwagę na zadania współczesnego nauczyciela w procesie prezentowania historii kształtowania się społeczeństwa wielokulturowego, w niwelowaniu stereotypów i uświadamianiu wartości kultury, w prezentowaniu zasad i postaw obywatelskich w zmiennych i dynamicznych warunkach wielokulturowości. Przyjęcie paradygmatu „współlistnienia”

dialogu i negocjacji, akcentującego równorzędność kultur, transkulturowość potrzeb, dążeń i aspiracji ludzkich, rodzi nowe wyzwania i konsekwencje dla edukacji, także kształcenia nauczycieli (Nikitorowicz, 2012, s. 407).

W publikacjach traktujących o założeniach i praktyce edukacji wielokulturowej i międzykulturowej wskazuje się na powinności i potrzeby edukacji nauczycielskiej, trudności i wyznaczniki (Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta, 2008; Nikitorowicz, 2010; Jasiński, 2010; Szczurek-Boruta, 2008, 2013, 2014). Celem tego opracowania jest diagnoza kształcenia studentów pedagogiki. Chcę pokazać złożoność i wieloaspektowość przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy, określić poczucie skuteczności zawodowej, które uznają za wskaźnik efektywności kształcenia akademickiego. Interesuje mnie sprawstwo ze względu na podmiot działający. Zwrócę uwagę na szczególną zmienną, jaką jest spostrzeganie własnego sprawstwa. To, czy człowiek ma poczucie sprawstwa, czy go nie ma, wpływa na jego rzeczywiste funkcjonowanie (por.: Gliszczyńska, 1987, s. 130–150). „Sprawstwo zakłada zdolność nie tylko do zainicjowania, ale również ukończenia czynności, implikuje to także posiadanie umiejętności czy wiedzy praktycznej” (Bruner, 2006, s. 60). Zajmuje ono wraz z poczuciem własnej wartości centralne miejsce w konstrukcji pojęcia „Ja”. Kształcenie powinno być analizowane pod kątem wkładu, jaki wnosi do rozwoju dwóch kluczowych składników osobowości: sprawstwa i poczucia wartości.

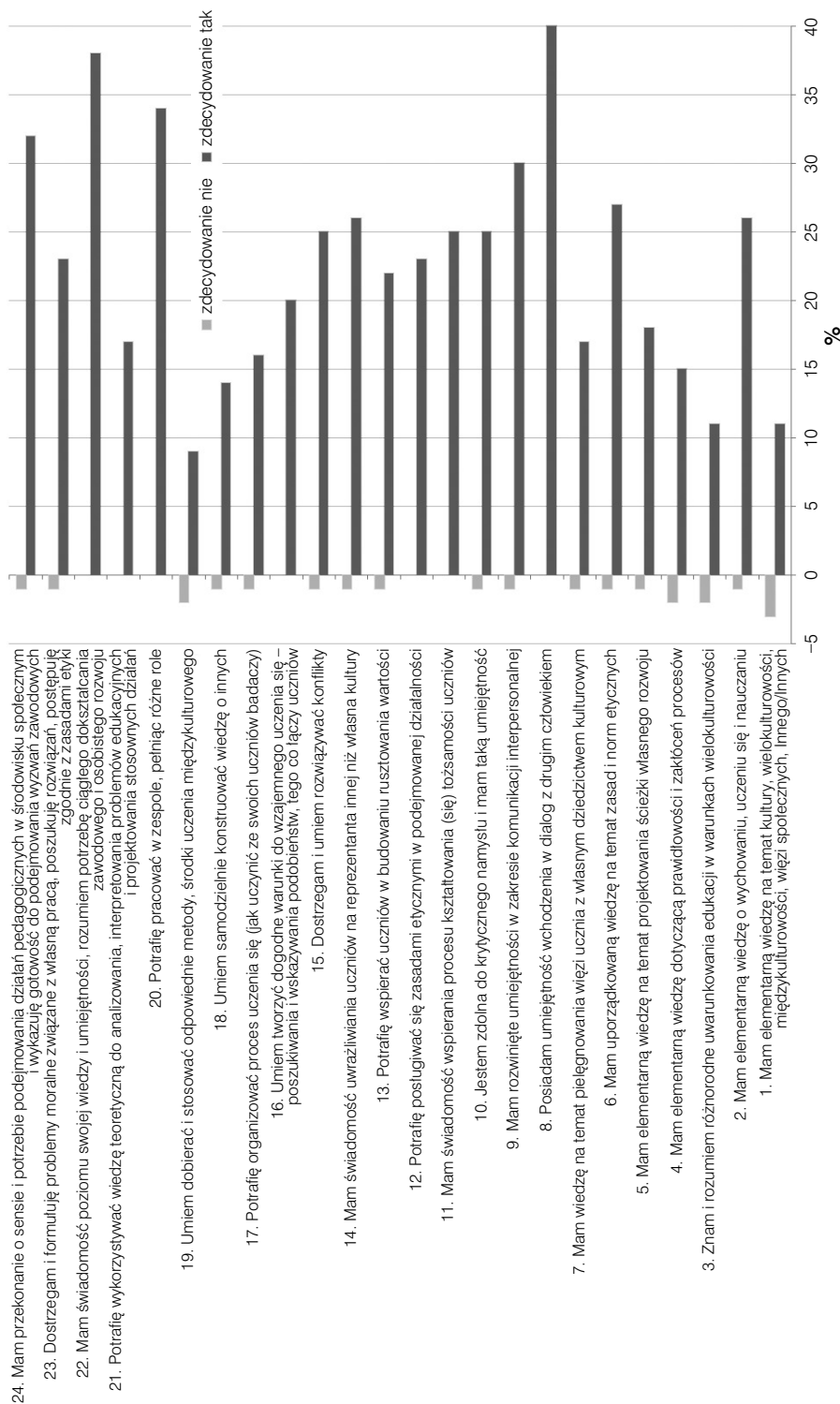
Wyniki ogólnopolskich, wielozmiennowych badań studentów pedagogiki<sup>4</sup> świadczą, że kandydaci na nauczycieli postrzegają własne sprawstwo w kilku zakresach: umiejętności, kompetencji społecznych oraz wiedzy. Poczucie sprawstwa jest wyrazem przekonania o możliwościach samodzielnego projektowania drogi rozwoju zawodowego, drogi edukacyjnej, uczestnictwa w kulturze i życiu społecznym. Relacje pedagogiczne ukierunkowane są na drugiego człowieka. Dialog z nim nie jest łatwy, zwłaszcza dziś, kiedy wszystko jest trudne od objęcia, kontrolowania, a wiele sił pracuje, by dialog utrudnić. Optymistyczne wydaje się zatem deklarowane przez przyszłych nauczycieli poczucie sprawstwa w zakresie umiejętności wchodzenia w dialog z drugim człowiekiem (40%) (zob. wykres 1). Może to świadczyć o znajomości problemów, które wiążą się z dialogiem oraz umiejętnościach dialogowania, które współcześnie wydają się szczególnie potrzebne.

W zawodowym rozwoju nauczyciela istotna jest gotowość do ciągłego doksztalcania, uczenia się przez całe życie. Znajduje ona odzwierciedlenie w analizach podejmowanych m.in. przez H. Kwiatkowską (2005, 2008) i Christophera Daya (2004). Edukacja staje się nieodłącznym, na stałe wpisanym elementem życia jednostki. 38% badanych ma poczucie i świadomość ustawicznego kształcenia i rozwoju zawodowego.

Cechą współczesnych procesów jest uwzględnianie obok indywidualności także zespoowości. Przyszli nauczyciele deklarują umiejętność pracy w zespole (34% badanych).

Istotnymi cechami profesji nauczycielskiej są świadomość misji i działania w środowisku oraz kompetencje komunikacyjne. Przekonanie o sensie i potrzebie podejmowania działań pedagogicznych w środowisku społecznym i gotowość do podejmowania wyzwań zawodowych ma 32% badanych, poczucie kompetencji komunikacyjnych cechuje 30% studentów.

O jakości funkcjonowania nauczyciela decyduje przede wszystkim jego postawa, zachowania etyczne i przestrzeganie norm. 27% studentów deklaruje, że ma uporządkowaną wiedzę na temat zasad i norm etycznych. 25% jest zdolnych do krytycznego namysłu i ma taką umiejętność. 23% dostrzega i formułuje problemy moralne związane z własną pracą, poszukuje rozwiązań, postępuje zgodnie z zasadami etyki.



Wykres 1. Spostrzeżenie własnego sprawstwa przez kandydatów na nauczycieli

Źródło: Opracowanie własne

W pracy nauczyciela wiele pożytku, ale i wiele problemów wynika z wielokulturowości współczesnego świata. Postrzegana jest ona z jednej strony, jako szansa dla współczesnych społeczeństw, z drugiej zaś niepokoi, bo stwarza wizję rozpadu jedności kulturowej, uważaną za pożądaną w funkcjonowaniu państwa (Fukuyama, 2007, s. 19–20; Mamzer, 2008; Golka, 2010; Kycia, 2011). Istotne jest przygotowanie nauczycieli do pracy z reprezentantami innych kultur, do rozwiązywania ewentualnych konfliktów, do szukania kompromisów.

Kandydaci na nauczycieli (25% badanych) mają świadomość odrębności ludzi i ich kultur. Mają bogate doświadczenia społeczne w kontaktach z reprezentantami odmiennych kultur (szerzej traktuje o tym opracowanie: Szczurek-Boruta, 2013). Dostrzegają powinności nauczycielskie w pracy w wielokulturowych klasach i deklarują posiadanie kompetencji w zakresie: uwrażliwiania uczniów na reprezentanta innej niż własna kultura (26%); rozwiązywania konfliktów (25%); wspierania procesu kształtowania (się) tożsamości uczniów (25%); tworzenia dogodnych warunków wzajemnego uczenia się – poszukiwania i wskazywania podobieństw tego, co łączy uczniów (20%).

Niski jest poziom wiedzy studentów w zakresie wielo- i międzykulturowości. Zaledwie 11% badanych deklaruje, że ma elementarną wiedzę na temat kultury, wielokulturowości, międzykulturowości, więzi społecznych, Innego/Innych. Zna i rozumie różnorodne uwarunkowania edukacji w warunkach wielokulturowości 17% młodych dorosłych. Niewielka grupa badanych (9%) spostrzega własne sprawstwo w zakresie umiejętności dobierania i stosowania odpowiednich środków uczenia międzykulturowego.

Tadeusz Lewowicki (2007a, s. 7) zauważa: „jakość edukacji zależy od wielu czynników, a wśród nich szczególną rolę odgrywa przygotowanie nauczycieli, ich osobowość i stosowane metody pracy”. Na podstawie przedstawionych wyników badań własnych, można stwierdzić, że skuteczne wydaje się kształcenie nauczycielskie w zakresie kształtowania osobowości, postaw przyszłych nauczycieli, niezadowolające jest wyposażenie ich w wiedzę (wiadomości) i opanowanie sprawności uczenia-nauczania międzykulturowego. Niewielka jest wiedza badanych o związkach, zależnościach, przenikaniu, powiązaniu procesów społecznych, o wielokulturowości i międzykulturowości. Stan ten może dziwić, w sytuacji postępujących procesów integracji europejskiej, politycznych rekomendacji dotyczących kształcenia nauczycieli w tym zakresie (zob. Rabczuk, 2007, 2012).

Przygotowanie nauczyciela do pracy w wielokulturowej rzeczywistości ma stałe miejsce w standardach europejskich. W pakiecie odnoszącym się do jakości kształcenia nauczycieli, opracowanym przez grupę roboczą Komisji Europejskiej w 2007 roku, zostały wyodrębnione dwie grupy kompetencji, którymi powinien dysponować współczesny nauczyciel: kompetencje związane z procesem uczenia się-nauczania, w tym umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej klasie, tworzenie dogodnych warunków uczenia się oraz kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich – umiejętność wykształcenia u uczniów postawy obywatelskiej i społecznej<sup>3</sup>.

Wyniki przeprowadzonych badań ujawniają zaniedbania edukacji nauczycielskiej zarówno co do idei, jak i praktyk związanych z wielokulturowością, akcentowanych w państwach demokratycznych. Potrzebne jest systematyczne kształcenie międzykulturowe. W kilku ośrodkach akademickich w Polsce (głównie białostockim, cieszyńskim, opolskim) są dobre doświadczenia w tym zakresie. Traktują o tym

liczne opracowania ukazujące się w serii Edukacja Międzykulturowa, przykłady tych działań opisywane są także na łamach czasopisma „Edukacja Międzykulturowa”.

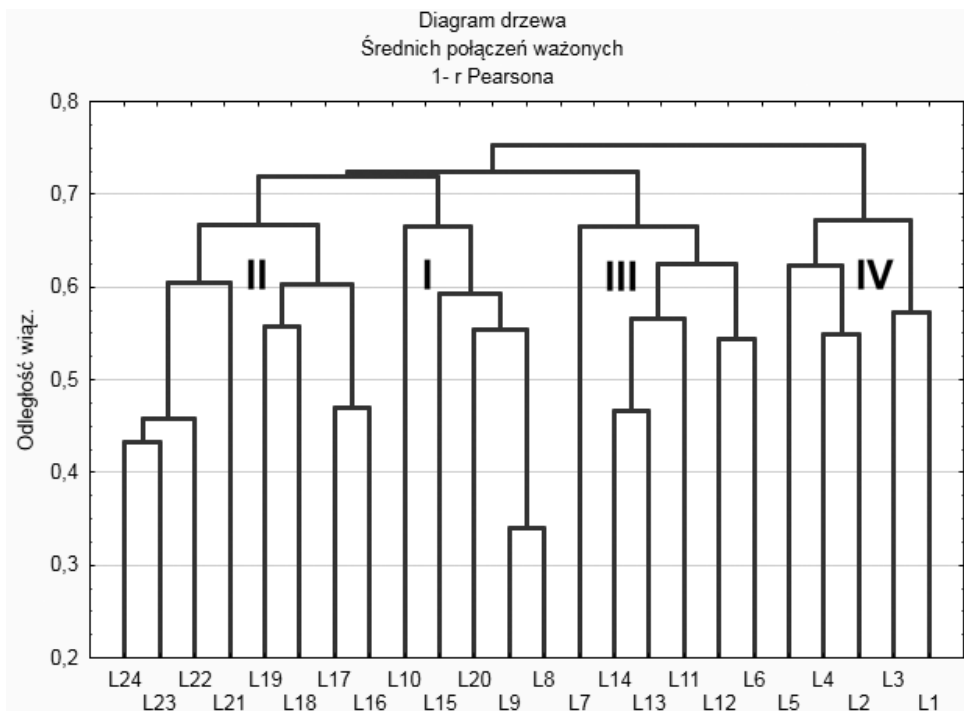
W celu całościowego ujęcia wszystkich zmiennych określających kształcenie nauczycielskie, postrzeganych przez badanych w kategoriach własnego sprawstwa zawodowego, zastosowano wielozmiennowe modele statystyczne (Brzeziński, 1987). Do szacowania związków między wybranymi zbiorami zmiennych wykorzystano analizę kanoniczną (Ferguson, Takane, 2004, s. 532–533). Dla dwóch zbiorów zmiennych określano wagi maksymalizujące korelację między sumą wyników ważonych dla tych zbiorów. Pierwiastki kwadratowe z wartości własnych interpretowane są jako współczynniki korelacji kanonicznych. Zastosowano jedną z metod – tzw. klasyfikację (metodę taksonomiczną) statystyczną – analizę skupień. Pozwoliła ona na grupowanie zachowań we względnie jednorodne klasy. W wyniku aglomeracji uzyskano hierarchiczne wykresy drzewkowe. Jeśli istnieją skupienia podobnych do siebie obiektów, to struktura ta znajduje odbicie na hierarchicznym drzewie w postaci oddzielnych gałęzi. Do łączenia (wiązań) obiektów wykorzystano metodę średnich połączeń ważonych. Odległość między obiektami wyznaczana była jako 1-r Pearsona (współczynnik korelacji liniowej) (Ferguson, Takane, 2004; Frankfurt-Nachmias, Nachmias, 2001). Jako poziom istotności przyjęto, na ogół stosowaną w naukach społecznych, wartość 0,05 (Zaczyński, 1997).

W obrazie przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w kontekście wielokulturowości i euointegracji wskazać można na ukonstytuowanie się czterech zasadniczych struktur: **kompetencje komunikacyjne, zdolność do rozwoju zawodowego, kompetencje moralne i normatywne, wiedza** (wykres 2).

Pierwsza struktura skupieniowa grupuje **kompetencje komunikacyjne**. Zależności korelacyjne, jakie wystąpiły między poszczególnymi zmiennymi, w swoisty sposób ją zhierarchizowały. Najwyższą współzależność należy odnotować w odniesieniu do umiejętności komunikacyjnych (zmienne korelują ze sobą na poziomie średnim  $r=0,659$ , korelacja umiarkowana, zależność istotna)<sup>6</sup>. Powstała struktura wskazuje na umiejętność pracy w grupie i świadomość wystąpienia sytuacji trudnych oraz konieczności rozwiązania ewentualnych konfliktów. Są to umiejętności szczególnie cenne w pracy współczesnego nauczyciela.

Druga struktura w obrazie przygotowania zawodowego studentów ilustruje **zdolność do rozwoju zawodowego**, składa się z dwóch substruktur. Korelują ze sobą na poziomie niskim  $r=0,333$ , zależność wyraźna, lecz mała. Jedna substruktura wskazuje na gotowość do podejmowania wyzwań zawodowych, świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, potrzebę ciągłego dokształcania zawodowego i rozwoju osobistego. Drugą substrukturę określającą umiejętności prakseologiczno-metodyczne tworzą dwie grupy zmiennych bezpośrednio związane z organizowaniem i kierowaniem procesem uczenia się ucznia (tworzenia dogodnych warunków konstruowania wiedzy o innych, poszukiwania i wskazywania podobieństw między uczniami), organizowania procesu uczenia się, dobierania metod i środków uczenia się międzykulturowego.

Trzecia struktura wyraźnie ilustruje **kompetencje moralne i normatywne**. Najwyższą współzależność należy odnotować w odniesieniu do udziału nauczyciela w konstruowaniu tożsamości wychowanka, proces ten usytuowany jest w kulturze, wartościach. Wspieranie procesu kształtowania (się) tożsamości uczniów pozostaje w związku ze znajomością zasad i norm moralnych oraz umiejętnością stosowania ich.



Wykres 2. Struktura skupieniowa przygotowania do pracy kandydatów na nauczycieli w kontekście multikulturowym i eurontegracji. Aglomeracja metodą średnich połączeń ważonych

Legenda:

- L1. Mam elementarną wiedzę na temat kultury, wielokulturowości, międzykulturowości, więzi społecznych, Innego/Innych
- L2. Mam elementarną wiedzę o wychowaniu, uczeniu się i nauczaniu
- L3. Znam i rozumiem różnorodne uwarunkowania edukacji w warunkach wielokulturowości
- L4. Mam elementarną wiedzę dotyczącą prawidłowości i zakłóceń procesów komunikowania interpersonalnego
- L5. Mam elementarną wiedzę na temat projektowania ścieżki własnego rozwoju
- L6. Mam uporządkowaną wiedzę na temat zasad i norm etycznych
- L7. Mam wiedzę na temat pielęgnowania więzi ucznia z własnym dziedzictwem kulturowym
- L8. Posiadam umiejętności wchodzenia w dialog z drugim człowiekiem
- L9. Mam rozwinięte umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej
- L10. Jestem zdolna do krytycznego namysłu i mam taką umiejętność
- L11. Mam świadomość wspierania procesu kształtowania (się) tożsamości uczniów
- L12. Potrafię posługiwać się zasadami etycznymi w podejmowanej działalności
- L13. Potrafię wspierać uczniów w budowaniu rusztowania wartości
- L14. Mam świadomość uwrażliwiania uczniów na reprezentanta innej niż własna kultury
- L15. Dostrzegam i umiem rozwiązywać konflikty
- L16. Umiem tworzyć dogodne warunki wzajemnego uczenia się – poszukiwania i wskazywania podobieństw, tego co łączy uczniów
- L17. Potrafię organizować proces uczenia się (jak uczynić ze swoich uczniów badaczy)
- L18. Umiem samodzielnie konstruować wiedzę o Innych
- L19. Umiem dobrać i stosować odpowiednie metody, środki uczenia międzykulturowego
- L20. Potrafię pracować w zespole, pełniąc różne role
- L21. Potrafię wykorzystywać wiedzę teoretyczną do analizowania, interpretowania problemów edukacyjnych i projektowania stosownych działań
- L22. Mam świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumiem potrzebę ciągłego dokształcania zawodowego i osobistego rozwoju
- L23. Dostrzegam i formułuję problemy moralne związane z własną pracą, poszukuję rozwiązań, postępuję zgodnie z zasadami etyki
- L24. Mam przekonanie o sensie i potrzebie podejmowania działań pedagogicznych w środowisku społecznym i wykazuję gotowość do podejmowania wyzwań zawodowych

Źródło: Opracowanie własne

Czwarta struktura, składająca się na obraz przygotowania studentów do pracy grupuje zmienne dotyczące **wiedzy**. Składa się z dwóch substruktur. Jedna obejmuje zmienne odnoszące się do wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki (wiedza o wychowaniu, uczeniu się i nauczaniu, prawidłowościach i zakłóceniach procesów komunikowania interpersonalnego). Substruktura ta związana jest z drugą obejmującą wiedzę z zakresu socjologii, nauk o kulturze (kultura, wielokulturowość, międzykulturowość, więzi społeczne, Inny) oraz edukacji międzykulturowej (różnorodność uwarunkowania edukacji w warunkach wielokulturowości). Obie substruktury korelują za sobą na poziomie niskim  $r=0,328$ , zależność wyraźna, lecz mała. Na uwzględnienie tych aspektów w edukacji nauczycielskiej zwraca uwagę T. Lewowicki (2008), podkreślając także wagę doświadczenia wspomagającego zrozumienie i wykorzystanie wiedzy, wewnętrznego przekonania o znaczeniu tej edukacji oraz przygotowania do zmagania się z oporem otoczenia społecznego.

Trzon przygotowania nauczycielskiego tworzą kompetencje komunikacyjne i zdolności do rozwoju zawodowego oraz kompetencje moralne i normatywne. Zależność korelacyjna, jaka wystąpiła między skupieniami I i II, jest korelacją niską ( $r=0,275$  zależność wyraźna, lecz mała). Waga związku skupień I, II, III jest zbliżona. Wyraźnie wiąże się z nimi i wzmacnia skupienie IV – wskazujące na miejsce wiedzy w przygotowaniu zawodowym nauczycieli.

Obraz celów edukacji nauczycielskiej wyłaniający się z badań ukazuje swoisty porządek, hierarchię. Obejmuje postawy, sprawności oraz wiedzę i jest zgodny z krytyczno-kreatywnym ujmowaniem rzeczywistości edukacyjnej i poszukiwaniem pozytywnych rozwiązań problemów społecznych, w tym edukacyjnych (szerzej na ten temat: Lewowicki, 2007b). Postawy to określona jakość ludzi, odznaczających się otwartością, intelektualną autonomią, wrażliwością na potrzeby drugiego człowieka, zdolnością do nieustannego wchodzenia w dialog ze samym sobą i drugim człowiekiem, do dostrzegania i rozwiązywania konfliktów, samoedukacji.

Deklaracje badanych kandydatów na nauczycieli odzwierciedlają: ujęcie celów edukacyjnych w myśl doktryny krytyczno-kreatywnej – postawy, umiejętności, wiedza (Lewowicki, 1994); dominujące modele kształcenia nauczycieli<sup>7</sup>; podejścia fazy przejściowej heterodoksji rozwoju nauk społecznych, a mianowicie doktryny samorozwoju i samokształcenia edukacji permanentnej (Paulston, 1993), doktryny, która odwołuje się do krytycznej diagnozy (doktryny te omawia Lewowicki, 2007a, s. 50–56) oraz nabywanie kompetencji do pracy w kontekście wielokulturowości i eurointegracji. Odniesień do teorii, praktyki i badań można szukać w wyróżnionych przez Roberta Kwaśnicę (2004) dwóch grupach kompetencji praktyczno-moralnych i technicznych, w postulowanym przez H. Kwiatkowską przygotowaniu nauczyciela-Europejczyka na poziomie filozoficzno-etycznym i technicznym oraz kształtowaniu kompetencji do komunikacji międzykulturowej (Nikitorowicz, Sobecki, Danilewicz, Muszyńska, Misiejuk, Bajkowski, 2013).

Zgodnie z zaleceniami Unii Europejskiej<sup>8</sup> i strategiami Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Nauki pobudzanie do rozwoju jednostki jest ważnym celem szkolnictwa wyższego<sup>9</sup>. Jest stałe zapotrzebowanie na ludzi refleksyjnych, umiejących myśleć twórczo i krytycznie, ale i potrafiących współdziałać zarówno w skali lokalnej, narodowej, europejskiej, jak i w skali globalnej.

Ujawnione w badaniach wymiary przygotowania studentów pedagogiki w ramach dotychczasowego kształcenia do pracy w warunkach wielokulturowości moż-



na odnieść do wyróżnionych w Krajowych Ramach Kwalifikacji obszarów wzorcowych efektów kształcenia, a zatem wiedzy – skupienie IV; umiejętności – skupienie I, II, kompetencji personalnych – III. Poczucie sprawstwa badanych studentów w zakresie realizacji tych efektów kształcenia nie jest wysokie. Trzeba zatem wiele zrobić, by podnieść jakość edukacji nauczycielskiej.

Konsekwencjami przyjęcia konstruktywistycznego podejścia do kształcenia nauczycielskiego jest założenie, że nie ma wiedzy niezależnej od znaczenia związanego z doświadczeniem (konstruowanym) przez uczącego się lub społeczność uczących się (Juszczak, 2003, s. 711). Odnotować należy, że istnieje związek między lokalizacją, położeniem centrum/pogranicze i przygotowaniem przyszłych nauczycieli do pracy  $r=0,19588$   $\chi^2(24)=47,339$   $p=0,00306$ . Korelacja jest słaba, ale natura badań wielozmiennowych jest taka, że nawet nieznaczne korelacje są znaczące (Brzeziński, 1987). Zdecydowanie lepiej przygotowani są do pracy kandydaci żyjący na pograniczach terytorialnych, kulturowych, ich doświadczenia społeczne są bogatsze, świadomość edukacji międzykulturowej większa, poza tym na obszarach tych funkcjonują uczelnie od lat prowadzące zajęcia z edukacji międzykulturowej. Działanie tych ośrodków akademickich skuteczne jest w zakresie kształtowania tożsamości wielowymiarowej studentów, kształtowania postaw w stosunku do reprezentanta innej kultury i do edukacji międzykulturowej (potwierdzają to wyniki badań prezentowane w publikacjach ukazujących się w ośrodkach białostockim, cieszyńskim, opolskim). Mimo systematycznie prowadzonej edukacji międzykulturowej wiedza studentów na temat wielokulturowości, międzykulturowości, procesów globalizacji i integracji nie jest wystarczająca. Trzeba wiele uczynić, by zmienić ten stan rzeczy. W procesie kształtowania postaw wobec drugiego człowieka sama wiedza nie jest warunkiem wystarczającym. Istotne są normy, zasady i umiejętności niezbędne do kształtowania pozytywnego nastawienia wobec Innego i gotowości do odpowiednich zachowań. Przy spełnieniu tych warunków można mieć nadzieję, że świadomy nauczyciel samodzielnie podejmie wysiłki, by swoją wiedzę uzupełniać, uczyć się ustawicznie.

Kwalifikacje wyznaczają sposób funkcjonowania zawodowego jednostki<sup>10</sup>. Z punktu widzenia przedstawionych wyników badań własnych można się zastanawiać, czy uniwersytety i uczelnie wyższe zawodowe kształcą nauczycieli w sposób, który umożliwia absolwentowi skuteczność zawodową? Jest to też pytanie o poszukiwanie innych niż dotychczasowe wzorców pracy ze studentami i budowania „portfela kompetencji”<sup>11</sup>.

Włączając się w dyskurs poświęcony zagadnieniu jakości edukacji z perspektywy kreowania społeczeństwa wielokulturowego, dostrzegając wyzwania stojące przed Polską w tym zakresie, m.in. przeciwdziałania odradzającym się fundamentalizmom, nacjonalizmowi, zwykłym ludzkim niechęciom i wrogości, skrajnemu indywidualizmowi i kryzysowi więzi społecznych, należy podkreślić po raz kolejny, że sprostaniu wymogom współczesności i tworzenia kapitału intelektualnego w przyszłości będzie służyć edukacja i dobrze przygotowani nauczyciele.

## Zamiast zakończenia

Osobliwą cechą podjętych rozważań jest poznanie, opis i interpretacja zjawisk i procesów dotyczących kształcenia nauczycieli. Dotychczasowe wysiłki badawcze w zakresie edukacji międzykulturowej nastawione były w głównej mierze

na problemy i dokonania poszczególnych narodów, społeczności, grup, ich kultury, zachowań, poczucia tożsamości dzieci i młodzieży, etniczności i obywatelskości, wspólnot. W ostatnich latach podejmowane i analizowane są zagadnienia kształcenia nauczycieli i ich pracy (Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta, 2008; Jasiński, 2010; Szczurek-Boruta, 2013, 2014). Edukacja międzykulturowa sprzyja upowszechnieniu nowych postaw wobec ludzi i kultur, warunkiem jej powodzenia jest przygotowanie nauczycieli do spostrzegania i rozumienia świata, rozumienia zachowań społecznych w sposób całościowy i racjonalny, do działania i przeciwdziałania różnym problemom, do mobilizowania sił ludzkich.

**Wyniki przeprowadzonych badań własnych** pozwoliły na systematyzację procesu uczenia (się)-nauczania przyszłych nauczycieli, pozwoliły wyznaczyć i poznać wymiary kształcenia nauczycielskiego oraz **przedstawić propozycję modelu wielostronnego przygotowania nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości**. Model ten nawiązuje do koncepcji wielostronnego kształcenia i koncepcji edukacji nauczycielskiej Wincentego Okonia (1988, 1991) oraz do postulowanego już w latach 90. XX wieku przez T. Lewowickiego (1994) modelu wielostronnego kształcenia nauczycieli, w którym – w kontekście wielowymiarowości i wielokulturowości współczesnego świata – jest miejsce nie tylko na przygotowanie do edukacji regionalnej i wielokulturowej, ale także do edukacji międzykulturowej (Lewowicki, 2008).

Opracowany – na podstawie wyników przeprowadzonych badań własnych – model<sup>12</sup> jest z jednej strony konstruktem pojęciowym (układem) odnoszącym się do układu realnego (rzeczywistości edukacyjnej przyszłych nauczycieli), z drugiej zaś zespołem założeń teorii (ukrytych lub *explicite* wyłożonych), założeń upraszczających lub idealizujących rzeczywistość. **Jego elementami są: dotychczasowe doświadczenia indywidualne, międzygrupowe studentów; wartości; uczenie się i jego wymiary; prakseologiczno-metodyczne prawidłowości organizacji kształcenia akademickiego; kondycja gospodarczo-ekonomiczna; konteksty polityczne, światopoglądowe, społeczne.** W procesie kogeneracji tych elementów kandydat na nauczyciela jednocześnie konstruuje wiedzę o sobie, jak i wiedzę o świecie, w tym o wykonywanym zawodzie (model przedstawiam i opisuję w pracy: Szczurek-Boruta, 2014, s. 188–211).

Przyjmując równoważność wyróżnionych elementów, działanie ich w skojarzeniu, można przypuszczać, że realizacja wynikających z nich celów sprzyjać będzie kształtowaniu człowieka (przyszłego nauczyciela) o wielostronnie rozwiniętej osobowości i stanowić istotny etap w kształtowaniu zmiany paradygmatu całej edukacji.

Zastosowanie tego konstruktury przybliży możliwości porównań, opisu, poszukiwania związków i wyjaśnień, służy lepszemu zrozumieniu złożoności zjawisk, procesów i wyznaczników edukacji nauczycielskiej. Przedstawiona propozycja zachęca do tworzenia programu/programów kształcenia przyszłych nauczycieli. Model ten – odwołując się do podstawowych problemów życia społecznego i indywidualnego, problemów, które stają się dla współczesnej edukacji ważne – zmusza do stałego eksponowania wartości (na przywracanie rangi wartościom uniwersalnym, wartościom związanym z człowiekiem i jego życiem, wartościom humanistycznym od lat zwracają uwagę m.in. Janusz Gajda, Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz), kształtowania norm życia społecznego, na uczenie się międzykulturowe i jego wymiary (tożsamość roli zawodowej, doświadczenia w relacjach z Innymi, praktyka, uczest-

nictwo społeczne) (Szczurek-Boruta, 2013), doświadczenia nabywane w sytuacjach życiowych i w toku edukacji nauczycielskiej, umiejętności metodyczne oraz na znaczenie warunków i kontekstów politycznych, światopoglądowych, ekonomicznych.

Rola zawodowa, do której podjęcia przygotowują się kandydaci na nauczycieli, wymaga, by edukacja nauczycielska kształtowała u nich refleksyjną świadomość nieustannego uczenia się-nauczania w relacjach międzyludzkich, konstruowania swojej wiedzy i wspierania procesu konstruowania wiedzy ucznia w jej różnych kontekstach.

Nakreślenie ogólnego obrazu edukacji nauczycielskiej i przedstawienie propozycji modelu wielostronnego kształcenia nauczycieli wydaje się pożyteczne zarówno dla pedeutologii, jak i dla innych środowisk uwikłanych w przygotowanie nauczycieli. Zaproponowany model wskazuje wiodące obszary kształcenia i prawdopodobne konsekwencje ich wdrożenia, ramy edukacji nauczycielskiej, przewodnie myśli, założenia, cele oraz niezbędne kompetencje. Wymaga dookreślenia zakresów treści tych obszarów i kompetencji zawodowych nauczycieli. Problemy te powinny podjąć środowiska prowadzące edukację nauczycielką i środowiska z tej edukacji korzystające.

## Przypisy

<sup>1</sup> Zob. *Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego. Realizacja programu modernizacji uniwersytetów: edukacja, badania naukowe, innowacje*, w: [www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/system-szkolnictwa-wyzszego](http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/system-szkolnictwa-wyzszego) (1.12.2014).

<sup>2</sup> Stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (The European Higher Education Area) znajduje swe odzwierciedlenie w Deklaracji Bolońskiej podpisanej 19 czerwca 1999 r. przez ministrów szkolnictwa wyższego z 29 krajów Europy.

<sup>3</sup> Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 o wzorcowych efektach kształcenia dla kierunku studiów pedagogika, studia pierwszego stopnia – profil ogólnoakademicki.

<sup>4</sup> W opracowaniu przedstawiam cząstkowe rezultaty ogólnopolskich, wielozmiennowych badań studentów kierunku pedagogika, specjalność edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, przeprowadzonych w latach 2011–2014 w trzech strefach centrum i trzech strefach pogranicza Polski zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego. Badania realizowano w ramach projektu badawczego NCN, numer projektu N N106 416640. Uczestniczyła w nich grupa reprezentatywna 1268 osób we wczesnej fazie dorosłości. Model badań łączył strategię ilościową (ankieta audytoryjna) i jakościową (w tym wywiady grupowe i indywidualne). Do analizy danych ilościowych zastosowane zostały zarówno proste metody, jak i metody bardziej złożone (np. analiza czynnikowa i analiza skupień). Opis grupy badanej, terenu badań, metodologii znajduje się w pracach A. Szczurek-Boruty (2013, 2014). Przywoływany materiał empiryczny był wcześniej wykorzystany w pracy: A. Szczurek-Boruta: *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*. Toruń 2014, WEiNoE UŚ, Wyd. Adam Marszałek. W tym tekście opracowany i interpretowany jest jednak inaczej.

<sup>5</sup> Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego. Poprawa jakości kształcenia nauczycieli, Bruksela, 23 sierpnia 2007, [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:01:PL:HTML 9 \(22.07.2013\)](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:01:PL:HTML 9 (22.07.2013)).

<sup>6</sup> Interpretacja wielkości współczynników korelacji  $r$  wg J. P. Guilforda (1960, s. 171). Poniżej 0,20 – korelacja słaba; 0,20–0,40 – korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała; 0,40–0,70 – korelacja umiarkowana, zależność istotna; 0,70–0,90 – korelacja wysoka, zależność znacząca; 0,90–1,00 – korelacja bardzo wysoka, zależność bardzo pewna.

<sup>7</sup> Koncepcje kształcenia nauczycieli (ogólnokształcąca, personalistyczna, kształcenia specjalistycznego, metodyczna lub pragmatyczna, problemowa lub progresywna) przedstawione są m.in. w pracach: W. Okoń: *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*. PWN, Warszawa-Kraków 1988; T. Lewowicki: *Przemiany oświaty*. Wyd. „Żak”, Warszawa 1994; H. Kwiatkowska: *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*. IBE, Warszawa 1997.

<sup>8</sup> Zob. *Communication from the Commission of 21 November 2001 on making a European area of lifelong learning a reality* [COM(2001) 678 final – Not published in the Official Journal], *Komunikat Komisji z dnia 21 listopada 2001 r. w sprawie urzeczywistnienia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie* [COM(2001) 678 wersja ostateczna – nieopublikowany w Dzienniku Urzędowym]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:PL:NOT>. Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego. Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów: edukacja, badania naukowe i innowacje, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela 10.05.2006 KOM (2006) 208 wersja ostateczna, w: nauka.gov.pl (11.04.2011).

<sup>9</sup> *Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 r.* Raport Częstkowy przygotowany przez konsorcjum Ernst&Young Business Advisory, Instytut Badań Nad Gospodarką Rynkową, 2009, [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/Projekty\\_systemowe/20100727\\_Etap\\_2\\_misja\\_wizja\\_cele\\_strategiczne\\_SW.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Etap_2_misja_wizja_cele_strategiczne_SW.pdf) (26.06.2013).

<sup>10</sup> Dyskusje na ten temat toczą się od lat zob.: M. Marody (red.): *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000; M. Kleiber: *Czy Polska będzie kiedyś miała innowacyjną gospodarkę?*, pdf; prowadzone są także badania: J. Żurawska: *Badanie potrzeb pracodawców w kontekście oferty systemu edukacji na poziomie średnim i wyższym*, red. nauk. projektu W. Duczmal. Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2009. Wypowiedź Małgorzaty Rusewicz (Polska Konfederacja Pracodawców Prywatnych „Lewiatan”) w dyskusji panelowej *Potrzeby kraju i rynku pracy poświęcona zagadnieniu jakości edukacji z perspektywy rynku pracy*, w: <http://kongres.ibe.edu.pl/materiay/202-sesja-ii-panel-4-potrzeby-rozwoju-kraju-i-ryнку-pracy> (04.02.2013).

<sup>11</sup> Zob. m.in. *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji w 2011*. Broszura informacyjna. IBE, Warszawa 2012.

<sup>12</sup> Przedstawiona propozycja wielostronnego przygotowania nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości i systematyzacja zjawisk związanych z wystąpieniem procesu uczenia się od Innych i nauczania Innych zbliżona jest do szczególnego typu modelu, jakim jest model pojęciowy, utworzony, uproszczony konstrukt danego wycinka rzeczywistości. Zob.: P. Sztompka: *Metoda funkcjonalna w socjologii i antropologii społecznej*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1971, s. 37–38.

## Literatura

Ambrozik W., Przyszczykowski K. (red.) (2004): *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań

Bruner J. (2006): *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska. TA-iWPN UNIVERSITAS, Kraków

Brzeziński J. (red.) (1987): *Wielozmiennowe modele statystyczne w badaniach psychologicznych*. PWN, Warszawa–Poznań

*Communication from the Commission of 21 November 2001 on making a European area of lifelong learning a reality* [COM(2001) 678 final – Not published in the Official Journal], *Komunikat Komisji z dnia 21 listopada 2001 r. w sprawie urzeczywistnienia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie* [COM(2001) 678 wersja ostateczna – nieopublikowany w Dzienniku Urzędowym]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:PL:NOT>

Czerepaniak-Walczak M. (1997): *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Wyd. „Edytor”, Toruń–Poznań

Day Ch. (2004): *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się poprzez całe życie*. Przekład. J. Michalak, wstęp T. Lewowicki. GWP, Gdańsk

Dylak S. (2000): *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.): *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. WSP ZNP w Warszawie, Warszawa

Ferguson G. A., Takane Y. (2004): *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Tłum. M. Zagrodzki. PWN, Warszawa

Frankfort-Nachmias C., Nachmias D. (2001): *Metody badawcze w naukach społecznych*. Tłum. E. Hornowska. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań

Fukuyama F. (2007): *Kłęska wielokulturowości*. Przekład S. Kowalski. „Gazeta Wyborcza”, 3–4 lutego

- Gliszczyńska X. (1987): *Poczucie sprawstwa*. W: X. Gliszczyńska (red.): *Człowiek jako podmiot życia społecznego*. Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź
- Golka M. (2010): *Imiona wielokulturowości*. Wyd. MUZA, Warszawa
- Gołębiak B. D. (1998): *Zmiany edukacji nauczycielskiej. Wiedza–biegłość–refleksyjność*. Wyd. „Edytor”, Toruń–Poznań
- Guilford J. P. (1960): *Podstawowe metody statystyki w psychologii i pedagogice*. WN PWN, Warszawa
- Jasiński Z. (red.) (2010): *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Opole
- Juszczak S. (2003): *Konstrukttywizm w nauczaniu*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. T. II, G-Ł. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Kleiber M. (2009): *Czy Polska będzie kiedyś miała innowacyjną gospodarkę?*, pdf
- Klus-Stańska D. (2000): *Konstruowanie wiedzy o szkole*. Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn
- Klus-Stańska D. (2010): *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego*. Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów: edukacja, badania naukowe i innowacje, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela 10.05.2006 KOM (2006) 208 wersja ostateczna. nauka.gov.pl (11.04.2011).
- Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego*. *Poprawa jakości kształcenia nauczycieli*, Bruksela, 23 sierpnia 2007, [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:01:PL:HTML\\_9\(22.07.2013\)](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:01:PL:HTML_9(22.07.2013)).
- Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji w 2011*. (2012) Broszura informacyjna. IBE, Warszawa
- Kotusiewicz A. A., Koć-Seniuch G., Niemiec J. (red.) (1997): *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Wyd. „Żak”, Wydział Pedagogiki i Psychologii UW Filia Białystok, Warszawa–Białystok
- Kupisiewicz Cz. (2000): *System kształcenia nauczycieli – stan obecny i perspektywy przebudowy*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4
- Kwaśnica R. (2004): *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kweciński, B. Śliwerski: *Pedagogika*. T. 2. WN PWN, Warszawa
- Kwiatkowska H. (1997): *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*. IBE, Warszawa
- Kwiatkowska H. (2005): *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. GWP, Gdańsk
- Kwiatkowska H. (2008): *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Kwiatkowska H., Lewowicki T. (red.) (1997): *Źródła współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Wyd. WSP ZNP, Warszawa
- Kwiatkowska H., Lewowicki T., Dylak S. (red.) (2000): *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Wyd. WSP ZNP, Warszawa
- Kycia T. (2011): *Niemcy: klęska multi-kulti? „Więź”, nr 4 (630)*. <http://www.wiez.pl/czasopismo/szczegoly,id,559,art,15412>
- Lewowicki T. (1991): *Koncepcje kształcenia nauczycieli a związki teorii i praktyki w edukacji nauczycielskiej*. W: M. Jakowicka (red.): *Relacje między teorią i praktyką w kształceniu nauczycieli*. Wyd. WSP, Zielona Góra
- Lewowicki T. (1994): *Przemiany oświaty*. Wyd. „Żak”, Warszawa
- Lewowicki T. (2007a): *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Wyd. ITE-PIB, Warszawa–Radom
- Lewowicki T. (2007b): *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. PIB-ITE, Warszawa–Radom.
- Lewowicki T. (2008): *O podstawowych warunkach pomysłnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. WEiNoE UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.) (2008): *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. WEiNoE UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń
- Lewowicki T. (2010): *Nauczyciele w warunkach wielokulturowości – trudności i wyznaczniki powodzenia*. W: Z. Jasiński (red.): *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Opole
- Lewowicki T. (2012): *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1
- Marody M.(red.) (2000): *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości*. Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa
- Mamzer H. (red.) (2008): *Czy klęska wielokulturowości?* Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań

Mieszalski S. (2000): *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstrukttywizmu*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4

Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 r. Raport Częstkowy przygotowany przez konsorcjum Ernst&Young Business Advisory, Instytut Badań Nad Gospodarką Rynkową, 2009, [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/Projekty\\_systemowe/20100727\\_Etap\\_2\\_misja\\_wizja\\_cele\\_strategiczne\\_SW.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Etap_2_misja_wizja_cele_strategiczne_SW.pdf) (26.06.2013).

Mizerek H. (1999): *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością?* Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.

Muchacka B. (2012): *Umiejętności zarządzania grupą w samoocenie nauczyciela*. W: R. Kwiecińska, J. M. Łukasik (red.): *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*. Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków

Nikitorowicz J. (2010): *Współczesny nauczyciel w procesie rewitalizacji wartości i pamięci przeszłości w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym*. W: Z. Jasiński (red.): *Szkola i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Opole

Nikitorowicz J. (2012): *Edukacja wobec zmian społecznych w dynamicznych i nieprzewidywalnych przestrzeniach wielokulturowości*. W: R. Kwiecińska, J. M. Łukasik (red.): *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*. Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków

Nikitorowicz J., Sobecki M., Danilewicz W., Muszyńska J., Misiejuk D., Bajkowski T. (red.) (2013): *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa

Okoń W. (1988): *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*. PWN, Warszawa–Kraków

Okoń W. (1991): *Rzecz o edukacji nauczycieli*. WSiP, Warszawa

Paulston R. G. (1993): *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*. W: Z. Kwiecińska, L. Witkowski (red.): *Spory o edukację*. IBE, Warszawa

*Potrzeby kraju i rynku pracy*. <http://kongres.ibe.edu.pl/materiy/202-sesja-ii-panel-4-potrzeby-rozwoju-kraju-i-rynku-pracy> (04.02.2013).

Radziewicz-Winnicki A. (2008): *Pedagogika społeczna*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa

Rabczuk W. (2007): *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*. Wyd. WSP TWP, Warszawa

Rabczuk W. (2012): *Kompetencje kluczowe i ich kontekst międzykulturowy*. W: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Poza paradygmaty pedagogiki. Pedagogika międzykulturowa*. T. 2. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek. Cieszyn–Warszawa–Toruń

Siemak-Tylikowska A., Kwiatkowska H., Kwiatkowski S. M. (red.) (1998): *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Wyd. „Żak”, Warszawa

*Społeczne skutki poakcesyjnych migracji ludności Polski*. Raport Komitetu Badań nad Migracjami PAN. Warszawa 2014 (pełny tekst: <http://www.kbnm.pan.pl/>)

Szczurek-Boruta A. (2008): *Obraz własnej osoby a gotowość zawodowa nauczyciela*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek. Cieszyn–Warszawa–Toruń

Szczurek-Boruta A. (2013): *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyd. Adam Marszałek, Toruń

Szczurek-Boruta A. (2014): *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyd. Adam Marszałek, Toruń

Szempruch J. (2012): *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Szempruch J. (2013): *Pedeutologia. Studium teoretyczno-praktyczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Sztompka P. (1971): *Metoda funkcjonalna w socjologii i antropologii społecznej*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław

Zaczyński W. P. (1997): *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa

Żurawska J. (2009): *Badanie potrzeb pracodawców w kontekście oferty systemu edukacji na poziomie średnim i wyższym*. Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole.

## **Przemiany w kształceniu nauczycieli w kontekście wielokulturowości i eurointegracji**

Celem podjętych rozważań jest uchwycenie niektórych ważnych cech nauczycielskiej edukacji. Ograniczę się do zagadnień, które w największym stopniu wyznaczają szanse i powodzenie w przygotowaniu nauczycieli do pracy. Przywołam cząstkowe wyniki ogólnopolskich badań kandydatów na nauczycieli dotyczące spostrzegania własnego sprawstwa, podejmę próbę odczytania przemian w kształceniu nauczycieli oraz przedstawię propozycję modelu przygotowania nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości. W poszukiwaniu teoretycznych odniesień do różnych kwestii kształcenia nauczyciela sięgam do dorobku nauk humanistycznych. Tło teoretyczne zagadnień stanowiących główny przedmiot refleksji wyraźnie eksponuje powiązania zagadnień edukacji międzykulturowej z wiedzą zgromadzoną na gruncie pedagogiki, pedeutologii, psychologii, socjologii, antropologii i innych nauk.

Słowa kluczowe: wielokulturowość, edukacja, nauczyciel, eurointegracja

## **Transformations of teacher training in the context of multiculturalism and euro-integration**

The undertaken discussion aims at capturing some important features of teachers' education. This will be limited to the issues which to the largest extent indicate the chances and success in preparing teachers for their work. Some partial results will be referred to of the studies conducted in Poland among candidates for teachers and concerning the views on their own driving force. An attempt will be made to understand and interpret the transformations in teacher training and a model will be presented of teachers' preparation for work in multicultural conditions. In search for theoretical references to various issues of teacher training, the output of many humanistic sciences is explored. The theoretical background of the main subject of reflection clearly exposes the relations between intercultural education and the knowledge gained in the field of pedagogy, pedeutology, psychology, sociology, anthropology and other sciences.

Keywords: multiculturalism, education, teacher, euro-integration

*Translated by Agata Cienciała*





Eunika Baron-Polańczyk  
Uniwersytet Zielonogórski

## NAUCZYCIELE WOBEC NOWYCH TRENDÓW ICT (RAPORT Z BADAŃ)<sup>1</sup>

Rzeczywistość cyfrowej ery stawia nauczycielom coraz to inne i wyższe wymagania zorientowane na kształtowanie określonych obszarów kompetencji informacyjnych, wytyczając kierunki profesjonalnego rozwoju, w tym także w obszarze aplikowania nowych trendów ICT (*Information and Communication Technology*) do edukacyjnej praktyki. Od współczesnego nauczyciela oczekuje się, aby podejmowane zadania zawodowe (przedmiotowo-dydaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze) były wspomagane ICT. Dlatego też zasadniczy cel badań (i co za tym idzie, główny problem, na rozwiązaniu którego skupiono uwagę) dotyczył ustalenia kompetencji informacyjnych nauczycieli w zakresie wykorzystywania metod i narzędzi ICT w kontekście nowych trendów technologicznych i towarzyszącym im przemianom cywilizacyjnym. Podjęto próbę ustalenia wiedzy, rozumienia, działań i postaw nauczycieli przejawianych w refleksyjnym podejściu do ICT. Wyniki pozwalają określić środowisko edukacyjne aktywności nauczycieli w ponowoczesnym świecie implikowane gwałtownym technologicznym rozwojem.

### Założenia badawcze

Z perspektywy metodologii badań pedagogicznych na etapie konceptualnym projektu założono, że podjęta działalność będzie miała postać badań diagnostyczno-korrelacyjnych (Ferguson i Takane, 2003, s. 33) o charakterze ilościowo-jakościowym (Dróźka, 2010, s. 125), osadzonych głównie w pedeutologii i pedagogice medialnej.

Główny problem badawczy złożony jest z pięciu problemów szczególnych (czterech diagnostycznych i jednego o charakterze zależnościowym). Pierwsze pytanie-problem wiąże się z rozpoznaniem poziomu kompetencji informacyjnych nauczycieli w zakresie operowania informacją, drugie – z rozpoznaniem poziomu korzystania przez nauczycieli z nowoczesnych narzędzi ICT, trzecie – z ustaleniem związku pomiędzy poziomem kompetencji informacyjnych nauczycieli a wykorzystywaniem przez nich w praktyce zawodowej narzędzi ICT oraz określeniem czynników różnicujących te związki, czwarte – z określeniem infrastruktury teleinformatycznej, piąte – z rozpoznaniem zakresu wiedzy, rozumienia i stosowania przez nauczycieli nowych trendów ICT oraz refleksji nauczycieli nad podejmowanymi (bądź niepodejmowanymi) praktycznymi działaniami w dziedzinie stosowania ICT. Koncentrując się na czynnikach motywujących do podejmowania działań, problemy ukierunkowały

opisanie, wyjaśnienie i interpretację nauczycielskich przemyśleń dotyczących: powodów i argumentów, dla których w swojej praktyce zawodowej wykorzystują (lub nie wykorzystują) narzędzia ICT; szczególnych osiągnięć i niepowodzeń w obszarze aplikowania ICT; pobudek i racji, dla których planują (czy też nie planują) dalszy rozwój zawodowy oraz oczekiwania co do form i technik kształcenia (samokształcenia) w celu poszerzania swoich wiadomości i umiejętności w zakresie wykorzystywania ICT w edukacji oraz oczekiwania co do ich wspierania w celu aktywniejszego stosowania ICT w pracy. Piąty problem nawiązuje do wcześniej nakreślonej koncepcji (teoretycznego modelu kompetencji informatycznych w zakresie wykorzystywania ICT, wyodrębniającego sferę instrumentalną i kierunkową, określającego w sumie trzynaście obszarów kompetencyjnych) – uwzględniającej w obszarze inżynierijsko-technicznym „nowe trendy w rozwoju ICT” (Baron-Polańczyk, 2011, s. 84–92).

Opracowując koncepcję kompetencji informacyjnych w zakresie wykorzystywania narzędzi i metod ICT, uwzględniono: 1) założenia teoretyczne dotyczące definicji i struktury pojęcia kompetencji (przyjęte za: Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 129); 2) standardy kompetencji zawodowych nauczycieli określone poprzez wymagania w zakresie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela; 3) standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnej i informatyki, które dotyczą każdego współczesnego nauczyciela pracującego na dowolnym etapie kształcenia oraz wytyczne zawarte w projektach na rzecz alfabetyzacji informacyjnej: UNESCO – ICT Competency Standards for Teachers, American Association of School Libraries, Association of Educational Communications and Technology, Society of College, National and University Libraries – The Seven Pillars of Information Literacy, Chartered Institute of Library and Information Professionals; 4) podstawy teoretyczne dotyczące wykorzystywania nowych trendów ICT – wskazania inżynierijsko-techniczne, pedagogiczne oraz etyczne, prawne, społeczne i ekonomiczne (Baron-Polańczyk, 2006, s. 71–246; 2011, s. 15–142). Przyjęte teoretyczne podstawy podkreślają jedną z możliwych propozycji kształtowania i rozwijania nauczycielskich kompetencji, dostrzegającą fundamenty nowoczesnego nauczania i uczenia się w teorii kognitywistycznej i konstruktywistycznej (ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy społeczno-kulturowej), wskazując na jeden ze sposobów myślenia o formowaniu wiedzy – uczeniu się o metodach i narzędziach ICT za pośrednictwem ICT (Siemieniecki, 2010). Założono także, zgodnie z wytycznymi koncepcji refleksyjnego profesjonalizmu (refleksyjnego nauczyciela zaproponowanymi przez Donalda A. Schöna), że o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje nie tyle umiejętność aplikacji wiedzy teoretycznej w praktyce, ile zdolność do szczególnego rodzaju refleksji, refleksji w działaniu i refleksji nad działaniem (Schön, 1987; zob.: Gołębnik, 2004, s. 201–203). Stanowisko teoretyczne wytyczają założenia pedagogiki krytycznej (Szkudlarek i Śliwerski, 2009; Szkudlarek, 2004, s. 363–377) w ujęciu postmodernistycznym (Melosik i Szkudlarek, 2010; Melosik, 2004, s. 452–464).

Badania kompetencji informacyjnych nauczycieli w zakresie wykorzystywania ICT zostały osadzone w procedurze diagnostycznej (Gnitecki, 1996, s. 105), w której zastosowano metodę sondażu diagnostycznego (Babbie, 2004, s. 268; Nowak, 2007, s. 47) oraz dwie techniki: 1) ankietę ukierunkowaną kwestionariuszem pytań (Pilch i Bauman, 2001, s. 96); 2) wywiad narracyjny ukierunkowany dyspozycjami

do rozmowy (Frankfort-Nachmias i Nachmias, 2001, s. 249, 612; Konarzewski, 2000, s. 117). Badania właściwe (rok 2011), obejmujące nauczycieli realizujących program 23 różnych przedmiotów nauczania, przeprowadzono we wszystkich zielonogórskich szkołach oraz wybranych placówkach województwa lubuskiego i województwa ościennych. Wywiadem objęto 40 osób – nauczycieli pracujących w Zielonej Górze (w rozmowach udział wzięli nauczyciele będący na czterech etapach kształcenia: wybrano po 10 osób z każdego typu placówki). Rozpowszechniono 2000 kwestionariuszy ankiet, z czego otrzymano 1160 (58%) odpowiedzi zwrotnych. Zatem grupę badawczą (całą próbę) stanowi 1160 nauczycieli realizujących program kształcenia odpowiednio: 150 (12,9%) w nauczaniu początkowym, 340 (29,3%) w szkole podstawowej, 267 (23,0%) w gimnazjum, 276 (23,8%) w szkole ponadgimnazjalnej; oraz na dwóch etapach edukacyjnych – 93 (8,0%) w szkole podstawowej i gimnazjum, 34 (2,9%) w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Wśród badanych osób zdecydowaną większość – 925 (79,7%) – stanowiły kobiety, zatem mężczyźni to piąta część badanych – 235 (20,3%). Liczna grupa – aż 852 (73,5%) nauczycieli – uzyskała wysoki poziom kwalifikacji zawodowych, osiągając stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego.

Prezentowane w niniejszym artykule wyniki, przyjmują postać uogólnień, najważniejszych uwag i wniosków (szczegółowe analizy zawarto w: Baron-Polańczyk, 2011, s. 177–340).

## **Wyniki badań**

Analiza literatury przedmiotu i zgromadzonego materiału empirycznego (1160 nauczycieli) oraz zastosowane metody i techniki badawcze, w tym obliczenia z wykorzystaniem metod statystycznych, są podstawą poniższych konkluzji.

### **Kompetencje informacyjne (I)**

Poziom kompetencji informacyjnych nauczycieli w większości (81,6%) można określić jako średni (połowa badanej grupy) lub wysoki (prawie trzecia część nauczycieli). Świadczyć to może o ogólnie dostatecznym i dobrym przygotowaniu nauczycieli do rozwiązywania zadań w zakresie operowania informacją. Ustalony stan kompetencji można uznać za zadowalający i co najmniej wystarczający, aby stosować nowoczesne narzędzia (oczywiście odpowiednio w różnych zakresach) w rozwiązywaniu praktycznych zadań informacyjnych, takich jak: poszukiwanie, porządkowanie, selekcjonowanie, przechowywanie, tworzenie i udostępnianie informacji cyfrowych. Nauczyciele, jak sami deklarują, są w stanie stosować wiadomości do osiągnięcia wyniku (rozwiązania informacyjnego zadania) poprzez skuteczność wykonywanych czynności (np. pozyskiwania, sortowania informacji), co z kolei w większości może wyrażać się trafnością i dokładnością wyniku, a dla wielu (9,8%) badanych uzyskane rezultaty mogą przybierać nawet twórczy i innowacyjny charakter. Nie należy jednak zapominać, że wśród cząstkowych kompetencji znalazły się obszary, które wymagają szczególnej uwagi i dbałości o podnoszenie ich na poziomy wyższe poprzez doskonalenie siebie i swojego warsztatu.

## Wykorzystywanie ICT (praktyczne działania) (2)

Poziom korzystania przez nauczycieli z nowoczesnych metod i narzędzi ICT w większości (83,2%) możemy określić jako średni (dokładnie połowa badanych osób) lub wysoki (trzecia część analizowanej grupy). Zdiagnozowany stan jest zadowalający, ponieważ prawie cała zbiorowość (97,5%) badanych nauczycieli uznajmie, że podejmuje praktyczne działania (oczywiście zgodnie z reprezentowanym poziomem) na rzecz stosowania ICT w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Cieszy, że nauczyciele wykazują dużą aktywność oraz wykorzystują sprzęt teleinformatyczny, oprogramowanie, technologię internetową oraz multimedialne materiały dydaktyczne do realizacji celów i zadań edukacyjnych. Świadczyć to może o ogólnie dostatecznym i dobrym przygotowaniu nauczycieli do posługiwania się ICT w pracy własnej oraz w pracy dydaktycznej z uczniami.

## Związek między kompetencjami a wykorzystywaniem ICT. Czynniki różnicujące (3)

Deklarowana samoocena kompetencji informacyjnych przekłada się na podejmowane przez nauczycieli działania na rzecz wdrażania ICT do edukacyjnej praktyki (obraz rozkładu liczebności obu zmiennych przybiera podobny, zbliżony do normalnego, przebieg; tab. 1). Obliczenia statystyczne (z zastosowaniem testu niezależności chi-kwadrat oraz współczynnika korelacji Pearsona) (Nowaczyk, 1995, s. 98–105; Juszczyk, 2004, s. 166–171) doprowadziły do skonstruowania następujących twierdzeń:

1. Poziom wykorzystywania nowoczesnych metod i narzędzi ICT przez nauczycieli jest zależny od poziomu ich kompetencji informacyjnych ( $p = 1,5605E-244 < \alpha = 0,01$ ; dla  $df = 9$ ).
2. Pięćdziesiąt procent zmienności poziomu podejmowanych przez nauczycieli praktycznych działań na rzecz wykorzystywania ICT daje się przewidzieć na podstawie zmienności poziomu kompetencji informacyjnych nauczycieli ( $r^2 \approx 0,50$ ).
3. Związek korelacyjny pomiędzy poziomem kompetencji informacyjnych nauczycieli a praktycznym wykorzystywaniem przez nich instrumentów ICT jest wysoki ( $r \approx 0,71$ ); korelacja jest dodatnia (pozytywna) i wyraża jednokierunkowe zmiany w obu rozpatrywanych cechach.
4. Spośród wielu analizowanych czynników różnicujących, takie cechy jak:
  - płeć ( $\chi^2 = 59,06 > \chi^2_{(\alpha=0,01; df=3)} = 11,34$ ;  $p = 9,31737E-13$ ),
  - wiek ( $\chi^2 = 41,41 > \chi^2_{(\alpha=0,01; df=15)} = 30,58$ ;  $p = 0,000276435$ ),
  - staż pracy w zawodzie nauczycielskim ( $\chi^2 = 46,45 > \chi^2_{(\alpha=0,01; df=21)} = 38,93$ ;  $p = 0,001112534$ ),
  - poziom awansu zawodowego ( $\chi^2 = 22,58 > \chi^2_{(\alpha=0,01; df=9)} = 21,67$ ;  $p = 0,00721215$ ),
  - nauczany przedmiot ( $\chi^2 = 140,98 > \chi^2_{(\alpha=0,01; df=27)} = 46,96$ ;  $p = 2,18324E-17$ ),
  - miejsce (środowisko) pracy ( $\chi^2 = 32,75 > \chi^2_{(\alpha=0,01; df=12)} = 26,22$ ;  $p = 0,001058156$ ),
  - stopień zainteresowania techniką ( $\chi^2 = 404,59 > \chi^2_{(\alpha=0,01; df=12)} = 26,22$ ;  $p = 4,02887E-79$ ) i informatyką ( $\chi^2 = 719,90 > \chi^2_{(\alpha=0,01; df=12)} = 26,22$ ;  $p = 2,4226E-146$ ) jako dziedzinami wiedzy, wykazały istotne różnice statystyczne pomiędzy nimi a kompetencjami informacyjnymi i/lub wykorzystywaniem ICT (zob. więcej: Baron-Polańczyk, 2013, s. 129–144).

Tabela 1. Wykorzystywanie metod i narzędzi ICT w funkcji kompetencji informacyjnych

Poziom		Wykorzystywanie ICT					Razem
		(1) bardzo niski	(2) niski	(3) średni	(4) wysoki	(5) bardzo wysoki	
Kompetencje informacyjne	(1) bardzo niski	6	3	0	0	0	9
	(2) niski	9	49	28	3	0	89
	(3) średni	11	32	465	78	0	586
	(4) wysoki	2	5	81	252	21	361
	(5) bardzo wysoki	1	1	6	52	55	115
Razem		29	90	580	385	76	1160

### Infrastruktura teleinformatyczna (4)

Swobodny dostęp do komputera i Internetu w swoich domach ma prawie cała badana zbiorowość (95,9%), w miejscu pracy zaś zdecydowana większość (81,5%). Niczym nieograniczony dostęp do szkolnej pracowni komputerowej, by realizować tam zajęcia ze swojego przedmiotu, deklaruje ponad połowa (58,5%) badanych. W kontekście napotykanymi trudnościami i ograniczeniami, w korzystaniu z wyposażenia (sprzętu i oprogramowania) sali komputerowej, zdecydowana większość nauczycieli wskazywała na infrastrukturę teleinformatyczną szkoły i organizację pracy placówki – przedmiotowe przeszkody (przede wszystkim: pełne obsadzenie pracowni zajęciami z informatyki, niewystarczającą liczbę komputerów i pracowni w szkole, plan lekcji i rozkład szkolnych zajęć, duże liczebności klas). Pozostali (dziesiąta część) wskazywali na przeszkody przyjmujące podmiotowy charakter, a przyczynę pojawiających się problemów upatrywali głównie w osobie informatyka (opiekunie pracowni), w sobie – indywidualnych właściwościach, niedostatecznym poziomie wiadomości i umiejętności, głębokim subiektywnym przekonaniu o braku konieczności stosowania ICT w nauczaniu swojej dziedziny lub jej bezużyteczności.

### Wiedza, rozumienie, działania i postawy nauczycieli wobec nowych trendów ICT (5)

**Technologia cloud computing (5.1).** Co szósty nauczyciel poinformował, że zna pojęcie *cloud computing*, to zaledwie 22 (1,9%) osoby stosują tę technologię w praktyce zawodowej. Jedynie 14 nauczycieli potrafiło podać konkretne przykłady stosowanych przez siebie narzędzi i technologicznych rozwiązań, tak więc można mieć uzasadnione wątpliwości co do wiarygodności tych deklaracji.

**Motywy stosowania i niestosowania ICT (5.2).** Zasadnicze powody, dla których nauczyciele w swojej praktyce zawodowej wykorzystują ICT, tkwią kolejno w: 1) usprawnianiu i upracticznianiu podejmowanych zawodowych działań (korzyściach dla nauczyciela); 2) dużych możliwościach upracticzniania i bardziej skutecznego procesu nauczania i uczenia się (profitach dla nauczyciela i ucznia); 3) docenianiu ICT jako narzędzia, uniwersalnego i praktycznego instrumentu do różnorodnych podejmowanych prac (w walorach cyfrowych narzędzi); 4) holistycznym spojrzeniu zarówno na usprawnianie profesjonalnych działań nauczyciela, optymalizowanie procesu uczenia się oraz docenianie technologii jako nowoczesnego, uniwersalnego i użytecznego instrumentu wspomagającego różnorodne, zawodowe i pozazawodowe

prace (w korzyściach dla nauczyciela i ucznia oraz przymiotach ICT); 5) szerokich możliwościach nowoczesnych technologii w stymulowaniu procesu uczenia się i we wspomaganiu uczniowskiego rozwoju (pożytkach dla ucznia); 6) uwarunkowaniach zewnętrznych – konieczności, przymusie, nakazie czy obowiązku – i co za tym idzie w motywacji zewnętrznej (wymogach czasów, świata, pracy).

Wśród podstawowych powodów, dla których nauczyciele w swojej praktyce zawodowej nie wykorzystują ICT, znajdują się argumenty odnajdywane w sferze przedmiotowej i podmiotowej, ukazujące ograniczenia tkwiące w: 1) braku odpowiednich warunków technicznych i organizacyjnych (złym wyposażeniu i funkcjonowaniu placówki); 2) braku lub zbyt niskim poziomie kompetencji niezbędnych do korzystania z ICT; 3) braku czasu (czasochłonnnych działaniach związanych z organizowaniem i realizowaniem zajęć wspomaganych komputerowo); 4) nieodczuwaniu potrzeby śledzenia i aplikowania do praktyki nowych trendów technologicznych; 5) przeświadczeniu, że ten problem i wymóg nie dotyczy nauczycieli.

**Częstość korzystania z ICT (hierarchia ważności) (5.3).** W ogólnym ujęciu hierarchii ważności, ustalonej według częstości korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT w wybranych obszarach działań, widać wyraźną dominację trzech dziedzin. Wykorzystywanie technik komputerowych w celu przygotowywania się do zajęć dydaktycznych – nauczyciele uznali za najważniejsze działanie. Na drugim miejscu ułokowali stosowanie ICT w celu poszukiwania i kreowania cyfrowych informacji, ujawniając, że operowanie informacją według zainteresowań własnych jest dla nich bardzo ważne. Na trzecim miejscu osadzili komunikację internetową, podkreślając, że wykorzystywanie poczty elektronicznej, list i grup dyskusyjnych, chatów czy komunikatorów jest dla nich ważne. W dalszej kolejności (daleko mniej licznie) jako mało ważne, wybrano spędzanie czasu wolnego przed komputerem i cyfrowe środki rekreacji. Nauczyciele na ogół nie wykorzystują instrumentów ICT, aby bawić się i grać. Komputerowe gry są dla nich mało istotne, a dla wielu nawet w ogóle nie ważne.

**Osiągnięcia i niepowodzenia na polu ICT (5.4).** Analiza refleksyjnej samooceny nauczycieli, w zakresie szczególnych własnych osiągnięć i porażek w obszarze wykorzystywania ICT, ujawniła bardzo barwny i ekspresyjny obraz reprezentowanych kompetencji i przejawianych bądź nieprzejawianych, praktycznych działań oraz ustaliła, że niepowodzenia w wielu obszarach stanowią zwierciadlane odbicie (w formie przeczącej, pejoratywnej) wyliczonych sukcesów. Najczęściej, co trzeci badany, mówił o swoich sukcesach czy porażkach na polu wdrożenia ICT do pracy dydaktycznej oraz projektowania, konstruowania i wykorzystywania multimedialnej prezentacji. Przywiązując dużą wagę do profesjonalnych zadań często odwoływano się do osiągnięć i niepowodzeń w sferze własnego rozwoju, poziomu kompetencji (prawie czwarta część), ujawniając tym sposobem świadomość potrzeby permanentnego doksztalcania się oraz samokształcenia zawodowego w zakresie ICT. W dalszej kolejności zwracano uwagę na dokonania i problemy o naturze technicznej, narzędziowej i wskazano na: tworzenie stron internetowych, jakiś jeden (wybrany, konkretny) program użytkowy pakietu Microsoft Office, aplikacje biurowe Microsoft Office ujmowane całościowo oraz oprogramowanie specjalistyczne. Wielu za swoje szczególne osiągnięcia i niepowodzenia w obszarze wykorzystywania narzędzi ICT uważało operowanie informacją i zaznaczało poziom reprezentowanych sprawności umożliwiające bądź utrudniające skuteczne poszukiwanie informacji, zdobywanie danych w Internecie. Wśród wyróżniających się miar sukcesu i porażek znalazła się samodzielność i swo-

boda (lub ich brak) w posługiwaniu się narzędziami cyfrowymi. Widać wyraźnie, jak w zdaniach dotyczących osiągnięć przeważają spojrzenia o naturze pedagogicznej (uwzględniające potrzeby edukacyjne uczniów, psychologiczne podstawy uczenia się wspomaganego ICT, nauczanie-uczenie się o ICT i/lub za pośrednictwem ICT) oraz aksjologicznej. Z kolei głosy opisujące niepowodzenia koncentrują się bardziej wokół problemów inżyniersko-technicznych (dotyczących oprogramowania, sprzętu teleinformatycznego, technologii internetowych).

***Dokształcanie się i samokształcenia w dziedzinie ICT (5.5).*** Większość w swoich planach rozwoju zawodowego uwzględnia poszerzanie wiadomości i umiejętności w zakresie wykorzystywania ICT. Powody, dla których nauczyciele planują dalszy rozwój kompetencji, mają swoje źródła głównie w wewnętrznych odczuciach, osobistych potrzebach rozwijania się (trzecia część) oraz wymiernych korzyściach dla pracy dydaktyczno-wychowawczej (niespełna trzecia część). Co czwarta osoba argumentuje swoje plany rozwojowe wyzwaniem XXI wieku, potrzebami współczesnego świata i jego zmianami (uwarunkowaniami zewnętrznymi). Dla niewielu przesłanką planowania rozwoju jest dobra oferta narzędziowa ICT, walory techniczne i ergonomiczne cyfrowych instrumentów albo jakiś zewnętrzny wymóg, dyktat aplikowania narzędzi ICT do edukacyjnej praktyki.

Wśród wielu ustalonych powodów, dla których nauczyciele nie planują poszerzania swoich wiadomości i umiejętności, zdecydowanie dominują argumenty wskazujące na odpowiedni, w pełni satysfakcjonujący, poziom reprezentowanych kompetencji w zakresie ICT (co druga osoba) oraz brak czasu (co piąty badany). Pozostali wyliczają: odmienne zamiary i cele zawodowe (głównie odejście na emeryturę), wcześniejsze uczestniczenie w jakiejś zorganizowanej formie dokształcania (udział w szkoleniach, ukończenie kursów) oraz brak zainteresowań dziedziną ICT, środków finansowych, a nawet chęci do nauki.

W celu podnoszenia kompetencji własnych w zakresie stosowania ICT nauczyciele najchętniej skorzystaliby z kursów i szkoleń, najlepiej krótkich i darmowych, w tym głównie zorganizowanych przez ODN lub WDN (większość badanych), zajęć warsztatowych i, co za tym idzie, praktycznych ćwiczeń kształtujących komputerowe umiejętności (co czwarta osoba) oraz ze współczesnych środków cyfrowych – multimedialnych materiałów dydaktycznych i systemów zdalnego kształcenia przez Internet (co dziewiąty nauczyciel). Pozostałe wybory to kolejno: studia podyplomowe, samouctwo – samodzielne uczenie się o ICT, wyjazdy studyjne (konferencje, seminaria, sympozja itp.), źródła papierowe (książki, podręczniki, czasopisma itp.), korepetycje i konsultacje zapewniające indywidualizację nauczania.

***Oczekiwania w sferze wspierania podejmowanych działań na rzecz stosowania ICT (5.6).*** Nauczyciele, w celu aktywniejszego stosowania ICT w swojej pracy, spodziewają się źródeł wsparcia w naturalnym środowisku zawodowego realizowania się. Oczekują pomocy: 1) sformalizowanej, profesjonalnej, zinstytucjonalizowanej – świadczonej przez placówki oraz organy systemu oświatowo-wychowawczego (szkołę, placówki doskonalące takie jak ODN, WOM, CKU i uczelnie wyższe oraz MEN, wydawnictwa itd.); 2) pozaprofesjonalnej, niesformalizowanej i często partnerskiej, obustronnej – świadczonej przez grupy naturalne i poszczególne jednostki (nauczyciela informatyki oraz innych współpracowników, rodzinę, przyjaciół itp.). Badani liczą na wsparcie o charakterze: 1) instrumentalnym i/lub poznawczym (ponad połowa badanych); oczekują konkretnej pomocy – udzielanej w formie instruktażu,

opisu, objaśnienia, pokazu czy demonstracji – w zakresie praktycznego wdrażania ICT do pracy dydaktyczno-wychowawczej; 2) materialnym (niespełna połowa); oczekują na przykład świadomej pomocy rzeczowej i finansowej (ze strony szkoły i dyrekcji); bezpośredniego fizycznego działania, wsparcia odgórnego i to wyłącznie przedmiotowego w zakresie infrastruktury teleinformatycznej szkoły oraz pokrywania kosztów dokształcania się z ICT (od instytucji rządowych); wsparcia narzędziowego w postaci dostarczania gotowych materiałów dydaktycznych (od wydawnictw edukacyjnych). Warto dodać, że co siódmy badany, odpowiadając „od nikogo” bądź „od siebie”, w ogóle nie szuka pomocy świadczonej przez innych, źródeł wsparcia upatruje zaś jedynie w sobie.

## Interpretacja i dyskusja

Objęci badaniami nauczyciele starają się wypełniać rolę głównego animatora procesu kształcenia i realizować postulaty reformy edukacyjnej w kontekście budowy społeczeństwa informacyjnego. W poczuciu obowiązku profesjonalnego wykonywania powierzonych im zawodowych zadań podejmują praktyczne działania na rzecz aplikowania cyfrowych środków. Wagę wypełniania tych wymagań odnajdujemy chociażby wśród powodów stosowania przez nauczycieli ICT. Dominują przede wszystkim argumenty odnajdywane w warstwie podmiotowej, szukające profitów dla nauczyciela i ucznia (czy to ujmowanych oddzielnie, jednopodmiotowo czy też łącznie, dwupodmiotowo). Bazowe motywy przyjmują prakseologiczną naturę i wskazują na uprzątnianie, usprawnianie i prowadzenie procesu nauczania, uczenia się, bądź nauczania-uczenia się. Nauczyciele – przejawiając refleksyjną postawę i dokonując profesjonalnego osądu własnych działań na rzecz ICT – często konstatują, że warto się trudzić i działać nie tylko dla siebie, ale i dla innych, dla własnego (indywidualnego, nauczycielskiego) pożytku oraz dla korzyści innych edukacyjnych podmiotów (uczniów, rodziców, nauczycieli). Dlatego też, pod presją profesjonalnego wypełniania roli, nauczyciele o wiele chętniej dzielą się swoimi przemyśleniami, kiedy podejmują wdrożeniowe działania oraz zdobyli już jakieś doświadczenia, sukcesy. Z radością i łatwością mówią o swoich pracach i osiągnięciach, z trudnością i zaniepokojeniem o braku aktywności i niepowodzeniach na polu aplikowania narzędzi i metod ICT. Warto dodać, że nauczyciele, oceniając swoje działania, wskazywali na sukcesy i porażki zarówno o charakterze instrumentalnym (inżynieryjno-technicznym, pedagogicznym), jak i kierunkowym (aksjologicznym). Przy czym w refleksjach nad osiągnięciami przeważają spojrzenia o naturze pedagogicznej oraz aksjologicznej, a nad niepowodzeniami dominują problemy inżynieryjno-techniczne. Jest to oczywiste, ponieważ trudno o namysł, spostrzeżenia co do praktycznego wykorzystywania ICT bez uprzedniego opanowania tych instrumentów. Badani o tym wiedzą i zdają sobie sprawę, jakie stawiane są przed nimi wymagania oraz jak użyteczna może być nowoczesna technologia. Podawane przez nich miary sukcesów i porażek jednocześnie zdradzają, że są świadomi, iż nowoczesne narzędzia i metody ICT stają się coraz powszedniejsze, wdzierają się do szkół i nie ma przed nimi odwrotu. Prócz tego, co najważniejsze, uzewnętrznia się rozumienie nauczycieli, że w zakres kompetencyjnych wymagań wchodzi nie tylko umiejętności wykorzystywania ICT (instrumentalne), ale i krytycznej analizy i osądu własnego działania (kierunkowe).



Być nauczycielem w czasie zmian, w ponowoczesnym świecie, to nie lada wyzwanie. Świadczy o tym chociażby wielość podejmowanych dyskusji na temat sensu i perspektyw pracy wychowawczej, w czasach gdy sytuacja wychowania jako takiego sprawia wrażenie coraz bardziej chaotycznej i staje się coraz trudniejsza (Speck, 2005, s. 12). Nauczyciel musi pamiętać, że w myśl pedagogiki postmodernizmu nie powinien zmierzać ku temu, by pięknie uczyć, ale by „badać, jak asymilowane są oficjalnie oferowane treści kształcenia, które mechanizmy i motywy w toku uczenia się w szkole są najskuteczniejsze oraz by odkrywać, jak praktycznie kształtują się nastawienia i spostrzeżenia, jakie informacje wyzwalają w nas zaufanie, na jakich kanałach przekazywane są na co dzień maksymy życia” (Śliwerski, 2004, s. 369). Zatem bycie nauczycielem jest równoważne z aktywnością poznawczą i trwającym przez całą karierę rozwojem zawodowym. Rozwój, także w sferze ICT, ma znaczenie dla życia osobistego i zawodowego nauczycieli, a także dla polityki edukacyjnej i otoczenia szkolnego, w którym pracują (Day, 2004, s. 17). Również grupa badanych nauczycieli przejawia pełne przekonanie, że permanentny rozwój zawodowy jest konieczny, by dotrzymać kroku szybkim przemianom ICT. Badani starają się sprostać tym wyzwaniom i planują dokonywanie rewizji i uaktualnianie własnej wiedzy i umiejętności z nowych technologii, budując własną wizję dobrego nauczania wspomagane cyfrowymi narzędziami poznawczymi. Cieszy, że powody planowania podnoszenia poziomu kompetencji wykorzystywania ICT często świadczą o motywacji wewnętrznej i aktywności mającej swoje źródła w zainteresowaniach. Niemniej jednak w polu nauczycielskich zainteresowań leży bardziej profesjonalne wykonywanie zawodu niż zachwyt nowoczesną technologią. Równie często motywy podnoszenia kompetencji z ICT mają swoje podstawy w uwarunkowaniach zewnętrznych. To przede wszystkim technologiczny postęp oraz wymogi wdrażania cyfrowych narzędzi do edukacji wymuszają angażowanie się nauczycieli w planowanie dalszego rozwoju, czyniąc z tego zawodowy obowiązek. Niepokoić może, że dla wielu (ponad połowy nieuwzględniających w swoich planach rozwoju z ICT) usprawiedliwieniem braku aktywności jest pełna satysfakcja ze stanu wiedzy (bez dodawania „aktualnej”). Nauczyciele ci, nie poddając swoich wiadomości i sprawności krytycznej systematycznej samoocenie, w konsekwencji nie odczuwając potrzeb poznawczych, nie będą uzupełniać kompetencyjnych braków. Zdecydowanie przedkładają zorganizowane i ukierunkowane formy doksztalcania nad inicjatywę własną i różne formy indywidualnego samokształcenia. Rozwój własnych kompetencji w sposób automatyczny kojarzą z udziałem w kursach, szkoleniach, czy warsztatach, nie doceniając, a nawet nie widząc, szerokich możliwości samodzielnego zdobywania wiadomości i sprawności praktycznych z dziedziny ICT.

W dzisiejszym społeczeństwie, którego struktura ciągle się różnicuje i którego wiedza wciąż rośnie, gwałtownie wzrasta zapotrzebowanie na orientację, wiedzę, pomoc w działaniu i podejmowaniu decyzji (Retter, 2005, s. 296). Takie oczekiwania, wspierania kompetencji w zakresie rozwiązywania problemów natrafianych w świecie elektronicznych narzędzi, zdradza grupa badanych nauczycieli. Wdrażając nowe trendy ICT do zawodowej praktyki, badani w zdecydowanej większości szukają wsparcia społecznego i są przekonani, że interakcje międzyludzkie, zachodzące w różnych układach i relacjach w naturalnym środowisku pracy – wspomogą ich aktywność i twórczość. Jednak często przejawiają postawę roszczeniową, pragną bardziej być biorcą niż dawcą wsparcia – o wiele częściej mówią o otrzymaniu niż

wymianie instrumentalnej, informacyjnej i materialnej. Niepokoić może to, że nauczyciele w swoich refleksjach pomijają wielką rolę i siłę oddziaływania, wsparcia o charakterze emocjonalnym i, co za tym idzie, niedoceniają ich. Badani nie pamiętają o naturalnych sieciach wsparcia opartych na bliskich relacjach i wymianie emocjonalnej, które mogą pozytywnie i skutecznie wpływać na samoocenę oraz motywować do podejmowania działań na rzecz wykorzystywania ICT. Pewne niebezpieczeństwo kryje się również w tym, że nauczyciele spodziewają się pomocy systematycznej i nieustannej (stałego i wysokiego poziom wsparcia), która może zaowocować utratą zdolności do samodzielnego radzenia sobie w sytuacjach nowych (problemowych) napotykanych w cyfrowej przestrzeni, a nawet uzależnieniem od pomocy w tym zakresie. Wówczas trudno doszukiwać się podstaw samorozwoju i przesłanek wyraźnej wizji ustawicznego podnoszenia kompetencji informacyjnych z ICT.

Porównując uzyskany obraz z wynikami badań empirycznych przeprowadzonych w 2004 roku (por. Baron-Polańczyk, 2007), można zauważyć dynamikę rozpatrywanego zjawiska. Największy postęp widać w przedmiotowych uwarunkowaniach – wyposażeniu szkół w sprzęt teleinformatyczny oraz w dostępie do komputera i Internetu (por. z wynikami badań empirycznych ustalających infrastrukturę teleinformatyczną szkół, zob.: tamże, s. 136–151). W świetle warunków materialnych i organizacyjnych, z jakimi spotykają się nauczyciele, efektywne nauczanie wspomagane cyfrowymi środkami w rzeczywistości szkolnej staje się coraz łatwiejsze. Zresztą i sami nauczyciele zdają sobie sprawę, że cyfrowa reforma, zgodnie ze światowymi tendencjami, wkracza szerokim frontem do polskich szkół. Infrastruktura teleinformatyczna ulega stałej poprawie i dla wielu (ponad połowy badanych) nie może być już wymówką, usprawiedliwieniem braku aktywności. Daje się zauważyć niewielki wzrost poziomu kompetencji informacyjnych oraz wyraźną poprawę poziomu przejawianych działań. (Ten niewielki wzrost – ujawniony w wyniku porównania z rozkładem liczebności uśrednionych kompetencji informacyjnych – jest konsekwencją wcześniejszego badania wyłącznie nauczycieli informatyki i techniki, którzy z założenia, z racji nauczanego przedmiotu, powinni reprezentować wyższy kompetencyjny poziom. Rzeczywisty wzrost jest znacznie wyższy – wystarczy chociażby zwrócić uwagę na uzyskane wyniki dla nauczycieli techniki, które możemy bezpośrednio porównać z analizowanymi obecnie badaniami, zob.: tamże, s. 210, 213, 220–221.) W konsekwencji możemy dziś mówić o odzwierciedlaniu poziomu kompetencji informacyjnych nauczycieli (co prawda tylko deklarowanych) w działaniach przejawianych przez nich w praktyce (wcześniej ustalono, że deklarowana samoocena kompetencji nie przekłada się w sposób prosty na podejmowane przez nauczycieli praktyczne działania, zob.: tamże, s. 217, 221). Wzrosła także wartość związku korelacyjnego pomiędzy poziomem kompetencji informacyjnych nauczycieli a wykorzystywaniem przez nich cyfrowych instrumentów – z umiarkowanego do wysokiego (współczynnik korelacji Pearsona dla wartości średnich wynosił 0,46, zob.: tamże, s. 206). Potwierdzony został także fakt, iż nauczyciele wysoko cenią multimedialne materiały dydaktyczne, jednak w swojej pracy zawodowej, można powiedzieć bez zmian, o wiele chętniej i częściej stosują gotowe, dostępne na rynku edukacyjnym, materiały niż projektują i konstruują własne – autorskie (por. tamże, s. 156–159, 176). Doceniają nowoczesne technologie internetowe jako niezastąpione i niewyczerpane źródło wiedzy i przedkładają użytkowanie prac innych osób nad samodzielne tworzenie materiałów i publikowanie ich w sieci (por. tamże, s. 174–177,

215). Operowanie informacją według zainteresowań własnych jest dla nich bardzo ważne, ale w podejmowanych działaniach nauczyciele reprezentują raczej bierną postawę użytkownika Internetu, przedkładając proces pozyskiwania danych nad proces kreowania i udostępniania informacji. Nauczyciele dążą do uczestnictwa w społeczności sieciowej, ale ich pasywna postawa pozostaje w sprzeczności z ideą kultury darów (Castells, 2010), pracy grupowej i posłannictwa zawodowego.

Realizacja zadań zawodowych wspomaganych ICT wymaga od nauczycieli stałej inwencji, aktywności i operatywności. Mimo że badani dokładają wszelkich starań, aby w pracy dydaktyczno-wychowawczej wykorzystywać elektroniczne instrumenty, to i tak nie mogą nadążyć za galopującą techniką. Najnowsze technologiczne rozwiązania wcale nie są popularne wśród nauczycieli. Badani w zdecydowanej większości nie przejawiają zainteresowania nowymi trendami ICT i nie wdrażają do praktyki najnowocześniejszych form pracy oferowanych na przykład przez technologię *cloud computing*. Nie śledzą rozwoju ICT i szybko zmieniającej się oferty rynkowej i, co za tym idzie, nie dokonują jakościowej oceny nowych metod i narzędzi ICT. Zatem, opierają się na starych, wypróbowanych i utartych technologiach. Wydaje się, że badana grupa nauczycieli to osoby w niewielkim stopniu twórcze w sposobie ujmowania i wdrażania ICT. Mogą jednak doskonalić się, pracować nad sobą, aby rozpoznać w sobie i uświadomić własne zdolności rozwojowe oraz przekonania co do pożądanych wartości i celów związanych z własną osobą, w różnych relacjach ze światem ICT. W chwili, kiedy u badanej grupy nauczycieli nastąpi to uświadomienie, rozpocznie się prawdziwie twórcza i nowatorska praca, uwzględniająca multimedialne strategie nauczania z wykorzystaniem cyfrowych mediów. A co najważniejsze, kompetencje nauczyciela będą mogły być doskonalone w procesie całościowych i otwartych czynników samokształcących.

Istotnym czynnikiem, warunkującym przejawianie aktywnej postawy na polu aplikowania cyfrowych narzędzi do dydaktyczno-wychowawczych zadań, jest (jak wykazały badania) odpowiedni poziom kompetencji i, co za tym idzie (szczególnie w świetle technologicznego postępu), permanentny rozwój zawodowy w celu poszerzania wiadomości i umiejętności o nowe trendy ICT. Aby określić podstawy kreowania nauczycielskich dyspozycji (w odniesieniu do celów teoretycznych), należy przywołać strukturalny model kompetencji informacyjnych w zakresie wykorzystywania ICT (Baron-Polańczyk, 2011, s. 84–92), wskazujący na konieczność uwzględniania sfery instrumentalnej (inżynieryjno-technicznej i pedagogicznej) oraz kierunkowej (aksjologicznej i optymalizacji ekonomicznej). Dostrzegając fundamenty nowoczesnego nauczania i uczenia się w teorii konstruktywistycznej i kognitywistycznej, wskazano na jeden ze sposobów myślenia o formowaniu wiedzy – uczeniu się o metodach i narzędziach ICT za pośrednictwem ICT. Zaproponowane założenia programowe przedmiotu komputerowego wspomagania procesu dydaktycznego (Baron-Polańczyk, 2011, s. 38–43) mogą wytyczać kierunki kształcenia i doksztalcania nauczycieli w zakresie wykorzystywania cyfrowych narzędzi. Wskazane jest, aby nauczyciele, doskonaląc siebie i swój warsztat pracy, traktowali komputer jako narzędzie poznawcze kształtujące umiejętności kognitywne, wspomagające proces myślenia i konstruowania wiedzy o świecie ICT. Konieczne jest, by nauczyciele rozwijali swój potencjał twórczy, refleksyjne podejście do podejmowanych praktycznych prac, krytyczny stosunek do siebie (do poziomu reprezentowanych kompetencji i przejawianych działań), innych (do nauczycieli, uczniów, rodziców i ich oczekiwań) oraz środowiska ICT (do nowych technologicznych trendów). Należałoby również

wzbudzać zainteresowania nauczycieli rolą dialogu w uczeniu się oraz współpracą, współdziałaniem, współzależnością. W myśl konstruktywistycznej strategii rozwoju pedagogiki oraz w świetle uzyskanych wyników badań i ich znaczenia dla praktyki, wskazane jest przede wszystkim, aby podejmować działania na rzecz podnoszenia kwalifikacji nauczycieli. W prowadzonych pracach oświatowych należałoby zwrócić uwagę nie tyle na stronę techniczną związaną z wyposażeniem teleinformatycznym placówek, ile na potencjał w formie kompetencji informacyjnych nauczycieli i ich gotowość mentalną (kulturową) do nowego kształcenia w szkole, to jest do modelu nauczania uwzględniającego w swej strategii metody i narzędzia ICT.

W poszukiwaniu form pomocy w uczeniu się nauczycieli podkreślić należy szczególną rolę i znaczenie Internetu. Sieć internetowa i moderowane edukacyjne serwisy WWW mogą stanowić jedną z możliwości wspomagania procesu samokształcenia. Dlatego też motywowanie nauczycieli do wykorzystywania tego medium (wcale nie często dostrzeganego przez badanych) i własnych kompetencji może przynieść duży edukacyjny pożytek. (W celu uzyskania, uzupełnienia lub doskonalenia kompetencji w zakresie stosowania ICT, ze współczesnych środków cyfrowych – multimedialnych materiałów dydaktycznych i systemów zdalnego kształcenia przez Internet, skorzystałoby 66 (11,7%) badanych, zob.: Baron-Polańczyk, 2011, s. 300–302.)

Wykorzystywanie cyfrowych instrumentów i podążanie za nowymi trendami ICT często zmusza nauczycieli do podejmowania działań o charakterze twórczym i niestandardowym, co może stać się źródłem edukacyjnych innowacji. Dlatego, zmierzając ku nauczycielskiemu profesjonalizmowi (Czerepaniak-Walczak, 1997; Gołębniak, 1998; Kwiatkowska, 1997), szczególnego znaczenia nabiera refleksyjne i krytyczne podejście do podejmowanych działań – namysł przed, w trakcie i po stosowaniu instrumentów ICT w edukacyjnej praktyce. Biorąc aktywny i systematyczny udział w rozwiązywaniu informacyjnych problemów, nauczyciele mają sposobność ustawicznego konstruowania i rekonstruowania wiedzy o świecie ICT. Korzystanie z nowoczesnych źródeł informacji, w praktycznym wypełnianiu dydaktyczno-wychowawczych zadań nacechowane powinno być eksperymentowaniem, a nawet improwizowaniem. Wymyślanie, ulepszanie i wielokrotne testowanie różnych rozwiązań umożliwi nauczycielom modyfikowanie zakresu wiedzy, rozumienia i stosowania współczesnych mediów oraz odnajdywanie własnego kierunku profesjonalnego rozwoju.

## Podsumowanie

Odwołując się do ustalonych danych oraz wysuniętych metodologicznych przewidywań o charakterze ogólnym, możemy stwierdzić, że reprezentowany przez nauczycieli zasób wiadomości i umiejętności w większości można określić jako wystarczający do korzystania z nowoczesnych źródeł informacji (co znajduje potwierdzenie także w raporcie *Survey of Schools: ICT in Education*, 2013). Rozumienie nowych trendów ICT, uzewnętrzniane w nauczycielskich przemyśleniach poprzez ich interpretację i ekstrapolację, umożliwi stosowanie cyfrowych narzędzi bez większych problemów. Zatem cieszyć może, że ustalony, ze standardowej perspektywy zadowalający, stan kompetencji informacyjnych nauczycieli ma swoje bezpośrednie odzwierciedlenie w podejmowanych przez nich praktycznych działaniach na rzecz wdrażania ICT w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Istnieje wyraźny związek (korelacja: wysoka, pozytywna) między poziomem kompetencji informacyjnych (wynikami sfery poznawczej nauczycielskich osiągnięć) a poziomem wykorzystywania nowoczesnych narzędzi ICT (adekwatnymi zachowaniami w dziedzinie praktycznej). Skoro połowę wariancji jednej zmiennej (stosowanie ICT) można przewidzieć na podstawie wariancji drugiej zmiennej (nauczycielskich kompetencji), to możemy mówić już o znaczącej sile związku, wysokiej korelacji między podejmowanymi przez nauczycieli praktycznymi działaniami a reprezentowanym poziomem wiadomości i umiejętności. Od tego, czy i na ile nauczyciele opanowali nowoczesne źródła informacji i rozwiązywanie zadań informacyjnych (poszukiwanie, porządkowanie, selekcjonowanie, przechowywanie, tworzenie i udostępnianie informacji cyfrowych), zależy, czy i w jakim zakresie w praktyce zawodowej będą wdrażali nowoczesne narzędzia ICT, to jest stosowali sprzęt teleinformatyczny, oprogramowanie, technologie internetowe, multimedialne materiały dydaktyczne.

Zdiagnozowany stan infrastruktury teleinformatycznej, zapewniający większości swobodny dostęp do komputera i Internetu (w domu 95,9%, w pracy 81,5%), daje techniczne i praktyczne możliwości, by każdy nauczyciel (członek globalnego, nieustannie rozwijającego się, świata ICT) uczestniczył w procesie permanentnej i otwartej edukacji. Nauczyciele co prawda skłaniają się ku społeczności sieciowej, ale ich pasywna postawa pozostaje w sprzeczności z kulturą darów, ideą pracy grupowej i misją nauczycielskiej działalności. Reprezentując bierną postawę użytkownika Internetu, przedkładają proces pozyskiwania danych nad proces kreowania i udostępniania informacji.

Nawiązując do modelowego ujęcia kompetencji informacyjnych w zakresie wykorzystywania ICT i nadanych metaforycznych pojęć „chmura” i „silos” (zob.: Baron-Polańczyk, 2011, s. 331–337), w bardzo ogólnym ujęciu można stwierdzić, że badani nauczyciele niejako instrumentalnie (z perspektywy kompetencji inżyniersko-technicznych i pedagogicznych) mogą już egzystować w chmurze, ale ich cechy kierunkowe (aksjologiczne, głównie sfery społecznej oraz obejmującej doksztalcanie się i samokształcenie) ograniczają pełne funkcjonowanie w erze ICT i uczestnictwo w cyfrowej kulturze, osadzając ich raczej w silosie. Ograniczeń w pełnym i twórczym egzystowaniu w chmurze, otwartej i ustawicznej edukacji, należy doszukiwać się w przejawianych postawach odsłaniających niedociągnięcia nauczycieli w obszarze świadomości potrzeby i skutków własnego działania w zakresie stosowania i projektowania narzędzi ICT oraz w sferze przyjmowania odpowiedzialności za skutki własnego zachowania się w zakresie wdrażania do zawodowej praktyki nowych technologicznych trendów.

Należy podkreślić, że ICT w edukacji jest tylko jednym z elementów szerszego poznania. Jest narzędziem, które jak każda technologia w historii cywilizacji służy jedynie kreowaniu środków dydaktycznych na miarę swoich czasów. Jakie będą to środki i jakie będą efekty ich stosowania zależy przede wszystkim od nauczycieli – ich mądrości przejawianej w pogłębionej refleksji nad edukacyjnymi zastosowaniami nowych trendów ICT.

## Przypisy

<sup>1</sup> Praca napisana na podstawie rozprawy habilitacyjnej „Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT”.

## Literatura

- Babbie E. (2004): *Badania społeczne w praktyce*. Przekł. W. Betkiewicz i in. PWN, Warszawa
- Baron-Polańczyk E. (2006): *Multimedialne materiały dydaktyczne. Projektowanie i wykorzystywanie w edukacji techniczno-informatycznej*. OW Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra
- Baron-Polańczyk E. (2007): *Multimedialne materiały dydaktyczne w edukacji techniczno-informatycznej w szkole podstawowej i gimnazjum. Raport z badań*. OW Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra
- Baron-Polańczyk E. (2011): *Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*. OW Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra
- Baron-Polańczyk E. (2013): *Czynniki różnicujące kompetencje informacyjne nauczycieli oraz wykorzystywanie metod i narzędzi ICT (doniesienie z badań)*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 1
- Castells M. (2010): *Spoleczeństwo sieci*. Przekł. K. Pawluś i in. PWN, Warszawa
- Czerepaniak-Walczak M. (1997): *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Wyd. „Edytor”, Toruń
- Czerepaniak-Walczak M. (2006): *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. GWP, Gdańsk
- Day Ch. (2004): *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Przekł. J. Michalak. GWP, Gdańsk
- Dróżka W. (2010). *Trangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*. W: S. Palka (red.): *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. GWP, Gdańsk
- European Commission DG Communications Networks, Content & Technology (2013): *Survey of Schools: ICT in Education, Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. Final Report*. Luxembourg: Publication Office Of the European Union
- Ferguson G. A. i Takane Y. (2003): *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Przekł. M. Zagrodzki. PWN, Warszawa
- Frankfort-Nachmias Ch. i Nachmias D. (2001): *Metody badawcze w naukach społecznych*. Przekł. E. Hornowska. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań
- Gnitecki J. (1996): *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*. Wyd. WSP, Zielona Góra
- Gołębniak B. D. (1998): *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Wyd. „Edytor”, Toruń–Poznań
- Gołębniak B. D. (2004): *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. PWN, Warszawa
- Juszczyk S. (2004): *Statystyka dla pedagogów*. Wyd. A. Marszałek, Toruń
- Konarzewski K. (2000): *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. WSiP, Warszawa
- Kwiatkowska H. (1997): *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*. Wyd. IBE, Warszawa
- Melosik Z. (2004): *Pedagogika postmodernizmu*. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.): *Pedagogika*. T. 1. PWN, Warszawa
- Melosik Z. i Szkudlarek T. (2010): *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. OW „Impuls”, Kraków
- Nowaczyk C. (1995): *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*. Wyd. „AVIS”, Jelenia Góra
- Nowak S. (2007): *Metodologia badań społecznych*. PWN, Warszawa
- Pilch T. i Bauman T. (2001): *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wyd. „Żak”, Warszawa
- Retter H. (2005): *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Przekł. M. Wojdak-Piątkowska. GWP, Gdańsk
- Schön D. A. (1987): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York
- Siemieniecki B. (2010): *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*. OW „Impuls”, Kraków
- Speck O. (2005): *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Przekł. E. Cieślak. GWP, Gdańsk
- Szkudlarek T. (2004): *Pedagogika krytyczna*. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.): *Pedagogika*. T. 1. PWN, Warszawa
- Szkudlarek T. i Śliwerski B. (2009): *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. OW „Impuls”, Kraków
- Śliwerski B. (2004): *Współczesne teorie i nurty wychowania*. OW „Impuls”, Kraków

## **Nauczyciele wobec nowych trendów ICT (raport z badań)**

W artykule podjęto problem kompetencji informacyjnych nauczycieli w zakresie wykorzystywania metod i narzędzi ICT w kontekście nowych trendów technologicznych i towarzyszącym im przemianom cywilizacyjnym. W badaniach – diagnostyczno-korelacyjnych, ilościowo-jakościowych – zastosowano metodę sondażu diagnostycznego (ankietę i wywiad) oraz metody statystyczne. Zbadano 1160 nauczycieli i ustalono, że: 1) poziom kompetencji informacyjnych w większości można określić jako zadowalający (w świetle standardów wystarczający) do podejmowania działań na rzecz wdrażania ICT do zawodowej praktyki; 2) istnieje wyraźny związek (korelacja: wysoka, pozytywna –  $r \approx 0,71$ ) pomiędzy poziomem kompetencji informacyjnych nauczycieli w zakresie operowania informacją a poziomem wykorzystywania przez nich narzędzi ICT; 3) infrastruktura teleinformatyczna zapewnia zdecydowanej większości (95,9%) swobodny dostęp do komputera i Internetu; 4) ograniczeń w pełnym i twórczym egzystowaniu w świecie ICT, otwartej i permanentnej edukacji, należy doszukiwać się w przejawianych postawach ujawniających niedociągnięcia nauczycieli w sferze: a) świadomości potrzeby i skutków własnego działania w zakresie stosowania i projektowania narzędzi ICT; b) przyjmowania odpowiedzialności za skutki własnego zachowania się w zakresie wdrażania nowych trendów ICT.

Słowa kluczowe: pedagogika medialna, badania diagnostyczno-korelacyjne, kompetencje informacyjne nauczyciela, wykorzystywanie metod i narzędzi ICT

## **Teachers against New Trends of ICT (Research Report)**

The article presents the problem of teachers' information competence in the area of application of ICT methods and tools in the context of new trends in technology and the accompanying civilizational transformations. During diagnostic-correlative research of quantitative/qualitative character, the method of diagnostic survey was applied (poll and narrative interview) and statistical methods. The sample of 1160 teachers were examined and determined that: 1) represented by the respondents level of competence in the majority can be described as satisfactory (in the light of standards – sufficient) to undertake activities for the implementation of ICT in professional practice; 2) there exists a distinct connection (correlation: high, positive –  $r \approx 0,71$ ) between the level of information competence in the field of information handling and the level of application of modern ICT tools; 3) ICT infrastructure provides the vast majority (95.9%) of teachers easy access to computers and the Internet; 4) The restrictions in all-inclusive and creative existence in the ICT world, in open and long-lasting education, can be found in the expression of the attitudes which reveal teachers' shortcomings in the fields of: 1) awareness of the need and consequences of their activities in the use and design of ICT tools, and 2) assuming responsibility for the consequences of their own behaviour in the area of implementation of new technological trends in their professional practice.

Keywords: media pedagogy, diagnostic and correlative research, teachers' information competence, utilisation of ICT methods and tools





# STUDIA I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2015

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*

## O ZŁEJ JAKOŚCI EDUKACJI MATEMATYCZNEJ DZIECI I BŁĘDACH MERYTORYCZNYCH W PIERWSZYM DZIECIĘCYM PODRĘCZNIKU *NASZ ELEMENTARZ*. JAKIE DZIAŁANIA TRZEBA PODJĄĆ, ABY TO ZMIENIĆ NA LEPSZE

Żle się dzieje w szkolnej edukacji matematycznej dzieci – do takiego stwierdzenia upoważniają mnie wyniki badań niepowodzeń w nauce matematyki<sup>1</sup>. Znajomość rozwoju umysłowego dzieci oraz procesu kształtowania wiadomości i umiejętności matematycznych nie pozwala spokojnie na to patrzeć<sup>2</sup>. Do ostrego reagowania skłoniły mnie też doświadczenia pedagogiczne zebrane w trudach zmieniania na lepsze edukacji przedszkolaków i małych uczniów, w tym dzieci matematycznie uzdolnionych<sup>3</sup>.

Analizując sytuację, w jakiej znalazła się edukacja matematyczna pierwszoklasistów w tym roku szkolnym, **stwierdzam, że:**

- w zalecanym przez najwyższe władze oświatowe dziecięcym podręczniku *Nasza matematyka* **nie uwzględnia się właściwości rozwoju umysłowego pierwszoklasistów oraz prawidłowości kształtowania pojęć i umiejętności matematycznych;**
- błędy merytoryczne znajdujące się na matematycznych stronach tego podręcznika **utrudniają rozwój logicznego myślenia dzieci.**

Wszystko razem sprawia, że **nie sposób harmonijnie i skutecznie kierować edukacją matematyczną w pierwszym roku nauki w szkole, jeżeli dzieci korzystają z *Naszego elementarza***. Podobnego zdania jest coraz więcej nauczycieli, którzy w rozmowach ze mną powołują się na doświadczenia pedagogiczne z kilku miesięcy korzystania z tego pierwszego dziecięcego podręcznika.

**Nieprawdziwe są też zapewnienia Ministerstwa Edukacji Narodowej, że nie było poważnej krytyki merytorycznej matematycznych stron *Naszego elementarza***. Osobiście palcem wskazywałam **rażące błędy merytoryczne** występujące na bodaj każdej (!) matematycznej stronie tej publikacji<sup>4</sup>. Wyjaśniałam, dlaczego **nie można dobrze uczyć matematyki w klasie I** według tego, co zawierają kolejne części *Naszego elementarza*. **Podawałam też argumenty merytoryczne przemawiające za koniecznością wyłączenia edukacji matematycznej**

**z systemu zintegrowanego kształcenia już w pierwszym roku nauki szkolnej.** Niestety, najwyższe władze oświatowe odrzucały te argumenty broniąc wadliwej koncepcji edukacyjnej zawartej w *Naszym elementarzu*.

Uzasadniając powyższą ocenę **wskażę nieprawidłowości merytoryczne w kształtowaniu pojęć liczbowych w *Naszym elementarzu*.** Ponieważ są one powielane wielokrotnie na stronach matematycznych, mają wymiary wskaźników złej koncepcji matematycznego kształcenia dzieci. Omówię też **groźne w skutkach zaniechania w zakresie wspomagania pierwszoklasistów w rozwoju operacyjnego rozumowania**, gdyż z *Naszego elementarza* korzystają też dzieci o rok młodsze. Wskażę na szkodliwość **tolerowania w szkołach papierowej edukacji matematycznej**. We wnioskach końcowych **uzasadnię konieczność niezwłocznego wydzielenia edukacji matematycznej z kształcenia zintegrowanego poczynając od I klasy** oraz inne sposoby zmieniania na lepsze edukacji matematycznej w klasie I w obecnej rzeczywistości edukacyjnej.

### **Rażące błędy w kształtowaniu pojęć liczbowych występujące na matematycznych stronach *Naszego elementarza***

Kształtowanie pojęć liczbowych zajmuje centralne miejsce w pierwszym roku szkolnej edukacji matematycznej. Dlatego na wielu stronach matematycznych *Naszego elementarza* podany jest sposób kształtowania tych pojęć według schematu metodycznego zwanego *monografią liczby*<sup>5</sup>. Nauczyciele uważają, że jest to zalecany sposób kształtowania pojęć liczbowych w umysłach dzieci, *wszak Nasz elementarz* rekomenduje osobiście Minister Edukacji Narodowej.

Szacuję, że nauczyciele i dzieci korzystające z *Naszego elementarza* zajmują się według podanej tam metodyki liczbami pierwszej dziesiątki do połowy stycznia, a liczbami drugiej dziesiątki do połowy marca. Pół roku nauki szkolnej w zupełności wystarcza do skutecznego stłumienia poczucia sensu u dzieci i zniechęcenia ich do działalności matematycznej, jeżeli sposób opracowania pojęć liczbowych zawiera błędy merytoryczne. Niestety takie błędy znajdują się w *Naszym elementarzu*.

Do poważniejszych należy **drastyczne ograniczanie dzieciom zakresu liczenia i rachowania przez więcej niż pół roku**. Na przykład – realizację monografii liczby 3 zaplanowano dopiero w dziesiątym tygodniu nauki szkolnej. Z analizy zadań zawartych w *Naszym elementarzu* wynika jasno, że w tym czasie dzieci na zajęciach szkolnych liczą i rachują tylko w zakresie 3 (!). Podobne ograniczenia występują w trakcie monograficznego opracowania wszystkich liczb w zakresie dwudziestu. I tak w trakcie opracowania liczby 4 dzieci liczą i rachują tylko w zakresie 4, potem w zakresie 5 itd.

Oznacza to, że do połowy stycznia dzieci w klasie I liczą i rachują tylko w zakresie 10, a przez kilka następnych miesięcy tylko w zakresie 20 bez przekroczenia progu dziesiątkowego. **Przez pół roku nauki szkolnej (!) dzieci uczą się tego, co już dawno potrafią. Konsekwencją jest nuda, rozleniwienie dziecięcych umysłów oraz osłabienie zainteresowania dzieci działalnością matematyczną**<sup>6</sup>.

Pokazuje to sytuacja, którą obserwowałam w trakcie hospitowania zajęć w klasie I. Uczeń zwrócił się do swojej nauczycielki *Proszę Pani – potrafię liczyć do stu czterdziestu*

sześciu! Nauczycielka stwierdziła *Cieszę się, ale w drugiej klasie będziesz uczył się tak daleko liczyć*. Chłopiec zaprotestował *Ale ja już umiem!* Nauczycielka zakończyła rozmowę dobitnym stwierdzeniem *Teraz liczymy do dziesięciu*. I rzeczywiście na tych i następnym zajęciach nauczycielka i dzieci zajmowali się monografią liczby 10. Nic dodać, nic ująć.

Chcę podkreślić, że od ćwierć wieku<sup>7</sup> publikowane są wnioski z badań kształtowania się w umysłach dzieci umiejętności liczenia i rachowania oraz ich edukacyjne zastosowania. Omawia się w nich też niedobre skutki ograniczania dzieciom zakresu liczenia i rachowania. Doprawdy, trzeba nie mieć elementarnego rozeznania w zakresie wiedzy o kształtowaniu się liczenia i rachowania w umysłach dzieci, żeby nadal tak drastycznie ograniczać w szkolnej edukacji matematycznej zakres liczenia i rachowania, jak to ma miejsce w *Naszym elementarzu*.

**Do rażących błędów merytorycznych, znajdujących się na stronach z monografiami kolejnych liczb w *Naszym elementarzu*, należy też traktowanie cyfr umieszczanych na tarczy zegarowej i na monetach jako konkretyzacje tworzonych pojęć kolejnych liczb naturalnych.** Na przykład na stronach monograficznego opracowania liczby naturalnej 5 znajduje się tarcza zegarowa i wskazówka pokazuje 5-tą godzinę (w sensie – upłynęło pięć godzin od północy albo od południa). Nieco niżej jest wizerunek monety pięciozłotowej (w sensie pięć złotych). **W jednym ciągu dziecięcego rozumowania miesza się trzy odrębne zakresy pojęć, z wadliwą sugestią, że stanowią one jednorodny kompleks pojęciowy<sup>8</sup>.** Dzieje się to w następujący sposób:

- najpierw dzieci poznają cyfrę 5 symbol liczby oznaczającej równoliczność zbiorów pięcioelementowych, np. kasztanów, patyczków, jabłek;
- potem mają ją skojarzyć z cyfrą 5 na tarczy zegarowej, chociaż liczba 5 jest tu symbolem pomiaru czasu. Gdy wskazówka zegarowa pokazuje 5 godzinę rano, oznacza to, że od północy upłynęło 5 razy po 60 minut, podobnie jest, gdy oznacza upływ czasu od 12-tej do 5-tej w południe. Godziny na tarczy zegarowej są liczone w układzie dwunastkowym, minuty i sekundy w układzie sześćdziesiątkowym, a dzieci poznają liczby naturalne w układzie dziesiętkowym;
- następnie dzieci mają to wszystko skojarzyć z cyfrą 5 na monecie pięciozłotowej. Tymczasem 5 jest wówczas symbolem umownej wartości nabywczej pieniądza. Za monetę pięciozłotową można kupić raz tyle cukierków, ale innym razem za tę samą monetę kupuje się ich więcej lub mniej. Inna logika kieruje umowną wartością pieniądza, a inna ustalaniem równoliczności zbiorów.

**Taki zamęt merytoryczny w kształtowaniu pojęć liczbowych na poziomie klasy I powtarza się w *Naszym elementarzu* wielokrotnie, dlatego zaburza dziecięce poczucie sensu, bodaj najważniejszego nośnika inteligencji.** Nie usprawiedliwiają tego wyjaśnienia typu *w sytuacjach życiowych dzieci widzą tarcze zegarowe i monety*. W życiu codziennym dzieci stykają się wieloma obiektami i problemami, ale ich sens poznają w miarę rosnących możliwości umysłowych i kształtowanej wiedzy.

Mieszanie logiki kształtowania pojęć liczbowych z logiką kształtowania pomiaru czasu<sup>9</sup> oraz logiką umownej wartości pieniądza<sup>10</sup> świadczy o ignorowaniu w *Naszym elementarzu* wiedzy o rozwoju umysłowym dzieci i prawidłowościach kształtowania wiadomości i umiejętności matematycznych.

## Niszczące konsekwencje zaniechania wspomagania dzieci w operacyjnym rozumowaniu

W matematycznej edukacji szkolnej przyjęto, że wszystkie dzieci rozpoczynające naukę w klasie I rozumują już na poziomie operacji konkretnych (w sensie J. Piageta<sup>11</sup>). Dotyczy to doboru treści matematycznego kształcenia, szkolnych metod kształcenia dzieci oraz zadań znajdujących się w zeszytach ćwiczeń i w *Naszym elementarzu*. Obniżenie wieku szkolnego o rok komplikuje problem dostosowania edukacji matematycznej do możliwości intelektualnych dzieci, zwłaszcza pod względem operacyjnego rozumowania na poziomie konkretnym.

Rozpatrzmy pod tym kątem monograficzne kształtowanie pojęć liczbowych w zakresie tworzenia syntezy operacyjnej aspektu kardynalnego i porządkowego. Z badań przeprowadzonych wśród dzieci polskich wynika<sup>12</sup>, że:

- w grupie siedmiolatków rozumowaniem na poziomie operacji konkretnych w zakresie aspektu kardynalnego wykazuje się co drugie dziecko (48,2%), a w zakresie aspektu porządkowego tylko co trzecie dziecko (35,3%);
- w grupie sześciolatków operacyjnym rozumowaniem na poziomie konkretnych wykazuje się zdecydowanie mniej dzieci: w zakresie aspektu kardynalnego co piąte (22,8%), a w zakresie aspektu porządkowego tylko niektóre z nich (12,6%).

**Cytowane badania prowadziłam w intencji ustalenia intelektualnych przyczyn niepowodzeń w nauce matematyki.** Wynika z nich jednoznacznie – **mali uczniowie, którzy nie rozumują na poziomie operacji konkretnych w wymienianych zakresach są spychani na ścieżkę klęski szkolnej. Uzasadnia to konieczność wspomagania rozwoju operacyjnego rozumowania u wszystkich dzieci w klasie I, a szczególnie gdy naukę zaczynają dzieci młodsze.**

**Dla dalszych losów szkolnych dzieci niebywale groźny jest mechanizm nakładania się przyczyn wtórnych na pierwotne<sup>13</sup>.** U dzieci, które jeszcze nie rozumują operacyjnie na poziomie operacji konkretnych, dzieje się to w następujący sposób:

- nie rozumieją wyjaśnień nauczyciela i jednocześnie obserwują, że inne dzieci (te, rozumujące operacyjnie) wypowiadają się i są za to chwalone. Powtarzają więc bezmyślnie to, co one mówią, z nadzieją, że spełnią oczekiwania i dostaną upragnione słoneczko lub inny symbol dobrej oceny;
- nie rozumieją też złożonych poleceń nauczyciela i kopiuje to, co robią inne dzieci. Czynią to bez świadomości sensu wykonywanych czynności oraz ich skutków.

Po kilku tygodniach nauki szkolnej dzieci z klasy I potrafią już skutecznie ukrywać przed nauczycielem tego, że „nie rozumiem”, „nie potrafię” demonstrując zbolalą minę (w nadziei, że nauczyciel spyta inne dziecko) lub wyuczoną bezradność (licząc na litość nauczyciela) itd. Takie funkcjonowanie skutkuje blokadą w uczeniu się matematyki – chociaż są one obecne na szkolnych zajęciach, przestają korzystać z edukacji matematycznej.

Bardzo trudno jest pomóc tym dzieciom z powodu zniszczonej już samooceny (jestem gorszy, mało zdolny), utraty motywacji do nauki (nie lubię szkoły), niechęci do wysiłku umysłowego (demonstracyjne ziewanie, pokładanie się na stole) itd. Takie funkcjonowanie szybko obejmuje inne obszary edukacyjne. Powoduje to drastyczne zmniejszenie doświadczeń logicznych gromadzonych przez ucznia i... zwolnienie tempa jego rozwoju intelektualnego<sup>14</sup>. Po dwóch, trzech latach pobytu w szko-

le, z dziecka pragnącego sukcesów w nauce, mamy ucznia, który nie lubi szkoły, a szczególnie edukacji matematycznej.

Opisane nieszczęścia są udziałem co czwartego ucznia, różny jest jedynie czas oraz nasilenie się manifestowanych zachowań obronnych. U jednych ma to już miejsce w klasie II i III, u innych dopiero w klasie IV, a jeszcze u innych w gimnazjum i liceum. Ale początek tego niszczącego procesu zaczyna się już w pierwszych tygodniach nauki szkolnej. Podane ustalenia dotyczą czasu, gdy dzieci zaczynały naukę w siódmym roku życia. Przewiduję, że ten niszczący mechanizm obejmie znacznie liczniejszą grupę małych uczniów, bo naukę w szkole zaczynają obecnie dzieci o rok wcześniej.

Można temu nieszczęściu zaradzić w jeden, jedyny sposób – wspomagając dzieci w rozwoju operacyjnego rozumowania w przedszkolu i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Nie jest to trudne – od bodaj 20 lat publikowane<sup>15</sup> są programy wspomagania dzieci w rozwoju operacyjnego rozumowania w przedszkolu i w szkole, wskazówki metodyczne i opisy zajęć możliwych do zrealizowania z dziećmi w edukacji domowej, przedszkolnej i szkolnej. W publikacjach tych tłumaczy się też, że zaniechywania wspomagania dzieci w rozumowaniu operacyjnym nie dla się nadrobić w późniejszym czasie<sup>16</sup>. Dodam, że efekty takiego wspomagania są znakomite<sup>17</sup>: dzieci rozumujące operacyjnie na poziomie konkretnym odnoszą sukcesy nie tylko w edukacji matematycznej.

Autorzy *Naszego elementarza zlekceważyli tę wiedzę i... nie przewidzieli wspomagania rozwoju umysłowego w ramach edukacji matematycznej, chociaż naukę zaczęły dzieci o rok młodsze*. Konsekwencją tej szkodliwej decyzji jest to: znacząco więcej dzieci zostanie zepchniętych na ścieżkę niepowodzeń w uczeniu się matematyki, ze wszystkimi niszczącymi konsekwencjami.

Już teraz zaniechania w zakresie wspomagania dzieci w rozwijaniu operacyjnego rozumowania i zła jakość matematycznego kształcenia skutkują pogarszającymi się efektami edukacji matematycznej w klasach I–III. Potwierdzają to wyniki Ogólnopolskiego Badania Umiejętności Trzecioklasistów<sup>18</sup> z 2013 i 2014 roku. Ponieważ złej jakości matematycznego kształcenia nie sposób naprawić w następnych latach edukacji<sup>19</sup>, jest to jedna z przyczyn tego, że w 2014 roku matury z matematyki nie zdał co trzeci maturzysta w Polsce, chociaż w ocenie maturzystów i dydaktyków matematyki zadania maturalne nie były zbyt trudne<sup>20</sup>.

Tak fatalne efekty edukacji matematycznej są w jawnej sprzeczności z opublikowanymi wynikami badań uzdolnień matematycznych polskich dzieci. Ustaliłam<sup>21</sup>, że więcej niż połowa dzieci polskich wykazuje się na styku przedszkole–szkoła uzdolnieniami matematycznymi, a co czwarte wysokim stopniem tych uzdolnień. Analiza szkolnych losów uzdolnionych matematycznie dzieci potwierdza, niestety, tezę o niskiej jakości szkolnej edukacji matematycznej. Wynika z niej, że już po 8 miesiącach nauki w szkole – w kwietniu – tylko co ósme dziecko manifestuje wysokie uzdolnienia matematyczne. 8 miesięcy nauki w klasie I wystarcza, aby dzieci traciły radość uczenia się matematyki, poczucie sensu i były mniej twórcze w działalności matematycznej. W następnych latach proces ten nasila się i tylko trzech lub czterech uczniów w klasie licealnej wykazuje się uzdolnieniami matematycznymi.

Z przytoczonych faktów wynika jasno, że konieczne są zasadnicze zmiany w organizacji edukacji wczesnoszkolnej, w doborze treści matematycznego kształcenia i metod prowadzenia edukacji począwszy od pierwszych tygodni roku szkolnego. Pierwszym krokiem w tym kierunku jest wydzielenie edukacji matematycznej z kształcenia zintegrowanego począwszy od klasy pierwszej.

## **Dlaczego edukacja matematyczna realizowana w systemie kształcenia zintegrowanego nie przynosi spodziewanych efektów**

Od wielu lat w klasach początkowych kształcą się dzieci w konwencji zintegrowanego kształcenia. Dotyczy to organizacji edukacji szkolnej, doboru i układu treści kształcenia oraz stosowanych metod. Kolejność i zakres realizowanych treści kształcenia reguluje rytm pór roku i kalendarz wydarzeń społecznych, w których dzieci uczestniczą. Do potrzeb zintegrowanego kształcenia opracowywane są też zeszyty ćwiczeń oraz pierwsza książka dla pierwszoklasisty – *Nasz elementarz*. Przeplatają się w nich strony poświęcone edukacji polonistycznej, przyrodniczej, matematycznej itd.

Matematycznemu kształceniu dzieci nie sprzyja proces nauczania regulowany porami roku i wydarzeniami społecznymi. **W edukacji matematycznej obowiązuje inna logika doboru i realizacji treści kształcenia, a zajmowanie się jednocześnie kilkoma sprawami w istotny sposób przeszkadza dzieciom skupić się na działalności matematycznej.** Wynika to ze specyfiki treści matematycznego kształcenia oraz rozumowania i uczenia się dzieci. Problem ten ilustrują następujące pułapki zintegrowanego kształcenia.

W jednym z zeszytów ćwiczeń autorzy na stronach poświęconych przemienności dodawania umieścili kolejno zadania o krokodylach, o słoniach, o żyrafach. Dzieci – jak to dzieci – całą uwagę skupiły na zwierzętach. Nie dostrzegły problemu matematycznego zawartego w tych zadaniach: że można dla wygody liczenia zmieniać kolejność dodawanych składników. Nie pomogły starania nauczycielki, aby im to uświadomić – dla nich nadal najważniejsze były zwierzęta.

W kształceniu zintegrowanym integruje się też często to, czego zintegrować nie sposób. Autorzy innego zeszytu ćwiczeń umieścili w nim zadanie: dzieci mają ustalać ciężar wybranych wyrazów (!) kierując się informacjami o umownym ciężarze samogłosek i spółgłosek (!), a potem mają uporządkować wyrazy według ich ciężaru (!). Takie i podobne absurdalne pomysły edukacyjne nie sprzyjają edukacji matematycznej i wspomaganiu dzieci w logicznym rozumowaniu.

Na tym nie koniec, bo w integracyjnym kształceniu obserwuje się **nagminną tendencję do skracania czasu trwania edukacji matematycznej w szkole.** Na realizację edukacji matematycznej w klasie I należy przeznaczyć co najmniej 4 godziny lekcyjne w rozliczeniu tygodniowym. Oto przykład ilustrujący tendencję odchodzenia od tej reguły.

W poniedziałek, w klasie I, wszystkie zajęcia koncentrowały się wokół zmian przyrodniczych towarzyszących nastaniu zimy. Sprzyjał temu śnieg, który spadł w nocy. Na pierwszych zajęciach dzieci zastanawiały się, co sprawiło, że pada śnieg, wykazując się imponującą wiedzą. Potem lepiły bałwana na boisku szkolnym i rzucały do celu śnieżkami. Wróciły do klasy i uczyły się piosenki *Zima zła*. Po przerwie uczestniczyły w pogadance o zabawach zimowych zakończonej układaniem i zapisywaniem układanych zdań. Nauczycielka spojrzała z niepokojem na zegarek i realizację treści matematycznych ograniczyła do... ustalenia, z ilu kawałków węgla dzieci zrobiły bałwankowi oczy i guziki. Na więcej nie było już czasu. Z czterech godzin lekcyjnych na edukację matematyczną poświęciła dosłownie 4 minuty. Na dodatek policzenie węgielków było dla dzieci banalne.

Na skracanie czasu przeznaczanego na edukację matematyczną pozwala reguła – w zintegrowanym kształceniu nauczyciel decyduje o tym, oraz ile czasu w danym

dniu realizuje edukację polonistyczną, przyrodniczą, matematyczną itd. Tendencja do takiego skracania czasu narasta<sup>22</sup>, chociaż wiadomo, że konsekwencją jest obniżenie poziomu kształcenia najpierw na poziomie wczesnoszkolnym, potem w następnych etapach szkolnego nauczania z powodu zaległości w zakresie wiedzy i umiejętności matematycznych u uczniów.

Mam nadzieję, że udało mi się przekonać Czytelnika o konieczności wyodrębnienia edukacji matematycznej z kształcenia zintegrowanego. Ze wszystkich sił starałam się przekonać do takiej decyzji najwyższe władze oświatowe w Polsce. Bezskutecznie...

### **O szkodliwości nadmiernego korzystania z zeszytów ćwiczeń i kart pracy w edukacji matematycznej w klasie I**

U podstaw decyzji wprowadzenia do szkół publicznych pierwszego dziecięcego podręcznika *Nasz elementarz* było ukrócenie tendencji do mnożenia zeszytów ćwiczeń i kart pracy w pakietach edukacyjnych dla uczniów klas początkowych i zwiększania ich ceny. Wyjaśniając, jakie są tego konsekwencje, zacznę od wizualnej pułapki i ułatwień zawartych w tych środkach dydaktycznych.

Wydawnictwa od lat rywalizują, aby ich zeszyty ćwiczeń i karty pracy zawierały bogato ilustrowane zadania, kolorowe grafy, wyraziście zapisane działania. Umieszczają w nich mnóstwo ułatwień – na stornach matematycznych dzieci mają tylko wpisywać w określonych miejscach liczby albo jeden ze znaków działań lub relacji, dorysowywać brakującą strzałkę grafu, przekreślać złe rozwiązanie itd. Dąży się do tego, aby uczniowie rozwiązali możliwie dużo zadań i nie tracili czasu na manipulowanie liczmanami i zapisywanie działań. Mimo tych ułatwień właśnie **zeszyty ćwiczeń i karty pracy w znacznym stopniu przyczyniły się do złej jakości edukacji matematycznej**. Okazało się bowiem, że:

- nauczyciele traktują narysowane w nich obiekty tak, jak konkrety. Uważają, że oglądanie obrazków i np. otaczanie pętlą podobnych obiektów zastępuje segregowanie przedmiotów w trakcie klasyfikacji. Dlatego nie korzystają z liczmanów, z liczydeł itp.;
- zachwyconych zeszytami ćwiczeń rodziców nie razi to, że ich dzieci czerpią wiedzę głównie z obrazków, a nie z praktycznego działania (mają bowiem w pamięci swoje szarobure środki dydaktyczne). Niepokoją się jedynie kilkoma niewykorzystanymi stronami zeszytu ćwiczeń, bo przecież sporo za niego zapłacili.

Żeby wyjaśnić, jakie szkody wyrządza nadmierne korzystanie z zeszytów ćwiczeń i kart pracy w edukacji matematycznej, cofnijmy się w czasie. Kilkanaście lat temu w powszechnym użyciu były patyczki, liczydła i zeszyty w kratkę. Nauczyciele kształtowali w dziecięcych główkach umiejętności matematyczne w następujący sposób:

- zwracali się do dzieci np. *Masz pięć patyczków, dodaj trzy, policz, ile jest razem... Zapisz rozwiązanie w zeszycie*;
- dzieci manipulując np. patyczkami ustalały sumę i nadawały wykonanym czynnościom symboliczne znaczenie zapisując działanie  $5 + 3 = 8$  w zeszycie w kratkę.

Taki sposób postępowania nazywa się pogładową, **wstępną matematyzacją** realnej sytuacji<sup>23</sup>. Dziecko samodzielnie realizuje drogę od konkretnej działalności,

obserwacji i analizowania jej skutków do symbolicznej reprezentacji. W ten sposób ustala wspólne cechy sposobu rozwiązywania kilku specjalnie dobranych zadań i tworzy schematy matematyczne, np. że dla wygody, można zmieniać kolejność dodawanych składników i nie ma to wpływu na wielkość sumy. Takie przeplatanie działania na zbiorach zastępczych z rozumowaniem prowadzi do myślenia strukturalnymi. Jest to sedno edukacji matematycznej dzieci.

Tę  **poglądową matematyzację realizują obecnie... autorzy zeszytów ćwiczeń, a nie dzieci**. Zadania są przedstawione im np. w formie rysunku, pod nim znajduje się rozwiązanie w postaci niekompletnego działania. Dziecko ma wpisać w odpowiednie miejsce konkretną liczbę, znak działania itp. Nie musi ani rozumieć sensu zadania, ani trudzić się liczeniem i rachowaniem, wystarczy, że poczeka i... odpisze od sąsiada to, co trzeba<sup>24</sup>.

Wydawało się, że decyzja udostępnienia szkołom publicznym pierwszego dziecięcego podręcznika *Nasz elementarz* dla uczniów klas I zlikwiduje taki papierowy sposób prowadzenia edukacji matematycznej w szkole<sup>25</sup>. Tak się jednak nie stało, bo do *Poradnika dla nauczyciela klasy pierwszej szkoły podstawowej*<sup>26</sup> dołączone zostały... karty pracy dla uczniów. Tyle tylko, że obecnie udostępnia je Ministerstwo Edukacji Narodowej (za pośrednictwem ORE), a nie wydawnictwa edukacyjne typu WSiP. Ponieważ kart pracy jest tam zbyt mało i ich realizacja nie wypełnia zajęć szkolnych, nauczyciele *kserują* strony zadań matematycznych ze starych zeszytów ćwiczeń i dają je dzieciom..., bo nie potrafią uczyć inaczej niż w stylu papierowej matematyki.

Przewidziały to wydawnictwa edukacyjne i *odchudzają* swoje zeszyty ćwiczeń oraz dostosowują je do tego, co znajduje się w *Naszym elementarzu*. Takimi zeszytami ćwiczeń nasycają rynek podręczników edukacyjnych, konsumując fundusze przeznaczone na odnowienie bazy pomocy dydaktycznych w edukacji wczesnoszkolnej.

Wszystko to sprawia, że zamiast działań naprawiających jakość kształcenia uczniów w klasie I mamy obecnie:

- *Nasz elementarz* i *Poradnik dla nauczyciela klasy pierwszej szkoły podstawowej* z dołączonymi kartami pracy dla uczniów, w których powiela się błędy merytoryczne zawarte w *Naszym elementarzu*;
- *odchudzone* zeszyty ćwiczeń dostosowane... do złej edukacji matematycznej, bo taka jest lansowana w *Naszym elementarzu*.

Nauczyciele – w dobrej wierze – usiłują według tych środków dydaktycznych kierować edukacją matematyczną dzieci. A że nie potrafią już uczyć bez takiej obudowy dydaktycznej, realizują nadal papierową edukację matematyczną, ale znacznie gorzej niż rok temu.

### **Krótko o działaniach, które mogą na lepsze zmienić edukację matematyczną dzieci**

Trzeba niezwłocznie wydzielić edukację matematyczną z kształcenia zintegrowanego począwszy od klasy I. Nie ma ku temu przeciwdziałań formalnych, ale konieczna jest decyzja najwyższych władz oświatowych. Dyrektorzy i nauczyciele przyzwyczaili się bowiem do tego, że nawet drobne kwestie organizacyjne od lat regulowane są rozporządzeniami i zarządzeniami Ministra Edukacji Narodowej. Bojąc się o miejsca



pracy, nie podejmą decyzji w tak istotnej kwestii, jaką jest wydzielenie edukacji matematycznej z kształcenia zintegrowanego. Utwierdza ich w tym rekomendowany osobiście przez Ministra Edukacji Narodowej *Nasz elementarz* opracowany przecież w konwencji zintegrowanego kształcenia.

Należy też zmienić reguły systemu dokształcania nauczycieli. Obecnie funkcjonuje on na zasadzie przyznawania pieniędzy tym, którzy wygrywają przetargi „na szkolenia”. Dlatego niemałe fundusze przeznaczone na podnoszenie kwalifikacji nauczycieli wędrują do kieszeni tych, którzy są mistrzami w pisaniu projektów. Po wygraniu przetargu zaczynają intensywnie szukać kogoś, kto choć trochę zna się na edukacji matematycznej dzieci. Nauczyciele obligowani są do udziału w szkoleniach niskiej jakości, o tematyce atrakcyjnej tylko z nazwy. Z nudów stosują bierny opór (nie uważają, nie dyskutują, z utęsknieniem czekają na koniec szkolenia itd.) i... tracą motywację do podnoszenia kwalifikacji. Najwyższy czas powierzyć dokształcanie nauczycieli specjalistom, bez pośredników przyjmujących znaczącą część pieniędzy przeznaczoną na szkolenia.

Dokształcanie nauczycieli musi objąć planowanie działalności pedagogicznej. Przez lata wydawnictwa obdarowywały ich *gotowcami* w formie gotowych rozkładów materiałów<sup>27</sup> i scenariuszami zajęć. Takie *gotowce* otrzymali też w ramach *Poradnika dla nauczyciela klasy pierwszej szkoły podstawowej*. Dlatego nie radzą sobie z planowaniem działalności pedagogicznej tak, aby w edukacji matematycznej uwzględnić:

- rzeczywiste możliwości umysłowe dzieci i specyfikę uczenia się matematyki, w tym uchwytne różnice w możliwościach edukacyjnych dzieci z klasy I, II i III ;
- prawidłowości pedagogiczne kształtowania pojęć i umiejętności matematycznych w poszczególnych zakresach matematycznego kształcenia (chodzi o modele nabywania umiejętności liczenia, rachowania, rozumienia sensu pomiaru itd.);
- perspektywę edukacyjną: kształtowanie wiadomości i umiejętności w kolejnych latach nauczania początkowego ma rozwijać dziecięce umysły i stawić fundament dla konstruowania systemu wiadomości i umiejętności w następnych latach edukacji szkolnej<sup>28</sup>.

Tego wszystkiego trzeba nauczyć nauczycieli, wszak od fachowego planowania działalności matematycznej zaczyna się podnoszenie na przyzwoity poziom edukacji matematycznej dzieci w kolejnych latach nauki szkolnej.

Wydzielając edukację matematyczną z *Naszego elementarza* z kształcenia zintegrowanego trzeba pamiętać o tym, że od kilkunastu lat nauczyciele są na studiach przygotowywani do realizowania edukacji matematycznej według zeszytów ćwiczeń. Potrafią więc uczyć dzieci tylko w konwencji papierowej edukacji matematycznej.

Żeby to zmienić na lepsze, trzeba zwyczajnie przeszkolić nauczycieli w zakresie prowadzenia edukacji matematycznej w klasie I bez zeszytów ćwiczeń. Z dbałością o wspomaganie dzieci w rozwoju umysłowym, kształtowanie wiadomości i umiejętności matematycznych według sprawdzonych modeli pedagogicznych dotyczących liczenia i rachowania (z korzystaniem z regularności dziesiętkowego systemu liczenia), stopniowego przekształcenia intuicji w pojęcia geometryczne (chodzi o przywrócenie właściwego miejsca geometrii w edukacji), strategii rozwiązywania zadań z treścią itd. Bez takiego gruntownego przygotowania nauczycieli nie zmieni się na lepsze edukacji matematycznej dzieci.

Kończąc prezentację wniosków naprawy edukacji matematycznej, podam pod rozwagę jeszcze jedno ustalenie. W pierwszym roku nauki w szkole dzieci w swoich

umysłach konstruują fundamenty kompetencji matematycznych i rozwijają ważne sprawności intelektualne. Na nich budują swój system wiadomości i umiejętności matematycznych w kolejnych latach edukacji. Jeżeli fundamenty te są kiepskie, można postawić lichą chatynkę. Gdy są one mocne, zbuduje się na nich solidny gmach służący pokoleniom. Dlatego zlekceważenie przedstawionych wniosków będzie wymierną szkodą wyrządzoną dzieciom, ich rodzicom, czyli całemu społeczeństwu. Przyśpieszy bowiem znacznie obserwowany już trend obniżania poziomu matematycznego kształcenia dzieci w Polsce.

## Przypisy

<sup>1</sup> Opisałam je w książkach *Niepowodzenia w uczeniu się matematyki u dzieci z klas początkowych. Diagnostyka i terapia* (Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 553, Katowice 1985), *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze* (WSiP, Warszawa 1992) i w licznych artykułach.

<sup>2</sup> Wiele z nich ustaliłam realizując projekt badawczy *Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci w klasie zerowej i w pierwszym roku nauczania szkolnego* (nr 1 H01F 082 30) finansowany ze środków na naukę w latach 2006–2009. Są one przedstawione w *Edukacja matematyczna w klasie I. Książka dla nauczycieli i rodziców. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz opisy zajęć z dziećmi*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Wyd. CEBP, Kraków 2014.

<sup>3</sup> Przedstawiam je w publikacji *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli* (red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2012). Zostały w niej opisane wyniki badań zrealizowanych w programie *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów* (nr R17006 030) finansowany ze środków na wspieranie badań naukowych w latach 2007–2010.

<sup>4</sup> Większość błędów, które wskazałam, poprawiono, ale niektóre – nie wiedzieć czemu – zostało zachowane. Zachowałam wszystkie części *Naszego elementarza* w wersji oddanej do druku, aby mieć dowód na to, że na każdej matematycznej stronie były błędy, że podawałam sposoby ich skorygowania. Nie można więc twierdzić, że „nie było merytorycznej krytyki” *Naszego elementarza*.

<sup>5</sup> Monograficzne opracowanie liczb omawiają Z. Cydzik (*Nauczanie matematyki w klasie pierwszej i drugiej*, WSiP, Warszawa 1986), E. Puchalska i Z. Semadeni (*Wieloaspektowość pojęcia liczby naturalnej. W: Nauczanie początkowe matematyki. Podręcznik dla nauczyciela*. Red. Z. Semadeni. T. 2. WSiP, Warszawa 1992), E. Stucki (*Metodyka nauczania matematyki w klasach niższych, część I i II*. Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1992) i inni. Natomiast kłopoty, jakie dzieci mają z tworzeniem pojęć liczbowych zgodnie z tym schematem metodycznym, ustaliła E. Gruszczyk-Kolczyńska i przedstawia je w publikacji *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki... rozdział Niski poziom rozumowania operacyjnego przeszkodą w kształtowaniu w umysłach dzieci pojęcia liczby naturalnej*.

<sup>6</sup> Inne niszczące konsekwencje nudy wpisanej w miesiąc edukacji matematycznej w pierwszym roku nauki szkolnej omawiam w rozdziale *Sytuacja matematycznie uzdolnionych dzieci w szkole*, publikacji *O dzieciach matematycznie uzdolnionych...*

<sup>7</sup> Z obszernej listy publikacji wymienię tylko te, które zawierają wyniki badań zrealizowanych w Polsce wraz z ich edukacyjnymi zastosowaniami: cytowaną już *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki...*, a także E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli* (WSiP, Warszawa 1997), *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć z dziećmi w domu, w przedszkolu i w szkole* (red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Wyd. Edukacja Polska, Warszawa 2009). *Edukacja matematyczna w klasie I. Książka dla nauczycieli i rodziców. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz opisy zajęć z dziećmi* (red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Wyd. CEBP, Kraków 2014).

<sup>8</sup> Posłużyłam się określeniem stosowanych przez L. S. Wygotskiego (*Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 255–267) w opisywaniu cech rozumowania dzieci na etapie, gdy tworzą kompleksy pojęciowe. Dodam, że tak właśnie rozumują starsze przedszkolaki i mali uczniowie.

<sup>9</sup> Więcej wyjaśnień podaję w publikacji *Edukacja matematyczna w klasie I. Książka dla nauczycieli i rodziców...*, w rozdziale *Czas: dni i noce, pory roku, dni w tygodniu, miesiące w roku. Obliczenia kalendarzowe i zegarowe*.

<sup>10</sup> Problemy te wyjaśnia M. Kupisiewicz, *Obliczenia pieniężne i mała, domowa ekonomia*, w publikacji *Edukacja matematyczna w klasie I. Książka dla nauczycieli i rodziców...*

<sup>11</sup> Koncepcja rozwoju operacyjnego rozumowania w umyśle człowieka jest przedstawiona w publikacjach J. Piageta: *Studia z psychologii dziecka* (PWN, Warszawa 1966), *Psychologia i epistemologia* (PWN, Warszawa 1997 i innych), J. Piageta i B. Inhelder: *Operacje umysłowe i ich rozwój* (W: P. Oleron, J. Piaget, B. Inhelder, P. Greco: *Inteligencja*. PWN, Warszawa 1967), *Psychologia dziecka* (Wyd. Siedmióróg, Wrocław 1993). Jest też omawiana w bodaj każdym podręczniku z psychologii poznawczej oraz psychologii rozwojowej.

<sup>12</sup> Wyniki tych badań wraz z interpretacją podaję w cytowanej już książce *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki...* rozdział *Rozwój operacyjnego rozumowania i jego znaczenie w uczeniu się matematyki*. Przytoczone dane liczbowe nie zmieniają się, jeżeli w edukacji przedszkolnej i szkolnej nie prowadzi się intensywnego wspomaganie dzieci w rozwoju operacyjnego rozumowania. Więcej informacji w rozdziale 10 w cytowanej już publikacji *Edukacja matematyczna w klasie I. Książka dla nauczycieli i rodziców...*

<sup>13</sup> Mechanizm ten jest to dokładnie opisany w rozdziale 3 i 5 publikacji *Dzieci ze specjalnymi trudnościami...* Obserwuję go także obecnie, hospitując zajęcia z edukacji matematycznej w klasie I.

<sup>14</sup> Na to zjawisko zwróciła uwagę H. Spionek (*Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. PWN, Warszawa 1973, część druga, rozdział 1) i E. Gruszczyk-Kolczyńska (*Dzieci ze specyficznymi trudnościami...* cytowane już rozdziały 3 i 5).

<sup>15</sup> Wymienię te bardziej znane: E. Gruszczyk-Kolczyńska E. Zielińska: *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli...*, *Wspomaganie dzieci w rozwoju operacyjnego rozumowania. Zakres potrzebny do kształtowania aspektu kardynalnego pojęcia liczby naturalnej* (W: *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć z dziećmi w domu, w przedszkolu i w szkole*. Red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Wyd. Edukacja Polska, Warszawa 2009), E. Gruszczyk-Kolczyńska: *Wspomaganie rozwoju umysłowego starszych przedszkolaków wraz z edukacją matematyczną* (W: *Starsze przedszkolaki. Jak skutecznie je wychowywać i kształcić w przedszkolu i w domu*. Wyd. CEBP, Kraków 2014). *Wspomaganie dzieci w rozwoju operacyjnego rozumowania: zakres potrzebny do kształtowania pojęć liczbowych* (W: *Edukacja matematyczna w klasie I. Książka dla nauczycieli i rodziców...*).

<sup>16</sup> Wyjaśniam to w rozdziale 7, części pierwszej i w rozdziale 1 części piątej publikacji *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli...*

<sup>17</sup> Są przedstawione w 4 rozdziale cytowanej już publikacji *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli...*

<sup>18</sup> Por. *Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów Raport OBUT 2013* (red. A. Pregler, IBE, Warszawa 2013, publikacja współfinansowana przez UE w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego). Na s. 7 podana jest informacja – ogólna łatwość testu wyniosła 0,59. Oznacza to, że trzecioklasiści, którzy brali udział w badaniu OBUT 2013 średnio uzyskali 59% możliwych punktów (chłopcy wypadli nieco lepiej, uzyskując średnio 59,6%, a dziewczynki 58,4% punktu). Natomiast w *Raporcie z ogólnopolskiego badania umiejętności trzecioklasistów OBUT<sup>m</sup> 2014* (opracowany w Instytucie Badań Edukacyjnych) na s.7 podana jest informacja – średni wynik ucznia to 7,9 punktu na 14 możliwych. Oznacza to, że trzecioklasiści biorący udział w badaniach uzyskali średnio 56% możliwych do zdobycia punktów.

<sup>19</sup> Powodem jest specyfika rozwoju schematów intelektualnych w umysłach dzieci. Na lata wychowania przedszkolnego i edukacji początkowej przypada okres szczególnej wrażliwości kształtowania się klasyfikacji, rozumowania przyczynowo-skutkowego, przewidywania co się zdarzyć może. Gdy w tym czasie zaniedba się wspomaganie dzieci w rozwoju umysłowym, nie sposób tego nadrobić później. Więcej informacji podaje M. Żylińska *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi* (Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2013, rozdziały 1 i 4). Dodam, że w tych samych latach życia i na podobnej zasadzie rozwijają się uzdolnienia matematyczne u dzieci. Wyjaśniam to w cytowanej już książce *O dzieciach matematycznie uzdolnionych...* w części pierwszej rozdział 7, a w części piątej rozdział 1.

<sup>20</sup> Centralna Komisja Egzaminacyjna podała: ponad 76,4 tys. maturzystów przystąpiło do sesji poprawkowej w sierpniu 2014 r., w tym większość (ok. 65,135 tys.) z matematyki.

<sup>21</sup> Są to wyniki badań zrealizowane w ramach projektu R17006 30 finansowanego ze środków na naukę przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego w latach 2006–2010. Przedstawione są w cytowanej publikacji *O dzieciach matematycznie uzdolnionych...*, rozdział 5.

<sup>22</sup> Przyczyną są trudności w sprawdzeniu, ile czasu nauczyciel faktycznie przeznaczają na edukację matematyczną i w jaki sposób ją realizuje. Dyrektorzy skarżą się, że gdy udają się na hospitację do klasy I, okazuje się, że edukacja matematyczna... już się odbyła lub zaczyna się... gdy skończy się czas hospitacji. Na to wszystko pozwala dowolność dysponowania kolejnością i czasem edukacyjnym realizowanych obszarów edukacyjnych w zintegrowanym kształceniu.

<sup>23</sup> Na szczególne znaczenie matematyzacji wskazuje Z. Krygowska (*Zarys dydaktyki matematyki*. Część I, WSiP, Warszawa 1977, s. 48 i dalsze). Twierdzi, że wszelkie myślenie matematyczne składa się z cykliów większych lub mniejszych, a w każdym z nich można wyróżnić: obserwację, matematyzację, dedukcję i zastosowanie. Krygowska wyróżnia matematyzację wstępną, podglądową i odnosi ją do wczesnych etapów edukacji matematycznej.

<sup>24</sup> To, że dzieci w taki sposób „rozwiązują” dużo zadań z zeszytów ćwiczeń na jednych zajęciach (nie tracąc przecież czasu na zapisywanie działań), nie przekłada się na jakość edukacji matematycznej. Dla nauczycieli jest to wygodny sposób nauczania (uczniowie spokojnie siedzą w ławkach) i organizacyjnie łatwy (każdy uczeń ma zeszyt ćwiczeń). Nie muszą się trudzić przygotowaniem zajęć, wystarczy przecież polecić uczniom otworzyć na odpowiedniej stronie zeszyt ćwiczeń. Mają tylko dopilnować rozwiązywania kilku bogato ilustrowanych zadań, a pozostałe zadania w danym bloku tematycznym zadać dzieciom do rozwiązania w ramach pracy domowej.

<sup>25</sup> Nazwałam go **papierową edukacją matematyczną**: dzieci otrzymują zapisane lub narysowane na papierze zadania matematyczne i na papierze je rozwiązują, bez manipulacji liczmanami i liczydłami, bez stosowania wiadomości i umiejętności matematycznych w realnej rzeczywistości. Nazwa ta przyjęła się i jest stosowana przez dydaktyków matematyki.

<sup>26</sup> *Poradnik* ten stanowi wykładnię metodyczną *Naszego elementarza*. Błędy merytoryczne zawarte w *Naszym elementarzu* są więc w nim powielane.

<sup>27</sup> W teorii i praktyce edukacyjnej przyjmuje się, że w trakcie opracowania rozkładu materiału nauczyciel dostosowuje proces nauczania do rzeczywistych możliwości i potrzeb umysłowych dzieci. Jeżeli korzysta z *gotowca*, nie respektuje jednej z ważniejszych zasad pedagogicznych nakazującej dostosowanie procesu edukacyjnego do poziomu jego uczniów.

<sup>28</sup> Na przykład orientację przestrzenną w klasie I realizuje się po to, aby dzieci lepiej radziły sobie w sytuacjach życiowych i szkolnych i po to, że potrzebna jest ona dzieciom w trakcie mierzenia długości i w kształtowaniu pojęć geometrycznych, a potem w kreśleniu planów pomieszczeń, posługiwaniu się mapą itd. Trzeba o tym pamiętać w klasie I przy konkretyzowaniu treści kształcenia w ramach orientacji przestrzennej.

## Literatura

- Cydzik Z. (1986): *Nauczanie matematyki w klasie pierwszej i drugiej*. WSiP, Warszawa.
- Edukacja matematyczna w klasie I. Książka dla nauczycieli i rodziców. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz opisy zajęć z dziećmi*. (2014) Red. E. Gruszczyk-Kolczyńska. Wyd. CEBP, Kraków.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1985): *Niepowodzenia w uczeniu się matematyki u dzieci z klas początkowych. Diagnoza i terapia*. Prace Naukowe UŚ, nr 553, Katowice.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1992 i późn. wydania): *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze*. WSiP, Warszawa.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2014): *Wspomaganie rozwoju umysłowego starszych przedszkolaków wraz z edukacją matematyczną*. W: *Starsze przedszkolaki. Jak skutecznie je wychowywać i kształcić w przedszkolu i w domu*. Red. E. Gruszczyk-Kolczyńska. Wyd. CEBP, Kraków.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2014): *Wspomaganie dzieci w rozwoju operacyjnego rozumowania: zakres potrzebny do kształtowania pojęć liczbowych*. W: *Edukacja matematyczna w klasie I. Książka dla nauczycieli i rodziców. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz opisy zajęć z dziećmi*. Red. E. Gruszczyk-Kolczyńska. Wyd. CEBP, Kraków.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (1997): *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*. WSiP, Warszawa

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2009): *Wspomaganie dzieci w rozwoju operacyjnego rozumowania. Zakres potrzebny do kształtowania aspektu kardynalnego pojęcia liczby naturalnej*. W: *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć z dziećmi w domu, w przedszkolu i w szkole*. Red. E. Gruszczyk-Kolczyńska. Wyd. Edukacja Polska, Warszawa.

Krygowska Z. (1977): *Zarys dydaktyki matematyki*. Część I. WSiP, Warszawa.

Kupisiewicz M. (2014): *Obliczenia pieniężne i mała, domowa ekonomia*. W: *Edukacja matematyczna w klasie I. Książka dla nauczycieli i rodziców. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz opisy zajęć z dziećmi*. Red. E. Gruszczyk-Kolczyńska. Wyd. CEBP, Kraków.

*O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*. (2012) Red. E. Gruszczyk-Kolczyńska. Wyd. Nowa Era, Warszawa.

*Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów Raport OBUT 2013*. (2013) Red. A. Pregler. Wyd. IBE, Warszawa.

Piaget J. (1966): *Studia z psychologii dziecka*. PWN, Warszawa.

Piaget J., Inhelder B. (1967): *Operacje umysłowe i ich rozwój*. W: P. Oleron, J. Piaget, B. Inhelder, P. Greco: *Inteligencja*. PWN, Warszawa.

Piaget J., Inhelder B. (1993): *Psychologia dziecka*. Wyd. Siedmióróg, Wrocław.

Piaget J. (1997): *Psychologia i epistemologia*. PWN, Warszawa.

Puchalska E., Semadeni Z. (1992): *Wieloaspektowość pojęcia liczby naturalnej*. W: *Nauczanie początkowe matematyki. Podręcznik dla nauczyciela*. Red. Z. Semadeni. T. 2. WSiP, Warszawa.

*Raport z ogólnopolskiego badania umiejętności trzecioklasistów OBUT<sup>m</sup> 2014*. (2015) Wyd. IBE, Warszawa.

Stucki E. (1992): *Metodyka nauczania matematyki w klasach niższych*. Cz. I i II. Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz.

Wygotski L. S. (1971): *Wybrane prace psychologiczne*. PWN, Warszawa.

Spionek H. (1973): *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. PWN, Warszawa.

Zylińska M. (2013): *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wyd. Naukowe UMK, Toruń.

## **O złej jakości edukacji matematycznej dzieci i błędach merytorycznych w pierwszym dziecięcym podręczniku *Nasz elementarz*. Jakie działania trzeba podjąć, aby to zmienić na lepsze**

W artykule przedstawiam diagnozę edukacji matematycznej pierwszoklasistów w tym roku szkolnym 2014/15. Stwierdzam, że w zalecanym przez najwyższe władze oświatowe dziecięcym podręczniku *Nasza matematyka* ignoruje się właściwości rozwoju umysłowego pierwszoklasistów oraz prawidłowości kształtowania pojęć i umiejętności matematycznych. Błędy merytoryczne znajdujące się na matematycznych stronach tego podręcznika zaburzają rozwój logicznego myślenia dzieci. Wszystko razem sprawia, że nie sposób harmonijnie i skutecznie kierować edukacją matematyczną w pierwszym roku nauki w szkole, jeżeli dzieci korzystają z *Naszego elementarza*.

Uzasadniając tę ocenę wskazuję nieprawidłowości merytoryczne w kształtowaniu pojęć liczbowych w *Naszym elementarzu*. Ponieważ są one powielane wielokrotnie na stronach matematycznych mają wymiary wskaźników złej koncepcji matematycznego kształcenia dzieci. Omawiam też groźne w skutkach zaniechanie wspomagania pierwszoklasistów w rozwoju operacyjnego rozumowania, gdyż z *Naszego elementarza* korzystają też dzieci o rok młodsze. Wskazuję na szkodliwość tolerowania w szkołach papierowej edukacji matematycznej. We wnioskach końcowych uzasadniam konieczność niezwłocznego wydzielenia edukacji matematycznej z kształcenia zintegrowanego poczynając od I klasy oraz inne sposoby zmieniania na lepsze edukacji matematycznej w klasie I w obecnej rzeczywistości edukacyjnej.

Słowa kluczowe: strony matematyczne *Naszego elementarza*, zła jakość edukacji matematycznej dzieci, błędy merytoryczne kształtowania pojęć liczbowych, skutki zaniedbań wspomagania dzieci w rozwoju operacyjnego rozumowania, papierowa edukacja matematyczna, edukacja matematyczna w zintegrowanym kształceniu

## **On the poor quality of mathematical education of children and factual mistakes in the first guide for children “Our primer”. What actions must be taken to change it for the better?**

In the article I am presenting the diagnosis of the math education of first-year pupils in this school year 2014/2015. I state that in the children’s textbook *Our Mathematic* recommended by the highest educational authorities has been ignored properties of the intellectual development of first-year pupils and regularities of forming conceptions and mathematical abilities. Factual errors being placed on mathematical sides of this textbook are disturbing the development of the logical thinking of children. All together makes it impossible to harmoniously and effectively direct the mathematical education in the first year of school, if children are using *Our primer*.

Justifying this evaluation I am indicating technical irregularities in the forming of numerical notions in *Our primer*. Since they are copied repeatedly on mathematical sides they have been a dimensions of bad indicators conception of mathematical educating children. I am also discussing dangerous in effects ceasing to assist first-year pupils in the development of investigation reasoning, because also younger children are using *Our primer*. I am pointing to the harmfulness of tolerating the paper mathematical education at schools. In final conclusions I am justifying the need for immediate allocating the math education from the integrated education beginning from first classes and other ways of change for the better math education in the first class in current educational reality.

Keywords: mathematical sides of *Our primer*, low quality of children mathematical education, shaping factual errors of the forming of numerical notions, effects of negligence of assisting children in the development of investigation reasoning, paper mathematical education, math education in the integrated education

Natalia Bednarska  
Marta Kochanek  
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP*  
Agnieszka Piejka  
*Chrześcijańska Akademia Teologiczna*

## **SZKOŁA DLA POKOLENIA SIECI? DYSKUSJA O ZASADNOŚCI ZMIAN**

Namysł nad szkołą, nad tym, jaka powinna być i jakie powinny być jej najważniejsze zadania, prowadzony jest od wieków. Wraz z pojawianiem się innowacji technologicznych i przemian społecznych polemika ta zyskuje nowe wymiary. Niniejszy tekst wpisuje się w ten polemiczny nurt. W pierwszej kolejności przedstawiamy charakterystykę pokolenia sieci – stanowi ona swoisty punkt odniesienia do dyskusji nad szkołą, jej powinnościami i ewentualnymi zmianami. Dalej pytamy o to, czy zmiany są potrzebne, a jeżeli tak, to jakie. Zastanawiamy się nad tym, co w szkole jest godne uszanowania i zachowania pomimo przeobrażeń społeczno-kulturowych, a co wymaga redefinicji i praktycznych reform.

### **O tym, jakie jest pokolenie sieci**

Ponad dziesięć lat temu amerykański medioznawca Marc Prensky opublikował artykuł, w którym przedstawił dychotomiczny podział ludzi na cyfrowych imigrantów i cyfrowych tubylców. Według autora różnice pomiędzy tubylcami a imigrantami wyznacza rodzaj kontaktu z mediami cyfrowymi. Ci pierwsi wzrastali w otoczeniu komputerów, internetu i telefonów komórkowych, te urządzenia były naturalne, a nauka ich obsługi postępowała równocześnie z nauką mówienia, czytania, pisanie itp. To sprawiło, że ich sposób funkcjonowania w rzeczywistości medialnej różni się zasadniczo od sposobu funkcjonowania cyfrowych imigrantów (Prensky, 2001). Określenia, akcentujące zmiany pokoleniowe, wskazujące na różnice w sposobie myślenia i działania osób, które wzrastały w otoczeniu technologii informacyjnych, pojawiały się także przed i po opublikowaniu koncepcji Prensky'ego, jednak to podział na cyfrowych tubylców i imigrantów przywoływany jest w każdej pracy naukowej i popularnonaukowej dotyczącej cyberprzestrzeni. Popularność tę można przypisać faktowi, że Prensky jako pierwszy stwierdził, że zmiany pokoleniowe, które dokonały się na skutek ciągłego kontaktu z mediami elektronicznymi, uniemożliwiają skuteczne porozumienie pomiędzy cyfrowymi tubylcami a cyfrowymi imigrantami. Różnice, jakie dzielą te dwie grupy, są nie tylko przeszkodą w efektywnej komunikacji, ale i dla edukacji. Prensky jest zdania, że obecny system edukacyjny, stworzony

przez cyfrowych imigrantów z myślą o cyfrowych imigrantach, jest anachroniczny i nieprzyjazny dla zasiadających w ławkach cyfrowych tubylców. Twierdzenia Prensky'ego rozwinął Don Tapscott, który napisał: „wielu uczniom wiodłoby się w szkole lepiej, gdyby system edukacyjny zmienił się tak, by uwzględnić to, jak młode pokolenie uczy się, myśli i przetwarza informacje” (Tapscott, 2010, s. 211).

Równocześnie wiele sformułowań, jakie można zastosować do opisu osób wychowujących się w świecie technologii cyfrowych, świadczy, że nie ma zgodności co tego, które obszary zmian w funkcjonowaniu młodego człowieka są kluczowe i jak te zmiany należałoby interpretować. Trudność przedstawienia spójnej charakterystyki pokolenia młodych ludzi wiąże się także z niestałością, płynnością naszych czasów. Dyskomfort ten odczuwają także sami reprezentanci pokolenia. Piotr Czerski napisał w manifeście: „My, dzieci sieci”:

„(...) mam świadomość nadużycia, jakiego się dopuszczam, używając zaimka »my« – ponieważ nasze »my« jest płynne, nieostre, wedle starych kategorii: doraźne. Jeżeli piszę »my«, to znaczy »wielu z nas« albo »niektórzy z nas«. Jeżeli piszę »jesteśmy«, to znaczy »bywamy«. Piszę »my« tylko dlatego, żeby móc o nas w ogóle napisać” (Czerski, 2012).

Świadome uproszczeń, z jakimi wiąże się przedstawienie całościowego obrazu pokolenia osób, które wzrastały w epoce technologii cyfrowych, wyróżnimy podstawowe zmiany dokonujące się w ich sposobie myślenia, uczenia się i mentalności.

„Z punktu widzenia fizjologii człowiek normalnie korzystający z techniki (...) jest przez nią nieustannie modyfikowany, a sam z kolei wynajduje różne sposoby modyfikowania stworzonej przez siebie techniki. Staje się niejako narządem płciowym świata maszyn – tak jak pszczoła świata roślin, umożliwiając zapylenie i powstawanie coraz to nowszych form” (MacLuhan, 2006, s. 86). Co dziś na podstawie dostępnych badań możemy powiedzieć o tym, jakie zmiany w strukturze sieci neuronalnej młodych ludzi dokonały się na skutek ciągłego kontaktu z mediami elektronicznymi?

Młodzi ludzie wykonują jednocześnie kilka czynności angażujących pracę umysłu. Wychowani w erze komputerów, Internetu i ciągle włączanego telewizora cyfrowi tubylcy stracili zdolność do koncentrowania się na jednej rzeczy, nabywając w zamian umiejętność multitaskingu, czyli równoczesnego wykonywania więcej niż jednego zadania. Związane z wielozadaniowością równoczesne przetwarzanie wielu bodźców sprawia, że myślenie staje się chaotyczne i nieuporządkowane, a styl pracy powierzchowny, co nie sprzyja rozwiązywaniu zadań, wymagających udziału świadomości i dużej koncentracji (Spitzer, 2013, s. 234–235). Zbyt intensywna i chroniczna wielozadaniowość podnosi poziom stresu, prowadzi do coraz większych problemów z koncentracją (Żylińska, 2013, s. 187), a w dłuższej perspektywie opóźnia rozwój kory mózgowej (Small, Vorgan, 2011, s. 59).

Wielozadaniowości towarzyszy zjawisko prokrastynacji, czyli tendencji do nieustannego przekładania wykonania określonych czynności na później. Pracując online za pomocą jednego lub dwóch kliknięć, a więc bardzo szybko można przejść do wykonywania innej aktywności (dającej natychmiastową gratyfikację), co opóźnia skończenie pierwotnego zadania (Borowska-Kalbarczyk, 2013, s. 11).

Czytanie wiadomości, artykułów, blogów czy innych tekstów zamieszczonych w internecie sprawia, że młodzi ludzie zatracili umiejętność sekwencyjnego przyswajania informacji. Przedstawiciele pokolenia, które dorastało przed powstaniem internetu, zapoznawanie się z określonym przekazem kulturowym zaczynają od po-



czątku, stopniowo przechodząc przez kolejne etapy. Taki linearny sposób pracy jest przeżytkiem dla cyfrowych tubylców: po co zaczynać czytanie artykułu od początku, jeśli dzięki możliwościom narzędzi komputerowych mogą szybko wyszukać interesujący ich fragment. Czytając przeskakują z jednej informacji do drugiej. Za ten rodzaju aktywności odpowiedzialny jest hipertekstowy umysł cyfrowych tubylców, którego struktury poznawcze działają równolegle, a nie szeregowo (Tapscott, 2010, s. 188). Kiedy cyfrowi tubylcy sięgają po tekst, zwykle skupiają się w pierwszej kolejności na obrazach dołączonych do tekstu. To na ich podstawie wyrabiają sobie zdanie na temat zawartości treściowej tekstu. Zapoznanie się z właściwą treścią następuje później. Skutkiem ubocznym zamiany myślenia linearnego na wielowątkowy jest utrata zdolności do głębszej refleksji, wnioskowania i uogólniania (Górecki, 2008, s. 51).

Cyfrowi tubylcy wykształcili umiejętność szybkiego przesiewania wielu informacji i decydowania, które z nich są ważne. Ich umysłowe filtry nauczyły się, jak pracować w nadbiegu. Codzienny zalew informacji nie prowadzi do deficytu uwagi, ponieważ mają neuronową sieć przystosowaną do szybkich i ostrych cięć ukierunkowanej koncentracji. Cyfrowe umysły nauczyły się reagować szybciej, ale kodują informacje w inny sposób niż umysły starsze. Kosztem jest krótszy zakres uwagi. Młodzi mają problemy ze skupieniem uwagi na tradycyjnym wykładzie akademickim lub podręczniku, lepiej przyswajają krótkie, kilkuzdaniowe komunikaty. Jednocześnie przyswajają dwa razy więcej tekstu niż ich rówieśnicy, mimo że poświęcają tej czynności znacznie mniej czasu (Stasiak, 2010).

Zmiany w umysłowości pociągają za sobą ewolucję sposobu uczenia się i pracy oraz mentalności pokolenia sieci. Kierunek tych przemian próbował rozpoznać Tapscott. W latach 2007–2008 Tapscott wspólnie ze swoimi współpracownikami przeprowadził badania wśród 6 tysięcy młodych osób (w wieku od 16 do 29 roku życia) z całego świata (Stanów Zjednoczonych, Kanady, Wielkiej Brytanii, Niemiec, Francji, Hiszpanii, Meksyku, Brazylii, Rosji, Chin, Japonii i Indii). Na ich podstawie Tapscott przypisał młodym ludziom następujące atrybuty: równoczesną potrzebę wolności, kastomizacji, rozrywki i wiarygodności, umiejętność bacznej obserwacji, współpracy, szybkiego tempa pracy i innowacyjności (Tapscott, 2010, s. 139–175). Autor wymienionym cechom nadaje rangę norm. Píše, że są to „dystynktywne cechy postawy i zachowania, które odróżniają to pokolenie od jego rodziców i innych pokoleń (tamże, s. 140). Podążając za wywoływaniem Tapscotta, przedstawimy opisane przez niego zmiany pokoleniowe.

Internet daje swoim użytkownikom poczucie wolności. Mogą bowiem bez ograniczeń wybierać, co przeczytają, obejrzą czy kupią. Mogą skomentować każde wydarzenie i każdą wypowiedź. To sprawia, że wolność wyboru to dla nich najważniejsza z wartości. Tapscott uważa wręcz, że wolność jest dla młodych jak powietrze, a każda sytuacja, w której ktoś im coś narzuca lub ogranicza, sprawia, że się duszą. Buntują się, jeśli sami nie mogą decydować o tym, jak, gdzie i kiedy będą się uczyć, bawić i pracować. Posiadając nowe mobilne rozwiązania technologiczne nie wyobrażają sobie, że ktoś może ich „przykuć do biurka” na 8 godzin. Pragną sami decydować, gdzie, jak długo i w jakich warunkach będą pracować i uczyć się.

Współczesne technologie dają możliwość personalizowania (kastomizacji), czyli dostosowania działania nawet najprostszych urządzeń do potrzeb indywidualnego użytkownika. Każdy samodzielnie może dodać osobisty akcent w telefonie komórkowym, komputerze czy innym urządzeniu codziennego użytku. Młodzi przyzwyczajeni

do tego, że urządzenia można indywidualizować według własnych upodobań, oczekują analogicznych możliwości w innych obszarach swojego życia. Liczą na to, że przed rozpoczęciem pracy zawodowej będą mogli negocjować jej warunki (elastyczny czas pracy, miejsce pracy itp.).

Na portalach informacyjnych czy stronach internetowych informacje ważne pojawiają się w towarzystwie błahych i śmiesznych. Jesteśmy zarzucani niechcianymi i niepotrzebnymi wiadomościami elektronicznymi (spamem). Ufny użytkownik sieci może stać się ofiarą phishing'u (wyłudzenie poufnych informacji osobistych), czy scamu (wyłudzenie pieniędzy lub innego majątku). Przystosowując się do opisanych warunków, młodzi stali się baczni obserwatorami. Krytycznie podchodzą do każdego komunikatu, weryfikując wszystko, co do nich trafia. W konsekwencji młodzi nie ufają nie tylko reklamom, lecz także autorytetom. Są bardzo wyczuleni na kłamstwo i nieszczerłość.

Atakowani w Internecie kłamstwem w różnorodnych postaciach, młodzi cenią sobie jawność i uczciwość. Dotknięci przejawami niewiarygodności danej instytucji czy osoby prywatnej poinformują o tym społeczność internetową. Młodzi nie chcą kupować od niewiarygodnych korporacji, ani też nie chcą dla nich pracować. Tapscott zauważył, że wśród badanych reprezentantów pokolenia sieci jest wiele osób angażujących się w różne formy wolontariatu.

„Młodzi ludzie to urodzeni współpracownicy, a pokolenie sieci to pokolenie relacji” (tamże, s. 164). Uczą się współpracy, korzystając na co dzień z mediów społecznościowych, udzielając się w grupach dyskusyjnych lub grając w gry przeznaczone dla wielu użytkowników. Potrzeba wymiany informacji, nowości, sensacji, własnych przemyśleń i komentarzy jest dla nich naturalna i chcą ją realizować także podczas nauki i pracy. Internet zrzesza miłośników określonych dziedzin, ich odmienna narodowość, wiek, wykształcenie, doświadczenia kulturowe sprawiają, że w wyniku ich współpracy powstają nowe wynalazki i idee. Młodzi, stosując wciąż nowe, bardziej innowacyjne urządzenia, także sami mają potrzebę wdrażania innowacyjnych rozwiązań w szkole i miejscu pracy. Wykorzystując możliwości, które daje im internet, są innowatorami. Jednym z „c” opisujących „pokolenie C” jest *content creation* (tworzenie treści) (Borowska-Kalbarczyk, 2013, s. 2). Według Andrei Lunsford (profesor z Uniwersytetu Stanforda), która odkryła, że przeciętny student amerykański pisze obecnie sześć razy dłuższe prace od studenta z początku XX wieku, nowe technologie pozwalają wykształcić umiejętność pisania i argumentowania (Jędrysiak, 2013, s. 19).

W świecie pokolenia sieci zatarła się granica między czasem poświęconym na naukę, pracę i na rozrywkę. Pozornie bezproduktywne surfowanie po internecie czy granie w gry na komórce może (choć nie musi) przerodzić się w naukę. Nawet na portalach informacyjnych renomowanych dzienników informacje na temat gospodarki czy polityki mieszają się z treściami rozrywkowymi. Nie dziwi zatem, że młodzi chcieliby, aby ich nauka i praca posiadała atrybuty przypisywane do tej pory jednoznacznie rozrywce: ma być emocjonująca, satysfakcjonująca, lekka i przyjemna.

Jedną z najbardziej cenionych cech nowych rozwiązań technologicznych jest ich szybkość. Użytkownikom zależy na szybkim znalezieniu odpowiedzi lub wprowadzeniu zmian natychmiast widocznych na ekranie monitora. Przyzwyczajeni do standardów, które wprowadzają nowe technologie, młodzi nie mają cierpliwości, oczekują, że wszystko będzie działać szybko, narzucają sobie i innym szybkie tempo pracy i życia.

Rozważaniom na temat zmian, zawsze towarzyszy pytanie o to, do czego te zmiany nas doprowadzą? Są dwie wizje. Pesymistyczna – nazywa społeczeństwo przyszłości algorytmicznym. Wraz z postępującym materializowaniem się inteligencji w technologiach cyfrowych ma nastąpić algorytmizacja myślenia. Nicolas Carr w książce *Płycizny. Co Internet robi z naszymi mózganami?* twierdzi, że sieć (a więc naturalne środowisko nauki i pracy młodych ludzi) sprzyja pobieżnemu czytaniu, chaotycznemu myśleniu i powierzchownej nauce (Carr, 2013, s. 145–146). W wizji optymistycznej – możliwości, jakie stwarzają nam technologie cyfrowe, pozwolą ukształtować społeczeństwo składające się z bardzo kreatywnych, uczących się jednostek, tworzących refleksyjne struktury sieciowe (Krzysztofek, 2006, s. 19–42).

Jak będzie naprawdę, tego nie potrafimy przewidzieć. Wiemy jednak, że zmiany w funkcjonowaniu pokolenia sieci już nastąpiły; nie da się ich cofnąć ani zignorować. Szkoła musi na te zmiany odpowiedzialnie zareagować. Szkoła wymaga redefinicji, jeśli chcemy, żeby spędzony tam przez ucznia czas miał dla niego znaczenie.

### **O tym, co w szkole powinno być trwałe**

Zmiana sposobów zdobywania wiedzy, czyli nowe źródła wiedzy i nowe sposoby korzystania z tych źródeł, a także zupełnie nowe kulturowo medium, którym jest internet, skłaniają osoby zainteresowane procesami edukacji do zadawania pytań o to, jak powinna funkcjonować szkoła w tych zaskakująco nieznanymi warunkach.

Pytanie o przyszłość, o to w jakim kierunku zmierzać i jakie innowacje wprowadzać, wymusza na nas pytanie o przeszłość, czyli o to, czym historycznie rzecz biorąc jest szkoła, jaką funkcję pełniła w kulturze zachodu i w okresie postępującej cywilizacji technicznej, w jakim stopniu i jakimi sposobami uczestniczyła w jej rozwoju. Z punktu widzenia funkcjonalizmu każda instytucja ma na celu zaspokojenie ważnych potrzeb człowieka i zbiorowości. Zgodnie z tym paradygmatem zakładamy, że potrzeby człowieka są w dużym stopniu zdeterminowane ludzką naturą, która na przestrzeni istnienia człowieka jako istoty społecznej i kulturowej nie zmieniła się, a więc szkoła z czasów starożytnych zaspokajała te same potrzeby, które zaspokaja szkoła współczesna. Czyli zmiana istoty i sensu szkoły mogłaby być związana jedynie z całkowitą rewolucją, a więc przesunięciem potrzeby, która jest dla jej istnienia źródłowa. Nie wydaje się, by takie zdarzenie kiedykolwiek nastąpiło.

Postaramy się odpowiedzieć, jak szkoła (zorganizowane wychowanie) reagowała na rewolucyjne zmiany kulturowo-społeczne: pojawienie się druku oraz na Wielką Rewolucję Francuską. Następnie poszukamy tego, co trwałe, co ostało się mimo wszelkich zmian, co jest i było uważane w szkole za dobre: cenione zarówno przez uczniów, jak przez pedagogów zajmujących się filozofią wychowania. Na tym etapie punktem wyjścia stanie się dla nas typologia wartości estetycznych zaproponowana przez Romana Ingardena – przeprowadzimy analogię między nieprzemijającymi wartościami dzieła sztuki a wartościami lekcji. Dzięki temu spróbujemy pokazać, że dla szkoły ważniejsze jest pielęgnowanie tego, co trwałe, niż próba adaptacji do tego, co nowe.

Prezentowane konserwatywne podejście jest pozorne, ponieważ podstawa namysłu to przekonanie, że treści przekazywane w szkole mają niewielkie znaczenie dla losów jednostek i biegu dziejów, a sama szkoła jest instytucją z gruntu nieodpowiadającą

interesom uczniów, zawsze będących przede wszystkim przedmiotem oddziaływań sprzyjających interesom ponadedukacyjnym – czyli grup mających władzę. Jasne jest, że koncentracja na trwałych wartościach (ideach) mniej sprzyja władzy niż koncentracja na dopasowaniu szkoły do współczesności – w treści tego tekstu reprezentowanej (symbolizowanej) przez internet, który jako medium ze swej natury wolnościowe i nieokiełznane zaczyna być zawłaszczane przez systemy edukacyjne.

W okresie przed pojawieniem się pisma wychowanie było częścią codziennego życia, niewymagającą powoływania specjalnych instytucji. Jednak wynalezienie pisma okazało się przełomowym momentem, początkiem zorganizowanej edukacji, wychowania klasycznego, bytującego w formie niemal niezmiennej przez piętnaście stuleci. Henri-Irénéé Marrou pisze, „Gdy raz osiągnęło dojrzałość, bezwład właściwy zjawiskom cywilizacji (...) zapewniał wychowaniu na długie wieki ten sam ustrój i te same sposoby postępowania” (Marrou, 1969, s. 20). Znamy dobrze te sposoby, Marrou przywołuje *Hermeneumata*: „Przepisuję wzór. Gdy już napisałem, pokazuję mistrzowi to, com napisał” (tamże, s. 380). Początki chrześcijaństwa w ogóle nie zmieniły metod nauczania, zmieniły się jedynie treści.

Pojawienie się druku (rok 1455), moment, który powinien być rewolucyjny dla szkoły, ponieważ nastąpiła kapitalna zmiana w dostępie do kultury, w tomie pierwszym *Historii wychowania* pod redakcją Łukasza Kurdybachy w ogóle nie został wyróżniony. Znajdujemy tam jedynie napomknienie, że Bracia Wspólnego Życia drukowali podręczniki jeszcze przed rokiem 1500 (Kurdybacha i in., 1967, s. 312). Czyli z perspektywy Kurdybachy system edukacji w ogóle nie zareagował na rewolucyjną nowość, porównywalną do pojawienia się internetu. Po prostu nowa technologia miękko wkroczyła do szkolnej rzeczywistości. Choć, jak zauważa Marshall McLuhan, człowiek piętnastego stulecia żył jednocześnie w dwu światach (dotykającym i abstrakcyjno-logicznym) i jako pozostałość tych zmagających przywoływał obrazy Hieronimusa Boscha<sup>1</sup>, to z punktu widzenia historyków wychowania tego rodzaju rozdarcie, tarcia i zmiany szkoły nie dotyczyły.

Budynek Szkoły Wojskowej, obmyślonej przed Wielką Rewolucją Francuską przez Paris-Duverney'a, miał umożliwiać tresowanie ciał, wychowanie kompetentnych oficerów, formowanie posłusznych żołnierzy i zapobiegać rozpucie (Foucault, 1993, s. 208). Po Rewolucji, w okresie kształtowania się demokracji, projekty przedstawiane Zgromadzeniu Narodowemu zakładały, że wychowanie ma „tak ukształtować psychikę mas ludowych, aby poddały się kierownictwu mieszczaństwa” (Kurdybacha i in., 1967, s. 726), a wszystkie szkoły miały zostać upaństwowione (projekt hrabiego Mirabeau), czy też „Zgodnie z projektem Lepetiera, dzieci miały być wychowywane w pewnej izolacji od społeczeństwa, reprezentującego tradycyjne [przedrewolucyjne] idee i dążenia; poddane jednolitemu wpływowi nauczycieli, miały po osiągnięciu pełnoletności doprowadzić szybko do utrwalenia w narodzie idei rewolucyjnych” (tamże, 1967, s. 733). Najbardziej postępowy, w dużym stopniu zgodny z ideami demokracji, projekt Condorceta nie został wprowadzony w życie. Nowe szkoły były projektowane jako instytucje umożliwiające nadzór, rewolucyjne idee wolności i równości nie znalazły odzwierciedlenia w mechanizmach edukacyjnych.

Funkcją zorganizowanego wychowania jest, co wywiódł Émile Durkheim, dbanie o trwałość społeczeństw a potrzebą, którą szkoła zaspokaja, jest potrzeba kontroli i władzy. W sztuce natomiast zawsze były uobecnianie, odzwierciedlanie i przywoływane wartości, za którymi człowiek tęskni, które są dla jego życia kluczowe, dzięki

którym i w obrębie których można wyznaczać cele działań i budować sens. Trwałe wartości przywoływane w sztuce to nie tylko wartości typowe dla sztuki, lecz wartości tak istotne dla odnajdowania się w życiu, że w sztuce przypomniane i symbolizowane. A zatem wartości sztuki jako istotne wartości życia są także fundamentalnie ważne dla nauczycieli i pedagogów i, *last but not least*, dla biegu lekcji po prostu. Na potrzeby tego tekstu, dla jasności i uporządkowania, sięgniemy po typologię wartości estetycznych, zaproponowaną przez Ingardena (Ingarden, 1981, s. 15–16).

Ingarden jako pierwszą wartość wymienia piękno i łagodność w kontraście do brzydoty, szpetoty, ohydy. Piękno to pojęcie, które doczekało się wielu definicji, jednak najbardziej nas interesuje, podkreślany przede wszystkim przez Platona i Kanta, związek piękna z pięknem moralnym, czyli dobrem. Moralne piękno i łagodność nauczyciela zawsze były i będą warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym, prawdziwego wychowania w rozumieniu przede wszystkim personalizmu i progresywnizmu (genialnych koncepcji, będących nadal przede wszystkim postulatami, odległymi celami i drogowskazami dla szkoły i wychowawców) – czyli prowadzenia do osobistej i społecznej wolności.

Następnie mamy wzniosłość i podniosłość w kontraście do pospolitości i płaskości. Wzniosłość zazwyczaj definiowana jest przez odwołania do „wstrząsu”, a więc czym może być wzniosłość lekcji? Przede wszystkim prowokacją, stawianiem ucznia przed wyzwaniem poznawczymi, dylematami, problemami do rozstrzygnięcia. Pospolitość oznacza więc oczywistość, wskazówki, nakaz prostego odtwarzania i nagradzanie powierzchniowych strategii uczenia się. Kolejna wartość to wdzięk, urok, przeciwstawione brakowi uroku i wdzięku, a więc ciężkości, smutnej powadze. Wdzięk na lekcji oznacza lekkość jej prowadzenia, łatwość doboru przykładów, łatwość radzenia sobie z „trudnymi” zachowaniami uczniów, poczucie humoru i entuzjizm nauczyciela, jego umiejętność przełączania się między zagadnieniami, nadążania za tokiem zainteresowań uczniów bez rezygnacji z założonych celów kształcenia, wytwarzania tak zwanej dobrej atmosfery.

Kolejne wartości to zbliżone do siebie bogactwo i głębia, przeciwstawione pustocie, nijakości, płytkości i banalności. Dobra lekcja jest intrygująca, budząca niedosyt wiedzy, ciekawość, jest pełna danych, przekazanych w fascynujący sposób, uchylająca drzwi do tajemnicy. Lekcja nijaka to lekcja standardowa, zgodna ze schematem, którego nakaz przestrzegania istnieje przede wszystkim w przekonaniach niesamodzielnego nauczyciela. Następnie Ingarden przywołuje doskonałość, znakomitość w kontrze do wadliwości. Lekcja doskonała to świetnie rozłożona w czasie, idealnie skomponowana tak, by sytuując się w większej całości sama była idealną porcją, poprzedzoną wstępem i podsumowaną, zbudowaną z poszanowaniem dla psychologicznych prawideł uczenia się. Następna wartość sztuki to dojrzałość przeciwstawiona „surowości” w sensie niewykończenia, którą odnosząc do lekcji należy rozumieć jako spójność, całościowość. Wynika ona z pogłębionej znajomości nauczanego tematu i swobodnego wykonania, będącego skutkiem doświadczenia – pozbawionego potknięć, niepewności, prób przypodobania się uczniom czy też zamiaru zdobycia autorytetu. Ostatnie dwie wymienione przez Ingardena wartości w jasny sposób odnoszą się do rzeczywistości lekcji, a są to określenia „zachwycający” (przeciwstawiony odrażającemu i oburzającemu) oraz „ciekawý”, skonstrastowany z nudnym.

Warto zauważyć, że Tapscott nie proponuje rewolucji w edukacji: milcząco zakłada, że szkołę powinni projektować dorośli. Jednak współcześni dorośli nie należą

do pokolenia sieci – dlaczego mieliby projektować świat przyszłości, skoro nawet teraz różniejszość jest im już obca? Już dawno temu pisał Marrou: „Wychowanie staje się sposobem przekazywania cywilizacji dopiero po upływie pewnego czasu. Cywilizacja musi (...) osiągnąć najpierw właściwą sobie postać, potem dopiero może zrodzić się wychowanie będące jej odbiciem” (Marrou, 1969, s. 20). Szkoła samorzutnie dopasuje się do nowych warunków (gdy pokolenie sieci zacznie nią zarządzać), a chęć projektowanego manipulowania nią jest kolejnym przejawem potrzeby władzy.

O ile szkoła jako instytucja zaspokaja potrzebę władzy, o tyle sztuka odpowiada na potrzebę rozumienia życia jako tekstu, życia jako szyfru. Dyskusja nad innowacjami potrzebnymi szkole w dobie internetu jest dyskusją pozorną, zaciemniającą inne słabości szkoły, której zawsze nagłaśnianym i postulowanym zadaniem jest „przygotowanie do życia”. Jednak szkoła nadal przede wszystkim przygotowuje jedynie do życia szkolnego, a nie życia w ogóle. Pytanie o dopasowanie szkoły do pokolenia sieci to pytanie o to, w jaki sposób, choć częściowo, zawłaszczyć nowy obszar wolności i samodzielności uczniów, a jego ukrytą funkcją może być odwrócenie uwagi od pytania o to, jak zwiększać osobowościowe kompetencje nauczycieli – moralne piękno, umiejętność prowadzenia lekcji prowokujących, pełnych wdzięku, bogactwa i głębi, znakomicie skonstruowanych, dojrzałych, zachwycających i nienudnych.

Kompetencje tego rodzaju sprawią, że uczeń będzie lepiej przygotowany do „czytania” życia ze zrozumieniem, także życia prowadzonego w sieci, która jest po prostu naszym nowym środowiskiem.

### **O tym, co powinno podlegać zmianom**

Opisując nieprzystawalność szkoły do potrzeb i specyfiki pokolenia sieci, Tapscott stwierdza: „pokolenie sieci nie zadowolili się biernym uczestnictwem i wysłuchiwaniami wykładów wygłaszanych przez nauczyciela. Młodzi ludzie, którzy dorastali cyfrowo spodziewają się, że będą mogli odpowiadać, że to będzie dialog. Chcą mieć możliwość wyboru w kwestiach swojej edukacji, mieć wpływ na to, czego się uczą, gdzie się uczą i jak. Chcą, żeby nauczanie przystawało do rzeczywistego świata – tego, w którym żyją. Chcą, aby nauka była ciekawa i żeby była dobrą zabawą” (Tapscott, 2010, s. 225) Poszukując konstruktywnych postulatów zmian pisze o porzuceniu modelu nauczania jednokierunkowego i zastąpieniu go nauczaniem interaktywnym, o skoncentrowaniu się szkoły na uczniu, a nie na nauczycielu, o zastępowaniu treści przekazywanych frontalnie procesem interaktywnego uczenia się, odkrywania, doświadczania, o rzeczywistym uwzględnianiu indywidualności wychowanków i wykorzystywaniu możliwości, jakie daje praca w grupach.

Uzasadniając ich słuszość, Tapscott powołuje się na przykłady ze współczesnych szkół i uczelni amerykańskich, jednak każdy, kto śledzi dyskusję nad szkołą, bez trudu zauważy w propozycjach kanadyjskiego badacza echa postulatów zgłaszanych i realizowanych już przed ponad stu laty przez pionierów Nowego Wychowania. Krytykując dominujący w XIX stuleciu herbartowski model nauczania, opowiadali się oni za inną szkołą – taką, w której najważniejsze będzie dziecko, jego potrzeby, twórcza aktywność, pasja odkrywania i przygotowanie do życia (a nie jedynie do funkcjonowania w szkole), wynikające jednak nie tyle z indoktrynacji, z narzucenia obowiązujących wzorców, ile z umiejętności krytycznego myślenia, rozumienia otaczającej

rzeczywistości i rozwiązywania problemów. Pionierzy Nowego Wychowania nie tylko proponowali te zasadnicze zmiany, ale wprowadzali je w życie, zakładając pionierskie, eksperymentalne placówki edukacyjne – przypomnijmy chociażby nazwiska Johna Deweya, Marii Montessori, Celestyna Freineta czy Rudolfa Steinera. Zacytujemy słowa Deweya, wypowiedziane przed ponad stu laty w *Moim pedagogicznym credo*. Na pytanie: czym jest szkoła i czym jest wychowanie, odpowiada on: „Jestem przekonany, że jednostka, którą należy wychować, jest jednostką społeczną, społeczeństwo zaś organicznym związkiem jednostek uspołecznionych. Jeśli w zapatrywaniach na dziecko usuniemy czynnik społeczny, pozostanie pusta abstrakcja, jeśli natomiast ze społeczeństwa wyłączymy czynnik indywidualny, pozostanie bezwładna i bezduszna masa. Wychowanie zatem musi się rozpoczynać od wglądu psychologicznego w zdolności, zainteresowania i przyzwyczajenia dziecka i to musi też stanowić kryterium we wszystkich poczynaniach wychowawczych. Ale dalej konieczna jest interpretacja tych zdolności, zainteresowań i nabytych sposobów zachowania się dziecka, musimy wiedzieć, do czego one zmierzają. Musimy znaleźć ich społeczne odpowiedniki w celu poznania ich właściwego znaczenia i użyteczności społecznej” (Dewey, 2005 s. 13–14). Tylko wtedy – wierzył Dewey – szkoła i dokonujący się w niej proces wychowania mogą rzeczywiście służyć zarówno rozwojowi indywidualnemu jednostki, jej świadomemu (a nie wynikającemu z narzucania istniejących standardów) uspołecznianiu, jak też zmianom społecznym.

Szkoła jest więc w swej genezie instytucją pośrednictwa pomiędzy człowiekiem jako jednostką i światem społecznym, miejscem, gdzie dochodzi do tworzenia podstaw wspólnotowego życia. Podstawy te mogą być (i bardzo często są) przekazywane na zasadzie różnych form władzy, indoktrynacji, przemocy symbolicznej, jednak proces edukacji, jaki dokonuje się w szkole, może też stwarzać podstawy krytycznego myślenia i dystansu wobec otaczającego nas świata, a tym samym stawać się punktem wyjścia dokonujących się w społeczeństwie zmian (Szkudlarek, 2009, s. 122–123).

Głos autora *Cyfrowej dorosłości* wpisuje się w taki właśnie sposób myślenia o szkole. Powinna ona przygotowywać do życia, uwzględniać jego realia, a jednocześnie rzeczywiście respektować potrzeby dzieci i młodzieży. W tej perspektywie niezbędne jest umiejętne wykorzystanie mediów w celu pobudzania twórczego myślenia i aktywności uczniów, usytuowania ich w centrum procesu zdobywania wiedzy lub mówiąc inaczej – uczynienia ich aktywnymi podmiotami uczenia się. Najważniejszy postulat, który Tapscott formułuje w swojej książce do nauczycieli, brzmi – technologia ma być wprzęgnięta w służbę edukacji, a nie odwrotnie. Píše on między innymi: „Skoncentrujcie się na zmianach w metodach nauczania, a nie na rozwiązaniach technicznych. Nauka polega na radykalnej zmianie stosunków między nauczycielem a uczniami w procesie nauczania. Zrozumcie to dobrze i używajcie technologii do stworzenia takich warunków nauki, w których na pierwszym miejscu stawia się ucznia, dopasowuje się metody nauczania do jego potrzeb i pozwala na podejmowanie współpracy. (...) Skoncentrujcie się na nauczaniu ich, jak mają się uczyć – a nie tego, co mają wiedzieć” (Tapscott, 2010, s. 258).

Postawy i działania nauczycieli są dla Tapscotta kluczowe, jeżeli chodzi o zmiany, jakie powinny się dokonać w szkołach. Bardzo podobnie ujmowali tę kwestię autorzy znanego raportu UNESCO *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, który ukazał się kilkanaście lat przed wydaniem książki *Cyfrowa dorosłość*. Podkreślono w nim, iż to

właśnie nauczyciele odgrywają zasadniczą rolę w kształtowaniu stosunku do wiedzy i do procesu uczenia się. Także ich postawy są kluczowe dla powodzenia wszelkich reform szkolnictwa. By podolać oczekiwaniom, które wiąże się z ich profesją, nauczyciele muszą otwierać się na zmiany zachodzące w świecie, a to przekłada się na nowe wyzwania zawodowe i poszukiwanie możliwości, by im sprostać. „Utraciwszy w znacznej mierze wyższość, jaką mieli w zakresie doświadczenia edukacyjnego, nauczyciele i szkoła stają w obliczu nowych zadań: uatrakcyjnić szkołę i dostarczyć uczniom narzędzi do rzeczywistego zrozumienia społeczeństwa informacyjnego” – podkreśla Jacques Delors i jego współpracownicy (Delors, 1998, s. 147).

Zadanie to wiąże się z obowiązkiem zdobywania i poszerzania przez nauczycieli ich kompetencji informatycznych, jednak we wspomnianym raporcie to nie one przede wszystkim są eksponowane jako najistotniejsze w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Autorzy raportu najmocniej podkreślają wagę tych umiejętności i kompetencji nauczyciela, które decydują o jakości jego osobowej relacji z wychowankiem. Silny związek, jaki może się wytworzyć, powinien w ich przekonaniu stanowić centrum procesu edukacyjnego. Wprowadzenie do szkół nowych technologii sprawia, że nauczyciel nie jest już „solistą”, jeżeli chodzi o źródła wiedzy. Pozostaje jednak niezastąpiony jako osoba, która może nauczyć krytycznego myślenia, refleksyjnego organizowania i posługiwania się zdobytą wiedzą, a przede wszystkim jako ktoś, kto ma realny wpływ na kształtowanie się charakteru i zmysłu moralnego swoich wychowanków. W swojej pracy nauczyciel nie może więc ograniczać się wyłącznie do przekazywania informacji. Stawianie wychowanków w obliczu problemów, które trzeba rozwiązać, okazuje się jednym z jego najważniejszych zadań. Nowe możliwości, jakie dają media, mają usprawniać uczenie się; zapewne też ich znaczenie, jako źródeł wiedzy będzie z czasem rosło. Nie oznacza to jednak, że zmniejszać się będzie rola i odpowiedzialność nauczyciela. Przeciwnie, można zaryzykować stwierdzenie, iż wraz ze zwiększaniem się udziału mediów w funkcjonowaniu społecznym człowieka, odpowiedzialność nauczycieli powinna wzrastać. Nie jest to jednak przede wszystkim odpowiedzialność związana z kompetencjami technologicznymi i informatycznymi wychowanków. Przedstawiciele pokolenia sieci zdobywają je także bez pomocy nauczycieli, ze zdumiewającą wręcz samodzielnością i biegłością. Odpowiedzialność, której nauczyciele powinni być coraz bardziej świadomi, odnosi się przede wszystkim do jakości relacji, jakie mogą nawiązać ze swoimi wychowankami. Kwestia ta istotna była zawsze, jednak perspektywa życia w społeczeństwie w coraz większym stopniu zmedializowanym i stechniczowanym czyni ją szczególnie ważną. Nauczyciel, który przestał być jedynym i niepodważalnym źródłem wiedzy, może pozostać jedną z najważniejszych osób jako przewodnik, wzorzec osobowy i wzbudzający zaufanie autorytet. Tego szczególnie potrzeba młodym ludziom z pokolenia sieci, wkraczającym nie tylko w świat nieograniczonych źródeł informacji (które trzeba umieć hierarchizować, dokonywać krytycznej selekcji, rozumieć – i dopiero na tej drodze przetwarzać je na użyteczną i wartościową wiedzę), ale też w sferę skomplikowanych układów społecznych. Tych specyficznych, zasadzających się na bliskiej relacji z drugim człowiekiem, możliwości oddziaływania nauczyciel współczesny nigdy nie utracił. Pytaniem otwartym pozostaje jedynie, w jakim stopniu je sobie uświadomi i na ile będzie potrafił odwoływać się do nich w pracy; jak ustosunkuje się do konieczności przewartościowania swoich zadań i do potrzeby uznania funkcji wychowawczej za szczególnie istotną, a być może najważniejszą.



Dostrzegając wagę tych kwestii, autorzy książki *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* koncentrują się przede wszystkim na takich kompetencjach i cechach nauczyciela, jak: autorytet (wynikający nie tyle z podporządkowania się władzy nauczyciela, ile ze swobodnego uznania wartości wiedzy), empatia, cierpliwość i skromność (Delors, 1998, s. 152- 153). W raporcie czytamy: „...kształcenie nauczycieli powinno wpajać im koncepcję pedagogiki, która wykracza poza utylitarność i pobudza do stawiania pytań, interakcji, analizy różnych hipotez. Jedną z zasadniczych misji kształcenia nauczycieli, zarówno początkowego, jak i ustawicznego, jest rozwijanie w nich zalet natury etycznej, intelektualnej i emocjonalnej” (tamże, s. 157).

Także współcześni badacze profesji nauczycielskiej podkreślają rangę tych kompetencji nauczycielskich, które są szczególnie ważne w budowaniu relacji wychowawca – wychowanek. Na przykład Robert Kwaśnica określa je mianem praktyczno-moralnych i wymienia: kompetencje interpretacyjne (jako zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata), kompetencje moralne (czyli zdolność prowadzenia refleksji moralnej) i kompetencje komunikacyjne (zdolność do bycia w dialogu z innymi i z sobą samym) (Kwaśnica, 2004, s. 300–301). Są one kluczowe ze względu na komunikacyjny charakter pracy nauczyciela i ze względu na rolę, jaką może i powinien on odgrywać w życiu młodych, wchodzących w życie wychowanków. Kompetencje praktyczno-moralne wykraczają poza obszar umiejętności technicznych. Przekładają się na zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby, na umiejętność krytyki, która nie jest tożsama z deprecjonowaniem czegoś, lecz raczej z refleksyjnym poszukiwaniem ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, przekonań i zachowań oraz na postawę, w ramach której własny punkt widzenia jest tylko jedną z możliwych odpowiedzi na zastaną sytuację i może być dyskutowany oraz podlegać zmianom (tamże, s. 300–301).

Przypomniane propozycje zmian trudno byłoby uznać za zasadne jedynie w odniesieniu do pokolenia sieci. Jeśli pytamy o szkołę, o jej najważniejsze powinności, to zawsze powinna ona uwzględniać specyfikę rozwojową, potrzeby i zainteresowania uczniów. Zawsze też powinna przygotowywać do życia – i to nie na zasadzie narzucania dominujących wzorców, ale w sposób umożliwiający krytyczne myślenie i dystans. Jeśli szkoła zadań tych nie wypełnia lub jeśli wywiązuje się z nich jedynie częściowo (a tak wciąż dzieje się zbyt często), powinna być reformowana, otwierać się na świat. Musimy jednak pamiętać, że owo „otwieranie się na świat” nie może być interpretowane po prostu jako dostosowywanie się szkoły do nowych realiów życia społecznego. Od szkoły oczekuje się zarówno wypełniania funkcji adaptacyjnej, jak i emancypacyjnej. Utrzymanie wyważonych proporcji do tych oczekiwań zawsze stanowiło jedno z największych wyzwania, z jakimi instytucja ta musiała się konfrontować. Odpowiadając na nie szkoła nie może ani bezkrytycznie podążać za zmianami jej zewnętrznego kontekstu, ani niezłomnie trwać przy utartych, klasycznych wersjach funkcjonowania. Może jednak – rozpoznając swój wewnętrzny potencjał – uczyć się samej siebie, dokonywać transgresji, wykraczać poza dotychczasowe sposoby i granice działania. Każda szkoła ma takie możliwości wewnętrznego doskonalenia, choć – co podkreśla Barbara Gołębiak – jest to proces długotrwały i złożony, wymagający zespołowego oraz indywidualnego uczenia się wszystkich grup osób związanych bezpośrednio z konkretnymi placówkami szkolnymi (Gołębiak, 2004, s. 118–122). Istnienie tego wewnętrznego potencjału zawsze może być punktem wyjścia przeobrażeń niezbędnych, by szkoła sprzyjała rozwojowi ludzi krytycznie

myślących, zdolnych do twórczego rozwiązywania realnych problemów, potrafiących docenić znaczenie przeszłości i odziedziczonego dorobku kulturowo-cywilizacyjnego, ale też otwartych na zmiany.

## Przypisy

<sup>1</sup> „Hieronymus Bosch, przedstawiając w swoich dziełach przestrzeń renesansową nasyconą średniowiecznymi formami, dawał do zrozumienia, jak to jest w czasach rewolucji, kiedy żyje się między dwoma światami, nowym i starym. Jednocześnie jego obrazowe środki wyrazu były starego typu – plastyczne i dotykalne, ale osadzone w intensywniej, nowiej, wizualnej perspektywie. Przedstawiał dawną średniowieczną koncepcję jedynej, niespójnej przestrzeni nałożoną na nową koncepcję jednolitej, spójnej logicznie przestrzeni, przy czym robił to z wybujałą wyobraźnią, malując sceny jak z koszmarów sennych” (McLuhan, 2004, s. 221).

## Literatura

- Carr N. (2013): *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. Wyd. HELION, Gliwice
- Delors J. (1998): *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Przeł. Wiktor Rabczuk. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wyd. UNESCO, Warszawa
- Dewey J. (2005): *Moje pedagogiczne credo*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Foucault M. (1993): *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przeł. Tadeusz Komendant. „Aletheia”: „Spacja”, Warszawa
- Gołębniak B. (2004): *Szkoła wspomagająca rozwój*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. PWN, Warszawa
- Górecki P. (2008): *Mózg w sieci*. „Newsweek”, nr 34
- Ingarden R. (1981): *Zagajenie na temat jakości estetycznie doniosłych*. *Studia Estetyczne XVII*, 1980, PWN, Warszawa
- Jędrysik M. (2013): *Ręce precz od internetu! „Książki”*, 4
- Krzysztofek K. (2006): *Spoleczeństwo w dobie internetu: refleksyjne czy algorytmiczne?* W: Ł. Jonak (red.): *Re: internet – społeczne aspekty medium. Polskie aspekty i interpretacje*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Kurdybacha Ł. (red.) (1967): *Historia wychowania*. T. I. PIW, Warszawa
- Kwaśnica R. (2004): *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. PWN, Warszawa
- MacLuhan M. (2004): *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Przeł. Natalia Szczucka. Wyd. Naukowo-Techniczne, Warszawa
- Marrou H-I. (1969): *Historia wychowania w starożytności*. Przeł. Magdalena Domańska. PIW, Warszawa
- Small G. W., Vorgan G. (2011): *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Wyd. Vesper, Czerwonak
- Spitzer M. (2013): *Cyfrowa demencja: w jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Wyd. Dobra Literatura, Słupsk
- Szkudlarek T. (2009): *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Impuls, Kraków
- Szpunar M. (2013): *Wyszukiwarka Google jako współczesny gatekeeper*. „Studia Humanistyczne” AGH, tom 12/2
- Tapscott D. (2010): *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Żylińska M. (2013): *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wyd. Naukowe UMK, Toruń.
- Netografia:**
- Borowska-Kalbarczyk K. (2013): „Pokolenie C” w roli studentów – uczenie się w pułapce klikania? Dostępny na: [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2013/referaty\\_2013\\_10/borawska.pdf](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2013/referaty_2013_10/borawska.pdf) (otwarty dnia 31 grudnia 2014)

Czerski P.: My, dzieci sieci w: My dzieci sieci. Wokół manifestu. Dostępny na: <http://prawokultury.pl/media/entry/attach/my-dzieci-sieci-wok%C3%B3%C5%82-manifestu.pdf> (otwarty 30 grudnia 2014)

Morbitzer J. (2012): Medialność a sprawność edukacyjna ucznia. Dostępny na [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/spis\\_2012\\_10.htm](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/spis_2012_10.htm) (otwarty dnia 31 grudnia 2014)

Premsky M.: Digital Natives, Digital Immigrants. Dostępny na : <http://www.marcprensky.com/writing/Premsky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (otwarty dnia 31 grudnia 2014)

Stasiak P. (2010): Krytyka pustego rozumu. Dostępny na: <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1508476,2,mozg-internetowa-wyszukiwarka.read> ) (otwarty dnia 31 grudnia 2014).

## **Szkoła dla pokolenia sieci? Dyskusja o zasadności zmian**

Niniejszy tekst wpisuje w nurt namysłu nad szkołą w epoce przemian spowodowanych przez innowacje technologiczne. W pierwszej kolejności przedstawiamy w nim charakterystykę pokolenia sieci, koncentrując się na zmianach, jakie nastąpiły w mentalności młodych osób. Ta charakterystyka stanowi punkt odniesienia do dyskusji nad szkołą, jej powinnościami i ewentualnymi zmianami. Pytamy o to, czy zmiany są potrzebne, a jeżeli tak, to jakie. Zastanawiamy się nad tym, co w szkole jest godne uszanowania i zachowania pomimo przeobrażeń społeczno-kulturowych, a co wymaga redefinicji i praktycznych reform.

Słowa kluczowe: pokolenie sieci, zmiany w szkole, nowe technologie, powinności nauczyciela

## **School for the net generation? Discussion on legitimacy of changes**

This text is consistent with the reflection on school in times of changes caused by technological innovations. The first part contains the characteristics of the net generation and focuses on changes in the mentality of young people. The characteristics constitute the reference point for a debate on school, its obligations and possible changes. We ask whether the changes are necessary and if yes, what would they be? We consider aspects worth respecting and maintaining despite the socio-cultural transformations and those requiring redefinition and practical reforms.

Keywords: net generation, changes in school, new technologies, teacher's duties



# MATERIAŁY DLA NAUCZYCIELI I STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2015

Dominika Maison  
Agata Trzcńska  
Katarzyna Sekścińska  
*Uniwersytet Warszawski*

## PRZEGLĄD PROGRAMÓW Z ZAKRESU EDUKACJI EKONOMICZNEJ POLAKÓW

W krajach Europy Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych od wielu lat dostrzega się znaczenie wiedzy ekonomicznej dla funkcjonowania społeczeństw i konieczność edukacji ekonomicznej szerokiego grona odbiorców (Maison, 2013). Brak odpowiedniej wiedzy i umiejętności poruszania się w skomplikowanym świecie finansów może bowiem prowadzić do problemów z codziennym zarządzaniem swoimi pieniędzmi (np. do nadmiernego zadłużania się).

Nie ulega wątpliwości, że wiedza ekonomiczna jest niezwykle ważna, jednak badania prowadzone zarówno w Polsce, jak i na świecie, pokazują, że większość ludzi uważa tematy związane z ekonomią za nudne i nieinteresujące (Fundacja Kronenberga, 2009). Powstaje zatem pytanie o to, w jaki sposób przekazywać wiedzę ekonomiczną, aby zainteresować szerokie grono odbiorców. Jest to szczególnie ważne z uwagi na fakt, iż zarówno obiektywny poziom wiedzy ekonomicznej Polaków, jak i ich samoocena w tym zakresie są stosunkowo niskie (Maison, Sekścińska i Trzcńska, w opracowaniu). Uzasadnione wydaje się więc podejmowanie działań mających na celu skuteczną edukację ekonomiczną społeczeństwa. Badania wskazują jednoznacznie, że programy edukacji ekonomicznej mogą przynosić wymierne efekty w postaci zmian zachowania. Przykładowo, Bernheim i Garret (1996) pokazali, iż osoby które wzięły udział w narodowym programie edukacji ekonomicznej (w miejscu pracy) posiadały większe oszczędności bieżące i częściej odkładały pieniądze na emeryturę. W odpowiedzi na coraz większe trudności ludzi z właściwym funkcjonowaniem w skomplikowanym świecie finansów (szczególnie w obliczu kryzysu) w wielu krajach, w tym również w Polsce, powstają różnego rodzaju programy mające na celu szerzenie wiedzy ekonomicznej. W tym kontekście pojawia się pytanie, na ile podejmowane działania są rzeczywiście skuteczne, a zatem czy zmieniają poziom wiedzy ekonomicznej społeczeństwa i wpływają na lepsze funkcjonowanie ludzi w świecie finansów. Niestety bardzo trudno jest na to pytanie odpowiedzieć jednoznacznie, gdyż większości tych działań nie towarzyszą systematyczne monitoringi ich efektów. Problemem jest

również to, że bardzo trudno w obiektywny sposób ocenić skuteczność takich działań, ponieważ już samo oszacowanie poziomu wiedzy jest bardzo złożonym zadaniem a jego wyniki w dużym stopniu zależą od wykorzystywanych wskaźników (por. Maison, Sekścińska i Trzcńska, w opracowaniu). Mimo braku wystandaryzowanych danych na temat skuteczności prowadzonych działań edukacyjnych, można się jednak spodziewać, że jedne z nich są bardziej, a inne mniej skuteczne.

Celem niniejszego artykułu jest przegląd realizowanych w Polsce programów edukacji ekonomicznej społeczeństwa, wraz z odwołaniami do wybranych doświadczeń innych krajów. Mogą się one stać inspiracją do tworzenia w Polsce kolejnych, być może bardziej skutecznych programów edukacyjnych.

### **Zapotrzebowanie Polaków na wiedzę ekonomiczną**

Wyniki badań obiektywnego poziomu wiedzy ekonomicznej Polaków wskazują na duże deficyty zarówno w obszarze wiedzy codziennej, jak i makroekonomii (Domurat, Macko, Przybyszewski i Tysza, 2008; Maison, 2013). Większość Polaków ma jednak świadomość, że wiedza ekonomiczna może być im przydatna, chociaż nie zawsze chcą ją poszerzać. Z badań przeprowadzonych dla NBP z 2012 roku wynika, że 61% Polaków deklaruje zapotrzebowanie na większą wiedzę ekonomiczną (uważa ją za zdecydowanie potrzebną lub raczej potrzebną). Z drugiej strony duża grupa badanych, bo aż 34%, uważa, że większa wiedza ekonomiczna jest im raczej lub zdecydowanie niepotrzebna. Dorośli Polacy deklarują największe zapotrzebowanie na wiedzę w następujących obszarach: (1) ubezpieczenia i emerytury, (2) gospodarowanie budżetem domowym, (3) podatki i system podatkowy oraz (4) korzystanie z kredytów i pożyczek. Zapotrzebowanie na wiedzę ekonomiczną deklarują częściej osoby młode (poniżej 55 roku życia) oraz dobrze wykształcone. Warto zwrócić uwagę, iż większe zapotrzebowanie na wiedzę ekonomiczną deklarują osoby, które już reprezentują jej wysoki poziom (Maison, Sekścińska i Trzcńska, w opracowaniu). Badania przeprowadzone w 2012 roku dla Narodowego Banku Polskiego pokazały, że chociaż Polacy deklarują chęć pogłębienia swojej wiedzy z zakresu ekonomii to obszary, w których występują największe (obiektywne) braki wiedzy, nie są tożsame z obszarami, w których deklarowane jest największe zapotrzebowanie na wiedzę. Z analizy obiektywnych deficytów (wyników testów wiedzy) wynika, że największe braki Polacy mają w obrębie makroekonomii, podczas gdy w codziennym życiu najbardziej brakuje im wiedzy i umiejętności bardziej podstawowych (np. dotyczących korzystania z ubezpieczeń, programów emerytalnych czy wręcz zarządzania domowym budżetem). Rodzi się zatem pytanie, jakie problemy warto poruszać w kampaniach edukacyjnych – obie grupy deficytów (deklarowane i obiektywne) wydają się bowiem równie ważne. Podejrzewać można, że konstruowanie kampanii odnoszących się do deklarowanych potrzeb może spotkać się z większym zainteresowaniem, a co za tym idzie z większym zaangażowaniem odbiorców w kampanię (prawdopodobnie chętniej wezmą w niej udział, lepiej zapamiętają przekazywaną wiedzę), gdy będą czuli, że akcja rzeczywiście odpowiada na ich potrzeby. Nie oznacza to jednak, że należy rezygnować z kampanii dotyczących deficytów obiektywnych. W przypadku takich kampanii pojawia się jednak pytanie o to, jak przekazać wiedzę, którą nie są zainteresowani jej adresaci.

## Obecne źródła wiedzy ekonomicznej Polaków

Najczęściej wskazywanym przez Polaków źródłem wiedzy ekonomicznej jest telewizja (badanie NBP 2012 – 52%, badanie Fundacji Kronenberga 2009 – 56%). W ostatnich latach rośnie znaczenie internetu jako ważnego źródła informacji z zakresu finansów i ekonomii – w 2009 roku korzystało z niego ok. 18% dorosłych Polaków (Fundacja Kronenberga, 2009), podczas gdy w 2012 roku wskaźnik ten osiągnął już wynik 42% (NBP, 2012). Internet stanowi podstawowe źródło informacji przede wszystkim dla osób poniżej 35 roku życia, osób z wyższym wykształceniem oraz osób o wysokim poziomie wiedzy ekonomicznej. Czerpanie wiedzy ekonomicznej z internetu najczęściej polega na odwiedzaniu portali z aktualnościami oraz korzystaniu z wyszukiwarek internetowych, dzięki którym wyszukiwane są strony internetowe zawierające potrzebne informacje. Jednocześnie, programy telewizyjne i internet są oceniane jako najbardziej wiarygodne, przydatne i zrozumiałe (oba kanały uzyskały ponad 45% wskazań). Wśród źródeł wiedzy ekonomicznej znalazły się także rozmowy i kontakty z bliskimi, ze znajomymi, sąsiadami (24%) oraz artykuły i publikacje w prasie drukowanej (23%). Warto jednak zwrócić uwagę na dość wysoki odsetek osób, które nie korzystają z żadnego źródła wiedzy – 25% Polaków deklaruje, że nie pozyskuje żadnych informacji o zagadnieniach finansowych. Jako najważniejszą przyczynę takiej sytuacji wskazują one brak zainteresowania tematami ekonomicznymi (mamy zatem do czynienia z ważną barierą motywacyjną w poszerzaniu wiedzy ekonomicznej).

W zakresie korzystania ze źródeł wiedzy ekonomicznej grupą wyróżniającą się na tle społeczeństwa są osoby młode (do 24 roku życia). Osoby z tej grupy wiekowej podają jako najważniejsze źródło wiedzy o finansach i ekonomii internet – aż 63% tej grupy wiekowej wykorzystuje internet przy poszukiwaniu wiedzy ekonomicznej. Młodzi ludzie natomiast rzadziej niż pozostali Polacy wykorzystują telewizję jako źródło wiedzy ekonomicznej, a częściej źródłem takiej wiedzy jest dla nich szkoła. Dzieje się tak prawdopodobnie ze względu na obecny program nauczania, który obejmuje podstawy przedsiębiorczości, podstawy ekonomii itp.

Należy zwrócić uwagę, że Polacy są w niewielkim stopniu skłonni do uczestniczenia w szkoleniach i warsztatach (nawet nieodpłatnych). Tylko 16% z nich chciałoby korzystać z takiej formy pozyskiwania wiedzy. Jeżeli już Polacy chcą poszerzać swoją wiedzę ekonomiczną, to wybierają takie sposoby, które nie wymagają szczególnego wysiłku (czasowego, finansowego, czy intelektualnego), ograniczając do minimum swoje zaangażowanie (wymagane np. podczas szkoleń).

## Programy edukacji ekonomicznej

W dalszej części artykułu zostaną zaprezentowane wybrane kampanie edukacyjne prowadzone w ostatnich latach w Polsce i na świecie. Zostały one omówione w podziale na kategorie i wyróżnione ze względu na główną grupę docelową projektu: (1) dzieci i młodzież, (2) osoby dorosłe. Wzięto tu pod uwagę tylko niektóre prowadzone kampanie edukacji ekonomicznej – na całym świecie działań takich jest bowiem tak dużo, że dokonanie szczegółowej analizy uwzględniającej wszystkie inicjatywy nie byłoby możliwe. W niniejszym artykule skupiono się na kampaniach,

które trwają obecnie lub zostały zakończone niedawno. Kolejnym ważnym determinantem wyboru kampanii do analizy było ich pozycjonowanie w wyszukiwarkach internetowych. Przyjęto założenie, że kampanie pojawiające się na pierwszych miejscach w wyszukiwarkach to kampanie o większym potencjale oddziaływania na społeczeństwo, a zatem równocześnie o większym znaczeniu.

## Działania edukacyjne skierowane do dzieci i młodzieży

W przypadku działań edukacyjnych skierowanych do dzieci trudno jest rozdzielić jednoznacznie akcje dotyczące obszarów makro, czy mikroekonomii – większość kampanii kierowanych do dzieci koncentruje się na zagadnieniach związanych z podstawowymi zagadnieniami mikroekonomicznymi, jednak często ukazane są one również w nieco szerszym, makroekonomicznym kontekście. Wyróżnić można kampanie *stricte* edukacyjne kierowane do dzieci (przede wszystkim inicjatywy edukacyjne realizowane we współpracy ze szkołami oraz książki), istnieje także szereg inicjatyw i gier, które, mimo że nie są nazywane wprost edukacyjnymi, mają silny walor poznawczo-rozwojowy (np. gry online). Ze względu na sposób dotarcia do odbiorców kampanie skierowane do dzieci można podzielić na: gry online, interaktywne strony edukacyjne, książki oraz inicjatywy edukacyjne w szkołach i warsztaty pozaszkolne.

Gry online to formy, do których dziecko ma najłatwiejszy dostęp (ze względu na dużą powszechność komputerów i obycie dzieci w wirtualnym świecie), a które jednocześnie są zazwyczaj bardzo atrakcyjne dla dzieci. Większość gier online jest promowana jako forma rozrywki, a nie edukacji – gry ekonomiczne są jednym z typów gier dostępnych na portalach z innymi grami, dzięki czemu bardziej eksponowany jest ich walor rozrywkowy niż edukacyjny. Dużą zaletą gier online jest to, że uczą one rozumienia różnych mechanizmów nie w formie tłumaczenia, czy wykładu, ale poprzez działanie (np. przez wirtualne prowadzenie firmy czy restauracji, wirtualne inwestowanie, wirtualne zarządzanie drużyną sportową). W tabeli 1 zaprezentowano przykłady gier online zawierających elementy edukacji ekonomicznej.

Tabela 1. Przykłady gier online do dzieci i młodzieży

Nazwa projektu edukacyjnego	Kraj	Opis gry
Gokart Manager <a href="http://www.grydarmoweonline.pl/gokart-manager">http://www.grydarmoweonline.pl/gokart-manager</a>	Polska	Gra polega na zarządzaniu zespołem Formuły1 (rozdzielanie pracy między inżynierów, podpisywanie kontraktów z kierowcami i agencjami reklamowymi, ustalanie strategii na wyścigi).
Fryzjer i makijaż <a href="http://gryonline.focus.pl/game,4114.html">http://gryonline.focus.pl/game,4114.html</a>	Polska	Gra polega na prowadzeniu zakładu fryzjersko-kosmetycznego, tak, aby zdobywać jak najwięcej klientów i rozwijać biznes (zwiększać zyski).
Super City <a href="http://gryonline.focus.pl/game,5291.html">http://gryonline.focus.pl/game,5291.html</a>	Polska	Gra polega na budowaniu i zarządzaniu miastem, tak aby przynosiło ono jak największe dochody i mogło się jak najszybciej rozwijać.
US Debt <a href="http://www.fupa.com/game/Education-flash-games/us-debt-game.html">http://www.fupa.com/game/Education-flash-games/us-debt-game.html</a>	USA	Gra polega na wydobywaniu USA z zadłużenia lub umożliwienie krajowi przetrwania przez najbliższe 20 lat. Gra zaczyna się w 2010 roku i przedstawia ówczesny stan gospodarki amerykańskiej.
Celebrity Exclusive Ice-cream Stand <a href="http://www.fupa.com/game/Adventure-flash-games/celebrity-exclusive-ice-cream-stand-gg4u.html">http://www.fupa.com/game/Adventure-flash-games/celebrity-exclusive-ice-cream-stand-gg4u.html</a>	USA	Gra polega na zarządzaniu stoiskiem z lodami przeznaczonym dla celebrytów. Celem gry jest jak najszybsze obsłużenie klientów, zwiększanie zysków i rozbudowa biznesu.

Źródło: opracowanie własne



W internecie zdecydowanie mniej niż gier online jest natomiast stron, które mają jednoznacznie edukacyjny charakter ekonomiczny. Warto zauważyć, że strony typowo edukacyjne są zdecydowanie bardziej powszechne w języku angielskim niż w języku polskim. Uczą przede wszystkim pojęć i bardzo prostych mechanizmów ekonomicznych (np. poprzez prezentację filmików wyjaśniających różne zagadnienia, zagadki, kolorowanki, quizy). W poniższej tabeli przedstawiono przykłady tego typu stron internetowych.

Tabela 2. Przykłady interaktywnych stron edukacyjnych skierowanych do dzieci

Nazwa projektu edukacyjnego	Kraj	Opis projektu
Mały konsument <a href="http://www.malykonsument.com.pl/">http://www.malykonsument.com.pl/</a>	Polska	Strona zawierająca interaktywny Przewodnik po świecie małego konsumenta, obejmujący cztery obszary: pieniądze i planowanie wydatków, oszczędzanie pieniędzy na konkretny cel, podejmowanie decyzji konsumenckich i unikanie wpływu reklam w miejscu zakupów, pożyczanie i oddawanie.
Rich kids – smart kids <a href="http://www.richkidsmartkid.com/">http://www.richkidsmartkid.com/</a>	USA	Strona zawierająca interaktywne filmy oraz gry online, których bohaterami są myszy (Reno i Toki). W prosty sposób uczy dzieci takich pojęć, jak np. zysk, koszt, pożyczka, inwestowanie, praca.
Greens\$ Streets <a href="http://greenstreetcommons.com/">http://greenstreetcommons.com/</a>	USA	Interaktywna strona WWW, na której znajdują się gry dla dzieci uczące zarządzania pieniędzmi w obszarach: ustalanie celów finansowych, planowanie budżetu (na bieżące wydatki, na oszczędności, na dobroczynność), zarabianie pieniędzy, oszczędzanie i wydawanie – podejmowanie decyzji, wspieranie działań charytatywnych.
Kids finance <a href="http://www.kidsfinance.com/">http://www.kidsfinance.com/</a>	USA	Strona przeznaczona dla dzieci poświęcona pieniądзом – monetom, banknotom itp. Zawiera głównie materiały do drukowania (zagadki słowne, krzyżówki, banknoty do projektowania itp.).

Źródło: opracowanie własne

Na rynku w Polsce i na świecie dostępne są także książki dla dzieci i młodzieży tłumaczące zasady ekonomii i finansów. Znaleźć można różne pozycje przyjmujące odmienne formuły przekazywania wiedzy – od bliskich formie podręcznikowej, po książki przygodowe, których wątkiem przewodnim są zagadnienia ekonomiczne. W poniższej tabeli przedstawiono przykłady takich książek polsko- i angielskojęzycznych.

Tabela 3. Przykłady książek o zagadnieniach ekonomicznych skierowanych do dzieci

Tytuł i autor książki	Język
„Max i Tomek na drodze do bogactwa” (Akademia Młodego Inwestora)	polski
„Pestka, Drops, Cukierek” Grzegorz Kasdepke, Ryszard Petru	polski
„Rozmowy z użyciem głowy, czyli ekonomia dla dzieci” Anna Garbolińska	polski
„Pieniądze nie rosną na drzewach. Wszystko o zarządzaniu swoimi pieniędzmi” Paul Mason	polski
„Pieniądze na stół. O finansach na wesoło.” Alvin Hall	polski
„Świat pieniądza”, Patrycja Krzanowska, Katarzyna Michalska	polski
„Money Sense for Kids” Hollis Page Harman	angielski
„The Everything Kids’ Money Book: Earn it, save it, and watch it grow!” Brette McWhorter Sember	angielski
„Why Alex Thinks This Economy Stinks! / ¡Por qué Alex piensa que esta economía apesta!: A Children’s Bilingual Book / Un cuento bilingüe para niños” Mayra Ottati Stern	angielski/ hiszpański

Źródło: opracowanie własne

Wiele kampanii edukacyjnych skierowanych do dzieci jest prowadzonych w szkołach lub we współpracy z nimi. Część z nich jest kierowana do nauczycieli, a część bezpośrednio do uczniów. Pierwsza grupa to akcje, które mają na celu wsparcie nauczycieli w codziennym prowadzeniu lekcji. Kampanie te skupiają się na szkoleniu nauczycieli oraz dostarczaniu im materiałów, które będą mogli oni wykorzystać prowadząc lekcje z przedsiębiorczości i ekonomii lub innych przedmiotów (wplatając w nie zagadnienia ekonomiczne). W tabeli 4 zaprezentowano przykłady tego typu przedsięwzięć.

Tabela 4. Przykłady inicjatyw edukacyjnych prowadzonych we współpracy ze szkołami – działania skierowane do nauczycieli

Nazwa projektu edukacyjnego	Kraj
Od Grosika do Złotówki (Fundacja Kronenberga)	Polska
Moje finanse (Fundacja Kronenberga, NBP, Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości)	Polska
Moje pierwsze pieniądze (Stowarzyszenie Krzewienia Edukacji Finansowej)	Polska
Program edukacji konsumentów finansowych „W dorosłe życie bez długów” (Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego „Teraz edukacja”, NBP)	Polska
CEE (Council for Economic Education) – EcoEdLink <a href="http://www.councilforeconed.org">http://www.councilforeconed.org</a>	USA
Jump \$tart Coalition for Personal Financial Literacy <a href="http://jumpstart.org/home.html">http://jumpstart.org/home.html</a>	USA
Projekt DOLCETA <a href="http://www.dolceta.eu/polska/">http://www.dolceta.eu/polska/</a>	Polska/UE

Źródło: opracowanie własne

Drugą grupą inicjatyw edukacyjnych są działania skierowane bezpośrednio do uczniów. Różne instytucje i fundacje organizują w szkołach (a czasem też poza nimi): (1) dodatkowe zajęcia na tematy ekonomiczne (prowadzone przez osoby spoza szkoły, nauczyciel pełni tylko funkcję opiekuna grupy), w tym także wycieczki np. do banku, na Giełdę Papierów Wartościowych, (2) konkursy i olimpiady, w których uczniowie mogą sprawdzić swoją wiedzę (a często muszą ją zdobyć lub poszerzyć przygotowując się do wzięcia udziału w projekcie) oraz (3) akcje zachęcające uczniów do działania na podstawie posiadanej wiedzy, np. promujące przedsiębiorczość (zakładanie sklepiku szkolnego, prowadzenie różnego typu zbiórek itp.), promujące oszczędzanie pieniędzy. Przykłady inicjatyw edukacyjnych kierowanych do uczniów zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 5. Przykłady inicjatyw edukacyjnych – działania skierowane bezpośrednio do uczniów

	Nazwa projektu edukacyjnego
a. dodatkowe zajęcia na tematy ekonomiczne	Banki w Akcji – dzień przedsiębiorczości (Fundacja Kronenberga)
	Ekonomiczny Uniwersytet Dzieci (Polskie Towarzystwo Ekonomiczne)
b. konkursy i olimpiady	Mistrzostwa Polski Młodych Ekonomistów (Stowarzyszenie Krzewienia Edukacji Finansowej)
	Olimpiada Wiedzy Ekonomicznej (Polskie Towarzystwo Ekonomiczne)
c. akcje zachęcające uczniów do działania	SKO – Szkolne Kasy Oszczędności (akcja PKO BP)
	Konkurs na Najlepsze Młodzieżowe Miniprzedsiębiorstwo (Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości)

Źródło: opracowanie własne

## Działania edukacyjne skierowane do dorosłych

Działania edukacyjne skierowane do ogółu dorosłych Polaków można podzielić na trzy grupy w zależności od tego, jakie cele mają być poprzez nie zrealizowane, a mianowicie: (1) dostarczenie lub poszerzenie wiedzy i umiejętności ekonomicznych, (2) wpływanie na zachowania i postawy, (3) doraźna pomoc w rozwiązywaniu problemów z zakresu finansów.

Programy poszerzające wiedzę i umiejętności ekonomiczne to wszystkie działania edukacyjne, których celem jest przede wszystkim zwiększanie świadomości obywateli w zakresie praw konsumenckich, a także zmniejszenie deficytów ich wiedzy w różnych obszarach ekonomicznych. Kampanie te są prowadzone przede wszystkim przez instytucje publiczne i podmioty niekomercyjne, a zdecydowanie rzadziej przez podmioty komercyjne (np. banki, towarzystwa ubezpieczeniowe czy instytucje okołobankowe). Podmioty komercyjne rzadko prowadzą rozbudowane kampanie służące poszerzaniu wiedzy, często jednak na ich stronach internetowych znaleźć można zakładki edukacyjne (pytania i odpowiedzi w wybranych obszarach finansowych, słowniczki finansowo-bankowe, broszury, porady ekspertów online lub także różnego typu kalkulatory do samodzielnych obliczeń). Ze względu na to, że bardzo wiele tych akcji wykorzystuje internet jako jeden z głównych kanałów dostarcia do odbiorcy, zasięg tych kampanii może nie obejmować osób o najniższym wykształceniu, które, jak wskazują badania, często mają największe deficyty wiedzy i umiejętności w zakresie finansów, ale też rzadko korzystają z internetu. Dodatkowo, wykorzystanie internetu zakłada aktywny udział osoby edukowanej – wymaga od niej umiejętności poszukiwania wiedzy, jej analizowania, a następnie wykorzystania w praktyce.

Kampanie mające na celu wpływ na zachowania i postawy dotyczą m.in. kwestii takich, jak: promowanie racjonalnego zarządzania pieniędzmi (np. oszczędzania, planowania wydatków), promowania korzystania z produktów bankowych (np. posiadania konta, korzystania z karty płatniczej) oraz rozwijania przedsiębiorczości (np. zachęcanie i ułatwianie zakładania własnej działalności gospodarczej). Często są to kampanie o charakterze ogólnopolskim, wykorzystujące media jako ważne źródło przekazu (np. serial telewizyjny zrealizowany we współpracy Narodowego Banku Polskiego i Telewizji Polskiej „Spokojnie, to tylko ekonomia”). Koncentrują się one na ogólnym promowaniu danej postawy lub zachowania, nie zawsze dostarczając konkretnych wskazówek, które ułatwiłyby wprowadzanie zaleceń w życie. Wiele z tych akcji to kampanie krótkoterminowe (niektóre mają charakter cykliczny), co oznacza, że czas ich potencjalnego oddziaływania jest stosunkowo krótki. Często jedynym elementem, który ma szansę dłuższego wywierania wpływu na odbiorcę, jest strona internetowa, ale jak już wcześniej wspomniano, korzystanie z niej wymaga zaangażowania i wykazania się pewną inicjatywą ze strony odbiorcy kampanii.

Trzecią grupę działań edukacyjnych kierowanych do osób dorosłych stanowią projekty z pogranicza edukacji i doradztwa finansowego. Ten rodzaj działań oparty jest o działalność sieci punktów doradztwa lub pomocy, które dają możliwość zgłoszenia się osobiście z konkretnym problemem. Wyróżnić tu można akcje skupione na pomocy w określonym obszarze (np. analizowanie umów kredytowych) oraz oferujące ogólną pomoc w zarządzaniu finansami („opiekun finansowy rodziny”). Akcje te zawsze są prowadzone w bezpośrednim kontakcie (najczęściej indywidualnym)

z odbiorcami. W tabeli przedstawiono przykłady polskich kampanii edukacyjnych w podziale według głównego celu ich prowadzenia.

Tabela 6. Przykłady kampanii edukacyjnych skierowanych do osób dorosłych – Polska

Zamierzony cel	Temat	Przykłady kampanii/ stron internetowych	Grupa docelowa
a. dostarczenie lub poszerzenie wiedzy i umiejętności ekonomicznych	Edukacja w zakresie praw konsumenckich	www.financeosobiste.pl, www.twojefinanse.net, Jak splacać, aby nie plakać. Jak unikać problemów z zaciągniętym kredytem? (Stowarzyszenie Krzewienia Edukacji Finansowej)	Internauci Ogół Polaków
		Warsztaty konsumenckie – Gdynia 55+ (Stowarzyszenie Krzewienia Edukacji Finansowej)	Osoby po 55 roku życia
		Budowanie Niezależności Finansowej Kobiet (Fundacja Kronenberga)	Kobiety i dziewczęta ze środowisk wykluczonych finansowo
b. wpływ na zachowania i postawy	Promowanie oszczędzania i inwestowania	Tydzień dla Oszczędzania – Światowy Dzień Oszczędzania (Fundacja Kronenberga)	Ogół Polaków
	Promowanie przedsiębiorczości	Mikroprzedsiębiorca Roku (Fundacja Kronenberga)	Ogół Polaków
	Promowanie obrotu bezgotówkowego	Upowszechnianie obrotu bezgotówkowego w Polsce (Koalicja na Rzecz Obrotu Bezgotówkowego i Mikropłatności)	Ogół Polaków
	Promowanie kont bankowych	Bank dostępny (NBP i Stowarzyszenie Otwarte Drzwi)	Osoby starsze i niepełnosprawne
c. doraźna pomoc w rozwiązywaniu problemów z zakresu finansów	Zarządzanie budżetem domowym	Przewodnik Domowych Finansów (Partnerstwo na rzecz edukacji finansowej)	Gospodarstwa domowe o niskich dochodach
	Pomoc przy analizowaniu umów kredytowych	Edukacja finansowa – zapobieganie nadmiernemu zadłużeniu (Stowarzyszenie Krzewienia Edukacji Finansowej)	Ogół Polaków

Źródło: Opracowanie własne

## Inspiracje dla twórców nowych programów edukacji ekonomicznej w Polsce – przykłady działań prowadzonych na świecie

Zaprezentowane powyżej przykłady polskich programów edukacji ekonomicznej warto uzupełnić przykładami z krajów o większych doświadczeniach w prowadzeniu tego typu kampanii. Mogą się one bowiem stać swego rodzaju inspiracją dla kolejnych twórców programów z zakresu edukacji finansowej Polaków. Poniżej zostały opisane wybrane działania edukacyjne realizowane na świecie. Zastawienie to ujawnia dużą różnorodność prowadzonych programów, związaną ze specyficznymi celami każdego z tych przedsięwzięć.

### Projekty edukacji ekonomicznej dla dzieci i młodzieży

*Projekt FinanzFührerschein – Finansowe prawo jazdy (Schuldnerhilfe, Aktion Mensch e. V.) (Niemcy)*

Projekt FinanzFührerschein (Iwanicz-Drozdowska, 2011) jest inicjatywą realizowaną przez dwie organizacje działające na rzecz pomocy osobom zadłużonym. Projekt

skierowany jest do osób młodych – uczniów i studentów. Obejmuje kurs edukacyjny z zakresu wiedzy ekonomicznej, który zakończony jest egzaminem, sprawdzającym poziom zdobytej wiedzy. Osoby, które go zdadzą, otrzymują specjalny certyfikat – „finansowe prawo jazdy”. Program posiada trzy wersje, skierowane do różnych grup wiekowych odbiorców: Kleiner FinanzFührerschein („małe” prawo jazdy – młodzież w wieku 13–15 lat), FinanzFührerschein (młodzież, 16–19 lat) oraz FinanzFührerschein – Onlineshopping (wersja dotycząca zakupów przez internet, skierowana do osób w wieku 16–25 lat).

### ***Działalność Council for Economic Education (CEE) (USA)***

Niezwykle interesującym przykładem kompleksowych i przydatnych działań jest działalność Council for Economic Education (CEE) (<http://www.councilforeconed.org>) – organizacji prowadzącej edukację ekonomiczną dzieci i młodzieży w Stanach Zjednoczonych od ponad 60 lat. Działalność organizacji opiera się przede wszystkim na profesjonalnym szkoleniu nauczycieli, dostarczaniu konspektów zajęć oraz materiałów do wykorzystania w trakcie ich prowadzenia. Dydaktycy szkoleni są poprzez udział w warsztatach (tradycyjnych), w ramach współpracy z różnymi lokalnymi organizacjami oraz online. W ostatnim czasie zostało dodanych wiele modułów w Internecie (co uzasadniane jest mniejszymi kosztami, które musi ponieść nauczyciel – zarówno finansowymi, jak i czasowymi). Zgodnie z danymi CEE, codziennie stronę internetową EcoEdLink (najbardziej popularne źródło na portalu organizacji) odwiedza ponad 3 tysiące nauczycieli. Zakładka ta zawiera scenariusze 700 zajęć lekcyjnych wraz z dokładnymi opisami każdego elementu lekcji i materiałami do wykorzystania. Zamieszczono tam także filmy do oglądania przez uczniów online oraz zakładkę dla rodziców, która zawiera wskazówki jak przekazywać dzieciom wiedzę z zakresu ekonomii i finansów oraz materiały do wydrukowania: zeszyty ćwiczeń do wspólnego rozwiązywania z dziećmi (w wersjach: anglojęzycznej i hiszpańskojęzycznej). W 2012 roku organizacja przeszkoliła 55 tysięcy nauczycieli, którzy uczą łącznie 5 milionów uczniów.

Oprócz działalności edukacyjnej, organizacja zajmuje się również badaniami i gromadzeniem wiedzy na temat aktualnego stanu edukacji finansowej, a także prowadzeniem corocznego ogólnokrajowego konkursu *National Economics Challenge*. Celem konkursu jest zachęcenie młodzieży do rozwijania wiedzy ekonomicznej i znajomości bieżącej sytuacji gospodarczej oraz umiejętności pracy zespołowej.

## **Projekty edukacji ekonomicznej skierowane do osób dorosłych**

### ***Projekt DOLCETA – przykład międzynarodowej kampanii edukacyjnej***

Kolejnym przykładem niezwykle przydatnego zestawu materiałów edukacyjnych jest program „Dolceta – Edukacja konsumentcka online”. Jest to projekt finansowany przez Komisję Europejską (<http://www.dolceta.eu/polska/index.php>), w jego ramach stworzono portal internetowy Dolceta, opracowany dla 27 państw członkowskich UE w 21 wersjach językowych. Jego zadaniem jest edukacja konsumentów online. Obecnie strona internetowa projektu zawiera dwa duże moduły: dla konsumentów oraz dla nauczycieli. Każdy z nich podzielony jest na działy, które zawierają artykuły i kursy online na tematy związane z ekonomią. Moduł skierowany do konsumentów zawiera następujące działy: (1) prawa konsumenta (np. umowa sprzedaży,

sprzedaż na odległość, oznaczanie cen, reklama, bezpieczeństwo produktów i usług, rozstrzyganie sporów, wspólny rynek UE, i inne) (2) usługi (energia, transport, usługi pocztowe, telekomunikacja, woda i ścieki), (3) bezpieczeństwo produktów, (4) zrównoważona konsumpcja (5) usługi finansowe (budżet domowy, rachunek bieżący, płatności gotówkowe, kredyt konsumencki, kredyt hipoteczny, inwestycje). Moduł skierowany do nauczycieli zawiera działy: (1) edukacja konsumencka, (2) edukacja finansowa (dochody i wydatki, oszczędzanie i inwestowanie, pożyczanie, ubezpieczanie), (3) zrównoważona konsumpcja. Moduł skierowany do nauczycieli służyć ma dostarczeniu im wiedzy oraz materiałów potrzebnych do edukacji konsumenckiej dzieci i młodzieży. W module tym znajdują się, oprócz tekstów o potrzebie edukacji i ogólnych sposobach przekazywania wiedzy z tych obszarów, przykładowe plany lekcji na wybrane tematy oraz pomoce, które można wydrukować i wykorzystać na zajęciach. Materiały dla nauczycieli uporządkowano według wieku uczniów (7–12, 13–15, 16–18 lat) oraz wykładanego przedmiotu (edukacja matematyczna, polonistyczna, społeczna, matematyka, podstawy przedsiębiorczości, wiedza o społeczeństwie).

Według przyjętych założeń projekt Dolceta ma wpłynąć pozytywnie na rozwinięcie u dzieci i młodzieży takich kompetencji, jak: umiejętność określania swoich potrzeb, umiejętność poszukiwania i zdobywania informacji, rozumienie kwestii finansowych (aby móc podejmować racjonalne decyzje i skutecznie realizować założone cele), umiejętność wyboru między różnymi ofertami finansowymi, umiejętność podejmowania racjonalnych i odpowiedzialnych decyzji, umiejętność poruszania się w obszarze usług finansowych, umiejętność przewidywania skutków podjętych decyzji i działań (w celu oszacowania potencjalnego ryzyka, zagrożenia i zysków).

### ***Działania edukacyjne Australijskiej Giełdy Papierów Wartościowych (Australian Securities Exchange – ASX) (Australia)***

Opisane powyżej dwa programy (działalność amerykańskiego Council for Economic Education oraz europejski program Dolceta) są programami ukierunkowanymi na edukację ekonomiczną dzieci. Kolejny, opisany poniżej program, to przykład edukacji finansowej kierowanej do osób dorosłych. Australijska Giełda Papierów Wartościowych prowadzi działalność edukacyjną w zakresie inwestowania na rynku finansowym (Iwanicz-Drozdowska, 2011). Na stronie internetowej tej instytucji znaleźć można darmowe kursy online, dzięki którym obywatele mogą poznać znaczenie podstawowych pojęć związanych z inwestowaniem, ale także uzyskać wiedzę, jak inwestować na rynku finansowym. Kursy obejmują następujące działy tematyczne: akcje, odsetki, papiery wartościowe, poręczenia i raty, opcje, kontrakty CFD notowane na ASX, kontrakty *futures*. Kursy, poza wiedzą teoretyczną, zawierają interaktywne ćwiczenia i możliwość sprawdzenia poziomu zdobytej wiedzy.

### ***Konto Pfändungsschutzkonto (akcja z inicjatywy Rządu Federalnego) (Niemcy)***

Wspomniany powyżej program edukacyjny realizowany w Australii ma na celu rozwijanie zaawansowanych umiejętności o charakterze ekonomicznym, z kolei rząd Niemiec zdecydował się na bardziej podstawową edukację, kierowaną do osób przejawiających znaczne deficyty w sferze wiedzy i umiejętności ekonomicznych. *Pfändungsschutzkonto* to rachunek bankowy, który nie może zostać objęty zajęciem, stworzony z myślą o osobach o niskich dochodach, korzystających z pomocy społecznej

i zasiłków dla bezrobotnych. Powstał on dzięki ustawie z 2006 roku, mającej przeciwdziałać wykluczeniu finansowemu i zachęcać obywateli do korzystania z usług oraz produktów bankowych (tamże). Innym działaniem, które miało wpłynąć na poziom ubankowienia osób o najniższych dochodach w Niemczech, były zmiany w przepisach prawnych, regulujących kwestie zasiłków socjalnych i pomocy społecznej. Wprowadzono bowiem ustawę, zgodnie z którą zasiłki nie mogły być już wypłacane w formie gotówki, ale tylko przelewane na konto odbiorcy (tamże).

### ***Program Money Advice and Budgeting Service (Irlandia)***

Irlandzki rządowy program MABS (*Money Advice and Budgeting Service*) to inicjatywa służąca zarówno edukacji finansowej, jak i bezpośredniemu rozwiązywaniu problemów finansowych osób nadmiernie zadłużonych (tamże). Impulsem do jego powstania był raport, przygotowany przez Agencję ds. Zwalczania Ubóstwa, dotyczący zjawiska zadłużenia osób o niskich dochodach w instytucjach niebankowych udzielających pożyczek. Program rozpoczął się w 1992 roku. Do 2005 roku w jego ramach uruchomiono 65 centrów doradczych w całej Irlandii. Obywatele mogą zasięgać w nich porady w trudnej sytuacji finansowej oraz uzupełnić swoją wiedzę ekonomiczną. W ramach programu, poza prowadzeniem punktów doradztwa, stworzona została także strona internetowa, z której czerpać można wiedzę z obszaru finansów osobistych, a także prowadzone są działania edukacyjne dla młodzieży szkolnej (np. program *Get smart with your money*). Program MABS ma siedem głównych celów działania:

1. Dostarczenie niezależnego, bezpośredniego i poufnego doradztwa w zakresie zarządzania pieniędzmi i tworzenia budżetu przez osoby nadmiernie zadłużone.
2. Umożliwienie uzyskania wiedzy i wykształcenia umiejętności wymaganych w celu uniknięcia problemu zadłużenia lub efektywnego rozwiązania istniejącego problemu.
3. Identyfikację i ułatwienie dostępu do tych usług finansowych, które w najlepszy sposób zaspokoją potrzeby osób nadmiernie zadłużonych.
4. Współpracę z innymi instytucjami udzielającymi wsparcia, aby stworzyć zintegrowany system pomocy osobom nadmiernie zadłużonym.
5. Wspieranie rozwoju społeczności lokalnych poprzez umożliwienie im planowania i efektywnego wdrażania działań MABS.
6. Zapewnienie grupie docelowej równego dostępu do usług świadczonych przez MABS.
7. Promowanie zmian w zasadach i praktyce postępowania na szczeblu lokalnym lub narodowym, aby wyeliminować ubóstwo i problem nadmiernego zadłużenia.

Kampanii edukacyjnych dotyczących ekonomii jest na całym świecie bardzo dużo, powyżej wymieniono tylko kilka przykładów. Wydaje się jednocześnie, że istnieje kilka warunków, których spełnienie zwiększa szansę na stworzenie kampanii, która ma szansę być skuteczna. Podstawowym warunkiem jest wybór grupy docelowej – tworzenie kampanii do niejednorodnej grupy jest zdecydowanie trudniejsze niż przygotowanie projektu, który ma zaspokoić potrzeby grupy homogenicznej. Ważne jest, aby etap projektowania działań poprzedzony był badaniem potrzeb i aktualnego stanu wiedzy grupy, do której kampania ma być kierowana. Niektóre kampanie edukacji ekonomicznej są poprzedzane pilotażem, co wydaje się dobrą praktyką, jako że umożliwia ich twórcom przetestowanie i ewentualne zmodyfikowanie

materiałów i narzędzi, aby maksymalnie dopasować je do możliwości i oczekiwań odbiorców. Jeżeli kampania ma służyć zmianie zachowań jej odbiorców, to przy jej konstruowaniu warto skoncentrować się na dostarczeniu praktycznych wskazówek działań (aby osoby zmotywowane mogły przełożyć swoje chęci na działanie). Należy podkreślić, że każda kampania powinna kończyć się ewaluacją – zarówno pod względem zasięgu, jak i skuteczności działań. Etap ewaluacji powinien być planowany już przy konstrukcji kampanii, co umożliwi wybór odpowiednich wskaźników do badania skuteczności. Udostępnianie wyników ewaluacji innym inicjatorom kampanii edukacyjnych umożliwi kumulację wiedzy i korzystanie z dobrych praktyk.

## **Ewaluacja działań edukacyjnych z obszaru wiedzy ekonomicznej**

Ocena skuteczności kampanii edukacyjnych pod różnymi względami wydaje się niezwykle istotnym, choć w Polsce rzadko praktykowanym elementem działań. Ewaluacja jest to proces systematycznej i ciągłej oceny wartości konkretnego działania bądź programu, przeprowadzany z punktu widzenia założonych wcześniej kryteriów, w celu rozwijania, usprawniania i lepszego przeprowadzania podobnego typu działań w przyszłości. Dobrze przeprowadzona ewaluacja składa się z kilku etapów i rozpoczyna się już w momencie planowania kampanii edukacyjnej. Lyons ze współpracownikami (2006) opracowali standardy dotyczące ewaluacji programów edukacji ekonomicznej wskazując, iż przystępując do planowania działań w edukacyjnych należy od razu określić, które elementy kampanii powinny podlegać ewaluacji. Następnie należy sformułować pytania ewaluacyjne, czyli takie, na które odpowiedź pozwoli stwierdzić, w jakim stopniu zostały zrealizowane cele projektu. Na etapie planowania kampanii należy także podjąć decyzję odnośnie kryteriów oceny, jakie będą stosowane przy ewaluacji (np. liczba osób, które kampania objęła swoim działaniem, wzrost wiedzy lub zmiana zachowań w wyniku kampanii, ocena kampanii na wymiarze przydatności przez jej odbiorców). Elementem przygotowania kampanii jest także podjęcie decyzji, w jaki sposób będzie przeprowadzana ewaluacja (pomiar ilościowy vs jakościowy), jakie narzędzia będą wykorzystywane (np. ankieta papierowa, ankieta internetowa) oraz na jakiej grupie będzie przeprowadzona (wielkość grupy i jej charakterystyka). Idealny schemat ewaluacji zakłada, że narzędzia zostaną opracowane przed realizacją kampanii.

Istnieje kilka powodów, dla których warto jest przeprowadzać ewaluację kampanii edukacyjnych. Przede wszystkim ewaluacja pozwala ocenić skuteczność przeprowadzonych działań. Dzięki badaniom ewaluacyjnym zyskuje się informacje pomocne przy tworzeniu kolejnych akcji edukacyjnych i wyeliminowaniu w nich popełnionych błędów lub poprawie obszarów, które okazały się niewystarczającej jakości. Jeżeli instytucja prowadzi więcej niż jedną kampanię, ewaluacja każdej z nich umożliwia wybór akcji, które w największym stopniu warto jest wspierać (co jest ważne także ze względów finansowych). Ewaluacja pozwala także na modyfikowanie kolejnych kampanii, kierowanych do danej grupy. Na przykład jeśli po kampanii okaże się, że wśród odbiorców nastąpiło wyraźne podniesienie poziomu wiedzy z określonego obszaru, to projektując kolejną kampanię można koncentrować się na innym, ważnym deficycie, a nie tym samym. Jeżeli twórcy kampanii upublicznialiby wyniki swojej ewaluacji, umożliwiłoby to ogólną kumulację dobrej wiedzy i tworzenie listy



dobrych praktyk w odniesieniu do kampanii edukacyjnych, ale też do prowadzenia działań ewaluacyjnych.

Lyons ze współpracownikami (2006) przeprowadzili także analizę, na podstawie której można wskazać największe problemy związane z ewaluacją działań edukacyjnych w zakresie wiedzy ekonomicznej. Podstawowym z nich jest brak umiejętności przeprowadzania jakichkolwiek działań ewaluacyjnych (nie tylko z zakresu edukacji ekonomicznej) wśród osób, które projektują i przeprowadzają programy. Dotyczy to szczególnie tworzenia własnych narzędzi ewaluacyjnych. Częstym błędem popełnianym przez twórców kampanii jest nieuwzględnianie procesu ewaluacji na etapie konstruowania działań edukacyjnych – zarówno w kontekście planowania harmonogramu, budżetu, jak i zasobów ludzkich. Autorzy artykułu zaobserwowali także niechęć twórców i realizatorów kampanii do przeprowadzania ewaluacji – często jest ona uważana za niepotrzebną, nie dającą wymiernych rezultatów. Dodatkowo, często osobami, które mają przeprowadzać ewaluację, są osoby prowadzące projekt, które nie czują się komfortowo z tym zadaniem i uważają, że leży ono poza ich obszarem obowiązków. Ponadto, ocenianie skuteczności działań przez ich twórców jest niewątpliwym zaburzeniem obiektywizmu oceny.

Badania – ilościowe i jakościowe – z osobami zaangażowanymi w proces edukacji ekonomicznej pozwoliły opracować listę najczęściej wykorzystywanych wskaźników używanych do ewaluacji skuteczności programu (Lyons i in. 2006). Są to m.in. (w kolejności od najczęściej, do najrzadziej używanych): (1) liczba uczestników programu, (2) zmiany w poziomie wiedzy uczestników programu, (3) zmiany w nastawieniu (postawach) uczestników, (4) zmiany w poziomie umiejętności uczestników, (5) zadowolenie z udziału w programie, (6) potencjał zmian w zachowaniu (deklaracje uczestników), (7) rzeczywiste zmiany w zachowaniu, (8) zmiany w zakresie pewności siebie uczestników (w odniesieniu do konkretnego obszaru).

## Podsumowanie

W kontekście wyników badań ujawniających niski poziom wiedzy ekonomicznej Polaków wydaje się oczywiste, że konieczna jest edukacja ekonomiczna społeczeństwa. Badania Maison (2013) pokazały jednoznacznie, że wiedza ekonomiczna przekłada się na lepsze funkcjonowanie w zakresie gospodarowania pieniędzmi. Osoby o wyższej wiedzy częściej korzystają z różnych produktów finansowych (np. rachunków bankowych, kart płatniczych i kredytowych, bankowości internetowej). Podobne wyniki uzyskiwane były przez badaczy zagranicznych (Hilgert, Hogarth i Beverley, 2003), którzy wykazali pozytywną korelację pomiędzy poziomem wiedzy ekonomicznej a zachowaniami finansowymi w różnych obszarach.

Programy z zakresu edukacji ekonomicznej są jednak w Polsce stosunkowo nowe, trudno zatem jest oceniać długofalowe skutki tego typu działań. Kraje Europy Zachodniej i Stany Zjednoczone mają większe doświadczenia w tym zakresie, zaczęły także prowadzić badania monitorujące skuteczność działań edukacyjnych (Martin, 2007). Czerpiąc z doświadczeń innych krajów możemy mieć pewność, że drogą ku poszerzeniu wiedzy ekonomicznej Polaków nie może być samo przeprowadzenie kampanii edukacyjnych. Aby były one skuteczne, muszą być one dostosowane do potrzeb i możliwości odbiorców, a także powinny wykorzystywać takie kanały dotarcia,

które pozwolą zwiększyć zainteresowanie uczestników. Dlatego zatem warto korzystać z pomysłów wypracowanych w innych krajach, poddając je jednak krytycznej analizie i dostosowując do potrzeb i oczekiwań Polaków i pamiętając o konieczności ewaluacji prowadzonych działań.

## Literatura

Bernheim B. D., Garrett D. M. (1996): *The determinants and consequences of financial education in the workplace: evidence from a survey of households*. „Working Papers” 96007, Stamford University, Department of Economics

Domurat A., Kołodziej S., Macko A., Tyszka T. (2008): *Wiedza ekonomiczna polskiego społeczeństwa*. Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa

Fundacja Kronenberga (2009): *Edukacja finansowa Polaków*. Raport z badania ilościowego

Garbolińska A. (2012): *Rozmowy z użyciem głowy, czyli ekonomia dla dzieci*. Novae Res, Gdynia

Hall A. (2012): *Pieniądze na stół. O finansach na wesoło*. Burda Książki, Warszawa

Harman H. P. (2005): *Money Sense for Kids*. Barron’s Educational Series, Inc., New York

Hilgert M. A., Hogarth J. M., Beverly S.G. (2003): *Household financial management: The connection between knowledge and behavior*. „Federal Reserve Bulletin”, 89 (7)

Iwanicz-Drozdowska M. (2011): *Edukacja i świadomość finansowa. Doświadczenia i perspektywy*. Oficyna Wydawnicza Szkoła Główna Handlowa, Warszawa

Kasdepke G. (2013): *Pestka, Drops, Cukierek. Liczby kultury*. Narodowe Centrum Kultury, Warszawa

Krzanoska P., Michalska K. (2014): *Świat pieniądza*. Fundacja Świat Pieniądza, Jasło

Lyons A. C., Palmer L., Jayaratne K. S. U., Scherpf E. (2006): *Are We Making the Grade? A National Overview of Financial Education and Program Evaluation*. „The Journal of Consumer Affairs”, 40

Maison D. (2013): *Polak w świecie finansów*. PWN, Warszawa

Maison D., Sekścińska K., Trzczińska A. (w opracowaniu): *Poziom wiedzy ekonomicznej Polaków na tle wiedzy mieszkańców innych krajów – przegląd badań*.

Martin M. (2007): *A Literature Review of the Effectiveness of Financial Education*. „Federal Reserve Bank of Richmond Working Paper”, No. 07–03

Mason P. (2012): *Pieniądze nie rosną na drzewach. Wszystko o zarządzaniu swoimi pieniędzmi*. Wydawnictwo Debit, Bielsko-Biała

McWhorter Sember B. (2008): *The Everything Kids’ Money Book: Earn it, save it, and watch it grow!* Adams Media, Avon, Massachusetts

NBP (2012): *Raport końcowy z badania świadomości i wiedzy ekonomicznej Polaków*

Ottati Stern M. (2012): *Why Alex Thinks This Economy Stinks! / ¡Por qué Alex piensa que esta economía apesta!* CreateSpace Independent Publishing Platform

Wrzosek B., Arkusz M. (2012): *Max i Tomek na drodze do bogactwa*. Akademia Młodego Inwestora, Warszawa

### Strony internetowe:

Akademia Młodego Inwestora. [http://www.inwestorgieldowy.com/dla-dzieci/edukacja-finansowa-dzieci\\_37.html](http://www.inwestorgieldowy.com/dla-dzieci/edukacja-finansowa-dzieci_37.html) (otwarto: luty, 2013)

Celebrity Exclusive Ice-cream Stand. <http://www.fupa.com/game/Adventure-flash-games/celebrity-exclusive-ice-cream-stand-gg4u.html> (otwarto: luty, 2013)

Council for Economic Education. About Council for Economic Education <http://www.councilforeconomic.org/about/> (otwarto: luty, 2013)

Dolceta. Czemu służy edukacja finansowa. <http://www.dolceta.eu/polska/Mod7-Czemu-sluzy-edukacja-finansowa-.html> (otwarto: luty, 2013)

Ekonomiczny Uniwersytet Dzieci. <http://www.uniwersytet-dzieci.pl/> (otwarto: luty, 2013)

Finanse Osobiste – porady finansowe. <http://www.financeosobiste.pl/>, (otwarto: sierpień, 2014)

Fryzjer i makijaż. <http://gryonline.focus.pl/game,4114.html> (otwarto: luty, 2013)

Fundacja Kronenberga. Edukacja finansowa. <http://www.citibank.pl/poland/kronenberg/po-lish/6557.htm> (otwarto: luty, 2013)

Gokart Manager, <http://www.grydarmoweonline.pl/go-kart-manager> (otwarto: luty, 2013)

Greens\$ Streets, <http://greenstreetcommons.com/> (otwarto: luty, 2013)

Jump \$tart Coalition for Personal Financial Literacy, <http://jumpstart.org/home.html>, (otwarto: luty, 2013)

Kids' Finance. <http://www.kidsfinance.com/> (otwarto: luty, 2013)

Koalicja na Rzecz Obrotu Bezgotówkowego i Mikropłatności, <http://zbp.pl/dla-bankow/zespoly-rady-i-komitetu/podaj-nazwe/obrot-bezgotowkowy/koalicja>, (otwarto: sierpień, 2014)

Konkurs na Najlepsze Młodzieżowe Miniprzedsiębiorstwo, Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości, <http://www.miniprzedsiębiorstwo.junior.org.pl/pl/Konkurs-Produkcik> (otwarto: sierpień, 2014)

Mały konsument, <http://www.malykonsument.com.pl/> (otwarto: luty, 2013)

Olimpiada Wiedzy Ekonomicznej (Polskie Towarzystwo Ekonomiczne), <http://owe.pte.pl/>, (otwarto: sierpień, 2014)

Przewodnik domowych finansów, [https://www.kampaniespoleczne.pl/pliki/plik\\_20100915152727\\_190.pdf](https://www.kampaniespoleczne.pl/pliki/plik_20100915152727_190.pdf), (otwarto: sierpień, 2014)

Rich kid – Smart kid. <http://www.richkidsmartkid.com/index.html/> (otwarto: luty, 2013)

Stowarzyszenie Krzewienia Edukacji Finansowej. <http://www.skef.pl/> (otwarto: luty, 2013)

Super City, <http://gryonline.focus.pl/game,5291.html> (otwarto: luty, 2013)

Szkolne Kasy Oszczędności. <http://www.pkobp.pl/uczniowie-i-studenci/szkolne-kasy-oszczednosci/> (otwarto: luty, 2013)

Twoje Finanse, <http://twojefinanse.pl/>, (otwarto: sierpień, 2014)

US Debt, <http://www.fupa.com/game/Education-flash-games/us-debt-game.html> (otwarto: luty, 2013)

## Przegląd programów z zakresu edukacji ekonomicznej Polaków

W kontekście wyników badań ujawniających niski poziom wiedzy ekonomicznej Polaków wydaje się oczywiste, że edukacja ekonomiczna społeczeństwa jest konieczna. W artykule zaprezentowano przegląd realizowanych w Polsce programów edukacji ekonomicznej kierowanych do różnych grup odbiorców: dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Odwołano się także do wybranych doświadczeń innych krajów, prezentując szereg inicjatyw promujących wiedzę ekonomiczną w jej różnych aspektach. Jednocześnie zwrócono uwagę na konieczność ewaluacji podejmowanych działań. Zaprezentowane w artykule inspiracje i wnioski mogą przyczynić się do tworzenia w Polsce kolejnych, być może coraz bardziej skutecznych programów edukacyjnych.

Słowa kluczowe: edukacja ekonomiczna, wiedza ekonomiczna

## An overview of Polish economic education programs

In the light of research results which reveal low level of economic knowledge among Poles, it seems clear that the economic education of the society is necessary. The article presents an overview of Polish economic education programs targeted at different audiences: children, adolescents and adults. The article also refers to specific experiences of other countries, presenting a series of initiatives which promote economic knowledge in its various aspects. At the same time authors highlight the need for evaluation of the actions undertaken. Inspirations and applications presented in the article may contribute to the development of following, perhaps more effective educational programs in Poland.

Keywords: economic education, economic knowledge



Natalia Bednarska

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

## **WIKIPEDIA NA UCZELNI I W SZKOLE – PRZYSZLI NAUCZYCIELE O WIKIPEDII**

Tajemnicą poliszynela jest, że internet to pierwsze i a czasem także jedyne źródło informacji dla wielu studentów i uczniów. Uczniowie pracują z podręcznikiem w szkole, w domu często zamieniają go na internet. Podczas odrabiania lekcji czy przygotowywania prezentacji opierają się głównie na treściach zawartych w internecie (Żylińska, 2013, 202). Nikogo nie dziwi też fakt, że studenci swoje pytania, wynikające z akademickich zadań, kierują w pierwszej kolejności do wyszukiwarek internetowych zamiast do bibliotecznego katalogu czy bazy danych (Halavais, 2012, s. 54).

Wykorzystywanie internetu w celach naukowych jest dla młodych ludzi naturalne, a wynika ze zmian, jakie dokonały się w ich strukturze sieci neuronalnej. Sposób myślenia, przetwarzania informacji oraz uczenia się „cyfrowych tubylców” ewoluował na skutek stałej obecności telewizji, komputerów i telefonów komórkowych w ich życiu (Tapscott, 2010, s. 211). Ich mózgi są przystosowane do wielozadaniowości, szybkiego przesiewania wielu informacji i decydowania, które z nich są ważne (Small, Vorgan, 2011, s. 55). Opracowując tekst, najpierw zwracają uwagę na dołączone do tekstu obrazy i na ich podstawie wnioskuje o zawartości treściowej tekstu. Potem dopiero zapoznają się z właściwą treścią. „Cyfrowym tubylcom” obce jest przyswajanie informacji w sposób sekwencyjny, czytanie artykułu rozpoczynają od dowolnie wybranego fragmentu, przeskakują od jednego zagadnienia do drugiego. Ich struktury poznawcze działają równolegle (Tapscott, 2010, s. 188).

Uczenie się w internecie kojarzy się głównie z kursami e-learningowymi, które są formą uczenia się formalnego lub pozaformalnego. Tymczasem stosunkowo nieduża grupa uczniów i studentów korzysta z tej formy nauki w internecie. Aktywność edukacyjna badanych w internecie to głównie uczenie się nieformalne, niezorganizowane, odbywające się poza kontrolą szkoły i nauczyciela. Dydaktycy mają bardzo skąpą wiedzę na temat tego, jak odbywa się nieformalne uczenie w internecie. Zauważalna jest dysproporcja pomiędzy skalą zjawiska, jakim jest uczenie się nieformalne w internecie, a liczbą publikowanych w tej dziedzinie wyników badań. Wyjątkiem jest raport, który powstał w wyniku trzyletniej współpracy Uniwersytetu Południowej Kalifornii i Kalifornijskiego Uniwersytetu w Berkeley, a został sfinansowany przez fundację MacArthurów. W raporcie *Digital Youth Research Kids' Informal Learning with Digital Media: An Ethnographic Investigation of Innovative Knowledge Cultures* czytamy o trzech sposobach uczenia się w sieci, preferowanych przez młode pokolenie. Są to: *hanging out*, *messing around* i *geeking out*. Wymienione rodzaje uczestnictwa w sieci opisują różny poziom zakotwiczenia w niej.

Określenie *hanging out* odnosi się do aktywności skupionej na nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych. Sieć jest miejscem, gdzie młodzi mogą swobodnie, bo poza kontrolą rodziców, prowadzić ożywione rozmowy za pomocą komunikatorów i poczty elektronicznej, korzystać z wyszukiwarek internetowych, grać w gry sieciowe lub spędzać czas na portalach społecznościowych. Z pozoru bezproduktywne „siedzenie w internecie” może służyć do wymiany uwag, informacji i plików, które będą wykorzystane do odrobienia zadania domowego czy napisania pracy zaliczeniowej.

Dla osób, których aktywność w internecie mieści się w określeniu *messing around*, internet jest miejscem wyrażania siebie, aktywnego eksperymentowania, tworzenia i publikowania własnej twórczości. Wytworami mogą być, obok blogów, samodzielnie nakręcone i zmontowane filmiki, zdjęcia czy grafiki.

Trzeci sposób korzystania z sieci w celach edukacyjnych to *geeking out*. Internet daje swoim użytkownikom możliwości rozwijania szczególnych uzdolnień bądź umiejętności w danym zakresie. Pasjonaci określonej dziedziny mogą poszerzać wiedzę na dany temat dzięki tematycznym wyszukiwarkom, lecz także realizować swoje pasje poprzez zrzeszanie się w forach eksperckich, czy wyspecjalizowanych serwisach tematycznych (*Digital Youth Research Kid's Informal Learning with Digital Media*, 2008, s.13–34).

Aktywność osób zrzeszonych wokół projektu Wikipedii autorzy badania *Digital Youth Research Kid's Informal Learning with Digital Media* zaliczają do aktywności *messing around*. Choć Wikipedia promuje model kreatywności, w którym podział na „autorów” i „czytających” jest niejednoznaczny (Simone, 2014, s. 102). Większość użytkowników to osoby, które nie podejmują prób edytowania haseł. Taki sposób korzystania z Wikipedii przypisałabym do uczenia się: *hanging around*. Odwołując się do stereotypu wikipedysty – geeka<sup>1</sup> można także zaryzykować stwierdzenie, że działalność niektórych członków społeczności Wikipedii można nazwać *geeking out*. Uważam, że Wikipedia jest doskonałym przykładem nieformalnego uczenia się w internecie. Dlatego to Wikipedia, a dokładniej postrzeganie jej przez studentów (przyszłych nauczycieli) stała się przedmiotem niniejszego artykułu.

Wikipedia – wirtualna encyklopedia, w której każdy może edytować (zmienić treść definicji lub założyć nowe hasło i napisać jego definicję). Wikipedia jest tworzona przez 1,2 miliona Wikipedystów (czyli zarejestrowanych ochotników) oraz niezliczoną rzeszę osób niezarejestrowanych, które zmodyfikowały lub założyły hasło w internetowej encyklopedii. Obecnie Wikipedia podaje, że obsługuje 500 milionów użytkowników. W przypadku Wikipedii ryzykowne jest podawanie tego typu danych, dlatego że liczby te dynamicznie zmieniają się, ale dają one pogląd, z jak znaczącym projektem mamy do czynienia. Najważniejsze statystyki, jakie powinny się pojawić, kiedy pisze się o wirtualnej encyklopedii, to liczba haseł. Łączna liczba artykułów – obejmująca wszystkie wersje językowe (których jest 287) – przekroczyła obecnie 20 milionów. Największy udział w tym międzynarodowym projekcie ma wersja angielska Wikipedii (4,6 miliona haseł), wersja polska zajmuje 10 miejsce z liczbą 1 055 991 (*List of wikipedias*).

## Metoda badania

Celem zaplanowanych przeze mnie badań było określenie, jak studenci (przyszli nauczyciele) oceniają Wikipedię. Problemy szczegółowe sformułowałam następująco:

1. Jakie zalety i wady przypisują Wikipedii studenci?

2. Czy uważają za słuszne korzystanie z Wikipedii?
3. Jakie dostrzegają wartości w projekcie Wikipedii?

W badaniu zastosowana została metoda analizy treści. Jest to metoda służąca do „rekonstrukcji, uporządkowania i interpretacji treści zawartych w przekazie informacyjnym” (Nasalska 1982, s. 51). Treść ta może przyjmować formę dokumentu osobistego, pogłębionych wywiadów czy środków masowego komunikowania. W artykule wykorzystano wspomnianą metodę do analizy pisemnych wypowiedzi studentów na zadany temat: „Korzystając z dostępnych źródeł wiedzy (literatury przedmiotu, internetu, prasy i innych) spróbuj przedstawić argumenty przemawiające za korzystaniem bądź niekorzystaniem z Wikipedii oraz odpowiedz na pytanie, czy jako nauczyciel poleciłabyś/poleciłbyś swoim uczniom Wikipedię jako źródło wiedzy?”. Wypowiedzi w formie pisemnej oddało 35 studentek i 3 studentów drugiego roku pedagogiki. Średnia długość wypowiedzi wyniosła 3 strony. Wszystkie prace zostały oddane w formie wydruku komputerowego. Podczas czytania prac dało się zauważyć pewne prawidłowości, które są ważne z punktu widzenia późniejszych ich analiz. Studenci otrzymali dowolność w doborze źródeł, co miało taki skutek, że prace opierały się głównie na źródłach internetowych. Co więcej większość studentów powoływała się na te same adresy stron internetowych, co sprawiło, że prace te były mało oryginalne. Fakt ten każe przypuszczać autorce, że w pracach tych w znacznym stopniu powielane były opinie, jakie media kreują na temat Wikipedii. Wydaje się, że studenci nie mają wyrobionego zdania na temat Wikipedii lub nie chcą nim się podzielić z wykładowcą.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na dwie podstawowe procedury przeprowadzania analizy treści: częstotliwościowa, określająca ilościowy wskaźnik treści oraz jakościowa, która uwzględnia zarówno cechy samej treści, jak i kontekst treściowy, w jakim dane cechy występują (Nasalska, 1982, s. 53). W moim artykule analiza częstotliwościowa będzie punktem wyjścia analizy jakościowej. Wyniki badań będą ilustrować cytaty z prac studentów<sup>2</sup>.

## Zalety i wady Wikipedii w opiniach studentów

Tworząc katalog zalet Wikipedii, studenci wymieniali głównie te cechy, które wynikają z samej definicji encyklopedii internetowej (tabela 1).

Tabela 1. Zalety Wikipedii w wypowiedziach studentów

WIKIPEDIA:	Liczba wypowiedzi
umożliwia szybki dostęp do poszukiwanego hasła	18
jest prosta w obsłudze	16
zawiera największą liczbę haseł	13
jest bezpłatna	13
oparta na mechanizmie hipertekstu	13
jest ogólnodostępna	13
jest dostępna w różnych wersjach językowych	12
pisana prostym, zrozumiałym językiem	8
wikipedyści czuwają nad jakością haseł	8
hasła są szybko aktualizowane	7
inspiruje do twórczej aktywności	7

umożliwia kopiowanie treści artykułów	6
hasła są ilustrowane grafiką, filmami	5
nie ma ograniczeń pojemności hasła	3
można znaleźć wiedzę na każdy temat	3
można znaleźć wiele ciekawostek	3
hasła są ciągle doskonalone	3
niektórych haseł nie znajdziemy w tradycyjnej encyklopedii	2
hasła zawierają bogatsze informacje	2
hasła uporządkowane w działach tematycznych	1
umożliwia zdobycie ogólnej wiedzy na dany temat	1
hasła zawierają krótkie informacje	1
nie zajmuje miejsca w szafie	1
treść haseł jest wolna od uprzedzeń	1
źródłami haseł są także blogi i artykuły	1
hasła wzbogacone przykładami	1
daje możliwość poznania różnych punktów widzenia	1

Źródło: opracowanie własne

Najbardziej cenione były możliwość szybkiego dotarcia do poszukiwanej informacji, duża liczba artykułów oraz prosta obsługa Wikipedii. Ogólnodostępność (dostępna dla każdego i w dowolnym miejscu) internetowej encyklopedii, bezpłatna możliwość wyszukiwania oraz kopiowania haseł także były często wskazywane przez badanych:

*Dodatkowym plusem jest to, że informacje można szybko i bezpłatnie skopiować na nasz komputer. Nie wymaga to od nas wychodzenia do biblioteki i przeszukiwania stosów książek (Aleksandra, studentka, lat 23).*

Wikipedia zachęca swoich użytkowników nie tylko do ściągania artykułów, ich kopiowania, lecz nawet do tworzenia własnych książek, które zawierają wybrane strony wirtualnej encyklopedii (Simone, 2014, s. 106).

Hipertekstowy sposób organizacji informacji, który jednak nie jest charakterystyczny tylko dla Wikipedii, lecz jest cechą immamentną sieci internetowej (Wieczorek-Tomaszewska, 2008, s. 299–306) także często pojawiał się po stronie mocnych stron Wikipedii.

Spoglądając na listę najczęściej wymienianych zalet Wikipedii widać, że studenci cenią analizowane źródło głównie za jego cechy pozamerytoryczne. Właściwości: ogólnodostępność, szybkie docieranie do informacji, prosta obsługa, możliwość bezpłatnego wyszukiwania i kopiowania informacji – z powodzeniem można odnieść do każdego wyszukiwania internetowego. Wymienione cechy nie stanowią w dużej mierze o jakości i wyjątkowości projektu, jakim jest Wikipedia.

Na podstawie wypowiedzi studentów można też zorientować się, co świadczy – według badanych – o jakości artykułów zamieszczanych w encyklopedii internetowej? Wikipedyści operują prostym i zrozumiałym dla wszystkich językiem, ilustrują przykładami. Bardzo szybko reagują na zachodzące zmiany, aktualizując na bieżąco hasła. Wikipedia nie limituje miejsca, które mają zajmować hasła, niektóre z nich są ciągle doskonalone, w konsekwencji są bardzo rozbudowane, opatrzone załączonymi grafikami, zdjęciami czy filmami. W Wikipedii można znaleźć informacje na każdy temat, wiele ciekawostek oraz hasła, których nie znajdziemy w tradycyjnej encyklopedii. Niektórzy zaś cenią artykuły za ich zwięzłość, co nie zniechęca do zapoznawania się z ich treścią.

Najczęściej studenci kwestionowali wiarygodność Wikipedii, wskazując na błędy, jakie zawierają opublikowane hasła. Są to błędy merytoryczne (najczęściej wymie-



niane) oraz (rzadziej wymieniane) błędy stylistyczne i interpunkcyjne oraz ortograficzne. Do korzystania z Wikipedii zniechęca badanych także nierówna jakość haseł. Obok doskonale opracowanych definicji znajdują także ubogie w treści i zawierające błędy. Badanych niepokoją także przypadki wandalizowania treści haseł (najśmieszniejszy z nich to utrzymywanie się przez blisko 15 miesięcy hasła, które zawierało informacje na temat zmyślonej postaci historycznej Henryka Batuty).

Tymczasem znane są wyniki niezależnych badań, które wykazują, że jakość haseł publikowanych w Wikipedii nie odbiega od jakości haseł takich prestiżowych encyklopedii, jak anglojęzyczna Britannica czy niemieckojęzyczna encyklopedia Brockhaus. Britannica w ocenie niezależnych ekspertów okazała się minimalnie lepsza, a encyklopedia Brockhaus wypadła znaczenie gorzej niż Wikipedia (Szpunar, 2008, s.3).

Wikipedyści wyróżniają najlepsze hasła tytułami „artykuł na medal” czy „dobry artykuł”. Artykuły wymagające dopracowania opatrywane są konkretnymi komentarzami, np.: *od 2007–03 zweryfikować treść i dodać źródła, usunąć/zweryfikować prawdopodobną twórczość własną* lub *Ten artykuł od 2012–03 wymaga uzupełnienia źródeł podanych informacji*. Jest to przede wszystkim informacja dla wikipedystów, ale także użytkownicy powinni zwracać na nią uwagę w momencie sięgania po określone hasło. Jeden ze studentów – w dość ostrych słowach bronił wiarygodności Wikipedii:

*Nie trzeba być doktorem habilitowanym ani korespondentem Polskiej Akademii Nauk, żeby zgadnąć, iż opis „wersja nieprzejrzana” subtelnie sugeruje, by do zamieszczonych pod nim treści podchodzić z pewnym dystansem. „Wersjom przejrzanym” też nie można ślepo ufać, natomiast już „dobry artykuł”, czy „artykuł na medal” to informacje, o których prawdziwość nie musimy drzeć, nawet gdy przywołamy je w obliczu specjalisty z danej dziedziny* (Piotr, student).

Przeciwnicy Wikipedii podają, że niektóre jej artykuły są napisane tendencyjnie, autor próbuje w nich przedstawić swój własny punkt widzenia. Takie treści są sprzeczne z zasadą edytowania w Wikipedii, która mówi o poszanowaniu neutralnego punktu widzenia. Ścisłe powiązane są z tą zasadą: zasada weryfikowalności i zakazu przedstawiania twórczości własnej. Także w przypadku i tych zasad studenci mają wątpliwości co do ich przestrzegania. Zwracają uwagę, że artykuły są wcale lub słabo udokumentowane, zawierają nieistniejące bądź nieadekwatne do zawartych treści pozycje w bibliografii.

Według studentów nierzetelność Wikipedii jako źródła naukowego wynika z tego, że każdy może edytować jej hasła:

*Większość haseł jest redagowana przez przypadkowe osoby bez wystarczającej wiedzy w zakresie przedmiotu. Każdy z nas może dowolnie edytować hasło, wstawiając zupełnie nieprawdziwe informacje lub wręcz wymyślając pojęcia, które w rzeczywistości nie istnieją* (Aleksandra, studentka, lat 23).

Wypowiedzi studentów świadczą, że w środowisku akademickim powszechny jest stereotyp mówiący o niskim wykształceniu osób tworzących i edytujących hasła Wikipedii. Tymczasem badania Edytor Survey Report z 2011 pokazują, że 61% badanych polskich wikipedystów legitymuje się wyższym wykształceniem, w tym 8% to osoby z tytułem doktora, 18% – magistra, a 35% – tytułem licencjata. Dla wielu niekompetencja wpisana jest w fakt bycia internautą-amatorem, który bezpłatnie udostępnia wyniki swojej pracy. Badani bardzo cenią sobie bezpłatny dostęp do Wikipedii, ale jednocześnie mogą mieć ograniczone zaufanie do osób pracujących anonimowo i bezpłatnie. Andrew Keen w książce: „Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę” nazywa wikipedystów „głębami” lub „przegranymi”, profesjoniści (eksperci) nie oddaliby

swojej pracy za darmo (Keen, 2007). Trzeba pamiętać, że w takiej społeczności jak Wikipedia edytorzy haseł nie są do końca anonimowi. Rozpoczynający współpracę w społeczności Wikipedii otrzymują informację o konieczności stworzenia osobistej strony i strony do dyskusji (czyli osobistej strony kontaktowej). Osobista strona służy autoprezentacji, użytkownicy opisują swoje zainteresowania, wykształcenie, umiejętności (np. językowe), czasem podają swoje kwalifikacje zawodowe. Mimo że rzadko podają nazwiska, to starają się utrzymywać spójne wizerunki. Zdarzają się (zapewne często) sytuacje, w których osoby wprowadzają fałszywe dane o sobie. Przykładem może być głośna sprawa Essjaya, 24-letniego byłego pracownika kancelarii adwokackiej, który podawał się za profesora religioznawstwa i doświadczonego wykładowcę teologii na studiach magisterskich. Essjay musiał zrezygnować z pełnionych funkcji i opuścić projekt, ale głównie dlatego, że zarzucono mu niekompetencje w tworzeniu haseł i powoływanie się w dyskusjach na fałszywą tożsamość. W Wikipedii kwalifikacje nie są istotne, takie same wymagania stawiane są profesorom, jak i gimnazjalistom, a status osiąga się dzięki wysokiej jakości tworzonych haseł czy merytorycznej dyskusji nad stworzonym już hasłem (Jemielniak, 2013, s. 161–168).

Na wiarygodność haseł pracuje sztab ludzi – wspólnota Wikipedii – od świeżo zarejestrowanego użytkownika oraz zarejestrowanego użytkownika przez rollbackera, administratora, biurokratę, rewizora, checkusera aż po stewarda. Niektórzy studenci powątpiewają w skuteczność działań administratorów (grupa o wyższych uprawnieniach niż regularni użytkownicy, zajmująca się m.in. weryfikacją treści haseł), twierdząc, że nie są oni ekspertami z określonych dziedzin, bądź że ich liczba jest niewystarczająca. Jednak w wypowiedziach studentów znalazły się też głosy, które wskazują na to, że ufają pracy edytorskiej wikipedystów (patrz tabela 2).

Tabela 2. Wady Wikipedii w wypowiedziach studentów

WIKIPEDIA:	Liczba wypowiedzi
jest niewiarygodna	30
niska jakość (błędy merytoryczne, stylistyczne, interpunkcyjne) i słabe rozbudowanie wielu haseł	28
możliwość tworzenia i redagowania haseł przed niekompetentne, anonimowe osoby	14
autorzy haseł często nie podają źródeł	11
istnieją przypadki manipulowania informacją, wandalizowania haseł	10
zauważalna jednostronność/tendencyjność/subiektywna ocena w hasłach	7
przypisy nieprawidłowo podane, sztuczne bibliografie	7
nierówna jakość artykułów	4
nie jest nadzorowana, brak moderatorów	3
efekty uczenia się są gorsze niż w przypadku tradycyjnych źródeł	3
duża liczba plagiatów w hasłach Wikipedii	3
zawiera wulgarne słownictwo	2
administratorzy nie mają specjalistycznej wiedzy	2
dysproporcja pomiędzy liczbą administratorów a ilością treści	2
łatwy dostęp do treści niebezpiecznych dla dzieci	2
hasła są tworzone w sposób przypadkowy (brak rozplanowania siatki pojęciowej danej dziedziny)	1
teksty są poza kontrolą prawną	1
niespójność językowa – język potoczny miesza się z naukowym	1
trudności z edycją haseł w wersji mobilnej	1
hasła zawierają suchą wiedzę	1

Źródło: opracowanie własne

W pracach pojawiło się także stwierdzenie, że w Wikipedii jest duża liczba plagiatów bądź splagiatowanych fragmentów. Mechanizmy weryfikacji źródeł w Wikipedii czasem okazują się nieskuteczne, co pokazuje przykład węgierskiej Wikipedii, zwłaszcza gdy autorami plagiatów są administratorzy bądź wikipedyści z dużym dorobkiem, ponieważ hasła ich autorstwa są rzadko poddawane weryfikacji (Niedźwiecki, 2011).

Mimo że Wikipedia dysponuje rozbudowanym systemem weryfikacji, wiarygodności haseł nie udziela gwarancji, co do jakości publikowanych w niej haseł „Korzystasz z Wikipedii tylko na własną odpowiedzialność” – tak można przeczytać na stronie głównej wirtualnej encyklopedii. Wikipedyści, cenią wartość haseł swojego autorstwa, wielu z nich jest bardzo oddanych projektowi, ale zdają sobie sprawę, że nie mogą zagwarantować jej pełnej wiarygodności.

### **Wikipedia na uczelni. Wikipedia w szkole**

„Młodzi 2011” – raport Michała Boniego – podaje Wikipedię jako najpopularniejszy serwis edukacyjny. Korzystają z niego już uczniowie klas podstawowych. Uczenie się z wykorzystaniem Wikipedii deklaruje nawet 90% badanych uczniów szkoły podstawowej, w tym 21% przyznaje, że jest to ich bardzo częsta, a 36% – częsta aktywność (Kwiatkowska, Dąbrowski, 2012). Popularność Wikipedii utrzymuje się także na późniejszych etapach edukacji. We wspomnianym raporcie Boniego przywoływane są wyniki badań Mariusza Jędrzejki, który podaje, że 54% studentów uczelni publicznych i 72% niepublicznych deklaruje, że podczas pisania pracy dyplomowej (zarówno licencjackiej jak i magisterskiej) Wikipedia służyła im jako główne źródło informacji.

Z badań wynika, że studenci korzystają z Wikipedii nawet wtedy, gdy nie są pewni, co do dokładności i aktualności opracowanego hasła. O tym, czy treść artykułu w Wikipedii może być przydatna do nauki i wykorzystana np. do opracowywania pracy zaliczeniowej, decydują studenci. Sami oceniają wiarygodność cytowanych źródeł, kompletność hasła i jego prezentację (format). Trafność hasła i jego aktualność nie mają znaczenia w trakcie decyzji studentów o jego wykorzystaniu (Shen, Cheung, Lee, 2013, s. 502–517).

Jakie stanowisko wobec Wikipedii zajmują nauczyciele? Badania pracowników naukowo-dydaktycznych Uniwersytetu Hope w Liverpoolu wykazały, że choć większość (74%) z nich stwierdziło, że korzysta z Wikipedii w określonych celach, w tym także do uczenia się i nauczania, to tylko nieliczni (24%) rekomendują studentom korzystanie z Wikipedii w celach naukowych. Tymczasem 18% badanych pracowników naukowych próbuje przemilczeć temat Wikipedii, a aż 58% wyraźnie zabrania korzystania z niej (Knight, Pryke, 2012, 654).

Negatywny stosunek do Wikipedii dominuje w środowisku akademickim. Mają tego świadomość studenci:

*Pisząc pracę naukową, możemy też „narobić sobie nie lada kłopotu”. Konfrontując nasze skopiowane hasło z Wikipedii z naszym promotorem, który jak wiemy jest specjalistą w swojej dziedzinie, możemy zepsuć lub poprawić mu humor, a sami nabawić się wstydu. Dodatkowo, promotorzy, wykładowcy, nauczyciele, bardzo nie lubią Wikipedii. I od zawsze wiadome było dla uczniów, aby lepiej tej strony w bibliografii nie umieszczać, gdyż możemy z góry ponieść porażkę (Zofia, studentka).*

Studenci korzystają z Wikipedii, także wtedy, gdy ich nauczyciele zalecają tego nie robić (Knight, Pryke 2012, 656). W takich sytuacjach z rozmysłem nie umieszczają Wikipedii w przypisach.

Niechęć naukowców do Wikipedii trafnie ilustrują słowa Michaela Gormana, byłego przewodniczącego Stowarzyszenia Bibliotek Amerykańskich: „Profesor zachęcający do korzystania z Wikipedii to intelektualny równoważnik dietetyka zalecającego przejście na stałą dietę składającą się z Big Maców ze wszystkimi dodatkami” (Reagle, 2010, s. 138).

W stwierdzeniu tym zapisana jest obawa, że zbyt częste sięganie do zasobów Wikipedii może wpłynąć negatywnie na sposób uczenia się, a nawet funkcjonowanie umysłów uczniów i studentów. Niepokój ten jest też obecny w analizowanych wypowiedziach:

*W końcu czy ta łatwość dostępu jest tak korzystna? Czy nie lepiej by było, gdyby uczeń musiał przejrzeć trzy książki w poszukiwaniu zagadnienia, zamiast w kilka minut mieć podane wszystko na tacy? Czy ta łatwość przypadkiem nie ogranicza? Więcej skorzysta ten, co sam przejrzy trzy książki i nauczy się czegoś przy okazji niż przeczyta zagadnienia z tych trzech książek streszczone w dwa zdania w internetowej encyklopedii (Magdalena, studentka).*

Problem ten starali się rozpoznać w swych badaniach Mariusz Jędrzejko i Beata Nowak. Badacze postawili hipotezę, że osoby, które uczą się za pomocą technologii informacyjnych, opanowują mniejszy zakres wiedzy od tych osób, które pracują z podręcznikami, encyklopediami i innymi źródłami w formie papierowej. Aby zweryfikować hipotezę, przeprowadzono eksperyment. Zadano dwóm grupom równoległym pracę domową. Jedna z grup miała ją przygotować w formie wydruku komputerowego, druga miała napisać pracę ręcznie. Prace pierwszej grupy były mniej oryginalne, zawierały mniej odwołań do pozycji książkowych, więcej do źródeł internetowych, ocenione zostały one słabiej od tych pisanych ręcznie. Odwołując się także do wyników badań ankietowych oraz analizy dokumentów Jędrzejko i Nowak postawili wniosek, że uczniowie, deklarujący internet jako główne źródło wiedzy, uzyskują gorsze efekty uczenia się (Jędrzejko, Nowak, s. 60–65).

Zbigniew Osiński, polemizując z przedstawionymi powyżej wynikami badań, wskazuje, że gorsze efekty uczenia się mogą wynikać z nieprawidłowego korzystania z sieciowych zasobów (Osiński, 2012). Problem tkwi w tym, że patrzymy na Wikipedię jak na tradycyjną encyklopedię lub podręcznik i w ten sam sposób ją wykorzystujemy, przeważnie biernie, bezrefleksyjnie. O uczeniu się możemy mówić tylko wtedy, gdy aktywnie redagujemy hasła Wikipedii.

Uzasadnione wydaje się przeformułowanie pytania, zamiast dyskutować nad alternatywą „korzystać czy nie korzystać z Wikipedii?” należy skupić wysiłki nauczycieli wokół zagadnienia: „Jak korzystać z Wikipedii?”

Paweł Jochym – jeden z założycieli polskiej Wikipedii w wywiadzie udzielonym dla „Przekroju” – powiedział: „Już najmłodsze dzieci znajdują w komputerze Wikipedię i z niej korzystają, bo jest łatwo dostępna i prosta w użyciu. Trzeba uczyć dzieci korzystania z internetowych źródeł informacji, ale równocześnie pokazywać im, że muszą myśleć samodzielnie i nie przyjmować każdej wiadomości bezkrytycznie. A wydaje mi się, że nasz system edukacyjny działa tak, jakby Wikipedii nie było” (Konarski, 2013).

Zdaniem Prenskego, jeśli uczniowie fotografują innych uczniów aparatem wmontowanym w telefon komórkowy, nie znaczy to, że należy uczniom zabraniać korzystania z telefonu. Wystarczy tylko przypomnieć, czym jest pojęcie prywatności. Ana-

logicznie, jeśli uczniowie korzystają tylko z Wikipedii, trzeba im wytłumaczyć, jaka jest różnica pomiędzy szukaniem a badaniem (*search versus reaserch*). Poszukiwanie, znalezienie i powoływanie się na Wikipedię czy też Britannicę nie jest jeszcze badaniem, nawet jeśli czynności te wykonuje uczeń edukacji wczesnoszkolnej. Uczniowie od początku edukacji powinni być uczeni umiejętności selekcji informacji oraz konfrontowania jej z wieloma różnymi źródłami informacji (Prensky, 2005, s. 2–3).

Korzystanie z Wikipedii jest tylko z pozoru łatwiejsze niż korzystanie z tradycyjnych źródeł wiedzy. Struktura treści podręczników jest bardziej zorganizowana i uporządkowana. Uczniowie nie muszą wkładać wysiłku w porządkowanie treści i ich weryfikowanie. Uczenie się z podręczników daje lepsze efekty dlatego, że są to teksty przygotowane merytorycznie i metodycznie do samodzielnego uczenia się, odznaczają się wyższym poziomem organizacji, a badania wykazują, że ogólnie lepsze efekty daje uczenie się z tekstów o wysokim stopniu organizacji wiedzy (Czerniawska, 1999, s. 33–39). Z drugiej jednak strony należy uwzględnić to, że zasada dydaktyczna mówiąca o tym, że materiał ustrukturyzowany jest opanowywany szybciej niż materiał nieustrukturyzowany jest bardzo ogólna, a optymalny stopień zorganizowania materiału jest właściwością indywidualną ucznia (Kruszewski, 2004, s. 246–247). Badani o wyższym poziomie inteligencji mogą osiągać lepsze wyniki podczas uczenia się realizowanego za pomocą wyszukiwania internetowego. Hipertekstowy sposób organizacji informacji daje możliwości aktywnego, twórczego działania, które jest bardzo trudne do osiągnięcia w przypadku podręcznika. Zaletą podręczników jest ich zamknięta forma i skończona liczba informacji.

*Szkola nie jest w stanie przekazać nam całej wiedzy, udaje się to jedynie częściowo i to od nauczyciela zależy, jakie treści wybierze. Dodatkowo w podręcznikach bardzo często historia urywa się w najważniejszym momencie. Często podręczniki zawierają zbyt mało ważnych informacji lub dużo informacji niepotrzebnych. Nie możemy więc bezgranicznie ufać autorzytetowi, ponieważ profesorowie również mogą popełniać błędy. Jednak nie mówi się o tym zbyt często. Z kolei Wikipedia ma świadomość błędów i przyznaje się do tego, stąd też istnieje możliwość ich poprawiania (Marta, studentka, lat 23).*

Przyszli nauczyciele nie są zgodni w kwestii polecania Wikipedii swoim uczniom. 14 osób stwierdziło, że nie będzie polecać Wikipedii swoim uczniom.

*(...) nie poleciłbym swoim uczniom Wikipedii jako wiarygodnego źródła wiedzy. Analizując wybrane przeze mnie hasła Wikipedii, mogę wskazać, że posiadają nieprawdziwe informacje będące błędną interpretacją autorów, którzy bazują na własnych opiniach i poglądach. (...) Według mnie źródła wiedzy dla ucznia nie powinno się szukać w Wikipedii, prawdziwą i wiarygodną wiedzę znajdziemy na profesjonalnych stronach internetowych, które traktują konkretne hasła rzetelnie oraz w encyklopediach i książkach (Adam, student).*

W pozostałych pracach pojawiły się wypowiedzi świadczące o tym, że będą polecać Wikipedię, z tym, że 22 osoby przyznały, że zwracałyby uwagę uczniów na potrzebę sprawdzenia wiarygodności haseł:

*Ja jako nauczyciel poleciłabym uczniom korzystanie z Wikipedii, ale z uwzględnieniem pewnych zasad. Uważam, że korzystanie z Wikipedii mogłoby być bardzo pouczające i rozwijające. Uczniowie sami mogliby ocenić wiarygodność danego hasła, zastanowić się nad nim, a jednocześnie porównać hasła z Wikipedii z hasłami z innych źródeł. Następnie wspólnie podczas zajęć moglibyśmy przeanalizować zebrane materiały i ocenić prawdziwość haseł Wikipedii. Dzięki temu uczniowie uswiadomiliby sobie, że nie należy bezmyślnie kopiować treści z internetu, ale właśnie zastanowić się nad ich sensem (Agnieszka, studentka).*

## Wikipedia miejscem uczenia się

Powyższe wypowiedzi studentów na temat Wikipedii mogą być także przyczynkiem do rozważań, jak studenci uczą się w/za pomocą internetu<sup>3</sup>.

Wikipedia jest narzędziem, które umożliwia koordynowanie pracy setek tysięcy osób. W tworzeniu i edytowaniu pojedynczego hasła uczestniczy niejednokrotnie wiele osób. Studenci nie poświęcili temu zagadnieniu wiele uwagi. Zdają się nie dostrzegać możliwości, jakie stwarza Wikipedia dla uczących się. Tymczasem – przykładając ramy interpretacyjne teorii uczenia się E. Wengera (Wenger, 1998, za Michalak, 2010, s. 421–424) – można stwierdzić, że w Wikipedii może być realizowane uczenie się poprzez przynależenie, uczenie się jako doświadczenie, uczenie się jako działanie i uczenie się jako stawanie się. Wikipedysta jest twórczy, nastawiony na wnoszenie swojej wiedzy do wspólnoty, której jest częścią, uczy się interakcji z innymi członkami społeczności, aktywnie konstruując własną wiedzę. Według Wengera do uczenia się może dojść poprzez zaangażowanie w działania społeczności. W świetle tej teorii aktywność, która ogranicza się jedynie do czytania stworzonych przez innych haseł, bez podejmowania prób ich edytowania, czy tworzenia haseł nowych nie może być w pełni nazwana uczeniem się.

Według specjalistów zajmujących się przemianami generacyjnymi współcześni studenci zaliczają się do pokolenia C. Choć zazwyczaj odznaczają się oni od wyznaczania ram wiekowych, to termin pokolenie C odnosi się do osób urodzonych po 1990 roku. Pokolenie C jest opisywane za pomocą trzech cech charakterystycznych: *computerized* (skomputeryzowani), *connected* (podłączeni), *always clicking* (ciągle klikający) (Morbitzer, 2012, s. 3). Są to osoby, które mają wręcz nieograniczony dostęp do informacji, który jednak nie pociąga za sobą posiadania i rozumienia wiedzy. Ich wiedza jest „wrywkowa i powierzchowna, pozbawiona błyskotliwości i znajomości szerszego kontekstu” (Morbitzer, 2012, s. 5). Natalia Hatałska stworzyła nowe określenie dla opisywanego pokolenia: generacja L (L oznacza lenia). Niska aktywność twórcza w obszarze technologii cyfrowych to główny zarzut Hatałskiej kierowany w stronę młodych (Hatałska, 2011). Katarzyna Borawska-Kalbarczyk – po przeprowadzeniu badań kultury uczenia się studentów – określiła uczenie się współczesnego studenta jako leniwe (*lazy learning*) (Borawska-Kalbarczyk, 2014, s. 12).

Studenci mieli za zadanie wypisać zalety i wady Wikipedii. Katalog jednych i drugich był liczny, choć więcej argumentów padało przeciwko wirtualnej encyklopedii. Tylko siedmiu autorów prac zauważyło, że Wikipedia może inspirować do twórczej aktywności. Większość oceniała Wikipedię tak, jakby była tylko internetowym odpowiednikiem encyklopedii tradycyjnej. Każde mi to przypuszczać, że badani studenci głównie w taki sposób korzystają z Wikipedii. Odwołując się do wymiarów nieformalnego uczenia się zdefiniowanych przez zespół Kalifornijskich uczonych (*Digital Youth Research Kid's Informal Learning with Digital Media*, 2008), ulokowałabym aktywność edukacyjną studentów w obszarze *hanging out*, choć zdecydowanie Wikipedia daje możliwość do realizowania się także w obszarze *messing around* i *geeking out*.

Dlaczego tak wielu nie dostrzega walorów edukacyjnych takich portali, jak Wikipedia, korzystając z nich biernie, nie współpracując, nie tworząc własnych treści? Co zrobić, żeby internet nie był miejscem, które „sprzyja pobieżnemu czytaniu, chaotycznemu myśleniu i pobieżnej nauce” (Carr, 2013, s. 145–146), ale miejscem aktywnego uczenia się we współpracy? To pytanie ważne, bo nieuchronnie zdąza-

my do takiej sytuacji, w której większość materiałów edukacyjnych będzie dostępna w sieci (Polska 2030, s. 159).

## Podsumowanie

Większość studentów powtarza obiegowe opinie o Wikipedii, w wypowiedziach za brakło autorskich przemyśleń. Ich wiedza na temat działania Wikipedii jest powierzchowna. Wikipedię cenią głównie za możliwość szybkiego i bezproblemowego dostępu do wielu informacji. Zdecydowanie więcej odnajdują w analizowanym projekcie wad niż zalet. Najczęściej mają zastrzeżenia do wiarygodności i jakości haseł publikowanych w Wikipedii. Większość studentów nie zwróciło uwagi na to, że poprzez wspólne tworzenie haseł można się wiele nauczyć. A jest to najcenniejsza wartość takiego projektu, jak wirtualna encyklopedia. Mam wrażenie, że studenci są zagubieni. Nie wiedzą, czy mogą korzystać z Wikipedii, a raczej czy przyznawać się do korzystania z Wikipedii swoim wykładowcom. Na własną rękę wypracowują „metody” pracy z Wikipedią. Mają świadomość tego, że nie będą mieli takich środków, aby zabronić uczniom korzystania z Wikipedii, ale nie wiedzą też, co robić, jeśli uczniowie będą korzystać z Wikipedii. W tym względzie świadomość technologiczna studentów jest niewystarczająca i nie są oni przygotowani do przyszłej pracy z uczniami.

## Przypisy

<sup>1</sup> *Geek* to – według definicji zaczerpniętej z Wikipedii – „człowiek, który dąży do pogłębiania swojej wiedzy w jakiejś dziedzinie w stopniu daleko wykraczającym poza zwykłe hobby”. W węższym znaczeniu „geek” to ekspert komputerowy (<http://pl.wikipedia.org/wiki/Geek> Data dostępu: 22.07.2014).

<sup>2</sup> Autorzy cytowanych fragmentów zgodzili się na ich publikację, zastrzegając sobie anonimowość. Dlatego też cytaty są różnie podpisane – raz imieniem i nazwiskiem, w innym przypadku tylko imieniem.

<sup>3</sup> W przypadku wyników tych badań raczej mowa jest o uczeniu się z pomocą internetu, a nie w internecie.

## Literatura

- Carr N. (2013): *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Wyd. HELION, Gliwice
- Czerniawska E. (1999): *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się z tekstów podręcznikowych*. WUW, Warszawa
- Fatyga B. (2004): *„Biała księga” młodzieży polskiej: diagnoza sytuacji młodych Polaków jako podstawa strategii państwa dla młodzieży*. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa
- Halavais A. (2012): *Wyszukiwarki internetowe a społeczeństwo*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Jemieliński D. (2013): *Życie wirtualnych dzikich: netnografia Wikipedii największego projektu współtworzonego przez ludzi*. Wyd. Poltext, Warszawa
- Keen A. (2007): *Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Knight Ch., Pryke S. (2012): *Wikipedia and the University, a case study*. „Teaching in Higher Education”, 6/2012
- Kruszewski K. (2004): *Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne*. W: K. Kruszewski (red.): *Sztuka nauczania*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Michalak J. (2010): *M: Studencka praktyka naukowo-badawcza. Zagadnienia etyczne*. W: J. M. Michalak (red.): *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź

- Nasalska E. (1982): *Kierunki rozwoju analizy treści*. „Studia Socjologiczne”, nr 3,4
- Reagle J. M. (2010): *Good faith collaboration: The culture of Wikipedia*. MIT Press, Cambridge
- Simone D. (2014): *Copyright or copyleft*. Wikipedia as a Turning Point for Authorship, King's Law Journal, April 1 nr 25.
- Small G. W., Vorgan G. (2011): *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Wyd. Vesper, Czerwonak
- Shen X, Cheung Ch. M. K., Lee M. K. O. (2013): *What leads students to adopt information from Wikipedia? An empirical investigation into the role of trust and information usefulness*. „British Journal of Educational Technology”, 3
- Tapscott D. (2010): *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Wenger E. (1998): *Communities of practice*. Cambridge University Press, Cambridge
- Wieczorek-Tomaszewska M. (2009): *Intertekstualny kontekst współczesności*. W: J. Morbitzer (red.): *Komputer w edukacji*. 19. ogólnopolskie sympozjum naukowe. Kraków, 25–26 września
- Zylinska M. (2013): *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wyd. Naukowe UMK, Toruń

## Netografia

- Boni M: Młodzi 2011 Dostępny na: [http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport\\_modzi\\_2011\\_copy2.pdf](http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport_modzi_2011_copy2.pdf) (otwarty 19 lipca 2014)
- Borawska-Kalbarczyk K: „Pokolenie C” w roli studentów – uczenie się w pułapce klikania? Dostępny na [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2013/referaty\\_2013\\_10/borawska.pdf](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2013/referaty_2013_10/borawska.pdf) (otwarty 24 października 2014)
- Digital Youth Research Kids' Informal Learning with Digital Media: An Ethnographic Investigation of Innovative Knowledge Cultures Dostępny na: <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf> (otwarty 20 maja 2014)
- Geek. Dostępny na: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Geek> (otwarty 22 lipca 2014)
- Hatalska N.: Generacja L (infografika). Dostępny na: <http://hatalska.com/2011/12/09/generacja-l-infografika> (otwarty 24 października 2014)
- Jędrzejko M., Nowak B.: Edukacja multimedialna (Internet) a edukacja tradycyjna (książki, nauczyciel) – próba diagnozy końcowych efektów edukacyjnych. Dostępny na: [http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XIV\\_KDE/jedrzejko.pdf](http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XIV_KDE/jedrzejko.pdf) (otwarty 26 lipca 2014)
- Konarski L.: Wszyscy jesteśmy cenzorami – rozmowa z Pawłem Jochymem. Dostępny na: <http://www.Przegląd-tygodnik.Pl/pl/artykul/wszyscy-jestesmy-cenzorami-rozmowa-pawlem-jochymem> Data dostępu (otwarty 28 lipca 2014)
- Korzystasz z Wikipedii tylko na własną odpowiedzialność. Dostępny na: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Korzystasz\\_z\\_Wikipedii\\_tylko\\_na\\_w%C5%82asn%C4%85\\_odpowiedzialno%C5%9B%C4%87](http://pl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Korzystasz_z_Wikipedii_tylko_na_w%C5%82asn%C4%85_odpowiedzialno%C5%9B%C4%87) (otwarty 07 lipca 2014)
- Kwiatkowska D., Dąbrowski M.: Dojrzałość technologiczna w świetle wyników badań ankietowych. Dostępny na: <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/43/id/896#spis4> (otwarty 29 lipca 2014)
- List of wikipedias. Dostępny na: [http://meta.wikimedia.org/wiki/List\\_of\\_Wikipedias](http://meta.wikimedia.org/wiki/List_of_Wikipedias) (otwarty 16 lipca 2014)
- Morbitzer J.: Medialność a sprawność edukacyjna ucznia. Dostępny na: [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/referaty\\_2012\\_10/morbitz.pdf](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/referaty_2012_10/morbitz.pdf) (otwarty 22 października 2014).
- Niedźwiecki R. Poczekajmy z rehabilitacją Wikipedii. Dostępny na: <http://www.rp.pl/artykul/596790.html?p=2> (otwarty 24 lipca 2014)
- Osiński Z. Internet jako efektywna przestrzeń edukacyjna. Dostępny na: <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/52/id/1061> (otwarty 27 lipca 2014)
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe raport. Dostępny na <http://rpo.slaskie.pl/zalaczniki/2014/01/17/1389965604.pdf> (otwarty 08 czerwca 2014)
- Prensky M. Search vs. Research. Or, the Fear of The Wikipedia Overcome by New Understanding for a Digital Era. Dostępny na: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Search\\_vs\\_Research-01.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Search_vs_Research-01.pdf) (otwarty 20 kwietnia 2014)
- Szpunar M.: Wikipedia – zbiorowa mądrość czy kolektywna głupota? Dostępny na: <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/27/id/589> (otwarty 02 października 2009).



## **Wikipedia na uczelni i w szkole – przyszli nauczyciele o Wikipedii**

Jakościowa analiza pisemnych prac studenckich stała się podstawą rozważań na temat korzyści i zagrożeń, jakie wynikają z korzystania z Wikipedii – autorka, przedstawiając poglądy studentów oraz środowiska naukowego próbuje je konfrontować i z nimi polemizować. Celem artykułu jest odkrycie prawdziwej wartości edukacyjnej Wikipedii.

Słowa kluczowe: uczenie się, uczenie się nieformalne, Wikipedia, nauczyciel

## **Wikipedia at school and university – future teachers about Wikipedia**

Qualitative analysis of students' written work became the basis for reflection on the benefits and risks arising from the use of Wikipedia – Author, presenting the views of students and the scientific community tries to confront and argue them. This article aims to discover the true educational value of Wikipedia.

Keywords: learning, informal learning, Wikipedia, teacher



Magdalena Bartniczak  
*studentka*

## WARTOŚĆ PEDAGOGICZNA POEZJI WŁASNEJ DZIECI I MŁODZIEŻY<sup>1</sup>

*A jedynym przejawem dorosłości  
 stała się moja poezja,  
 która jest spowiedzią śpiewaniem  
 mojej cierpiącej duszy*  
 (uczennica technikum)

Pisanie sprawozdania z badań traktowałam nie jako obowiązek, czy rutynową czynność badawczą, lecz jak niepowtarzalną, inspirującą przygodę. Kilka spotkań z osobami, które przyczyniły się do podniesienia wartości tej pracy, wprowadziło do języka naukowego niepowtarzany liryzm. Myślę, że warto zacząć od tej uwagi, aby uchronić się od zarzutów dotyczących braku profesjonalizmu. Trwająca już od kilku lat eksplozja badań jakościowych w pedagogice to niezwykła szansa na poznanie właśnie takich – niepoznanych i pomijanych obszarów wiedzy.

Z perspektywy czasu, wraz z moją nieustannie wzrastającą świadomością metodologiczną i pedagogiczną, oceniam swoje badania jako niewystarczające. Mimo wszystko pokładam w nich nadzieję na otwarcie się na poezję młodych ludzi jako skarbnicę wiedzy dla pedagogów i psychologów. Niewielki wybór literatury na ten temat świadczy o potrzebie badań w tym zakresie<sup>2</sup>.

### Konfrontacja opowieści i poezji, czyli pomysły na badania

Chciałam znaleźć i poznać *młodych poetów*. Tak na potrzeby mojej pracy nazwałam grupę badawczą. Nie chciałam nazywać ich respondentami, bo wydawało mi się to sztuczne i zupełnie nie odzwierciedlało charakteru badań. Gdy już ich znalazłam, zależało mi na tym, aby dowiedzieć się jak najwięcej o nich samych i o ich poezji. A może lepiej byłoby napisać, że dowiadywałam się o nich samych z ich własnej poezji, która często dodawała nadbudowę do tego, co powiedzieli w rozmowie.

*Poeci...  
 Kimże są?  
 Co robią?  
 Oto me pytania.*  
 (uczeń technikum)

Z powyższych słów wyłania się przedmiot badań – twórcy poezji w wieku szkolnym i ich utwory. Gdybyśmy o poezji dzieci i młodzieży wiedzieli już wszystko, moje badania nie miałyby sensu. Zdecydowałam się je przeprowadzić, ponieważ ciągle towarzyszyło mi przeświadczenie, że o tej formie twórczości uczniów wiemy bardzo mało. Często nie zdajemy sobie nawet sprawy, że ona istnieje, bo jej owoce chowane są w szufladach czy prywatnych notatnikach. To wszystko sprawiło, że badania wydawały się potrzebne, a ich cel zrozumiały. Dążyłam do zrozumienia utworów, które poddałam analizie i interpretacji po wcześniejszym przeprowadzeniu rozmów z autorami tych utworów, a jako cel pośredni i długofalowy (z wielką nadzieją i optymizmem) postawiłam sobie wskazanie pedagogom tego obszaru twórczości ich podopiecznych jako cenne źródło informacji i grunt do pracy terapeutycznej czy wychowawczej.

Badania ulokowałam w paradygmacie jakościowym. Każdy temat ma swój charakter. Charakter mojej pracy zdeterminowało słowo *poezja*, które niesie w sobie przesłanki artystycznego i mocno zindywidualizowanego wyrażania potrzeb, spostrzeżeń czy emocji. Idąc torem paradygmatu interpretatywnego, miałam szansę odkryć skrawek tej trudnej, ale pięknej tematyki. Od początku przyjąłam postawę, że badanie będzie miało charakter eksploracyjny, nie zaś weryfikacyjny. To wszystko zmusiło mnie do sformułowania takiego problemu badawczego, który umożliwi mi właśnie eksplorację i pozwoli na dużą swobodę wnioskowania. Problem badawczy w tej perspektywie miał przygotowywać punkt wyjścia dalszych badań, ale nie decydować o ostatecznym wyniku. Miał być pomocny w tym sensie, by nie narazić mnie na bezcelowe błędzenie po obszarach mojej niewiedzy.

W efekcie problem główny przyjął postać następującego pytania: Jakie są źródła, tematyka wierszy i dorobek emocjonalny autora poezji w wieku szkolnym?

Sformułowałam kilka problemów szczegółowych, aby uporządkować dalsze etapy postępowania badawczego.

1. Jakie uczucia towarzyszą młodemu autorowi podczas i po napisaniu utworu?
2. Dlaczego młody człowiek zaczyna pisać wiersze?
3. Czy twórczość poetycka współlistnieje z innymi formami twórczości?
4. Czy jest możliwe, aby pedagodzy i psychologowie wykorzystywali poezję młodych autorów w celach terapeutycznych i jak mogliby to robić?

Na ich podstawie skonstruowałam narzędzie badawcze, pozwalające na uzyskanie cennych informacji podczas rozmów z *młodymi poetami*. Nazwałam je przewodnikiem do wywiadu.

Badania przebiegały w dwóch etapach. W pierwszej kolejności odbyły się rozmowy z autorami poezji. Następnie skonfrontowałam wypowiedzi autorów z interpretacją ich utworów. Szukałam powiązań, gdyż nie należy interpretować twórczości bez znajomości kontekstu<sup>3</sup>. Zależało mi na tym, aby najpierw porozmawiać z *młodymi poetami*, poznać ich na tyle, na ile jest to możliwe w ramach badań, a dopiero potem spróbować odczytać coś z ich poezji. Ostatecznie pięć osób to bohaterzy tej pracy, którzy zdecydowali się opowiedzieć swoją przygodę z poezją i podzielić się ze mną jej owocami.

### **Jak to się zaczęło?**

To, dlaczego ci młodzi ludzie zaczęli pisać, interesowało mnie szczególnie. U każdej osoby bezpośredni powód był inny, ale zawsze wiązało się to z potrzebą wyrazu emo-

cji. **Magda** przyznała, że rymy same pojawiły się w jej głowie i po prostu dobudowała do nich resztę wiersza. **Artur** nazwał to potrzebą stworzenia czegoś swojego. Dla **Marcina** był to sposób na radzenie sobie z problemami i pozbycie się negatywnych emocji. **Katarzyna** poezją uzupełniała *lukę* w swoim życiu (tak to nazwała). **Martyna** chciała po prostu opisać świat. Interesujące jest to, że żadne z nich nie planowało pisania. Poezja pojawiła się w ich życiu niespodziewanie. Po prostu poczuli potrzebę napisania wiersza i zrobili to. Nikt nie szukał źródeł w samej poezji, a więc nie było przypadku, żeby to chęć tworzenia jej zdeterminowała powstanie wiersza. Myślę zatem, że poznanie kontekstu wyłaniającego się z biografii autorów było niezbędne do zrozumienia przyczyn.

Dwie młodziutki dziewczyny, chodzące do podstawówki – Martyna i Magda – zaczęły swoją przygodę z poezją od zabawy. Nie bez znaczenia jest ich wiek i etap edukacji, na którym się znajdują. Martyna już w wieku dziewięciu lat pisała opowiadania dla zabawy. Koleżanka zachęciła ją do pisania wierszy i dziewczynka zaczęła opisywać to, co widzi dookoła siebie. W jej przypadku poezja, którą poznała w szkole, nie wpływa na jej własną twórczość. Inaczej jest w przypadku Magdy, również dwunastolatki, która zapytana o jej poezję od razu porównała się do Marii Konopnickiej. Styczność z poezją podawaną w szkole mogła być przyczyną tego porównania. W rzeczywistości podobieństwo nie jest takie duże, chociaż charakterystyczne dla Marii Konopnickiej wątki społeczne pojawiają się u Magdy i dotyczą spraw społeczności szkolnej czy grupy koleżeńskiej:

#### ***Słoneczne lato***

*Słoneczne lato się rozpoczyna,  
Każdego dzionka wspaniały świt.  
Więc szybko dzisiaj idziemy by  
Rozwijać dalej przyjaźni nieć.  
Całymi dniami lenistwa moc,  
Już wszyscy wiemy jak długa jest noc.  
Muzyki dźwięk, Słoneczka cień  
Wakacje rozpoczynają się!*

Kontekst powstania pierwszych wierszy Martyny i Magdy w pewnym sensie ogranicza się do szkoły.

Marcin zaczął pisać w tym samym wieku. Miał dwanaście lat i właśnie skończył podstawówkę. Jednak jego życie w tym okresie różniło się od życia Martyny i Magdy. Chłopiec miał problemy z rówieśnikami. Swoją pozycję wśród nich nazwał: „na drugim planie”. Podczas rozmowy przyznał, że pierwszy wiersz napisał po to, aby pozbyć się nadmiaru negatywnych emocji. W treści pierwszych utworów doskonale się to odzwierciedla.

#### ***Gniew***

*Gniew to okropne uczucie,  
wywołane przez innych.  
Wywołują gniew obelgami  
i bolesnymi słowami.  
Najlepszą ochroną przed  
gniewem to niesłuchanie ich.  
Tylko ucieczka do swej samotni.*

Poezja stała się właśnie samotnią dla Marcina, uciekał w nią od problemów, od dręczących go rówieśników, tam znajdował pocieszenie i ukojenie.

W przypadku Artura, który napisał pierwszy wiersz, kiedy był uczniem technikum, przyczyna była zupełnie inna. Dobieranie słów uznał za „fajną zabawę”, choć przyznał, że nie było to dla niego łatwe. Chciał dorównać swoim idolom – raperom. Artur napisał erotyk. Stwierdził, że to był okres, w którym szalały w nim hormony i zaczęły mu się podobać dziewczyny, stąd ten wybór.

Katarzyna dzisiaj jest dorosłą kobietą. Pisała, kiedy chodziła jeszcze do szkoły. Wraz z ukończeniem szkoły przestała pisać wiersze. Impulsem do rozpoczęcia przygody z poezją był konkurs. Do wzięcia udziału namówiła ją nauczycielka i Katarzyna swoim wierszem wygrała na szczeblu wojewódzkim. To zachęciło ją do tego, by kontynuować pisanie.

## O czym piszą?

Bazując na próbcie poezji, jaką udostępnił mi młodzi poeci, można wyróżnić kilka kręgów tematycznych w ramach tematów, jakie podejmowali. Chociaż wiersze młodszych poetek różnią się tematycznie od tych napisanych przez starszych autorów, to różnica ta jest subtelna. Zdecydowanie wyraźniejszego rozróżnienia można dokonać pod względem formy.

### Miłość

Mogłoby się wydawać, że temat miłości w poezji się już wyczerpał, że współczesna poezja trochę go zaniedbała. Okazuje się jednak, że utwory młodych poetów nie pomijają tej kwestii. Wyjątkiem są wiersze dwóch dwunastolatek, w których nie znalazłam wątków miłosnych. Nie mogę jednak twierdzić, że w poezji tych dziewczyn miłość się nie pojawia. W tym wieku rozterki miłosne są szczególnie intymną sprawą, muszą zatem brać pod uwagę, że Martyna i Magda napisały takie wiersze, ale mi ich nie udostępniły.

Najwięcej o miłości pisze Katarzyna. Jest to miłość niespełniona, przepelniona tęsknotą i pragnieniami. Jej miłość obejmuje bycie razem, ale także stratę, z jednej strony wymarzona, ale z drugiej pojawia się ona w zderzeniu z rzeczywistością.

#### *On i ona I*

*Byłam nad morzem tego roku  
obserwowałam zakochanych,  
gdy tłumnie  
przybywali u schyłku dnia  
wpatrzeni  
w codzienne samobójstwo słońca  
na ich ustach  
kwitła cisza  
dziwna głucha  
choć  
wiem  
cisza zawiera wiele treści*

*Tylko mewy zakłócały spokój,  
a ich krzyk jakby wzywał  
do wierności  
nie odchodź*

Uwikłana w metafory, opisywana z pozornego dystansu – taka jest miłość Katarzyny. Podczas rozmowy mówiła o niej dużo. Opowiadała o platonicznych miłościach i o tym, że bardzo brakowało jej tego uczucia. Nie ograniczała jednak znaczenia tego słowa do miłości między kobietą a mężczyzną. W jej wierszach równie często pojawia się miłość do Boga i do całego świata.

Miłość, która pojawia się w wierszu Artura, jest miłością cielesną, stąd z taką łatwością przyszło nam zaklasyfikowanie tego utworu właśnie do erotyków.

*Moje ciepłe usta na twjej twarzy  
zaczęły to co Ci się marzy  
Powoli, krok po kroku  
czujesz, że jesteśmy w amoku  
Spokojnie zmierzam coraz niżej  
Twój słodki skarb jest już bliżej  
Daję Ci rozkoszy wiele  
dlatego, że sam ją znajduję w Twoim cielem.*

Marcin tytułuje jeden ze swoich utworów **Do A\*\*\***. Z rozmowy dowiedziałam się, że jest to pierwsza litera imienia dziewczyny, w której się zakochał. W jego twórczości pojawiło się też kilka wierszy o ogólnej tematyce miłosnej i wiele utworów o rozstaniu.

### **Kazałaś**

*Kazałaś mi nie płakać, a płacę.  
Kazałaś mi zapomnieć, a pamiętam.  
Kazałaś mi żyć, a z tęsknoty umieram.  
Kazałaś mi chwil nie pamiętać, a pamiętam.*

*Chwilę miłości, gdzie ust Twych kosztowałem.  
Chwilę bezsilności, w której żyć bez Ciebie nie mogłem.  
Chwilę bezsenności, kiedy myślałem o Tobie.  
Chwilę gólgoty, gdzie z Tobą cierpiałem.  
Chwilę, gdy do góry poszłaś, a ja upadłem.*

### **Oda do miłości**

*O Miłości co życiu  
figle robisz.*

*O Miłości co najczarniejsze  
serca rozjaśniasz.*

*O Miłości co mówców wielkich  
w jąkały przemieniasz.*

*O Miłości co odważnych  
w tchórzcy zmieniasz.*

*O Miłości co serca stalowe  
w proch obracasz.*

*O Miłości co me serce  
stłukłaś niczym szklankę.*

*O Miłości przybądź do mnie  
i me serce odmień*

## **Przeżycia wewnętrzne**

W zasadzie każdy wiersz można byłoby przypisać do tej kategorii, ponieważ każdy utwór rodzi się z potrzeby wyrażenia własnych wewnętrznych przemyśleń. Jednak pewne utwory wyraźnie nazywają stany emocjonalne. Są one opisywane w różny sposób i w różnym celu. Emocje pojawiają się w całym procesie tworzenia: przed napisaniem utworu – i wtedy są motorem napędowym dla twórczości, inne rodzą się podczas pisania, a jeszcze inne pozostają w autorze po zakończeniu aktu twórczego. Są one przekazywane w poezji w sposób bezpośredni lub pośredni za pomocą bardzo wielu środków stylistycznych. Zgodnie ze współczesnym rozumieniem emocji, rodzą się one w wyniku dążenia do **zaspokojenia potrzeb**. Pozytywne są wynikiem zaspokojenia potrzeby, a negatywne, gdy potrzeby pozostają niezaspokojone. Podstawowe emocje to radość, smutek, wstręt, wstyd i złość – wokół nich budowane są pozostałe.

Moi rozmówcy przyznawali, że poezja jest dla nich sposobem wyładowania, eksponowania lub nazywania emocji. Wyrażają to, co czują w chwili pisania lub opisują emocje, które narastały w nich w toku nabywania różnych doświadczeń. Utwory poetyckie powstają wskutek narastania u autora różnych emocji – od smutku, przez zdziwienie, zwątpienie, złość, do zachwyty i radości.

### **Słońce**

*Przebija się przez tarczę wody,  
pasmami dociera do mnie.  
Jest piękne, sięga pod morskie fale.  
Złote włosy płaczą się z błękitem.  
Biały uśmiech ciągnie mnie na  
powierzchnię.  
Opieram się, nie chcę.  
Pod wodą mi dobrze.  
Droczy się przez chwilę, nęka, nie daje spokoju.  
Otula mnie strach, uśmiech znika.  
Uwalniam się z cienia głębin,  
przenikam lustro wody.  
Bieli już nie ma, włosy walczą jeszcze moment.  
Róż, fiolet zajmują niebo.  
Słońce zniknęło, uciekło.  
A ja się spóźniłam...*



Ten wiersz trzynastoletniej Martyny pokazuje zmienność emocji, jaka nią targła. Zaczyna od zachwytu, przechodzi do niepokoju, oporu i strachu, a kończy na zwątpieniu i zawiedzeniu. Niektóre z tych emocji nazywa wprost, inne są ukryte pod płaszczem zabiegów poetyckich. Najbardziej wymowne i niepokojące mogą być wiersze, w których ładunek emocjonalny jest bardzo duży. Z wiersza Marcina odczytujemy ogromną bezsilność:

**Nie potrafię**

*Ile sztyletów już dostałem?*

*A ile jeszcze dostanę?*

*W sumie zliczyć tego nie potrafię.*

*Jednego jestem pewien,*

*że zwyciężyć tego*

*nie potrafię.*

## Śmierć

Te wiersze należą do najbardziej niepokojących. Owszem, młodzi poeci czasem piszą o problemie przemijania, traktują śmierć jako metaforę straty, ale zdarza się również, że w utworach wyrażają pragnienie śmierci. Szczególnie często wątek ten pojawia się u Marcina, którego poezja jest najbardziej przesiąknięta tragizmem, ale Katarzyna również napisała kilka utworów, w których śmierć odgrywa ważną symboliczną rolę, na przykład:

**Ona kim jest, że ma prawo zabić mnie**

*Nie ma gorszej choroby*

*od chorej wyobraźni*

*boję się zostać sama*

*bo ona mnie zabije*

*będę się bronić*

*w kuchni leży ostry nóż*

*Zawładnęła moim umysłem*

*chora wyobraźnia*

*przeciwstawia się jej*

*tylko mój niepokój i strach*

*chcę uciekać*

*ale ona jest ciągle*

*we mnie*

*nie mogę być sama*

*a pragnę poznać*

*jej dalsze działanie*

*niech zabije mnie*

*bo cierpię jak męczennik*

*pochwyciła mnie w swoje szpony*

*wybaczcie mi to nie ja*

*to ona mnie zabije*

*a jutro*

*jutro to już nie mój dzień*

*ja walczę dziś  
i jestem szczęśliwa  
bo do jutra jeszcze parę chwil  
zabrała mi uczucia  
rozkazała nienawidzić świat  
a ja chcę miłości skosztować  
choć raz jeszcze  
włoży mi do ręki nóż  
i zabije to co jeszcze we mnie żyje  
tunelem ciemnym dostanę się  
do krainy cieni  
a jej już tam nie będzie*

W każdym przypadku śmierć ma charakter swego rodzaju wyzwolenia, wiąże się z jakimś rytuałem przejścia, rzadko oznacza faktyczny koniec, a raczej koniec jednego etapu i przejście do następnego, lepszego.

### **Opisy świata zewnętrznego**

W twórczości młodych poetów pojawiają się utwory, które opisują świat. Zawierają one elementy świata przyrody, lecz także miejskiej przestrzeni. Niewątpliwie świadczą o **refleksyjnym usposobieniu** autorów i ich wrażliwości na bodźce estetyczne. Biorąc pod uwagę fakt, że brzydota jest kategorią estetyczną, to również jej opis będzie na to wskazywał. Szczególne zainteresowanie autorzy wykazują zjawiskami atmosferycznymi i porami dnia, co nie powinno dziwić, ponieważ od wieków bywają one w poezji metaforycznym odzwierciedleniem stanów emocjonalnych. Wiemy także, jak bardzo warunki pogodowe wpływają na samopoczucie, to natomiast determinuje w dużym stopniu proces tworzenia poezji.

#### **Noc**

*Skryta pani wstęgą muska  
księżycową postać. Śmieje się  
z gwiazdami. Tańczy z wiatrem  
pomiędzy drzewami. Szepcze do  
mojego ucha: Siostró, baw się z nami.  
Obserwuję jej granatową sukienkę,  
srebrne włosy wiatrem niesione i  
twarz gdy moją rękę za sobą ciągnie.  
Pokazuje mi wyobraźni kraje. Cuda  
i dziwy przez sny udekorowane.  
Nagle blednie twarz Nocy  
i skryta ucieka.  
Granatowa sukienka znika, włosy  
umykają. Płacze się smutna noc  
i czeka aż nadejdzie jej brat dzień.  
(Martyna)*

### **Siedzę i trwam...**

*Siedzę i trwam  
w świecie tak  
szybkim i radosnym,  
a cieszyć się nie potrafię.*

*Siedzę i trwam  
w mieście tak  
zabieganym i jasnym,  
że ludzie widzą wszystko,  
lecz ja nie widzę siebie  
w mieście i świecie.*

Drugi wiersz jest Marcina. Muszę podkreślić pewną prawidłowość. Przypisywanie wierszy do kategorii jest niezwykle trudne, ponieważ najczęściej w jednym utworze nakładają się kilka tematów, w każdym występują różne emocje. Następne zwrotki tego samego utworu Marcina pozwolą przejść do następnego kręgu tematycznego.

### **Bóg i wiara**

*Siedzę i trwam  
patrząc w niebo  
gdzie Bóg mnie nie chce,  
a o śmierci wciąż marzę.;*  
(fragment wiersza **Siedzę i trwam**)

*bo Bóg popełnił jeden błąd  
i tylko ten jeden błąd.  
Ten wciąż pozwala mi  
trwać w tym tu świecie.*  
(fragment wiersza Marcina pt. **Błąd Boga**)

Kwestia Boga i wiary pojawiła się u starszych autorów. Pisali oni modlitwy, w których wyrażali niepokój o swój los, miłość do świata stworzonego przez Boga, ale również żal, rozgoryczenie i pretensje do Stwórcy. Zadawali mu wiele pytań. Ich relacja z Bogiem w tych wierszach jest bardzo osobista. Czasem autorzy zwracają się do Boga jako do bezpośredniego adresata w formie drugiej osoby liczby pojedynczej, ale często piszą o nim w osobie trzeciej.

\*\*\*

*Ja z nim  
On ze mną  
My razem ze sobą  
Ja mówię kocham  
On mówi kocham  
Kocham  
coż znaczy to słowo  
ja nie wiem ja jestem niewinną osobą*

*Mówię rano kocham świt  
Mówię w południe kocham słońce wysoko  
Mówię wieczorem  
kocham zmierzch gwiazdy księżyc i ciemnię  
A wszystko ma jedno znaczenie  
Kocham Cię Panie w modlitwie*

Katarzyna w pewnym momencie swojego życia poczuła powołanie. Dzisiaj wie, że był to akt desperacji, odpowiedź na brak miłości ze strony mężczyzn. Nadal mocno wierzy w Boga i z wielkim sentymentem wspomina klasztor w Krakowie, w którym miała realizować swoje powołanie, ale dzisiaj ma już męża. Kiedy go poznała, od razu wycofała papiery z klasztoru i co niezmiernie interesujące – przestała pisać wiersze, bo jej potrzeby zostały zaspokojone, a poezja była właśnie wołaniem o to.

### **Relacje międzyludzkie – między tłumem a samotnością**

To ważna część twórczości młodych poetów. Ich utwory pokazują złożoność i ważność relacji z innymi ludźmi. Więcej miejsca poświęcają relacjom, które ich niepokoją. Interpretacja wskazuje na dyskomfort autorów związany z poczuciem osaczenia lub, odwrotnie, z samotnością.

#### ***Samotność***

*Czym we współczesnym świecie jest samotność?  
Czy jest drogą wybraną przeze mnie?  
Czy etapem życia?  
A może jest zupełnie czym innym?*

*Być może to lekcja, której pojąć nie mogę.  
Albo kara za zbrodnie, których sam czas nie pamięta.  
A może to za chwile stracone, których nie mogę odzyskać.  
Bo na tym świecie nic nie mogę.  
(Marcin)*

Czasem ta samotność przybiera formę werterowskiej wizji bycia w świecie, poczucia osamotnienia mimo obecności innych ludzi wokół.

#### ***Ja sama***

*Być co znaczy to  
Znaczy żyć  
Żyć być  
Być żyć  
ale byłam ja sama  
choć naokoło było tłoczno  
Jestem ja sama  
choć naokoło wielu innych  
Będę ja sama  
choć naokoło będzie tłoczno  
Znam może pierwiastki tłumu  
Obserwuję*

*nie zna mnie nikt  
Nikt nie wie czy ja chcę zostać w cieniu  
(Katarzyna)*

Zwróćmy uwagę na wiersz dwunastoletniej Martyny, która z niespotykaną w tym wieku wrażliwością i dojrzałością opisuje skomplikowaną relację. Po tytule i formie czasowników możemy wnioskować, że był to mężczyzna lub raczej młodzieniec (biorąc pod uwagę wiek autorki), który omamił ją i oszukał. Nie wiemy, kto to jest, ani jaką rolę pełnił w życiu nastolatki. Bez kontekstu trudno brnąć w dalszą interpretację. Jednak wiersz obfituje w emocje i świadczy o umiejętności odczytywania zamiarów innych ludzi. Pojawia się motyw maski, zgrabny zabieg stylistyczny, mający na celu pokazać zakłamanie, grę tytułowego oszusta.

#### **Oszust**

*Pojawił się znikąd. Pojawił się nagle.  
Pojawił się jak anioł i zabrał w  
dalekie kraje.  
Wpatrzona w niego zrobiłabym wszystko.  
Otumaniał mnie zapachem róż, zahipnotyzował oczyma.  
I nagle zdjął maskę.  
Zadudnił trzask. Coś pękło. To  
chyba tylko moje serce.*

### **Wątki biograficzne**

Bez poznania kontekstu powstania utworu literackiego, interpretacja, o ile możliwa, byłaby na pewno utrudniona. Jednostka jest zanurzona w kontekście, czyli w swojej dziejowości i doświadczeniach<sup>4</sup>. Zwłaszcza badacze biografii zwracają uwagę na proces tzw. **całozyciowego uczenia się**, czyli zbierania doświadczeń w toku życia (por. Lalak, 2010). Biografia jest uporządkowanym zbiorem uchwytnych faktów zewnętrznych – jak nazywa to psycholog Charlotte Buhler (1999, s. 47), badająca bieg ludzkiego życia – oraz przeżyć wewnętrznych, z którymi utożsamiam szeroko rozumiane doświadczenie. Uważam jedno i drugie za równie istotne w odczytywaniu znaczeń utworów poetyckich.

Gdybym nie dowiedziała się, że Marcin doznawał bolesnych odrzuceń ze strony rówieśników, nie wiedziałabym, dlaczego w jego wierszach tyle żalu, niechęci do życia i wzmianek o samotności. Bardzo ważnym elementem jego biografii jest morze. Mieszka nad morzem od urodzenia i mocno się utożsamia z tym miejscem. Traktuje nawet Bałtyk jako przyjaciela. W rozmowie wspomni mi, że brak przyjaciół przeszkadzał mu do tego stopnia, że tę rangę nadał właśnie morzu, psu, a nawet własnemu cieniowi.

#### **Przyjaciół**

*Przyjacielem nazywamy osobę,  
osobę, która zawsze nam pomaga.  
Mojego przyjaciela nikt nie zna.  
To dobrze...  
Bo, gdy słońce wyjdzie zza chmur  
to widzę jego oblicze,*

*kiedy go nie widzę,  
to czuję jego serce bijące w  
rytm mojego.*

Z biografii Katarzyny wiem, że planowała rozpocząć naukę w klasztorze. Dzięki informacjom dotyczącym jej wiary, mogę odczytywać znaczenie modlitw, o których pisała. Niepowodzenia miłosne pozwalają mi natomiast szukać przyczyn miłosnych poszukiwań ideału w poezji. Bliski kontakt z naturą i szacunek dla świata przyrody wyjaśnia mieszkanie na wsi.

Fascynacja rapem, jako gatunkiem muzycznym, podpowiada mi, dlaczego Artur wybrał właśnie rytmiczny, rymowany tekst do wyrażenia tego, co czuje.

Magda jest jeszcze bardzo młoda i bardzo lubi się uczyć, jest umysłem ścisłym, jej ulubiony przedmiot to matematyka. Wątki społeczne w jej wierszach odnoszą się do grupy rówieśniczej, w swojej twórczości bierze pod uwagę rytm roku zdeterminowany przez szkołę, a więc odróżnia dni wolne od tych spędzonych w szkole. Dzięki temu, że ją poznałam, mogę interpretować jej wiersze właśnie przez pryzmat rzeczywistości szkolnej, z którą mocno się utożsamia.

W rozmowie z Martyną dowiedziałam się, że nastolatka, oprócz pisania, również rysuje. Jej artystyczne i refleksyjne usposobienie wyjaśnia eksperymentowanie z formą wierszy, stosowanie wielu środków stylistycznych i malownicze, sensualne przedstawianie świata.

## **Poezja młodych ludzi w dyskursie pedagogicznym**

Niestety współczesna szkoła wciąż nie jest nastawiona na indywidualny rozwój ucznia zgodny z jego możliwościami i zainteresowaniami. Nadal dominuje przekonanie o prawdziwości stwierdzenia, że dobry uczeń to osiągający wysokie wyniki w nauce, zły uczeń to taki, który ma na koncie więcej porażek edukacyjnych niż sukcesów. Atmosfera sztywnego trzymania się zasad i oceniania według narzuconych kryteriów nie sprzyja ujawnianiu talentów. A jak są one istotne wykazano w wielu publikacjach z zakresu psychologii i pedagogiki. Mirosław S. Szymański (1987, s. 46) przedstawia kilka teorii związanych z twórczością uczniów. Ujmuje ją jako spontaniczną aktywność, drogę do zaspokojenia potrzeby samorealizacji lub nawet jako funkcjonowanie optymalne. Zakłada, że ludzi twórczych cechuje większa efektywność poznawcza niż takich, którzy w nowych, niepokojących sytuacjach stosują mechanizmy obronne sprowadzające ujmowanie nowych doświadczeń przez pryzmat starych. Ale autor przytacza też teorię Carla Rogersa, z której wynikać mogłoby, że jednostka twórcza stanowi zagrożenie dla istniejącego, zorganizowanego stanu rzeczy (tamże, s. 29). Może właśnie stąd bierze się skłonność do uniformizacji uczniów w szkołach. Likwiduje się to zagrożenie nawet kosztem zaniedbania optymalnego rozwoju, zwłaszcza sfery poznawczej. To, co powinno być atutem, staje się wadą, gdyż „nowy, do tej pory nieznan wytwór lub idea często nie mogą zostać ocenione ze względu na brak kryterium, które można by było do nich zastosować” (Sękowski, 2004, s. 66).

Istotą procesu twórczego w tej samej teorii jest to, że produkt twórczy nosi znamię twórcy, zatem twórca odzwierciedla w nim jakąś część własnej osobowości. Stąd mój wniosek, że każde dzieło twórcze ucznia mówi wiele o nim samym, a ważna jest

przy tym znajomość kontekstu jego powstania. Podkreślenie kontekstu podpieram teorią konstruktywizmu społeczno-kulturowego.

Nie traktuję twórczości jako celu dydaktycznego, raczej piszę o niej w kontekście stwarzania warunków swobodnego realizowania się uczniów. Andreas Salcher prezentuje przeszkody, które ograniczają lub nawet hamują zapęd twórczy ucznia. Pisze m.in. o tzw. dyktaturze średniaków. Dla szkoły i nauczyciela uczeń średni jest wygodny. Dotyczy to także nauczycieli – ci najlepsi, czyli tacy, którzy próbują postępować nowatorsko, indywidualnie wobec każdego ucznia, nie są doceniani, a wręcz przeciwnie – spotykają się z dezaprobatą, szczególnie ze strony innych nauczycieli (por. Salcher, 2009).

W literaturze nie znalazłam innych sposobów wykorzystania twórczości literackiej uczniów poza biblioterapią. Gdy Marcin, jeden z młodych poetów biorących udział w moim badaniu, pokazał swoje utwory (w których przewijały się wątki osamotnienia, doznawania krzywdy, a nawet planowanej śmierci) pani psycholog, nie wiedziała, jak zareagować. W rezultacie nie zrobiła nic, odesłała go z tym bagażem negatywnych doświadczeń do domu. Dostrzeżenie i umiejętna interpretacja twórczości ucznia wymaga intuicji, wielkiej otwartości i delikatności. A przede wszystkim zdania sobie sprawy, że to nie sztuka, która nie ma nic wspólnego z rzeczywistością, ale ukryta wiedza o życiu i problemach tego, kto ją stworzył.

### Kropla w morzu wiedzy – próba syntezy

Źródło poezji to zawsze poeta. To, co odczuwa, przeżywa, jak widzi świat, jego problemy, frustracje, pytania, które go dręczą. Bodźcem do wyzwolenia potrzeby pisania może być wszystko. W przypadku osób, z którymi rozmawiałam, były to zawody miłosne, chęć przynależności, problemy z porozumieniem się z rówieśnikami lub po prostu chęć opisanego świata. To są czynniki wywołujące emocje, natomiast potrzeba wyrzucenia z siebie, demonstracji tych emocji bezpośrednio wpływa na pisanie wierszy. Te czynniki determinują także tematykę utworów.

Autorzy poezji to osoby refleksyjne, które dokonują często autorefleksji. Zastanawiają się, na czym powinny polegać określone relacje międzyludzkie, jakie wartości powinny przyświecać różnym działaniom. Są to baczni obserwatorzy świata i siebie. Dostrzegają rzeczy, których wielu nie widzi i przechodzi obok obojętnie. Trudno zajrzeć w głąb drugiej osoby i nazwać jej emocje. Możemy wnioskować o smutku, gdy ktoś płacze, a o radości, gdy się śmieje. Jednak nazwy tych emocji są im nadane w sztuczny sposób. Smutek smutkowi nie równy. Jedno jest pewne – młodzi poeci to osoby bardzo **emocjonalne**. To ci, którzy przeżywają wszystko naprawdę głęboko. Moi wszyscy rozmówcy to osoby o nieprzeciętnej inteligencji, którzy zastanawiają się nad sensem życia, wiary, biegu świata. Ich dorobek emocjonalny jest na tyle bogaty, że pozwolił im odkryć w sobie chęć i umiejętność pokazywania tych emocji poprzez poezję. Z drugiej strony poezja także wzbogaca ich emocjonalnie. Pisząc przeżywają, wyzwala to w nich kolejne emocje.

Młodzi poeci piszą **dla siebie**. Co do tego wszyscy są zgodni. Nawet jeśli publikują swoje utwory w szkolnej gazetce czy na portalu internetowym, to w dalszym ciągu liczy się to, żeby to oni mogli się uzewnętrzniać i realizować. Czy Mickiewicz, Petrarca, Szyborska lub jakkolwiek poeta pisał po to, by jego wiersze w przyszłości

interpretować na lekcjach języka polskiego? Po to, żeby czytały go, podziwiały i krytykowały tysiące osób? Być może w niejednej szufladzie leżą utwory następców tych wielkich poetów. Lecz może nigdy się o tym nie dowiemy.

## Przypisy

<sup>1</sup> Artykuł jest sprawozdaniem z badań wykonanych w ramach pracy licencjackiej napisanej w Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni w 2013 roku pod kierunkiem prof. Bolesława Niemierki.

<sup>2</sup> Wiele publikacji traktuje o poezji dla dzieci, jednak o tej stworzonej przez same dzieci brakuje literatury i można ją traktować jako nieaktualną z uwagi na datę wydania, bo treści są wciąż cenne i stanowiły dla mnie punkt wyjścia badań (por. H. Semenowicz: *Poetycka twórczość dziecka*. Warszawa 1973). Pozycje dotyczące twórczości dzieci wiele uwagi poświęcają twórczości plastycznej, a jeśli dotyczą tematu twórczej roli słowa, to traktują ją werbalnie (por. R. Gloton, C. Clero: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa 1985; E. Śliwińska: *Świat twórczości dziecka*. Warszawa 2000). Są także pozycje, które podkreślają wychowawczy, socjalizacyjny i terapeutyczny walor sztuki, w tym także literatury (por. red. J. Kida: *Literatura i sztuka a wychowanie*. Rzeszów 2001; G. Leszczyński (red.): *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*. T. 1 i 2, Poznań 2009; K. Pankowska (red.): *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*. Warszawa 2010). Ciągłe mało o poezji, która jest tworzona z potrzeby samego dziecka.

<sup>3</sup> Więcej o roli kontekstu w badaniach o charakterze interpretatywnym w części artykułu odnoszącej się do biografii.

<sup>4</sup> Zwraca się na to uwagę we wszystkich publikacjach poświęconych badaniom osadzonym w paradygmacie jakościowym. Zob. T. Bauman: *Poznawczy status danych jakościowych*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. Szmidt (red.): *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice*. Kraków 2010; T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wyd. Naukowe „Żak”, Warszawa 2010; Silverman D.: *Wprowadzenie do badań jakościowych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008.

## Literatura

- Buhler C. (1999): *Bieg życia ludzkiego*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Lalak D. (2010): *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Salcher A. (2009): *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Wyd. Oświatowe „Fosze”, Rzeszów.
- Sękowski A. (2004): *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Szymański M. S. (1987): *Twórczość i style poznawcze uczniów*. WSiP, Warszawa.



# SYLWETKI PEDAGOGÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2015

Marek Wasiak

## DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA I SPOŁECZNA IZABELI WASIAK

Wieloletnia praca pedagogiczna oraz różnorodna aktywność na polu oświaty i kultury skłaniają do przypomnienia postaci Izabeli Wasiak [1927–1990] – łódzkiej nauczycielki, autorki opracowań metodycznych, wydawcy drugiego obiegu<sup>1</sup>. Jej bogata biografia stanowi ciekawą ilustrację dziejów dwudziestowiecznej oświaty polskiej.

Izabela Maria Przanowska urodziła się 15 września 1927 r. w Warszawie, była córką Stefana i Zofii z Grabowskich. Wywodziła się z zasłużonej dla kraju rodziny Przanowskich: jej dziadek Edward Przanowski [1845–1929] walczył w Powstaniu Styczniowym, a następnie pełnił funkcję inżyniera i architekta powiatowego w Słupcy i Łęczycy<sup>2</sup>. Ojciec – Stefan Przanowski [1874–1938], był inżynierem, przemysłowcem, działaczem gospodarczym, dyrektorem i prezesem Rady Nadzorczej zakładów metalowych „Norblin, Bracia Buch i T. Werner” w Warszawie, ministrem aprowizacji w rządzie Jana Kucharzewskiego oraz ministrem przemysłu i handlu w pierwszym gabinecie Wincentego Witosa<sup>3</sup>. Najstarszy brat ojca – Jan Przanowski [1873–1941], skończywszy prawo, prowadził w Warszawie kancelarię adwokacką, a w latach 1930–1935 sprawował mandat posła na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej III kadencji<sup>4</sup>. Młodszy stryj – Władysław Przanowski [1880–1937] – to znany pedagog, prekursor samorządu szkolnego, twórca systemu nauczania prac ręcznych w polskich szkołach, założyciel i dyrektor Państwowego Instytutu Robót Ręcznych w Warszawie, autor programów nauczania, redaktor kwartalnika „Praca Ręczna w Szkole”<sup>5</sup>.

### Lata szkolne, wojenne i uniwersyteckie

Izabela Przanowska do wybuchu II wojny światowej ukończyła szóstą, ostatnią klasę elitarniej warszawskiej szkoły im. Cecylii Plater-Zyberkówny, przy ul. Pięknej 24. Przez całą okupację hitlerowską uczyła się w Warszawie na tajnych kompletach gimnazjalnych i licealnych, zorganizowanych przez dyrekcję i nauczycieli tej szkoły, m.in. pod szyldem I Miejskiej Szkoły Zawodowej Żeńskiej (*I Städtliche Handwerkschule für Frauenberufe*). Do chwili wybuchu Powstania Warszawskiego przeszła w warunkach konspiracji kurs gimnazjum oraz pierwszą klasę liceum humanistycznego.

Mając 17 lat uczestniczyła w Powstaniu Warszawskim, posługując się pseudonimem: Iza<sup>6</sup>. Walczyła jako sanitariuszka i łączniczka, w rejonie Śródmieście-Południe w zgrupowaniu Armii Krajowej „Sławbor” – plk. Jana Szczurka-Cergowskiego; pełniła służbę m.in. w szpitalu polowym w Alejach Ujazdowskich, brała udział w akcji szturmowej na ogrody sejmowe. Awansowana została do stopnia kaprała.

Zachowane pamiętki z Powstania (materiały opatrunkowe z torby sanitariuszki oraz dokumenty swego brata – Wojciecha Przanowskiego [1922–1962], pseudonim powstańczy: Oksza<sup>7</sup>) przekazała w 1982 r. organizatorom wystawy „Warszawa walczy”, prezentowanej w murach warszawskiej fabryki Norblina, przy ul. Żelaznej 49/53. Warto zaznaczyć, że o jej powstańczej przeszłości – jako szczególnie doniosłym wydarzeniu – wiedziała tylko rodzina, do 1980 r. nie wspominała nawet swym najbliższym współpracownikiem; obca jej była postawa kombatancka.

Tuż po wojnie napisała kilka krótkich opowiadań, anonimowo opublikowanych dopiero w 1989 r. w bezdebitowym łódzkim piśmie *drugiego obiegu* – „Oświata Niezależna”, a w 1994 r. – już po śmierci autorki – zamieszczonych pod trafnym tytułem: *Cztery obrazki z powstańczej Warszawy*, w „Tygodniku Kulturalnym Verte”<sup>8</sup>.

Po kapitulacji Powstania wyszła z Warszawy wraz z cywilami i po udanej ucieczce z kolumny uchodźców, przebywała w Podkowie Leśnej. Tam w lipcu 1945 r. zdała egzamin dojrzałości w Społecznym Liceum Ogólnokształcącym, którym kierował dr Stanisław Tynelski – działacz ZNP i TON. W pobliskim Brwinowie ukończyła w 1945 r. *3-miesięczny kurs dla kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych*, prowadzony m.in. przez prof. Stefana Truchimę<sup>9</sup>.

We wrześniu 1945 r. została przyjęta na studia polonistyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim<sup>10</sup>, jednak ich nie podjęła z przyczyn rodzinnych. Jak wielu mieszkańców Warszawy zamieszkała w Łodzi, traktując ten pobyt chwilowo. Stało się jednak inaczej, z Łodzią związała się na stałe, mieszkając i pracując w tym mieście do końca życia.

Jesienią 1945 r. rozpoczęła studia na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Łódzkiego, na kierunku filologia polska. Spośród wykładowców, prowadzących wówczas zajęcia, wymieniała profesorów: Stefanię Skwarczyńską (teoretyka literatury), Henryka Ułaszyna, Zdzisława Stieberta i Karola Dejnę (językoznawców), Tadeusza Grzebieniowskiego (anglistę), Janinę Kotarbińską (logika)<sup>11</sup>. Największy wpływ wywarły wykłady, proseminarium i seminarium prowadzone przez historyka literatury polskiej – prof. dra Stanisława Adamczewskiego<sup>12</sup>, a zwłaszcza jego cykl odkrywczych wykładów w roku akademickim 1947/48 pt. *Liryka Norwida*. Na seminarium prof. Adamczewskiego przygotowywała pracę nt. twórczości Norwida.

W 1981 r. z inicjatywy Teresy Świętosławskiej spisała wspomnienie o profesorze Stanisławie Adamczewskim – jako nauczycielu akademickim; obszernie fragmenty tej relacji prof. T. Świętosławska zamieściła w swej monografii *Stanisław Adamczewski: pedagog – edytor – badacz literatury*<sup>13</sup>. Natomiast w 2002 r., w pięćdziesiątą rocznicę śmierci profesora, wspomnienie ukazało się w czasopiśmie Uniwersytetu Łódzkiego – „Kronika”<sup>14</sup>.

Studia polonistyczne sfinalizowała w 1952 r. dyplomem ukończenia studiów wyższych I stopnia (był to jeden z pierwszych dyplomów, noszący numer 16/F). W 1975 r. uzyskała na Uniwersytecie Łódzkim tytuł magistra filologii polskiej.

W latach 40. XX w. – w ramach działającej w środowisku uniwersyteckim Akademickiej Organizacji Służby Społecznej (AOSS)<sup>15</sup> – prowadziła pracę oświatową i wychowawczą m.in. w domach dziecka i w świetlicach środowiskowych, obozach

letnich. Koleżanka z polonistyki – Teresa Żółkowska-Kądziela wspominała: *AOSS była organizacją akademicką bez wyraźnego charakteru politycznego (...) za cel stawiała sobie służbę społeczną w znaczeniu, jakie nadała jej Helena Radlińska (...) Pamiętam odwiedziny w Domu Małego Dziecka. Wybrałyśmy się tam z Izą Przanowską – dotarł do nas sygnał, że jest taka potrzeba, dzieci czekają na odwiedziny. (...) Liczba dzieci oczekujących odwiedzin przewyższała znacznie liczbę odwiedzających, toteż natychmiast zostałyśmy otoczone przez gromadkę osóbek w wieku mniej więcej dwóch lat, które wspinały się nam na ramiona, wlażyły na kolana, przytulały się, obejmowały, całowały, sliły. Dzieci powtarzały: „mama”, „mama”, „mama”. Robiło to wstrząsające wrażenie. Iza chodziła tam później regularnie. Ja więcej nie poszłam<sup>16</sup>.*

## W szkołach dla dorosłych

Działalność nauczycielską Izabela Przanowska rozpoczęła w 1946 r., o czym pisała: *Podjęłam pracę po pierwszym semestrze studiów na Uniwersytecie Łódzkim i starałam się pogodzić ze sobą obydwie te zajęcia. Jakby na przekór mojemu młodemu wiekowi otrzymałam pracę w szkolnictwie dla dorosłych, gdyż rozwijało się ono wówczas bardzo szybko i miało największe braki kadrowe. Uczylam więc swych rówieśników, a zdarzały się także zespoły starszych ode mnie słuchaczy. Czasem najmłodszą osobą w klasie była właśnie nauczycielka<sup>17</sup>.*

Pracowała w szkołach dla dorosłych w Łodzi, ucząc języka polskiego i angielskiego: IX Gimnazjum i Liceum Koedukacyjnym, przy ul. Pabianickiej, Miejskim Zespole Gimnazjalnym i Licealnym przy ul. Rzgowskiej 30, Szkole Handlowej przy ul. Pogonowskiego 51, Szkole Administracji Gospodarczej i Handlu Zagranicznego (Państwowe Technikum i Liceum Administracyjno-Gospodarcze) przy ul. Lipowej 16. W latach 1946–1948 uczyła w Miejskiej Szkole Wieczorowej dla Dorosłych nr 5, przy ul. Wierzbowej 37/39, kierowanej przez wybitną nauczycielkę i działaczkę oświatową – Alicję Napiórkowską (wdowę po Aleksandrze Napiórkowskim, bohaterze poległym w wojnie bolszewickiej)<sup>18</sup>. Po upaństwowieniu miejskiej oświaty, placówka funkcjonowała pod nazwą Państwowej Szkoły Podstawowej dla Pracujących nr 4. Gdy w 1950 r. ówczesne władze usunęły ze stanowiska Alicję Napiórkowską, szkołą do 1952 r. kierowała Izabela Przanowska-Wasiak.

*Na początku mej pracy zetknęłam się z wielką indywidualnością pedagogiczną, jaką była Alicja Napiórkowska – wspominała po latach – (...) dobrej organizacji pracy dydaktycznej mogłam nauczyć się u Antoniego Sułkowskiego, dyrektora Miejskich Zespołów Gimnazjalnych w Łodzi. Współpracowałam z doświadczonymi polonistkami: Janiną Szczerbowskią i Zofią Jakubowskią, a częsty kontakt z przedstawicielami nadzoru pedagogicznego: Ireną Kukulską, Janem Maciejowskim i Stefanem Studzińskim pamiętam jako wyczerpujący instruktaż metodyczny<sup>19</sup>.*

Prezentację doświadczeń nauczycielskich z tego czasu zawierają artykuły: *O nauczaniu literatury w szkołach wieczorowych*, zamieszczony w 1987 r. na łamach czasopiisma „Oświata Dorosłych”<sup>20</sup>, czy satyryczny obrazek pt. *Konstytucja „1 Maja”*, opublikowany w „Przeglądzie Oświatowym”<sup>21</sup>.

*Naukę języka polskiego – pisała I. Wasiaak – łączono często z ekspresją artystyczną uczniów. Sprzyjała temu organizacja tygodnia szkolnego: lekcje odbywały się od poniedziałku do piątku, sobota przeznaczona była na zajęcia świetlicowe. Organizowane konkursy żywego słowa, inscenizacje fragmentów prozy, międzyszkolne zloty w parku helenowskim aktywizowały słuchaczy do amatorskiego ruchu artystycznego, a w nauczycielach wyzwalaly drzemiące ambicje artystyczne<sup>22</sup>.*

Autorka podkreślała, że nie można przecenić roli przeżyć uczniów, którzy stawali się w ten sposób świadomymi odbiorcami i uczestnikami kultury.

O innych doświadczeniach z lat czterdziestych XX w. z pracy ze słuchaczami szkół dla pracujących, traktuje artykuł *Lekcje języka angielskiego w powojennych szkołach dla dorosłych*, opublikowany w 1986 r. w czasopiśmie „Języki Obce w Szkole”<sup>23</sup>. Opisowi lekcji i stosowanych metod dydaktycznych towarzyszy refleksja autorki: *Motywacja uczenia się języka angielskiego łączyła się w owych czasach, z dość niewinnym zresztą, snobizmem. Nasi słuchacze wywodzili się najczęściej z mało wykształconych środowisk i chcieli zaimponować swemu otoczeniu. Kilka przyswojonych zdań, a jeszcze lepiej modna piosenka spełniały właśnie tę rolę. Znajomość obcego języka budziła także nadzieje na interesującą pracę, spotkania z ciekawymi ludźmi, a także na studia. U niektórych absolwentów aspiracje te spełniły się; dla innych, którzy nie osiągnęli awansu, powojenny kurs intensywnej nauki pozostał ważną przygodą intelektualną*<sup>24</sup>.

W pierwszych latach powojennych wchodziła w skład zespołów egzaminacyjnych, działających w ramach Społecznej Komisji Walki z Analfabetyzmem w Łodzi. W latach 1952–1960 zatrudniona była jako podinspektor szkolny w Referacie Opieki nad Dzieckiem Oddziału Oświaty Prezydium Rady Narodowej Łódź-Północ i Łódź-Bałuty. Na stanowisku tym m.in. sprawowała nadzór nad placówkami opiekuńczo-wychowawczymi: domami dziecka, świetlicami. Prowadziła też akcję wczasów dziecięcych, organizowała wypoczynek letni i zimowy dla łódzkich dzieci. W latach 1960–1962 pracowała jako nauczycielka języka polskiego w łódzkich szkołach podstawowych: nr 92 im. Marii Konopnickiej oraz w tzw. Tysiąclatce, noszącej numer 161.

## **W szkołach zawodowych**

Przez kolejnych 20 lat: od 1962 r. do przejścia na emeryturę w 1982 r., uczyła języka polskiego i angielskiego w średnich szkołach zawodowych: Technikum Włókienniczym nr 2 w Łodzi przy ul. Zakątnej 34 oraz w Technikum Włókienniczym nr 3, po reorganizacji noszącym nazwę Zespół Szkół Odzieżowych nr 2 w Łodzi, przy ul. Naruszewicza 35. W 1975 r. została powołana przez Kuratora Okręgu Szkolnego w Łodzi na stanowisko profesora szkoły średniej.

Wielkie znaczenie w pracy nauczycielskiej przywiązywała do edukacji kulturalnej i rozwijania zainteresowań humanistycznych przyszłej kadry technicznej. Osiągała to poprzez zróżnicowanie metod nauczania stosowanych wobec młodzieży i uczniów dorosłych; w tym celu dokonywała adaptacji programów szkolnych i rozkładów materiału języka polskiego dla placówek wieczorowych i zaocznych. Szczególną uwagę poświęcała wyrobieniu wśród uczniów i słuchaczy umiejętności pracy umysłowej oraz wdrażaniu do samokształcenia. Jej uczniowie, zachęceni do udziału w wydarzeniach kulturalnych i artystycznych Łodzi, zdobywali nagrody i wyróżnienia w konkursach na najlepszą pracę maturalną o tematyce łódzkiej czy recenzję teatralną. Była organizatorką licznych konferencji metodycznych, autorką pokazowych lekcji języka polskiego. Przez wiele lat przewodniczyła szkolnej Komisji Przedmiotów Ogólnokształcących w Technikum Włókienniczym nr 3.

Uwagi na ten temat zawiera tekst autorstwa I. Wasiak z 1987 r. pt.: *Nauczanie literatury w szkołach zaocznych: (...) w szkole zaocznej, jak w żadnej innej, aktualne stało się*

hasło „uczyć, jak się uczyć”. Problemy prawidłowego zorganizowania warsztatu pracy i techniki pracy umysłowej, budzenie zainteresowań poznawczych znajdowały żywszy wyraz w zajęciach z dorosłymi. Zachęcaliśmy słuchaczy do zaopatrzenia we własny księgozbiór podręczny (encyklopedie, słowniki, antologie), a przede wszystkim do korzystania z tego typu wydawnictw w czytelni szkolnej przed lekcją i z księgozbioru pracowni języka polskiego w czasie konsultacji<sup>25</sup>.

Ilustrację tych założeń stanowi opis przeprowadzonej konsultacji języka polskiego na temat baroku w I semestrze technikum zaocznego, podczas której jako pomoce dydaktyczne służyły słowniki, nagrania wszystkich omawianych tekstów literackich i polskiej muzyki barokowej: *Przed konsultacją słuchacze obejrzeli wystawkę sztuki barokowej, w pracowni języka polskiego eksponowano ponad dwadzieścia albumów i wydawnictw encyklopedycznych, ukazujących architekturę, rzeźbę, malarstwo, stroje i przedmioty użytkowe czasu baroku. Ten isticie barokowy przepych pięknych książek przyciągnął uwagę słuchaczy (...) Dlaczego – mimo braku czasu – korzystam z tak wielu środków dydaktycznych: nagrań, plansz, albumów. Otóż wychodzę z założenia, że w szkole należy stworzyć słuchaczom warunki przeżycia estetycznego, które wywoła zainteresowanie tematem i będzie czynnikiem procesu wychowania przez sztukę. Za drugi ważny element (...) uważam stałe rozwijanie techniki pracy umysłowej przez korzystanie z podręczników i komentarzy, różnego typu słowników i encyklopedii, odnajdywanie cytatów, posługiwanie się spisem treści i indeksem nazwisk, dokonywanie skróconego zapisu bibliograficznego, sporządzanie planów i formułowanie wniosków<sup>26</sup>.*

Troska o właściwą interpretację utworów literackich i przeciwdziałanie instrumentalnemu ich traktowaniu widoczna jest także w kilku innych (oprócz już wcześniej wymienionych) artykułach pióra Izabeli Wasiak, zamieszczanych na łamach miesięcznika „Oświata Dorosłych”<sup>27</sup>. Publikacje te prezentowały rozwiązania metodyczne i zawierały opisy przykładowych lekcji języka polskiego:

- *Konsultacja centralnym ogniwem samokształcenia.* „Oświata Dorosłych” R. 25: 1981 nr 10, s. 599–603;
- *Z praktyki nauczania języka ojczystego.* „Oświata Dorosłych” R. 29: 1985 nr 10, s. 601–604;
- *Kształtowanie umiejętności odbioru utworu literackiego.* „Oświata Dorosłych” R. 32:1988 nr 1, s. 30–33;
- *Ćwiczenie podstaw samokształcenia na lekcjach języka polskiego w technikum zaocznym.* „Oświata Dorosłych” R. 34:1990 nr 6, s. 219–221; artykuł otrzymał III nagrodę w redakcyjnym konkursie nt. *Moja najciekawsza lekcja (konsultacja) w szkole dla pracujących.*

Ponadto była współautorką kilku opracowań, które ukazały się jako druki powielane Okręgowego Ośrodka Metodycznego i Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi:

- *Z doświadczeń nad wdrażaniem postępu pedagogicznego w naszej szkole.* „Studia i Materiały Pedagogiczno-Społeczne” Łódź, luty 1972, s. 73–81;
- *Materiały pomocnicze dla nauczycieli języka polskiego;* praca zbiorowa pod red. B. Pawlak. Łódź: IKN, 1982, s. 4–7 (bez podania autora opracowania), w których zamieściła konspekt zajęć pt. *Rola narratora w prozie pozytywistycznej;*
- *Materiały pomocnicze dla nauczycieli języka polskiego techników i liceów zawodowych: rozkład materiału nauczania w okresie propedeutycznym,* pod red. B. Pawlak. Łódź: IKN, 1983, s. 4–10; opracowanie zawiera rozdział pt. *Cykl lekcji dotyczących toposu domu, rodziny, ojczyzny,* autorstwa I. Wasiak.

## Prace dydaktyczne o twórczości Cypriana Norwida

Różnorodne zainteresowania polonistyczne Izabeli Wasiak koncentrowały się przede wszystkim wokół twórczości Cypriana Norwida. Przez dziesięciolecia śledziła prace edytorskie norwidologów, ukazujące się kolejne monografie naukowe, przedstawienia teatralne i telewizyjne jego utworów oraz wszelkie próby popularyzowania dorobku poety. Także we własnych opracowaniach wielką uwagę poświęciła miejscu Cypriana Norwida w dydaktyce szkolnej. W 1975 r. uzyskała na Uniwersytecie Łódzkim tytuł magistra filologii polskiej na podstawie pracy pt. *Utwory Norwida poznawane w szkole na tle recepcji społecznej dzieł poety*, przygotowanej pod kierunkiem prof. dr. Zdzisława Skwarczyńskiego, z uznaniem przyjętej przez recenzentkę – prof. dr. Krystynę Poklewską: *W pracy uderza trafna selekcja obfitego materiału, swobodny tok narracji, wstrzeźliwość i takt Autorki w ocenie analizy wierszy Norwidowskich (...) w propozycjach własnych na uwagę i uznanie zasługuje znakomita analiza wiersza „Do obywatela Johna Browna” oraz bardzo trafne uwagi o „Bema pamięci żałobnym rapsodzie”. Cenną częścią pracy są konkretne propozycje dotyczące sposobu przeprowadzenia lekcji poświęconych Norwidowi, godne publikacji w „Polonistyce”. Całość jest dowodem dużej dojrzałości intelektualnej Autorki, świadczy o opanowaniu warsztatu metodycznego polonisty<sup>28</sup>.*

Z badań źródłowych, będących podstawą wspomnianej pracy, wyrosły dwa obszernie artykuły, opublikowane w roczniku „Dydaktyka Literatury”: *Z dziejów szkolnej recepcji twórczości Cypriana Norwida*<sup>29</sup> oraz *Szkolna recepcja twórczości Norwida (w latach 1945–1972)*<sup>30</sup>. Autorka przedstawiła w nich zainteresowanie dziełami Norwida w polskich szkołach, na przestrzeni XX stulecia. Dokonała analizy doboru utworów poety i sposobów ich interpretowania – na podstawie programów nauczania i instrukcji programowych, a także wskazówek zawartych w szkolnych podręcznikach historii literatury, komentarzach i artykułach metodycznych.

*Dzieje szkolnej recepcji twórczości Cypriana Norwida – pisała – są elementem szerszego zjawiska społecznego odbioru dzieł poety. Utwory Norwida zajmowały w szkole zwykle niewiele miejsca, jednak dobór tekstów i kierunek ich interpretacji odzwierciedlają stan badań nad tą twórczością, a ponadto literackie i pozaliterackie tendencje panujące w społeczeństwie oraz zmieniające się koncepcje nauczania języka polskiego<sup>31</sup>.*

Izabela Wasiak uczestniczyła w wielu zjazdach i sesjach polonistycznych (zwłaszcza norwidologicznych), jak również spotkaniach metodycznych, organizowanych przez wyższe uczelnie. Podczas konferencji *Z teorii i praktyki nauczania literatury i języka ojczystego*, odbywającej się w dniach 14 i 15 kwietnia 1980 r. na Uniwersytecie Łódzkim, wygłosiła referat pt. *Liryka Norwida w dzisiejszej szkole*<sup>32</sup>.

W czasopiśmie polonistycznych przedstawiała własne rozwiązania szkolnej analizy i interpretacji utworów Norwida. Była autorką artykułów zamieszczonych na łamach „Polonistyki”, „Oświaty Dorosłych”, „Języka Polskiego w Szkole Średniej”; niektóre wydrukowano już po śmierci autorki, gdyż sama nie zabiegała o ich publikację, a i ówczesne redakcje niechętnie korzystały z opracowań nauczycieli-praktyków. Przykładem może być tekst pt. *List poetycki do Johna Browna*<sup>33</sup>; nagrodzony w 1981 r. w konkursie „Polonistyki” na temat: *Analiza wybranego utworu literackiego na lekcji języka polskiego*<sup>34</sup>. Opracowanie ukazało się drukiem dopiero w 10 lat później, opatrzone komentarzem nowej wówczas redaktor naczelnej „Polonistyki” – prof. dr. Bożeny Chrzastowskiej, która pisała: *Kierujemy go [tzn. artykuł] do druku dzisiaj nie tylko po to, aby złagodzić przykrość zawiedzionych oczekiwania Laureatki konkursu. Tekst ten stanowi dobry*

przykład, naszym zdaniem, czym jest artykuł metodyczny. [Autorka artykułu] ujmuje całościowo proces szkolnej komunikacji literackiej: skupia uwagę na utworze i wiedzy o nim, ale myśli przede wszystkim o uczniach, opisuje prawdziwe ich reakcje odbiorcze, przewiduje trudności, nie zapomina o szkolnych uwarunkowaniach. (...) daje przykład, jak harmonijnie można połączyć różne ogniwa analizy i interpretacji w dobrze zorganizowanej lekcji<sup>35</sup>.

Tekst ten został opublikowany również w 1993 r. w wydawanym w Chicago kwartalniku Komisji Oświatowej Kongresu Polonii Amerykańskiej – „Głos Nauczyciela”<sup>36</sup>.

Z kolei w piśmie metodycznym „Język Polski w Szkole Średniej” zamieściła opracowanie prezentujące cykl lekcji poświęconych twórczości poety pt. *Liryka Cypriana Norwida w szkole średniej – propozycje metodyczne dla klasy II liceum i technikum*<sup>37</sup> oraz scenariusz zajęć pozalekcyjnych pt. *Quiz o Norwidzie*<sup>38</sup>.

*Wyjątkowa w naszej literaturze rola Norwida-poety, filozofa i moralisty* – podkreślała I. Wasiak – zobowiązuje nauczyciela do poszukiwania skutecznych form zbliżenia tej poezji słuchaczom. (...) W praktyce wydaje się szczególnie ważne, by słuchacze doszli do wniosków natury ideowej w wyniku przeprowadzonej analizy artystycznej, a nie ograniczali się do szukania przykładów dla zasugerowanych przez nauczycieli problemów moralnych. Dzieło istnieje bowiem jako układ powiązanych elementów, a jego funkcja ideowa realizuje się głównie poprzez funkcję estetyczną<sup>39</sup>.

## Inne opracowania dydaktyczne

Swymi spostrzeżeniami oraz rozwiązaniami metodycznymi, poznanymi w trakcie kursu *The Usage and Teaching of Contemporary English* (zorganizowanego przez *British Council* w Nottingham w 1977 r.), dzieliła się także z nauczycielami języka angielskiego. W czasopiśmie „Języki Obce w Szkole”<sup>40</sup> opublikowała artykuły: *Kilka propozycji ćwiczeń w mówieniu do wykorzystania na lekcjach języka angielskiego*<sup>41</sup> oraz *By przedmiot nadobowiązkowy stał się przyjemnym obowiązkiem*<sup>42</sup>. Korzystając z publikacji zamieszczanych w angielskich piśmiach metodycznych, opisywała nieczęsto wówczas stosowane w polskich szkołach sposoby zwiększenia motywacji uczniów, m.in. poprzez urozmaicanie lekcji gramami, zabawami, piosenkami, konkursami, inscenizowaniem dialogów.

*Powodzenie ćwiczeń i gier* – pisała w nagrodzonym artykule – zależy od możliwości uczniów, czasu, który możemy im poświęcić, a przede wszystkim od atmosfery, którą udało się wśród młodzieży stworzyć. Przypuszczam bowiem, że na każdym szczeblu nauczania istnieje możliwość wykorzystania sytuacji, w których zastosowanie poznanych struktur staje się naturalne, pod warunkiem, że nauczycielowi uda się wywołać potrzebę i chęć ich użycia przez ucznia. (...) Dużą satysfakcję nauczycielowi daje pewne przyswojenie sobie podstaw językowych przez większość młodzieży oraz dobry poziom paru absolwentów, którzy mimo nadobowiązkowego charakteru przedmiotu w szkole, wybierają język angielski na egzaminie dojrzałości i odnoszą sukces na miarę możliwości szkoły<sup>43</sup>.

Izabela Wasiak – czerpiąc ze swej praktyki nauczycielskiej – przygotowała także kilka odczytów pedagogicznych<sup>44</sup>, nagradzanych w konkursach łódzkich i ogólnopolskich:

- *Utwory Norwida poznawane w dzisiejszej szkole*. 1976;
- *Jak nauczyciele-humaniści realizują założenia kształcenia ustawicznego w szkole zawodowej*. 1978 (III nagroda w XVIII Ogólnopolskim Konkursie Autorów Odczytów Pedagogicznych);

- *Z doświadczeń nauczyciela języka angielskiego w technikum zawodowym*. 1979;
- *Szkolna analiza utworów lirycznych Cypriana Norwida*. 1982 (III nagroda w XX Ogólnopolskim Konkursie Autorów Odczytów Pedagogicznych);
- *Literatura i dorośli: z doświadczeń nauczyciela języka polskiego łódzkich szkół dla dorosłych*. 1984.

Na marginesie budzi się refleksja nad ideą konkursów odczytów pedagogicznych: organizatorzy kolejnych edycji nie pokusili się o upowszechnianie najlepszych rozwiązań, ani w formie drukowanej, ani w postaci słowa mówionego (*Jeden egzemplarz stojący na półce w IKNiBO – mówiła I. Wasiak w dyskusji redakcyjnej – to trochę za mało. Powinien być opracowany wybór najlepszych opracowań*<sup>45</sup>). Dziwne też były kryteria oceny prac – niektóre z odczytów nie znalazły uznania jury, mimo późniejszych nagród w konkursach na najlepsze artykuły metodyczne, organizowanych przez redakcje czasopism specjalistycznych.

Należy wspomnieć również o innych aspektach działalności dydaktycznej: wielokrotnie prowadziła praktyki dla studentów polonistyki Uniwersytetu Łódzkiego. Od 1981 r. do 1990 r. (tj. do śmierci) brała udział w pracach Okręgowego Komitetu Olimpiady Literatury i Języka Polskiego w Łodzi, a jej aktywność na tym polu znalazła uznanie w postaci nagrody Komitetu Głównego Olimpiady Literatury i Języka Polskiego w Warszawie.

W latach osiemdziesiątych wchodziła w skład Zarządu Okręgu Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza w Łodzi, w 1986 r. wybrana została delegatem na Jubileuszowy Zjazd Towarzystwa, odbywający się w stulecie istnienia organizacji<sup>46</sup>.

Kierując się ustaleniami zespołu ds. oświaty *Okrągłego Stołu*, podjęła w 1989 r. nowatorską inicjatywę wydania materiałów pomocniczych dla szkół na temat praw człowieka; starania zaowocowały publikacją autorstwa Krzysztofa Kocela pt. *Międzynarodowa ochrona praw człowieka w czasie pokoju i wojny*<sup>47</sup>, której to książki była redaktorem.

W uznaniu wieloletniej pracy pedagogicznej i działalności oświatowej otrzymywała odznaczenia i nagrody, spośród których należy wymienić: Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1982), Medal Komisji Edukacji Narodowej (1978), Złoty Krzyż Zasługi (1973), Honorową Odznakę Miasta Łodzi (1979), Złotą Odznakę ZNP (1970), Nagrodę Ministra Oświaty i Wychowania I i II stopnia (1973 i 1978), Nagrodę Kuratora Oświaty i Wychowania w Łodzi (1982).

## **Działalność związkowa**

Przez wiele lat, aż do 1980 r. była członkiem Związku Nauczycielstwa Polskiego i prezesem Ogniska ZNP nr 4 Łódź-Górna. Od października 1980 r. należała do NSZZ „Solidarność”, upatrując w tym ruchu możliwości demokratycznych zmian społecznych i politycznych, zwłaszcza w sferze oświaty i kultury. Zorganizowała w Zespole Szkół Odzieżowych nr 2 w Łodzi – jedną z pierwszych w kraju – szkolną komisję zakładową NSZZ „Solidarność”. W 1981 r. brała udział w pracach krajowego aktywu polonistycznego „Solidarności”, dyskutującego m.in. nad projektami nowych programów nauczania języka polskiego.

W okresie stanu wojennego kontynuowała pracę związkową, prowadząc m.in. kolportaż prasy i książek drugiego obiegu, projekcje wideo, a także działalność samopomocową.



W latach osiemdziesiątych uczestniczyła w *drugim obiegu wydawniczym*, od 1986 r. do 1989 r. przewodniczyła Łódzkiemu Zespołowi Oświaty Niezależnej (ŁZON), ciekawej inicjatywie kulturalnej i wydawniczej. Zespół związany był organizacyjnie, technicznie i personalnie ze strukturami związkowymi NSZZ „Solidarność” Ziemi Łódzkiej: Regionalną Komisją Wykonawczą, Międzyzakładowym Komitetem Organizacyjnym i Regionalną Komisją Organizacyjną. Izabela Wasiak – reprezentując ŁZON – współpracowała z członkami łódzkich oddziałów: nielegalnej Polskiej Partii Socjalistycznej, Niezależnego Zrzeszenia Studentów i Federacji Młodzieży Walczącej. W pracach Zespołu brali udział także m.in. Paweł Lipski, Iwona Książek, Walerian Wiśniewski, Halina Nicpan, Irena Kucza-Kuczyńska<sup>48</sup>.

Działalność ŁZON podlegała operacyjnemu rozpracowaniu przez służby bezpieczeństwa. W aktach Instytutu Pamięci Narodowej znajduje się analiza, w której czytamy: (...) *na przełomie 1986/87 na terenie Łodzi powstała nielegalna organizacja o nazwie „Łódzki Zespół Oświaty Niezależnej”, wydająca bezdebit pt. „Oświata Niezależna”. W skład aktyw ŁZON wchodzi: Izabela Wasiak, Walerian Wiśniewski, Iwona Książek, Irena Kucza-Kuczyńska i Maria Świątczak. Osoby te stanowią zespół redakcyjny przygotowujący materiały do druku. Organizacja nie posiada własnej bazy poligraficznej i w związku z tym korzysta z „usług” podziemnych struktur bylejk „Solidarności”. Ponadto z materiałów operacyjnych wynika, że w/w organizacja utrzymuje kontakty z podobnymi strukturami z terenu Warszawy, Wrocławia i Gdańska mające na celu zdobycie środków finansowych na dalszą działalność. Podejmowane są także próby ujednoczenia organizacyjnego i wydawanie pisma o zasięgu ogólnokrajowym*<sup>49</sup>.

Wnioski płynące z raportu zalecają: *działania operacyjne zmierzające do zabezpieczenia dowodów o działalności ŁZON, w tym ustalenie struktury organizacyjnej i statusu autorów tekstów, miejsce druku i kolportażu oraz sposobu finansowania*<sup>50</sup> – a ich efektem miało być skierowanie sprawy na drogę karną.

Największe rezultaty Łódzkiego Zespołu Oświaty Niezależnej przyniosła aktywność edytorska, prowadzona wraz z nielegalnym wydawnictwem „Solidarność Walcząca”, przekształconym w 1988 r. w Wydawnictwo Społeczne „Fakt”. Zespół był wydawcą (lub zleceniodawcą) 26 druków zwartych (książek i broszur), a także czasopism i druków ulotnych.

Izabela Wasiak redagowała dwie serie wydawnicze ŁZON: Biblioteczka Lektur Szkolnych i Biblioteczka Wiedzy Historycznej. Popularyzowały one teksty literackie i historyczne, odrzucane przez cenzurę i nieobecne w programach szkolnych, m.in. utwory Ernesta Brylla, Józefa Czapskiego, Czesława Miłosza, Josifa Brodskiego, Józefa Mackiewicza, Edgara Vincenta d’Abernona, Artura Schroedera<sup>51</sup>. W ramach działalności Łódzkiego Zespołu Oświaty Niezależnej opracowała i wydała w serii Biblioteczki Lektur Szkolnych dwa wybory tekstów z komentarzami. Pierwszy z nich, *Lektury naszych dziadków*<sup>52</sup> z 1987 r. prezentował patriotyczne utwory literackie z okresu dwudziestolecia międzywojennego, pióra: Izabelli Moszczeńskiej, Bronisławy Ostrowskiej, Edmunda Jezierskiego, Artura Schroedera. Drugi zbiór pt. *Lektury naszych rodziców*<sup>53</sup>, wydany w 1989 r. pod pseudonimem Irena Wolska<sup>54</sup>, zawierał socrealistyczne teksty z lat pięćdziesiątych XX w., autorstwa m.in. Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego (*Przed mauzoleum Lenina*), Heleny Bobińskiej (*Soso – dziecięce i szkolne lata Stalina*), Haliny Rudnickiej (*Płomień gorejący*), Jana Wilczka (*Nr 16 produkuje*), Jana Brzechwy (*Murzynek Sam*).

W drugiej połowie lat 80. Izabela Wasiak redagowała biuletyn *drugiego obiegu* „Oświata Niezależna”<sup>55</sup>, pismo Łódzkiego Zespołu Oświaty Niezależnej, przeznaczone

głównie dla środowiska nauczycielskiego. Od września 1986 r. do października 1989 r. przygotowała materiały do 26 numerów miesięcznika (w tym kilku podwójnych). Była autorką artykułów programowych (np. *Uwagi o przyszłej szkole*, ale także tekstów o nauczaniu literatury, języków obcych, o szkołach zawodowych i o szkołach dla dorosłych). Zamieszczała również informacje związkowe, recenzje, tłumaczenia tekstów z języka francuskiego oraz felietony (np. *Listopadowe refleksje* z 1986 r., przypomniane po latach przez K. Lesiakowskiego<sup>56</sup>). Współpracowała też z innymi łódzkimi czasopismami niezależnymi: „Solidarność Walcząca”, „Nike”, „Głos Solidarności”, „Legionista”. Specyfika drugiego obiegu powodowała, że publikacje ukazywały się bez podania nazwiska lub opatrzone były kryptonimami. Przedruki niektórych artykułów ukazały się w paryskim „Biuletynie Solidarności”, w wersji polsko- i francuskojęzycznej<sup>57</sup>.

W styczniu 1989 r. przebywała z wizytą we Francji (m.in. w Paryżu, Nantes, Saint-Nazaire, Angers) na zaproszenie działaczy związku zawodowego nauczycieli SGEN-CFDT Kraju Loary – w ramach porozumienia zawartego w 1988 r. pomiędzy bratnimi związkami zawodowymi „Solidarność” i CFDT. Uczestniczyła w wielu konferencjach, wygłaszała prelekcje prezentujące działalność ruchu Solidarność, problemy polskiej oświaty, a także przemiany zachodzące w naszym kraju. Śladem tej wizyty są artykuły w prasie francuskiej, m.in. *Pologne: bilan d'une annee Solidarnosc*<sup>58</sup>, czy wywiady w czasopiśmie: „Quest France”, „L'Éclair”. Podczas pobytu w Paryżu spotkała się m.in. z Jerzym Giedroyciem w redakcji „Kultury” oraz z Ireną Lasotą – założycielką Instytutu na Rzecz Demokracji w Europie Wschodniej (IDEE).

Od czerwca 1988 r. działała w odradzającej się – wtedy jeszcze nielegalnej – Krajowej Sekcji Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność”. Uczestniczyła w konspiracyjnych spotkaniach odbywających się w Gdańsku, Warszawie, Lublinie, Wrocławiu, sygnowała nazwiskiem komunikaty i stanowiska Sekcji, zamieszczane w podziemnych czasopiśmie oświatowych, m.in. „Tu Teraz” czy łódzkiej „Oświacie Niezależnej”<sup>59</sup>. Po obradach *Okragłego Stołu* Krajowa Sekcja monitorowała realizację ustaleń podzespołu ds. oświaty, negocjowała z Ministerstwem Edukacji Narodowej rozwiązania organizacyjne, opiniowała projekty rozporządzeń. Izabela Wasiak współpracowała z redakcją gdańskiego „Przeglądu Oświatowego” – organu Krajowej Sekcji, począwszy od pierwszego wydania pisma. Opublikowała na jego łamach artykuły: *Programy nauczania we Francji*<sup>60</sup>, *Nasi francuscy koledzy*<sup>61</sup>, *Konstytucja „1 Maja”*<sup>62</sup>, felieton *Stępieć pazury*<sup>63</sup> oraz *Ciekawe źródło – omówienie dzienników Edgara Vincenta d'Abernona z okresu wojny polsko-bolszewickiej Osiemnasta decydująca bitwa w dziejach świata – pod Warszawą 1920 r.*<sup>64</sup>.

W listopadzie 1988 r. wraz z działaczami podziemnego Łódzkiego Zespołu Oświaty Niezależnej (m.in. Walerianem Wiśniewskim, Haliną Nicpan, Ireną Kucza-Kuczyńską), tworzyła jawny, choć wówczas jeszcze nielegalny, Komitet Organizacyjny Pracowników Oświaty „Solidarność” Ziemi Łódzkiej<sup>65</sup>. W ramach Komitetu zajmowała się budowaniem lub odtwarzaniem szkolnych struktur związkowych, aktywizowaniem rad pedagogicznych, akcją informacyjną dotyczącą uprawnień związku, działalnością interwencyjną. Zorganizowała Bibliotekę Związkową im. prof. Jana Lutyńskiego, która oprócz gromadzenia publikacji niezależnych, była miejscem odczytów i prelekcji dla nauczycieli. O pracach Komitetu regularnie informowała czytelników pisma „Oświata Niezależna”.

W wyniku pierwszych wyborów w 1989 r. weszła w skład Rady Regionalnej Sekcji Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” w Łodzi i była jej członkiem – do chwili rezygnacji z członkostwa Sekcji, złożonej w czerwcu 1990 r.

W kwietniu 1989 r. została członkiem-założycielem Wojewódzkiego Komitetu Obywatelskiego „Solidarność” (WKO) w Łodzi<sup>66</sup> – lokalnej struktury powstałej po obradach „Okrągłego Stołu”, kierowanej przez dr. Marka Edelmana. Komitet przygotowywał w regionie łódzkim wybory parlamentarne w czerwcu 1989 r. oraz pierwsze wybory samorządowe w maju 1990 r. Izabela Wasiak prowadziła biuro informacyjne WKO, mające siedzibę na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego, organizowała spotkania z kandydatami do parlamentu. W wyborach do pierwszej Rady Miejskiej w Łodzi kandydowała z listy WKO w okręgu nr 6 Łódź-Polesie<sup>67</sup>; mandatu jednak nie uzyskała wobec słabego wyniku listy WKO.

Od 1951 r. była zamężna z Jerzym Wasiakiem [1924–2012], pedagogiem, absolwentem Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, wieloletnim nauczycielem i dyrektorem łódzkich placówek oświatowych dla dzieci głuchych i niedosłyszących, autorem monografii Szkoły dla Dzieci Głuchych w Łodzi; miała dwoje dzieci.

Przez ostatnie cztery lata życia walczyła z chorobą nowotworową, o zmaganiu z chorobą traktuje niepublikowane opowiadanie pt. *Jak dziki zwierz...* (1986); nie zaprzestała jednak intensywnej działalności oświatowej i związkowej.

Zmarła w Łodzi 11 grudnia 1990 r., przeżywszy 63 lata. Pochowana została na cmentarzu w Łodzi – Łągiewnikach.

We wspomnieniu pośmiertnym prof. dr Alina Kowalczykowa, wówczas wykładowca Uniwersytetu Łódzkiego, napisała: *Poznałam p. Izabelę Wasiak dopiero w ostatnich latach jej życia, były to jakieś pospieszne spotkania, rozmowy, udział w organizowanym przez nią wieczorze literackim dla nauczycieli; pozostała i narasta po jej śmierci świadomość, że oto zetknęłam się z osobą wyjątkową (...) łączyła twarde dążenie do wyznaczonych sobie celów ze skromnością, ze zdecydowanym usuwaniem w cień własnej osoby. (...) Pasję własnych działań łączyła z cierpliwością (...) promieniowała z niej autentyczna duchowa kultura i urok spokoju osobistego. Rzadkie to było – i jest – połączenie u ludzi zaangażowanych w działalność polityczną. Jakże szkoda, że tacy ludzie umierają*<sup>68</sup>.

## Przypisy

<sup>1</sup> Zob. biogram: D. Dworakowska: *Wasiakowa Izabela Maria z d. Przanowska [1927–1990]*. W: *Słownik badaczy literatury polskiej*. Red. J. Starnawski. T. VI. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 326–328; B. Kowalewska: *Śp. Izabela Wasiak*. „Przegląd Oświatowy” 1991, nr 5 (17), s. 8; M. Wasiak: *Wasiak Izabela Maria*. W: *Słownik pracowników książki polskiej: suplement III*. Red. H. Tadeusiewicz. SBP, Warszawa 2010, s. 292–293; Słownik „*Niezależni dla kultury 1976–1989*” <http://www.sloownik-niezalezniadlakultury.pl/index.php?page=wysyp&sel=W&klucz=369&s=> (publikacja internetowa dostęp: 2 maja 2013).

<sup>2</sup> Zob. m.in.: R. Szwoch: *Przanowski Edward Czesław [1845–1929]*. W: *Polski słownik biograficzny*. T. 28. Wrocław 1985, s. 637–638; M. Wasiak: *Przanowski Edward*. W: *Słownik biograficzny techników polskich*. T. 14. Warszawa 2003, s. 108–110.

<sup>3</sup> Zob. m.in.: R. Szwoch: *Przanowski Stefan [1874–1938]*. W: *Polski słownik biograficzny*. T. 28. Wrocław 1985, s. 640–642 (biogram przygotowany w oparciu m.in. o informacje przekazane przez Izabelę Wasiak); J. Piłatowicz: *Przanowski Stefan*. W: *Słownik biograficzny techników polskich*. T. 10. Warszawa 1999, s. 123–125.

<sup>4</sup> Zob.: M. Wasiak: *Przanowski Jan [1873–1941]*. W: *Słownik biograficzny adwokatów polskich*. T. II, z. 3/4: M – Ż. Warszawa 2007, s. 424–425.

<sup>5</sup> Zob.: m.in.: W. Ambroziewicz: *Władysław Przanowski i jego dzieło*. PZWS, Warszawa 1964; S. Konarski: *Przanowski Władysław (1880–1937)*. W: *Polski słownik biograficzny*. T. 28. Wrocław 1985, s. 642–644.

<sup>6</sup> K. Leski: *Życie niewłaściwie urozmaicone: wspomnienia oficera wywiadu i kontrwywiadu AK*. Wyd. 4 uzup. i popr. Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2001, s. 352 (w zestawieniu żołnierzy mylnie utożsamiana z inną sanitariuszką, używającą także pseudonimu „Iza”); *Wielka ilustrowana encyklopedia Powstania Warszawskiego: suplement*. Red. P. Rozwadowski. Bellona, Warszawa 2009, s. 83 (hasło: „Iza”, bez podania nazwiska); [http://www.1944.pl/historia/powstancze-biogramy/Izabela\\_Przanowska](http://www.1944.pl/historia/powstancze-biogramy/Izabela_Przanowska) (dostęp: 2 maja 2013).

<sup>7</sup> Zob. informacje na portalu internetowym Muzeum Powstania Warszawskiego: [http://www.1944.pl/historia/powstancze-biogramy/Wojciech\\_Przanowski](http://www.1944.pl/historia/powstancze-biogramy/Wojciech_Przanowski) (dostęp: 2 maja 2013).

<sup>8</sup> [I. Wasiak]: *Sierpień – wrzesień 1944*. „Oświata Niezależna” 1989, nr 35, s. 8; I. Wasiak: *Cztery obrazki z powstańczej Warszawy*. „Verte: Tygodnik Kulturalny” 1994, nr 13, s. 1; dodatek do „Gazety Łódzkiej” 1994, R 5, nr 175.

<sup>9</sup> *Zaświadczenie tymczasowe z 16 lutego 1945 r.* (w posiadaniu autora).

<sup>10</sup> W dokumentach rodzinnych zachował się indeks Uniwersytetu Jagiellońskiego nr 7163 i Akademicki dowód osobisty UJ nr 7467.

<sup>11</sup> Archiwum Uniwersytetu Łódzkiego Wydział Humanistyczny nr albumu 382/H (akta studencie Izabelli Przanowskiej, zamężnej Wasiak).

<sup>12</sup> Stanisław Adamczewski [1883–1952], historyk literatury, nauczyciel gimnazjalny, wykładowca Uniwersytetu Warszawskiego; zajmował się literaturą polskiego baroku, pozytywizmu i modernizmu; szczególną uwagę poświęcił Żeromskiemu, był autorem pierwszej monografii twórczości pisarza: *Serce nienasycone* (drugie zmienione wydanie pt. *Sztuka pisarska Żeromskiego*), a także edytorem jego *Dzienników*. Inne prace to: *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej*, *Oblicze poetyckie Bartłomieja Zimorowicza*, *Sympozjon: wybór prozaików polskich wieku 19 i 20*. W latach 1945–1950 był profesorem Uniwersytetu Łódzkiego i kierownikiem Katedry Historii Literatury. W 1950 roku usunięty z uczelni jako naukowiec burżuazyjny i przeciwnik marksizmu, pozbawiony został możliwości wykładania i zarabkowania; zmarł w tragicznych okolicznościach.

<sup>13</sup> T. Świątosławska, *Stanisław Adamczewski: pedagog – edytor – badacz literatury*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1994, s. 146, 150, 152–156.

<sup>14</sup> I. Wasiak, *Wspomnienie o Stanisławie Adamczewskim: w pięćdziesiąt rocznicę śmierci Profesora*. „Kronika: Pismo Uniwersytetu Łódzkiego” 2002, R. 12, nr 1 (72), s. 16–18.

<sup>15</sup> Działalność AOSS nie doczekała się szerszego omówienia, dłuższą wzmiankę zawiera broszura: *Rok pracy: jednodniówka sprawozdawczo-informacyjna Bratniej Pomocy Studentów Uniwersytetu Łódzkiego*. [Łódź] 1946, s. 31; w działalności AOSS brali udział m.in. późniejsi profesorowie: Aleksandra Przełęcka (wówczas Napiórkowska), Zdzisław Kowalewski, Salomea Kowalewska (wówczas Kozielewska), Krzysztof Przeclawski, lekarz – Zdzisław Ziemiński.

<sup>16</sup> T. Żółkowska-Kądziała: *Jeszcze o Łodzi lat 1945–47*. „Tygiel Kultury” 1999, nr 7/9, s. 62–63 (Dokumenty osobiste w posiadaniu autora).

<sup>17</sup> I. Wasiak: *O nauczaniu literatury w szkołach wieczorowych*. „Oświata Dorosłych” 1987, R.31, nr 5, s. 279 (jest to fragment pracy, która otrzymała I nagrodę w konkursie redakcji „Oświaty Dorosłych” pt. *Moje doświadczenia w kształceniu i wychowaniu dorosłych*).

<sup>18</sup> Zob.: M. Wasiak: *Alicja Napiórkowska [1894–1982]*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2003, R. 46, nr 3/4, s. 111–115.

<sup>19</sup> I. Wasiak: *O nauczaniu literatury w szkołach wieczorowych...* op. cit., s. 279.

<sup>20</sup> I. Wasiak: *O nauczaniu literatury w szkołach wieczorowych...* op. cit., s. 278–286.

<sup>21</sup> I. Wasiak: *Konstytucja „1 Maja”*. „Przegląd Oświatowy” 1990, nr 3, s. 8, wcześniej pod pseudonimem Irena Wolska w piśmie *drugiego obiegu*: „NIKE: Niezależny Informator Kulturalny” 1988, nr 2, s. 5 oraz anonimowo: „Oświata Niezależna” 1989 [nr 34], czerwiec, [s. 4].

<sup>22</sup> I. Wasiak: *O nauczaniu literatury w szkołach wieczorowych...* op. cit., s. 280.

<sup>23</sup> I. Wasiak: *Lekcje języka angielskiego w powojennych szkołach dla dorosłych*. „Języki Obce w Szkole” 1986, R. 30, nr 3 (148), s. 275–279.

<sup>24</sup> Tamże, s. 278.

<sup>25</sup> I. Wasiak: *Nauczanie literatury w szkołach zaocznych*. „Oświata Dorosłych” 1987, R.31, nr 6, s. 352 (jest to kolejny fragment pracy nagrodzonej konkursie redakcji „Oświaty Dorosłych” pt. *Moje doświadczenia w kształceniu i wychowaniu dorosłych*).

<sup>26</sup> I. Wasiak: *Konsultacja centralnym ogniwem samokształcenia*. „Oświata Dorosłych” 1981, R. 25, nr 10, s. 602–603.

<sup>27</sup> B. Bobrowska: *Bibliografia oświaty dorosłych [1970–1984]: wybór*. Instytut Programów Szkolnych, Warszawa 1986, s. 41; T. Wujek: *Polska bibliografia oświaty dorosłych*. ZNP, ITEE, Warszawa-Radom 2004, s. 143, poz. 2353, s. 207, poz. 3639, s. 226, poz. 4088.

- <sup>28</sup> Odpis recenzji w posiadaniu autora.
- <sup>29</sup> I. Wasiak: *Z dziejów szkolnej recepcji twórczości Cypriana Norwida*. „Dydaktyka Literatury” 1992, t. 13, s. 143–159.
- <sup>30</sup> I. Wasiak: *Szkolna recepcja twórczości Norwida (w latach 1945–1972)*. „Dydaktyka Literatury” 1998, t. 18, s. 96–114.
- <sup>31</sup> Tamże, s. 96.
- <sup>32</sup> K. Ratajska, C. Jaworska: *Nauczanie literatury i języka ojczystego*. „Polonistyka” 1981, R. 34, nr 1, 74–75.
- <sup>33</sup> I. Wasiak: *List poetycki do Johna Browna*. „Polonistyka” 1992, R. 45, nr 5 (295), s. 295–297.
- <sup>34</sup> *Rozstrzygnięcie konkursu na temat: „Analiza wybranego utworu literackiego na lekcji języka polskiego”*. „Polonistyka” 1982, R. 35, nr 1, s. 80; zob. także: *Polska bibliografia literacka za rok 1982*. PWN, Warszawa 1989, s. 537, poz. 898.
- <sup>35</sup> B. Ch. [Bożena Chrzęstowska]: *Od redakcji*. „Polonistyka” 1992, R. 45, nr 5 (295), s. 294.
- <sup>36</sup> I. Wasiak: *List poetycki do Johna Browna*. „Głos Nauczyciela” (Chicago) 1993, R.8, nr 1, s. 26–28.
- <sup>37</sup> I. Wasiak: *Liryka Cypriana Norwida w szkole średniej – propozycje metodyczne dla klasy II liceum i technikum*. „Język Polski w Szkole Średniej” 1990/91, R. 5, nr 1 (17), s. 21–32; artykuł uzyskał wyróżnienie w konkursie zorganizowanym w 1989 r. przez redakcję czasopisma „Język Polski w Szkole Średniej”, zob. wyniki konkursu: „Język Polski w Szkole Średniej” 1989/90, R.4, nr 3/4 (15/16).
- <sup>38</sup> I. Wasiak: *Quiz o Norwidzie*. „Język Polski w Szkole Średniej” 1994/95, R. 9, nr 1, s. 105–113.
- <sup>39</sup> I. Wasiak: *Z praktyki nauczania języka ojczystego*. „Oświata Dorosłych” 1985, R. 29, nr 10, s. 604.
- <sup>40</sup> L. Grobelak: *Tematyczna bibliografia glottodydaktyczna 1978–1982*. IKN, Warszawa 1986, s. 30, 36, 91.
- <sup>41</sup> I. Wasiak: *Kilka propozycji ćwiczeń w mówieniu do wykorzystania na lekcjach języka angielskiego*. „Języki Obce w Szkole” 1978, R. 22, nr 3 (109), s. 177–181.
- <sup>42</sup> I. Wasiak: *By przedmiot nadobowiązkowy stał się przyjemnym obowiązkiem*. „Języki Obce w Szkole” 1981, R. 25, nr 2 (123), s. 98–106 (artykuł uzyskał I nagrodę w konkursie redakcji „Języki Obce w Szkole” nt. *Moje pomysły nowatorskie i jak je realizuję w praktyce pedagogicznej*); zob. także komentarz: B. Michalak, *Przedmiot nadobowiązkowy*. „Języki Obce w Szkole” 1981, R. 25, nr 4(125), s. 249–251.
- <sup>43</sup> I. Wasiak: *By przedmiot nadobowiązkowy...*, op. cit., s. 105–106.
- <sup>44</sup> Zob. m.in.: T. Pióro (oprac.): *Odczyty pedagogiczne przejawem twórczej postawy nauczycieli*. „Nowa Szkoła” 1980, R. 36, nr 3 (365), s. 85–86 (tekst zawiera m.in. wypowiedź Izabeli Wasiak); W. Wójcik: *Łódzcy nauczyciele w krajowych konkursach odczytów pedagogicznych*. W: „Łódzkie Inspiracje Oświatowe” [nr 12]. Łódź 1989, s. 63, 78; *Materiały z XX Ogólnopolskiego Zjazdu Autorów Odczytów Pedagogicznych 10 V 1984 r.* IKN, Warszawa 1985, s. 36.
- <sup>45</sup> T. Pióro (oprac.): *Odczyty...* op.cit., s. 86.
- <sup>46</sup> „Rocznik Towarzystwa imienia Adama Mickiewicza” 1987, R. 22 (druk: 1988), s. 142.
- <sup>47</sup> K. Kocel: *Międzynarodowa ochrona praw człowieka w czasie pokoju i wojny: materiały pomocnicze dla szkół*. NSZZ „Solidarność” przy I Liceum Ogólnokształcącym im. M. Kopernika, Łódź 1990; zob. omówienie: M. Wasiak: *W czasie pokoju i wojny*. „Społeczeństwo Otwarte” 1990, nr 7, s. 53–54.
- <sup>48</sup> Por.: *Solidarność podziemna 1981–1989*. Red. A. Friszke. Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2006, s. 387; *NSZZ „Solidarność” 1980–1989. T. 2: Ruch społeczny*. Red. Ł. Kamiński i G. Waligóra. IPN-KŚZPNP, Warszawa 2010, s. 174; *NSZZ „Solidarność” 1980–1989. T. 4: Polska zachodnia*. Red. Ł. Kamiński i G. Waligóra. IPN-KŚZPNP, Warszawa 2010, s. 216.
- <sup>49</sup> Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, Oddziałowe Biuro Udostępniania i Archiwizacji Dokumentów w Łodzi: sygn. IPN Ld 0050/76 t.3: *Analiza nr 39/88 dot. sprawy operacyjnego rozpracowania krypt. „ZESPÓŁ” nr ewid. 56636*.
- <sup>50</sup> Tamże.
- <sup>51</sup> M. Wasiak: *Wydawnictwo „Solidarność Walcząca”, Wydawnictwo Społeczne „Fakt”, Łódzki Zespół Oświaty Niezależnej: materiały bibliograficzne*. Łódź 1991, s. 7, 14, 19, 31; *Kto był kim w drugim obiegu? słownik pseudonimów pisarzy i dziennikarzy 1976–1989*. Red. D. Świerczyńska. IBL PAN, Warszawa 1995, s. 66, 95, 175, 243; J. Kandziora, Z. Szymańska, K. Tokarżówna: *Bez cenzury 1976–1989: literatura, ruch wydawniczy, teatr: bibliografia*. IBL PAN, Warszawa 1999, s. 99, 149, 153; zob.: K. Bronowski: *Muzeum Wolnego Słowa*; publikacja internetowa: [http://www.incipit.home.pl/bibula/\\_bzlei.html](http://www.incipit.home.pl/bibula/_bzlei.html) (dostęp: 2 maja 2013).
- <sup>52</sup> *Lektury naszych dziadków: wybór opowiadań* [oprac. Izabela Wasiak]. ŁZON, Wyd. „Solidarność Walcząca”, Łódź 1987, s. 19 (seria: *Biblioteczka Lektur Szkolnych*); por.: M. Wasiak: *Wydawnictwo...* op.cit., s. 19, poz. 29; W. Domagalski, A. Janecki: *Bibliografia łódzkich wydawnictw niezależnych 1977–1989*. Łódź 1992, s. 19, poz. 100; K. Bronowski: *Bibula...* op.cit.

<sup>53</sup> *Lektury naszych rodziców: wybór tekstów przygotowanych przez I.W. [Izabela Wasiak]*. ŁZON, Łódź 1989, 24 s. (seria: *Biblioteczka Lektur Szkolnych*); por. m.in.: M. Wasiak: *Wydawnictwo...op.cit.*, s. 19, poz. 30; W. Domagalski, A. Janecki: *Bibliografia... op.cit.*, s. 19, poz. 101; K. Bronowski: *Bibula...op.cit.*

<sup>54</sup> *Słownik pseudonimów pisarzy polskich*. T. V: 1971–1995. Red. D. Świerczyńska. Ossolineum, Wrocław 1998, s. 1027.

<sup>55</sup> Zob. m.in.: M. Wasiak: *Wydawnictwo...op.cit.*, s. 31; komputerowa baza Biblioteki Narodowej: *Czasopisma polskie niezależne 1976–1990*; publikacja internetowa (dostęp: 2 maja 2013): <http://mak.bn.org.pl/cgi-bin/makwww.exe?BM=22&IM=01&WI=OsWIATABNIEZALExNA&NU=01&DD=1>

<sup>56</sup> K. Lesiakowski: *Obchody Święta Niepodległości jako forma aktywności opozycji politycznej w Łodzi 1978–1988*. „Przegląd Nauk Historycznych” 2010, nr 2, s. 127, 135.

<sup>57</sup> „Biuletyn Informacyjny Solidarność”, wydawany w Paryżu przez Biuro Informacyjne NSZZ „Solidarność” za Granicą, zamieścił teksty pióra Izabeli Wasiak (bez podania nazwiska autorki), m.in.: *Uwagi o przyszłej szkole* – 1989, nr 209, s. 13–15 (przedruk z: „Oświata Niezależna” 1989, nr 28/29), *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka w szkole* – 1989, nr 218, s. 14 (przedruk z: „Oświata Niezależna” 1989 [nr 33] maj).

<sup>58</sup> *Pologne: bilan d'une annee Solidarnosc*. „Action CFDT: Bulletin d'Information du SGEN-CFDT de Nantes et sa Region 44” 1990, nr 4, s. 4–5.

<sup>59</sup> Komunikaty i stanowiska Sekcji zamieszczały podziemne czasopisma, m.in. „Tu Teraz” 1988, nr 71, s. 1; 1989, nr 75, s. 2; 1989, nr 76, s. 3; „Oświata Niezależna” 1988, nr 24/25, s. 1; 1988, nr 28/29, s. 1 i 8; 1989, nr 31, s. 1; 1989, nr 32, s. 2; 1989 [nr 33] maj, s. 5; 1989 [nr 34] czerwiec, s. 1; zob.: *Wybór źródeł do historii „Solidarności” Oświaty i Wychowania 1980–1989*, zebrał i oprac. J. Żurek. Tysol, Warszawa 2000, s. 421, 444, 470; T. Bochwic: *Narodziny i działalność Solidarności Oświaty i Wychowania 1980–1989*. Tysol, Warszawa 2000, s. 247; *NSZZ „Solidarność” 1980–1989*. T. 2: *Ruch społeczny*. Red. Ł. Kamiński i G. Waligóra. IPN-KŚZPNP, Warszawa 2010, s. 185.

<sup>60</sup> I. Wasiak: *Programy nauczania we Francji*. „Przegląd Oświatowy” 1990, nr 1, s. 10–11; artykuł ukazał się także w czasopiśmie „Edukacja i Dialog” 1990, nr 5 (16), s. 50–52.

<sup>61</sup> I. Wasiak, *Nasi francuscy koledzy*. „Przegląd Oświatowy” 1991, nr 5 (17), s. 8–9; wcześniej prezentowała związek zawodowy SGEN-CFDT w piśmie „Oświata Niezależna” 1988, nr 28/29, s. 2; 1989, nr 31, s. 2–3 oraz 1989 [nr 33] maj, s. 2 (teksty sygnowane pseudonimami: Justyna, zab.).

<sup>62</sup> I. Wasiak: *Konstytucja „1 Maja”*. „Przegląd Oświatowy” 1990, nr 3, s. 8 (por. przypis 20).

<sup>63</sup> I. Wasiak, *Stąpić pazury*. „Przegląd Oświatowy” 1990, nr 4, s. 14.

<sup>64</sup> I. Wasiak, *Ciekawe źródło*. „Przegląd Oświatowy” 1990, nr 11, s. 6; tekst, już po śmierci autorki, ukazał się także w innej wersji pt. *Dawna relacja: o dziennikach d'Abermona*. „Mówią Wieki” 1991, R. 34, nr 1, s. 44–45.

<sup>65</sup> *Komunikat*. „Oświata Niezależna” 1988, nr 28/29, s. 1; „Solidarność Walcząca” 1988, nr 101, s. 1; oraz druk ulotny (w pracach Komitetu brali udział także: Bronisław Król, Władysław Barański, Henryk Skorek, Wiesław Łukomski).

<sup>66</sup> *Uchwała WKO „Solidarność”*: „Dziennik Łódzki” 1989, R. 44, nr 39 z 15/16 kwietnia 1989 r., s. 2; „Głos Solidarności: Biuletyn RKO NSZZ „Solidarność” Ziemi Łódzkiej” 1989, nr 12, s. 1.

<sup>67</sup> Komitet Wyborczy Łodzi Wojewódzkiego Komitetu Obywatelskiego. „Gazeta Łódzka” 1990, nr 29, s. 2–3 (lista kandydatów).

<sup>68</sup> A. Kowalczykowa: *Jakże szkoda, że tacy ludzie umierają*. „Gazeta Łódzka” 1993, nr 66 (808), s. 4.

## Literatura

Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, Oddziałowe Biuro Udostępniania i Archiwizacji Dokumentów w Łodzi: sygn. IPN Ld 0050/76 t.3.

*Bibliografia analityczna polskiego piśmiennictwa z zakresu ogólnej i szczegółowej teorii nauczania za 1981 rok Czasopisma polskie niezależne 1976–1990*; publikacja internetowa: <http://mak.bn.org.pl/cgi-bin/makwww.exe?BM=22&IM=01&WI=OsWIATABNIEZALExNA&NU=01&DD=1> (dostęp: 2 maja 2013); Domagalski W., Janecki A. (1992): *Bibliografia łódzkich wydawnictw niezależnych 1977–1989*. Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna im. Marszałka Józefa Piłsudskiego, Łódź

*Izabela Wasiak*; publikacja internetowa: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Izabela\\_Wasiak](http://pl.wikipedia.org/wiki/Izabela_Wasiak) (dostęp: 2 maja 2013).

- Kandziora J., Szymańska Z., Tokarżówna K. (1999): *Bez cenzury 1976–1989: literatura, ruch wydawniczy, teatr: bibliografia*. Instytut Badań Literackich, Warszawa
- Kowalczyk A. (1993): *Jakże szkoda, że tacy ludzie umierają*. „Gazeta Łódzka”, nr 66 (808)
- Kto był kim w drugim obiegu? słownik pseudonimów pisarzy i dziennikarzy 1976–1989*. Red. D. Świerczyńskaj. Instytut Badań Literackich, Warszawa
- Michalak B. (1981): *Przedmiot nadobowięzkowy*. „Języki Obce w Szkole”, R. 25, nr 4 (125)
- Polska bibliografia literacka za rok 1982*, s. 537, poz. 898; [toż] *za rok 1985*, s. 118, poz. 1137; [toż] *za rok 1987*, poz. 1185, [toż] *za rok 1988*, poz. 1154; [toż] *za lata 1988–2000*: [http://pbl.ibl.poznan.pl/dostep/index.php?s=d\\_biezacy&f=zapisy&p\\_autorid=21342](http://pbl.ibl.poznan.pl/dostep/index.php?s=d_biezacy&f=zapisy&p_autorid=21342) (publikacja internetowa, dostęp: 2 maja 2013).
- Powstańcze biogramy*, publikacja internetowa: [http://www.1944.pl/historia/powstancze-biogramy/Izabela\\_Przanowska](http://www.1944.pl/historia/powstancze-biogramy/Izabela_Przanowska) (dostęp: 2 maja 2013).
- Słownik „*Niezależni dla kultury 1976–1989*”; publikacja internetowa: <http://www.sloownik-niezalezniadlakultury.pl/index.php?page=wysyp&sel=W&klucz=369&s=> (dostęp 2 maja 2013).
- Wasiak M. (2003): *Izabela Wasiak z Przanowskich [1927–1990]*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 2 (41)
- Wasiak M. (1991): *Wydawnictwo „Solidarność Walcząca”, Wydawnictwo Społeczne „Fakt”, Łódzki Zespół Oświaty Niezależnej: materiały bibliograficzne*. Łódź
- Wielka ilustrowana encyklopedia Powstania Warszawskiego: suplement*. (2009) Red. P. Rozwadowski. Bellona, Warszawa
- Wójcik W. (1989): *Łódzcy nauczyciele w krajowych konkursach odczytów pedagogicznych. Łódzkie Inspiracje Oświatowe* [nr 12]. Łódź
- Wybór źródeł do historii „Solidarności” Oświaty i Wychowania 1980–1989*. (2000) Zebrał i oprac. J. Żurek. Tysol, Warszawa (seria: *Z dziejów Solidarności Oświaty i Wychowania*. T. 2)





# RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2015

**Andrzej Radzewicz-Winnicki:**  
*Żywiolowość otaczającej współczesności  
a szansa na homeostazę społeczną.*  
*Studia, szkice i refleksje socjopedagogiczne.*  
Wyd. Uniwersytet Zielonogórski,  
Zielona Góra 2014, s. 238

Z wnikliwej lektury znakomitej większości opracowań naukowych z zakresu nauk społecznych, w tym także z zakresu pedagogiki społecznej oraz socjologii edukacji, wynika, iż przedstawione analizy – zasadniczo w każdym obszarze tematycznym – prowadzone są w kontekście dokonujących się przeobrażeń ekonomicznych i społeczno-kulturowych. Fakt ten potwierdza nie tylko istotność i wagę owych przemian w każdym obszarze aktywności człowieka, ale także ich różnorodność.

Realia współczesności z rozprzestrzeniającą się wielokierunkową globalizacją wraz z jej pozytywnymi i negatywnymi konsekwencjami Zygmunt Bauman nazywa światem „płynnej nowoczesności”, który, jak dodaje: „zamieszkujemy wspólnie: ja i wy...” (Bauman, 2011). Nazywa go płynnym, bo podobnie jak płyn nie jest nieruchomy i nie zachowuje jednego kształtu. „Wszystko lub niemal wszystko w naszym świecie zmienia się: mody, którym ulegamy, i przedmioty, którym poświęcamy uwagę (...), rzeczy o których marzymy i których się lękamy, rzeczy których pożądamy i które budzą naszą niechęć, które dają nam nadzieję i które napawają nas niepokojem. Zmieniają się także warunki, w jakich żyjemy, pracujemy i próbujemy planować naszą przyszłość (...). Okazuje do pomnażania szczęścia i groźne zapowiedzi nieszczęścia zjawiają się i znikają, nadciągają i umykają, na ogół zbyt szybko i zwinnie, abyśmy mogli w jakiś rozsądny i skuteczny sposób pokierować ich biegiem, kontrolować czy przewidywać ich ruchy” (tamże).

Przeobrażenia, jakie obecnie zachodzą w różnych dziedzinach życia, nie tylko w Polsce, konstytuują zmiany i są szczególnie doświadczeniem naszego społeczeństwa, tak jak bywa nim zawsze proces modernizacji i globalnej zmiany społecznej. Rozpadają się dawne struktury, wzo-

ry, modele postępowania, systemy wartości, jednocześnie tworzą się nowe odpowiadające współczesnym potrzebom.

Charakteryzującym ów proces przemian kategoriom: różnorodności oraz nieprzejrzystości towarzyszy dynamika czy swoista żywiolowość. Wspomniane kategorie w istotny sposób warunkują codzienną realizację potrzeb i aspiracji, zarówno w wymiarze indywidualnym jak i społecznym. Obok pozytywnych konsekwencji przywołanych kategorii, nader często w przestrzeni życia pojawiają się również trudności i ograniczenia uniemożliwiające satysfakcjonującą realizację zamierzeń.

Życie każdej jednostki/społeczności realizuje się w określonym czasie i przestrzeni, napełniając je treścią ludzkiej aktywności. Jest zatem przestrzeń nie tylko tworem natury, lecz także dziełem człowieka. „Ludzie sami wytwarzają otaczającą ich przestrzeń, kształtując określone jej formy. Formy te pełnią ważne dla danej społeczności funkcje warunkujące zarazem ich zachowania przez tryb, ilość, jakość i dostępność miejsc, w których można zaspokajać własne potrzeby. Przestrzeń ma jednak nie tylko, jak przedstawiono powyżej, wymiar ściśle materialny, a więc funkcjonalny. Ma ona również walor symboliczny, który charakteryzuje się wyrażanymi emocjami, uczuciami, określonymi wartościami. Między jednostką a jej przestrzenią zachodzą procesy **akomodacji i asymilacji**” (Radzewicz-Winnicki, 2008, s. 397). Efekt owych procesów zależy zarówno od aktywnej partycypacji jednostki jej zaangażowania w dane procesy, jak również od otaczającej przestrzeni/rzeczywistości napełnionej różnorodnymi walorami, w tym postawami i relacjami społecznymi. Współczesność/rzeczywistość społeczną uotóżsamiana jest często z przestrzenią codzienną, i chociaż wspomniane kategorie mają charakter temporalny, to w codzienności formują swoistą wspólnotę/konfigurację tworzącą ramy ludzkiej egzystencji.

Ryzykując pewnym uproszczeniem, można zauważyć, że owo zainteresowanie reprezentantów nauk społecznych współczesnością/rzeczywistością oraz przestrzenią jest naturalną

konsekwencją dokonujących się wieloaspektowych przeobrażeń oraz uświadomioną potrzebą przeprowadzenia swoistej diagnozy rzeczywistości przestrzeni i realiów/możliwości realizacji satysfakcjonującego życia w danym czasie społeczno-historycznym.

W ten, zarysowany dość pobieżnie, nurt badań, analiz teoretycznych doskonale wpisuje się recenzowany tom: *Żywiołowość otaczającej współczesności a szansa na homeostazę społeczną* autorstwa prof. zw. dra hab. Andrzeja Radziejewicza-Winnickiego. Zamyśl niniejszego opracowania oddaje już refleksja autora, który we Wstępie zaznacza: „Pisząc tę książkę miałem przede wszystkim na myśli psychospołeczny wymiar przebiegającej w Polsce i innych krajach postkomunistycznych trudnej adaptacji do nowych warunków współczesnego społeczeństwa postindustrialnego. Powszechnie dostrzegane są występujące wokół konflikty i animozje typowe dla każdego okresu przemian. To one bezpośrednio wpływają na samopoczucie poszczególnych jednostek i grup społecznych. Wiele osób odczuwa dzisiaj społeczną, ekonomiczną i polityczną degradację. Wielu reprezentantów poszczególnych środowisk doświadcza poczucia zagubienia w świecie nowych reguł postępowania (...)” (Przedmowa, s. 8–9).

Podobny ton refleksji odnajdujemy w opracowaniu Zygmunta Baumana – *Straty uboczne. Nierówności społeczne w epoce globalnej* – w którym zauważa, że mieszanika wybuchowa pogłębiających się dysproporcji między ludźmi i rosnącej skali ich cierpienia, dewaluowanego, nazbyt często, jako „uboczne”, wyrasta na jeden z najdramatyczniejszych problemów naszych czasów (Bauman, 2011).

Zarysowana we wstępie problematyka opracowania sugeruje i uzasadnia istotność oraz zamyśl podjętego tematu. Aktualność, użyteczność, a nade wszystko implikacje praktyczno-społeczne, wydają się najważniejszą rekomendacją i potwierdzeniem słuszności prowadzenia, w dobie obecnej, analiz we wspomnianym zakresie tematycznym.

Funkcjonujemy w XXI wieku. Znamy przeszłość, w pewnym zakresie teraźniejszość, zupełnie nie znamy przyszłości, możemy tylko bazować na wyobrażeniu. Na obecnym etapie nie jesteśmy w stanie przewidzieć przyszłości, albowiem przeobrażenia rzeczywistości są niezwykle dynamiczne, wywołując jednocześnie liczne zmiany w przestrzeni życia człowieka i w nim samym. Sytuacja ta wszelako generuje potrzebę kreowania przyszłości jak najbardziej przyjaznej. Przywołana refleksja jest nie tylko mo-

tywacją do odpowiedzialnego zaangażowania w indywidualny i społeczny rozwój, to potrzeba budowania poczucia bezpieczeństwa, czy jak określa autor – *homeostazy społecznej*.

Konstruując strukturę opracowania autor konsekwentnie prowadzi analizy „dotykając” najważniejszych obszarów konstytuujących przestrzeń życia społecznego, posiłkując się wieloma definicjami i adekwatnymi teoriami, pozwalającymi na pogłębione analizy.

Swoje rozważania rozpoczyna rozdziałem zatytułowanym: *Przeobrażenia społeczne, procesy i niektóre pojęcia towarzyszące współczesnej globalizacji w ocenie ekspertów*, w którym poddaje wnikliwej analizie kluczowe pojęcie, w ujęciu wielu autorów, reprezentantów nauk społecznych. Prezentuje pojęcie *globalizacji* w perspektywie dokonujących się przemian, sięgając w swych rozważaniach do okresu przedindustrialnego. Temu złożonemu i wieloaspektowemu procesowi, postrzeganemu powszechnie w czterech wymiarach: ekonomicznym, politycznym, socjologicznym i kulturowym, towarzyszy – zauważa autor – szereg zjawisk/procesów (homogenizacja, hybrydyzacja), które w znacznym stopniu „regulują” toczące się procesy społeczne.

Kolejny rozdział recenzowanego tomu: *Tradycyjna urbanizacja i nowa urbanistyczna koncepcja planowania przestrzeni miejskiej. Czyżby dalsza asymetria w relacjach: szkoła – środowisko?* jest prezentacją koncepcji urbanistycznej przestrzeni miejskiej obejmujące jej podstawowe typy oraz propozycję rozwiązań architektonicznych. Prowadzone analizy sięgają do XIX wieku tworząc perspektywę zaistniałych zmian w strukturze miasta na przestrzeni minionych wieków. Prezentacja konsekwencji, nie zawsze przemysłowych, a zastosowanych rozwiązań urbanistyczno-przestrzennych, jest szczególnie cenna, co zauważa autor w odniesieniu do procesu wychowania i kształcenia młodego pokolenia, a tym samym warunków/relacji i możliwości sprawności owych procesów w układzie szkoła – środowisko.

Obecność – zwłaszcza ta zaangażowana – w systemie społecznym narzuca zobowiązania, nie tylko względem jednostki, ale całej zbiorowości społecznej. Gdy któryś z elementów nie funkcjonuje w pełni sprawnie, niezbędna jest diagnoza i podjęcie adekwatnych działań w obszarze rewitalizacji społecznej.

Obserwując uważnie kondycję wzajemnych relacji, już tylko wybranych elementów systemu, nie bez przyczyn autor stawia pytanie: *Czyżby dalsza asymetria w relacjach: szkoła – środowisko?*, uwzględniając dezintegrację i brak sys-

tematycznego współdziałania pomiędzy szkołą, rodzicami a reprezentantami lokalnych środowisk przestrzeni urbanistycznej.

Perspektywa codzienności nieustannie ujawnia wiele problemów, zjawisk, które wymagają pilnej uwagi, analizy – diagnozy, wreszcie podjęcia adekwatnych działań naprawczych/kompensacyjnych umożliwiających uporządkowanie/oswojenie danego obszaru. Z punktu widzenia, nie tylko *stricte* naukowo-badawczego, zasadniczo większość ujawniających się sytuacji problemowych w przestrzeni życia społecznego wymaga prowadzenia celowych i systematycznych działań badawczych zorientowanych na wyjaśnienie przyczyn zaistniałego stanu oraz konstrukcji projektu jego zaopatrzenia i usprawnienia. W działania we wspomnianym zakresie od lat zaangażowana była *pedagogika społeczna* z jej strukturą i filozofią badań. Dynamika, różnorodność oraz konfiguracja negatywnych zjawisk spowodowały, że od końca XX i początku XXI wieku zakres i sposób badawczego podejścia, realizowane przez pedagogów społecznych, wydaje się nie w pełni wystarczający. Coraz częściej zatem obserwujemy aktywne zaangażowanie w procesy badawcze dotyczące zjawisk społecznych reprezentantów nie tylko z grona nauk społecznych (pedagogów, socjologów, psychologów społecznych), ale także reprezentantów nauk przyrodniczych, którzy uzurpują sobie prawo do prowadzenia badań i projektowania konkretnych rozstrzygnięć praktycznych właśnie w obszarach społecznych. W tym kontekście pojawia się pytanie czy kooperacja reprezentantów różnych dyscyplin naukowych bardziej służy poznawaniu prawdy/rzeczywistości, czy też bardziej ją zakłóca? Te zagadnienia, wobec toczących się dyskusji przedmiotowo-metodologicznych, wydają się niezwykle zasadne.

Wobec wspomnianych praktyk, tudzież pojawiających się opinii o kryzysie humanistyki i nauk społecznych, w tym pedagogiki, niezwykle cenne stają się rozważania autora – dostrzegającego „przyszłą rolę pedagogiki społecznej jako dziedziny wiedzy użytecznej i stosowanej w praktyce życia codziennego (...)” (s. 72), tudzież konieczności poszukiwań nowych/lepszych rozwiązań w sferze metodologicznej wspomnianej dyscypliny – zawierające się w tekście zatytułowanym: *Perspektywa zastosowania synthetic methodology we współczesnej pedagogice społecznej (laboratoryzacja świata versus planowanie społeczne)*.

Zmieniająca się nieustannie przestrzeń społeczna stanowi permanentną implikację do przeobrażeń w obszarze metodologii badań. Refleksje, które proponuje autor w kolejnym

rozdziale: *Dominacja paradygmatów czy też wyjaśnień komplementarnych w okresie zmiany społecznej*, są nie tylko rezultatem naukowego namysłu, ale stanowią istotne źródło wiedzy wobec statusu i roli teorii/paradygmatu naukowego w obszarze nauk społecznych, tym samym w pedagogice społecznej.

Wobec toczących się nieustannie, w ostatnich dekadach, dyskusjach nad statusem teoretycznym oraz metodologicznym pedagogiki społecznej jako subdyscypliny pedagogiki, niezwykle cennym są przemyślenia/refleksje ujęte w tekście: *Zarys tożsamości i profesjonalizacji współczesnej pedagogiki społecznej*. W opracowaniu nie odnajdujemy – zauważa autor – twierdzeń ostatecznych o charakterze rozstrzygającym, prezentowane treści przyjmują raczej formę wnikliwej analizy, propozycji i zachęty do dalszego konstruktywnego namysłu nad daną kwestią.

Każda epoka, czas historyczny niesie ze sobą zjawisko zmiany/dekonstrukcji będącej konsekwencją szeregu czynników. Wspomniane dekonstrukcje stają się jednocześnie konstrukcją *nowego*, oczekiwanego/pożądanego lub nie. W każdym niemal przypadku pojawia się zjawisko oporu wobec zaistniałej innowacji, a także lęk, tudzież niepewność co do satysfakcjonującej adaptacji. Wspomniane sytuacje generują ryzyko społeczne mogące przybierać w konsekwencji różne wymiary. Zjawisko oporu wobec *zmiany/inności*, nie jest w doświadczeniach społecznych postawą nową, ale z uwagi na poszerzający się zakres i konfigurację różnych zjawisk, a także konsekwencje jego (oporu) w przestrzeni społecznej pilnie pożądana wydaje się głęboka refleksja nad i wobec tego coraz powszechniej manifestowanego zjawiska.

Potrzebę tę dostrzega autor rozwijając ją w tekście: *Ryzyko społeczne i niepewność co do pomysłnej adaptacji do warunków trudnej nowoczesności (Rozważania nad zjawiskiem oporu społecznego z chwilą wprowadzenia innowacji)*, poddając definicje oporu w ujęciach wielu znakomitych – rodzimych i spoza granic naszego kraju – naukowców, tworząc tym samym szeroką perspektywę poznawczą pojęcia i procesu.

Nawiązaniem do poprzedniego zakresu tematycznego jest kolejny obszar, który autor uznał za istotny w całokształcie prowadzonych analiz, dotyczący zjawiska emigracji: *Między kulturowym uniwersalizmem a narodową tradycją we wzajemnym postrzeganiu w doświadczeniach emigrantów (Niechęć do obcych i próby przezwyciężania traumy inicjujące rozpad uniwersum kulturowego)*. Jakkolwiek zjawisko to towarzyszy rodzajowi ludzkiemu od zawsze, to w dobie obecnej wydaje się nabierać

szczególnego znaczenia i wymiaru. Bądź to z powodu skali zjawiska, bądź z powodów ekonomiczno-politycznych, bądź też z powodów kulturowo-społecznych, które w opinii wielu reprezentantów/badaczy zjawiska jawią się jako najszersze i najtrudniejsze do oswojenia/zaopatrzenia. Chęć zachowania narodowej tradycji, opór przed nieznanym, lęk przed dominacją kultury, religii czy języka, obawy przed utratą/labilnością tożsamości kulturowej wymaga obecnie przemyślanych i systematycznych działań edukacyjnych, by ujawniająca się coraz powszechniej różnorodność kulturowa była postrzegana jako przestrzeń rozwoju, a nie zagrożenia. Prezentowane w tekście stanowiska wielu autorów, a także własne rysują perspektywę możliwości stworzenia wspólnej bezpiecznej przestrzeni. Muszą być jednak stworzone odpowiednie warunki, przyjęte postawy i *dialog*, coraz powszechniej stosowane nie tylko na obszarze edukacji międzykulturowej, ale również w przestrzeni środowisk lokalnych, wyrażające się w obserwacji rzeczywistości, własnym działaniu oraz refleksjach, aspiracjach i oczekiwaniach wobec odmienności kulturowej. To jedno z kluczowych wyzwań dla pedagogiki społecznej.

Rysująca się pilna potrzeba reinterpretacji oraz przeobrażeń we współczesnym świecie ma wymiar nie tylko globalny, ale nade wszystko regionalny i lokalny. To działania, postawy i aktywność społeczności na poziomie lokalnym są najbardziej zasadne i pożądane w kontekście społeczno-kulturowym. Na poziomie lokalnym/regionalnym mają szansę zaistnieć zmiany adekwatne do potrzeb lokalnych społeczności, przez nią samą kreowane i realizowane. Potrzeba animacji i aktywizacji społecznej to nie teoretyczna propozycja, analiza możliwości, to, raczej – co prezentuje autor tekstu: *Wokół zagadnień współczesnego lokalizmu/regionalizmu. Teoria a praktyka animacyjna*, przywołując stanowiska i rezultaty empirycznych aktywności wielu badaczy – przejaw budowania społeczeństwa obywatelskiego, wyraz odpowiedzialności oraz praktyka społeczna realizowana w lokalnych środowiskach dla indywidualnego i społecznego dobra.

Osiągnięcie dobra jest możliwe przy spełnieniu wielu warunków zewnętrznych, nie zawsze w pełni zależnych od jednostki/grup społecznych, ale przy założeniu świadomego i celowego konstruowania przestrzeni społecznej warunkującej możliwość sprawnej realizacji aspiracji i potrzeb. W kontekście zarysowanych, już w poprzednio przytaczanych tekstach, wieloaspektowych przeobrażeń społecznych autor recenzowanego tomu, w kolejnym tekście: *Dy-*

*lematy humanistów (w tym również pedagogów społecznych) w czasach niepokojącej destrukcji współczesności*, zwraca uwagę na utrudnienia/przeszkody ograniczające lub uniemożliwiające zaistnienie ładu i porządku demokratycznego. Tym samym szczególne zadania stawia przed reprezentantami nauk społecznych, elitami politycznymi, pedagogami i naukowcami reprezentującymi szkołę i uniwersytet, który w przeszłości pełnił bardziej niż dziś rolę autorytetu intelektualnego uczonego. Zarysowana została również niedostateczna rola szeroko pojętych instytucji naukowych, niedostatecznych/niejasnych rozwiązań metodologicznych, perspektyw poznawczych oraz niekompetencja cywilizacyjna prezentowana przez reprezentantów władzy/polityki oraz osoby odpowiedzialne za wdrażanie innowacji edukacyjnych. Wspomniane sytuacje „sprawnie” blokują pomyślny rozwój społeczeństwa, tym cenniejsze są wszelkie dyskusje zmierzające do uświadomienia i próby minimalizacji wspomnianych ograniczeń, tudzież zaniechań warunkujących destrukcję współczesności.

Niezwykle interesujący tom zamyka opracowanie: *Magia rewitalizacji we współczesnej polskiej pedagogice społecznej*. Prezentowany tekst to wielce udana próba przedstawionych idei, stanowisk, projekcji badawczych i rozwiązań praktycznych ujawniających się we współczesnej pedagogice społecznej. W interesująco prowadzoną narrację autor wprowadza dwa terminy: *magię* i *rewitalizację*, oba z rzadka eksponowane w literaturze naukowej, identyfikowane zgola z innymi niż naukowo-społeczne obszary. Tymczasem uważna lektura tekstu powoduje, że dzięki rozważaniom autora, zyskujemy wiedzę, iż oba terminy doskonale wpisują się w konteksty pedagogiczne, potwierdzając ich istotną użyteczność w praktyce społecznej. Poszukując/wskazując fenomen magii rewitalizacji, autor przywołuje koncepcję sił społecznych Heleny Radlińskiej, kategorie aktywności i aktywizacji lokalnych społeczności dopełniając rozważania opiniami i refleksjami wielu autorów. Ukazanie komplementarności obu, przecież w pełni autonomicznych pojęć, jest zabiegiem interesującym nie tylko w warstwie teoretyczno-poznawczej, ale nade wszystko w kontekście inicjowania i podejmowania skutecznych praktycznych rozwiązań.

Zogniskowanie narracji we wskazanych obszarach wydaje się ze wszech miar słuszne, dotyczy bowiem przestrzeni w najwyższym stopniu obecnych i doświadczonych w codziennym życiu. Ponadto są to obszary niezwykle czułe diagnostycznie, niemal narzucające potrzebę podjęcia działań.

Autor opracowania podejmuje – w pełni udaną – próbę wskazywania jedynych i słusznych odpowiedzi, a także stawia pytania, które implikują dalsze rozważania, namysł w omawianym obszarze.

Autorski zamysł recenzowanego tomu najlepiej oddają słowa zamieszczone w Podsumowaniu: „W przedstawionych szkicach, ocenach, osądach czy też drobnych scenariuszach wizerunku potencjalnego rozwoju, pragnąłem przedstawić Państwu pewien układ – głęboko wierzę, że prawdopodobnie występujący, a więc realny – powstały na bazie przyjętych założeń oczywiście bardzo upraszczających, które determinują i nadal wpływać będą na nowy ład ekonomiczny, kulturowy, społeczny i oczywiście edukacyjny” (s. 212–213).

Dokonując rekapitulacji przedstawionych w opracowaniu treści pragnę zauważyć, że prowadzone analizy, a także konfiguracja wielu, często odmiennych, teorii świadczą o swoistej odwadze w eksplorowaniu terytoriów nacechowanych różnorodnością, chociaż zasadniczo o wspólnym mianowniku.

Jakkolwiek w literaturze odnajdujemy publikacje w pewnym zakresie odwołujące się do wzmiankowanych zakresów tematycznych, to zaproponowana próba zilustrowania poszczególnych obszarów tworzących całościową strukturę nie jest już przedsięwzięciem powszechnym. Dodatkowym, niezwykle cennym walorem poznawczym opracowania jest sposób prowadzonej narracji klarownie i rzeczowo ukazującej odmienne lub tożsame stanowiska w omawianych kwestiach. Logiczna konstrukcja tomu umożliwia śledzenie prezentowanych analiz i refleksji, pozwalając na pełniejsze zrozumienie idei i zamysłu autora. Warto zasygnalizować rzadko spotykany zabieg zamieszczenia w każdym rozdziale *wprowadzenia*, syntetycznie ujmującego zakres prezentowanych treści, co istotnie porządkuje sferę ich odbioru.

Czynnikiem bodaj najbardziej istotnym w badaniach społecznych jest *czas* historyczny i społeczny, który znacząco modeluje warunki, relacje i postawy, o czym na każdym etapie prowadzonych analiz przypomina autor opracowania.

Całość jest interesującym studium z zakresu nauk społecznych, z istotną afirmacją prakseologii, zwłaszcza w obszarze pedagogiki społecznej. Cenną cechą prowadzonych rozważań jest świadoma powściągliwość autora w kategoryzacji twierdzeń i opinii, tym samym publikacja staje się zaproszeniem do otwartej dyskusji, wśród reprezentantów nauk nie tylko *stricte* społecznych.

Na uwagę zasługuje również krytyczna analiza reprezentatywnej literatury przedmio-

tu – około 400 pozycji, stanowiącej idealne tło do szerszych analiz.

Reasumując – recenzowana książka jest niezwykle wartościowym kompendium wiedzy wprowadzającym nowe/odmienne spojrzenie na wiele aspektów/zagadnień wypełniających codzienną rzeczywistość. Opracowanie odpowiada na pilne potrzeby praktyczne, coraz jaśkrawiej rysujące się w aktualnej przestrzeni społecznej.

## Literatura

Bauman Z. (2011): *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Wyd. Literackie, Warszawa

Radziewicz-Winnicki A. (2008): *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Teresa Wilk  
*Uniwersytet Śląski w Katowicach*

**Zbigniew Marek SJ:**  
*Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*  
Wyd. WAM, Kraków 2014, s. 199

Jakie jest miejsce i rola religii w edukacji? Pytanie to z wieloaspektowym nasileniem pojawia się przy różnych okazjach, miejscach i czasie. Toczy się dyskusja i wymiana poglądów między pedagogami, którym zależy na wnikliwej analizie problematyki wychowania i kształcenia oraz integralnego rozwoju młodego pokolenia. W ten dyskurs komplementarnie wpisuje się najnowsza publikacja profesora Zbigniewa Marka, pt. *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, wydana w krakowskim wydawnictwie WAM.

W Przedmowie książki profesor Andrzej M. de Tchorzewski kieruje zachętę do tych wszystkich, którzy „z poczuciem osobistej odpowiedzialności podejmują się i zarazem odpowiadają we własnym sumieniu i przed przełożonymi za jakość procesu szkolnego nauczania religii, jak i tych którzy przygotowują się do pracy katechetycznej w szkołach, czyli studentom teologii, katechetyki oraz pedagogiki. Tym pierwszym – pisze dalej – może ona (publikacja) pomóc w lepszym zrozumieniu skomplikowanych procesów edukacyjnych, którym aktualnie towarzyszy niesłychana powierzchowność, zaś tym drugim pozwoli uchwycić istotę, znaczenie i miejsce poznania religijnego, które nie wyklucza poznania naturalnego, w systemie współczesnej edukacji” (s. 10). W związku z tym należy przypuszczać, że lektura proponowanego opracowania otworzy przed Czytelnikami szerszą perspektywę

religijnej interpretacji otaczającej rzeczywistości, w tym procesów edukacyjno-wychowawczych.

Omawiana publikacja składa się z pięciu rozdziałów. Autor rozpoczyna od opisanie fundamentalnych obszarów podjętej problematyki, dlatego tytuł pierwszego rozdziału brzmi: *Transcendencja i człowiek*. W podejmowanej działalności odpowiedzialnej za wychowanie człowieka (własne i innych) znaczenie ma rozumienie i poszukiwanie odpowiedzi na pytania: kim jest człowiek, jaki jest sens jego istnienia, czy też pytania o problemy ludzkiej egzystencji oraz otaczającego świata. Wobec tak jawiącej się rzeczywistości, człowiek może znaleźć odpowiedź w interpretacjach przekraczających jego możliwości woliwytwno-poznawcze, poszukując związków, jakie zachodzą między religią i funkcjonowaniem człowieka oraz w dążeniu do osiągania dojrzałości. W poszukiwaniu odpowiedzi autor przyjmuje – podkreśla – „istnienie nietykalnej i niepodważalnej różnicy oraz granicy między Bogiem i człowiekiem” (s. 16). Takie podejście pozwoli przyjąć z pokorą, a jednocześnie podjąć z odwagą i otwartością poszukiwania miejsca i odniesienia dla świata transcendencji w świecie materii i doświadczenia. Podjęte zatem wyjaśnienia takich zagadnień, jak natura człowieka, człowiek jest osobą, religia i religijność oraz religia chrześcijańska są zgodne z przyjętą przez cytowanych autorów zasadą interpretacji objawiającego się Boga człowiekowi. Niemniej autor nie pominął tych, dla których „jakoby Bóg ograniczał człowieka” (s. 47). Dlatego wciąż ważne jest pytanie, czy wiara w Boga poszerza, czy też ogranicza ludzkie możliwości poznania. Przy tak postawionym zagadnieniu pojawia się kolejne pytanie, czy w edukacji w poszukiwaniu objaśnień i odpowiedzi na nurtujące wciąż pytania i wątpliwości współczesnego człowieka będzie możliwość korzystania z religii objawionej.

Drugi rozdział został poświęcony nakreśleniu miejsca religii w myśli i działaniach wychowawczych. Tytuł *Religia w refleksji pedagogicznej* powinien uświadomić Czytelnikowi, że powinien uwzględnić oraz uznać, równoległe do poznania naturalno-empirycznego, poznanie religijne. Autor, odwołując się między innymi do rozważań papieża Jana Pawła II w Encyklice *Fides et ratio*, stwierdza: „Istnieją też inne drogi poznania, które wykraczają poza możliwości poznania dostępnego intelektowi. Poznanie to odwołuje się do autorytetu Boga i Jego objawienia. Mówimy wówczas o poznaniu religijnym, inspirowanym przyjmowaną przez człowieka religią” (s. 50). W tej perspektywie znajduje się zatem miejsce w refleksji pedagogicznej dla wymiaru religijne-

go. Szczególne miejsce w wymianie interpretacji rzeczywistości edukacyjnej zajmą katechetyka i pedagogika religii. Nie starając się wyjaśnić różnic czy podobieństw tych dyscyplin naukowych, należy zdecydowanie podkreślić, że obie stwarzają przestrzeń do zaakceptowania myśli naukowej o charakterze religijnym i jej inklinacji do działalności oświatowo-wychowawczej.

W trzecim rozdziale *Edukacja otwarta na Transcendencję* autor pragnie przekonać do potrzeby refleksji i roli, jaką powinna ona spełniać w procesie edukacji. „Rzeczywistość religijna jest w stanie dać człowiekowi motywację do jego działalności, w tym także wychowawczej. Człowiek dążąc do osiągnięcia stawianych przed edukacją celów, może w religii odnaleźć ich charakterystyczny rys. Z tych powodów religia jawi się nie tylko jako siła jednocząca ludzkie dążenia i nadająca im sens, ale też jako wykraczająca poza dostępną człowiekowi rzeczywistość” (s. 67). W tym kontekście autor naświetla związek między edukacją i religią. Uważa, że „uzasadnieniem rangi obecności religii w procesach edukacyjnych są ludzkie dążenia do poznawania prawdy” (s. 69). Na tej podstawie podejmuje dalszy wywód odnoszący się do źródeł edukacji religijnej oraz antropologicznych i teologicznych podstaw edukacji religijnej. Wydaje się, że w ten sposób usytuowane zagadnienia nie ograniczają i nie zamykają ludzkich możliwości poznania i interpretacji otaczającej rzeczywistości, ale pozwalają na przyjęcie (lub przynajmniej uwzględnienie innej niż tylko empiryczna interpretacja, bez odwoływania się wyłącznie do krytyki i ignorancji) oraz podjęcie próby rozumienia i umiejętnego korzystania ze źródeł wiary i przekonań religijnych w pojmowaniu otaczającej nas rzeczywistości.

*Miejsce religii w edukacji* jest treścią czwartego rozdziału. Jak zauważa autor, w wymianach poglądów oraz podejmowanych dyskusjach o miejscu i roli religii w edukacji napotyka się zróżnicowane opinie i komentarze. Na ich przebieg ma między innymi wpływ rozumienie transcendencji oraz światopogląd wypowiadających się interlokutorów. Ciekawym zabiegiem w tej części publikacji jest, w odniesieniu do znanego raportu Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, podjęcie próby odpowiedzi na pytanie, co w ten zakres ludzkiego rozwoju może wnieść religia. Przyjęcie zasadności założenia, aby całość procesów edukacyjnych opierać na czterech filarach, do których należy zaliczyć według raportu: „uczyć się, aby wiedzieć”, „uczyć się, aby działać”, „uczyć się, aby żyć wspólnie”, „uczyć się, aby być”, można

kapitalnie wkomponować zagadnienia, które są uniwersalne i powszechne dla wymiaru religijnego, na przykład, kształtowanie postaw moralnych połączone z wychowaniem, kształtowanie sumienia, czy wartości. W tym kontekście należy zgodzić się z autorem, który konkluduje: „znaczącym w kulturze zjawiskiem są przekazywane wartości. Ich uniwersalne znaczenie podkreślają przede wszystkim religie. Z tych powodów religie stają się alternatywą dla typowo świeckiego modelu edukacji i wychowania przez to, że biorą pod uwagę – bardziej niż inne wymiary kultury – całego człowieka. Religia obejmuje bowiem wszystkie wymiary ludzkiego życia i to w zakresie wykraczającym poza granice czasu” (s. 103).

W tej części publikacji na oddzielną uwagę zasługuje paragraf zatytułowany *Religia w praktyce edukacyjnej*. Autor zauważa, że znamionym rysem współczesnej edukacji jest ignorowanie (często czy przypadkowo – można zapytać?) roli, jaką w procesach edukacyjnych może i powinna pełnić religia. Takie podejście pociąga za sobą nieporozumienia dotyczące związku religii i wychowania. Na tym tle przywołane są opisane wypowiedzi uczniów jednego z krakowskich liceów ogólnokształcących. Odwołując Czytelników do zapoznania się z ich analizą, przywołam rekapitulację autora publikacji: „Przytoczone przykłady i ich objaśnienia zdają się potwierdzać tezę o tym, że właściwie prowadzona edukacja religijna (katecheza, nauka religii) ubogaca edukację szkolną nie tylko samą wiedzą. Przyczynia się ona także do rozwoju osobowości i osiągania dojrzałości ludzkiej i religijnej. Dlatego walorem edukacji religijnej jest nie tylko poszerzenie wiedzy, ale też dostarczanie nowych jej uzasadnień. Nie bez znaczenia jest też i to, że za jej pośrednictwem człowiek otrzymuje nowe impulsy wspierające rozwój i ubogacające jego osobowość” (s. 153).

Ostatni piąty rozdział jest zatytułowany *Religia i wychowanie*. Należy przyjąć (może poza nielicznymi przypadkami), że współczesna refleksja nad edukacją skupia się na możliwościach efektywnego i skutecznego wspierania wzrostu i rozwoju osoby oraz przygotowania i wdrażania wychowanków do bezkonfliktowego życia społecznego. Autor w tej części przede wszystkim ukazuje miejsce Kościoła katolickiego w promowaniu humanistycznej formacji człowieka. Jednocześnie wskazuje punkty styyczne między wychowaniem (naturalnym) i wychowaniem religijnym (chrześcijańskim). Ponadto zakłada, że wychowanie religijne swym zakresem poznania poszerza człowiekowi możliwości postrzegania siebie i otaczającego świata.

Przemawia za tym między innymi otwarcie się na najgłębsze zdolności osoby, w tym zdolność poznania, kochania, bycia wolnym czy życia bez ograniczeń (nieśmiertelność); przewyższanie własnego wyobcowania, które możliwe jest w Bogu ofiarowującemu człowiekowi swoją przyjaźń i miłość na całą wieczność; odnajdywanie siebie, to znaczy odkrywaniu swego przeznaczenia do odniesienia sukcesu, czyli życia z Bogiem w pełnym szczęściu i miłości bez kresu (s. 160–161).

Interesującym uzupełnieniem procesu kształcenia i wychowania człowieka jest przybliżenie przez autora pedagogii ignacjańskiej – jako modelu wychowania religijnego. Założenia i cele pedagogiki ignacjańskiej zostały zaproponowane w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia przez specjalistów pracujących w systemie edukacyjnym w szkolnictwie prowadzonym przez zakon jezuitów. Wypracowany model edukacji oparty został na fundamencie i dynamice „Ćwiczeń duchownych” napisanych przez założyciela zakonu św. Ignacego Loyolę. Warto zauważyć, że pedagogika ta zmierza do kształtowania osoby w wymiarze intelektualnym i moralnym. Nie chodzi jednak o sugerowanie programu indoktrynacyjnego, który ograniczałby i tłumił ducha ludzkiego. Chodzi głównie o to, aby przebiegające etapami procesy edukacyjne sprzyjały w osiągnięciu przez uczniów i wychowanków pełnej dojrzałości. Dodajmy również, za autorem publikacji, że „czynnikiem integrującym w pedagogii ignacjańskiej całokształt podejmowanych procesów edukacyjnych jest formacja religijna i duchowa” (s. 167). Ponadto w proponowanej pedagogii ignacjańskiej „dzięki prowadzonej refleksji dochodzi do kształtowania w wychowankach świadomości i przekonań, a także właściwego podejścia do wartości oraz życiowych postaw. Zakłada to udzielanie pomocy w uczeniu myślenia, którego efektem będą działania wynikające z wolnego wyboru” (s. 171).

Edukacja i religia – to na tych pojęciach i na rzeczywistości skoncentrowane są dociekania Zbigniewa Marka. Nie wyczerpują one całościowej analizy zagadnień i wyjaśnień, czego nie oczekuje autor. Trzeba jednak przyznać, że opracowanie przyczynia się do zwiększenia zainteresowania przedmiotem poznania, które nie dla wszystkich jest oczywiste. Jednak obiektywne spojrzenie autora świadczy o szerokiej wiedzy z zakresu nie tylko teologii i katechetyki, ale również pedagogiki. Jednocześnie ujęcie treści w sposób sugestywny, wynikające z jego profesji, może zainspirować do dalszych zanurzeń

i poszukiwań źródeł sensu życia ludzkiego oraz podejmowania twórczej aktywności, w tym również w przestrzeni pedagogicznej. Tym bardziej że zdaniem profesora Zbigniewa Marka: „Religia (chrześcijaństwo) nie rości sobie prawa do objaśniania wszystkich spraw interesujących człowieka. Jej zadaniem jest jedynie objaśnianie szeroko rozumianej ludzkiej egzystencji, rozpatrywanej w kontekście związków łączących człowieka z Bogiem. Oznacza to, że religia objaśnia jedynie ten zakres ludzkiego życia, którego nie jest w stanie wytłumaczyć rozum. W tych też kontekstach winniśmy szukać i formułować odpowiedź na pytanie o to, czy dla edukacji religia jest pomocą czy raczej zagrożeniem, a może partnerem, którego obecność służy dobru i rozwojowi osoby” (s. 175).

Janusz Mólka  
*Akademia Ignatianum w Krakowie*

***Edukacja a włączenie społeczne.  
Konteksty socjalne i pedagogiczne.***

**Red. Tomasz Biernat i Jan A. Malinowski.  
Wyd. Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2013**

**Czy w edukacji jest ukryty skarb?** Można przypuszczać, że większość Czytelników odpowiedziałaby na tak zadane pytanie twierdząco. Jeszcze kilkanaście lat temu Jacques Delors w raporcie – przywołanym przez redaktorów prezentowanej publikacji T. Biernata i J. A. Malinowskiego (s. 7) – pod tytułem *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* napisał, że „edukacja jest uniwersalnym antidotum na trapiące społeczeństwa problemy społeczne, a w tym i zjawisko wykluczenia”. Autorzy tekstów zamieszczonych w prezentowanej książce starają się odpowiedzieć na to pytanie i na wiele innych pytań, m.in. o rolę edukacji w zapobieganiu i eliminowaniu wykluczenia społecznego. Odpowiedź nie jest ani oczywista, ani jednoznaczna. Mnożą się kolejne pytania, na przykład: W jaki sposób edukacja może chronić ludzi przed wykluczeniem społecznym? Jak wspomagać ludzi w rozpoznawaniu mechanizmów wykluczających? Jakich uczyć ich strategii przeciwdziałających i minimalizujących marginalizację?

Książka ma trzy części. Pierwsza, na którą składają się cztery artykuły, nosi tytuł „Edukacja jako przeciwdziałanie ekskluzji i szansa inkluzji społecznej”. Rozpoczyna tę część Andrzej Olubiński tekstem „Edukacja jako źródło ekskluzji i strat czy inkluzji i reform?”. Autor wypowiadając się na temat celów i funkcji współczes-

szej edukacji zwraca uwagę na jej społeczno-wychowawczy sens. Między innymi podkreśla dysfunkcyjną rolę szkoły na różnych etapach kształcenia – zarówno jako środowiska wychowawczego, jak i realizującej określone cele dydaktyczne. Uważa, że wielu nauczycieli pracując ze swoimi uczniami może przyczynić się do inkluzji społecznej swoich uczniów. Aby nauczycieli wspomagać w tym przedsięwzięciu, konieczne jest optymalne ich kształcenie, co w konsekwencji powinno doprowadzić do poprawy sytuacji społecznej. Niezwykle ważna w tym kontekście jest krytyczno-interwencyjna funkcja badań naukowych „w dzisiejszym świecie, rzetelny oraz na wysokim poziomie, społecznie zorientowany system edukacyjny wraz ze ściśle powiązaniem z nim krytyczno-interwencyjnym oraz humanistycznie zorientowanym modelem uprawiania nauki należałoby uznać za jeden z najważniejszych czynników nie tylko redukowania zjawisk społecznej niesprawiedliwości oraz marnotrawienia żywotnych sił narodu, lecz przede wszystkim za zasadniczy czynnik postępowych przemian społeczno-ekonomicznych, bez których żaden naród nie ma szans na wartościowe życie” (Olubiński, s. 41).

Projekt stypendialny „Zdolni na start” (jako przykład wspierania uczniów zdolnych) jest tytułem drugiego artykułu autorstwa Jarosława Bochenka. Przedstawiono w nim ogólne założenia projektu, jego historię, beneficjentów i sposób ich rekrutacji oraz indywidualny plan rozwoju edukacyjnego. Autor podkreślił w artykule, że projekt spełnia wiele zadań – umożliwiając szeroki dostęp młodzieży do nowoczesnych środków komunikacji i nowych technologii informatycznych. Stypendyści projektu poza wsparciem stypendialnym, zostają objęci pomocą opiekuna dydaktycznego, który ma za zadanie sprawować opiekę merytoryczną nad realizacją indywidualnego planu rozwoju. Projekt może wywierać także pośredni wpływ na inne grupy niż grupa docelowa, jak również oddziaływać na środowisko lokalne, poprzez: motywowanie do nauki i rozwoju edukacyjnego tych uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, którzy stypendium nie mogli uzyskać; angażowanie nauczycieli do indywidualnej pracy z uczniem zdolnym; inspirowanie środowiska lokalnego do tworzenia systemu wsparcia ucznia zdolnego; stanowienie wsparcia dla systemu edukacji przyczyniając się do rozwoju przyszłej kadry naukowej województwa oraz poprzez kształtowanie rynku pracy.

Małgorzata Kowalik-Olubińska (s. 64) w artykule: „Społeczna partycypacja dzieci – prze-



slanki, konteksty, wyzwania” przedmiotem rozważań uczyniła „zarówno konteksty, w jakich ujawniają się różne typy i poziomy dziecięcej partycypacji, jak również bariery utrudniające realizację dziecięcego prawa do uczestnictwa oraz wyzwania stojące przed wszystkimi osobami angażującymi się w sprawy dzieci, dążącymi do poszerzenia zakresu miejsc i przestrzeni, w których mogłyby one zabierać głos w ważnych dla siebie sprawach, inicjując działania prowadzące do zmiany społecznej”. Autorka uważa, że aktywny udział dzieci w życiu społecznym jest korzystny dla samych dzieci i dla społeczeństwa. Przyczynia się do rozwoju i doskonalenia kompetencji, które stanowią dziecięce obywatelstwo, a te z kolei sprzyjają rozwojowi społeczeństwa obywatelskiego.

Ostatnim w pierwszej części prezentowanej książki jest artykuł Izabeli Krasiejko, poświęcony pracy z uczniem zdolnym, zatytułowany: „Dialog Motywujący w pracy z uczniem zdolnym”. Autorka przedstawia zasady pracy z wykorzystaniem Dialogu Motywującego (DM), który jest formą wzbudzania i wzmacniania motywacji potrzebnej do zmiany. DM nie jest dyrektywnym sposobem komunikacji, jest łagodny i „dotyczy zmiany lub pojawienia się bardziej korzystnych zachowań, które pozostają w zgodzie z celami i wartościami osoby przyjmującej pomoc, aby maksymalnie rozwinąć jej potencjał jako człowieka” (s. 80). Autorka artykułu przedstawia dwa zapisy rozmowy z uczniami, przeprowadzonych zgodnie z zasadami DM, co może okazać się pomocne dla nauczycieli przy zaadaptowaniu tego sposobu pracy z młodzieżą. „Czasem pracując z młodzieżą nauczyciele i inni specjaliści mają wrażenie, że uczestniczą w zapasach. Próbując przeforsować własne rozwiązania napotykają na opór. Praca z zastosowaniem założeń i technik Dialogu Motywującego porównywana jest do tańca. Wymaga ona jednak refleksji, ćwiczeń i wprawy w stosowaniu” (s. 88).

Część druga książki zawiera trzy artykuły na temat działań inkluzyjnych i nosi tytuł: „Zagrożeń ekskluzją społeczną i działania inkluzyjne w środowisku lokalnym”. W pierwszym z nich autorstwa Pawła Sobierajskiego i Jacka Szczepkowskiego, przedstawione zostały wyniki analizy środowiska szkolnego w zakresie zachowań zdrowotnych uczniów toruńskich. Diagnozując poszukiwano zarówno czynników ryzyka, jak i czynników chroniących zjawiska ekskluzji społecznej. „Zjawisko wykluczenia społecznego, wywołanego czy to ze strony organizatorów wychowania, czy to szkolnej grupy rówieśniczej dotyczy (ostrożnie szacując) od 7 do 20% populacji

uczniowskiej (w zależności od kategorii czynnika). Te ostrożne szacunki każą jednocześnie odsetek ten określić mianem grupy podwyższonego ryzyka” (s. 110). Pełne informacje o tych zagadnieniach znajdzie Czytelnik w artykule zatytułowanym „Szkoła jako środowisko zachowań zdrowotnych młodzieży dużego miasta”.

Jan A. Malinowski (s. 113) w artykule: „Aktywność pozalekcyjna i pozaszkolna a włączenie społeczne dzieci i młodzieży” podjął ważny, a ostatnio zaniedbany temat. Zdaniem autora „aktywność dzieci i młodzieży zasługuje na umiejscowienie jej w obszarze wiodącej tematyki pedagogicznej” z bardzo wielu względów. A jednym z najważniejszych jest przekonanie, że właściwie ukierunkowana aktywność młodego pokolenia funkcjonującego w środowiskach sprzyjających marginalizacji, może stawać się czynnikiem chroniącym przed wykluczeniem społecznym. Autor dowodzi, że remedium na procesy ekskluzyjne jest konstruktywne zagospodarowanie czasu wolnego dzieci i młodzieży. Szczególnie tych przedstawicieli młodego pokolenia, którzy „ulegli już depriwacji społecznej” lub co gorsze „zblżyli się do granicy oddzielającej ją od normy społecznej”.

Artykuł kończący drugą część pracy zbiorowej jest zatytułowany „Oratoria we włączaniu trudnej młodzieży do społeczeństwa”. Autorem jego jest Czesław Kustra. Pisze o oratoriach jako współczesnych świetlicach środowiskowych, które „można najogólniej zaliczyć do placówek wsparcia dziennego” (s. 129).

Część trzecią pracy zatytułowaną: „Społeczne i edukacyjne wymiary działań z obszaru włączenia społecznego. Wybrane kwestie” rozpoczyna Józefa Grodecka artykułem o pomocy społecznej i pracy socjalnej Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Krakowie pt. „Wzmacnianie aspiracji edukacyjnych dzieci pochodzących z rodzin objętych pomocą społeczną i pracą socjalną Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Krakowie”.

„Edukacja i koordynacja elementem włączania do wolontariatu sąsiedzkiego i parafialnego w społeczności lokalnej” to tytuł tekstu Anny Janowicz. Autorka pisze o szansach na spełnienie oczekiwań i rozwianie obaw związanych z opieką u kresu życia, które może spełniać w środowiskach lokalnych wolontariat. „Tworzony przy parafiach i lokalnych organizacjach pozarządowych, osiedlowych klubach, kołach gospodyń wiejskich wolontariat sąsiedzki/parafialny mógłby uzupełnić opiekę formalną i dać wsparcie osobom starszym, przewlekłe chorym i samotnym, przebywającym w domach...” (s. 164). Za ważne działanie, mające na celu

zmianę postrzegania osób starszych, jak również postrzeganie wolontariatu, autorka uznaje edukację społeczną na temat ochotniczej pomocy. Biorąc pod uwagę procesy demograficzne – starzenie się społeczeństwa – wolontariat może być „jedną z najlepszych możliwości na czynne spędzanie starości. W artykule podkreśla się potrzebę wsparcia rodzin i opiekunów nieformalnych, m.in. przez wolontariat osób dorosłych i starszych oraz wolontariat młodzieży szkolnej, który z kolei dla młodych może być formą edukacji i włączenia społecznego.

Piotr Krakowiak w artykule „Edukowanie osób dorosłych i starszych do wolontariatu na rzecz chorych u kresu życia. Włączenie społeczne poprzez zaangażowanie socjalne i duchowo-religijne” pisze, że ruch hospicyjny rozwinął się dzięki siłom społecznym wolontariatu. „Połączenie zaangażowania młodzieży z aktywnością wolontariacką osób dorosłych i starszych włącza każda z powyższych grup do wspólnego działania, ucząc współpracy i wzajemnego szacunku w służbie potrzebującym. Dobre praktyki wolontariatu międzypokoleniowego, istniejące już w ośrodkach paliatywno-hospicyjnych, mogą być wykorzystane także w środowiskach lokalnych, gdzie osoby dorosłe i starsze w parafiach i sąsiedztwach mogą podejmować współpracę na rzecz osób u kresu życia z wolontariatami szkolnymi, prowadzonymi przez pedagogów” (s. 187). Autor uważa, że zarówno nowoczesne instytucje ochrony zdrowia i pomocy społecznej, jak i opieka domowa powinny zadbać o pozyskanie i przeszkolenie wolontariuszy, którzy odpowiednio koordynowani i doceniani przez zespół mogą poprawić jakość życia podopiecznych i sposób działania zespołu opiekuńczego. Potrzebne są więc np. szkolenia koordynatorów wolontariatu, podyplomowe studia zespołowej opieki duszpasterskiej w ochronie zdrowia i pomocy społecznej, przyczyniające się do optymalizacji pracy wolontariatu i budowania strategii zespołowej opieki nad osobami u kresu życia w Polsce.

Nieco odmienny od dwóch poprzednich, a niezwykle ważny ze społecznego punktu widzenia, jest temat przywołany przez Arkadiusza Żukiewicza w artykule „Reintegracja społeczna i zawodowa osób długotrwale bezrobotnych – konteksty edukacyjne”. Błędy popełniane przez administrację okresu transformacji systemowej wobec osób pozostających bez pracy spowodowały trudności w wyjściu z kryzysu bezrobocia. Zaniechania w tej dziedzinie dotknęły w szczególności tych ludzi, którzy posiadali pełną zdolność do aktywności zawodowej na otwierającym się rynku pracy. Wydłużający się okres bierności

na rynku pracy powodował nie tylko skutki finansowe, dla osób nim dotkniętych, ale także skutki psychologiczne i społeczne, których konsekwencją są liczne dysfunkcje w życiu rodzinnym i środowiskowym. Bezrobocie jest barierą w rozwoju, ogranicza realizację podstawowych funkcji życiowych człowieka i przyczynia się do powstawania napięć w relacjach interpersonalnych.

W systemie pomocy społecznej wytworzyły się i utrwaliły mechanizmy działania interwencyjnego i ratowniczego, których efektem stała się roszczeniowość oraz bierność osób zgłaszających się po pomoc. Brak aktywizacji podopiecznych, jakim jest obecnie kontrakt socjalny, przyczynił się do rozdawnictwa środków wspólnych. Pomoc docierała do osób rzeczywiście jej potrzebujących, jak i do tych, których sytuacja życiowa nie wymagała wsparcia ze strony instytucji pomocy społecznej.

Autor artykułu odwołuje się do sił ludzkich pozostających w dyspozycji osoby bezrobotnej, szczególnie „gdy jest ona zorientowana na wykorzystanie owych sił w procesach twórczych na rynku pracy, jest kluczowym momentem w procesie zmiany, odkrywania, wzmacniania, pomnażania, aktywizacji i czynnego zaangażowania potencjału sił ludzkich konkretnej osoby bezrobotnej”. Dla pedagoga społecznego, który na bezrobocie patrzy w kontekście życia ludzkiego – jest ono „wyzwaniem i zachętą do poszukiwania form działania społecznego, które przyniesie efekt w postaci zmiany i przebudowy życia ludzkiego w teraźniejszości i przyszłości” (s. 205).

Artykuł Ewy Przybylskiej „Uczenie się przez całe życie – aspekty urzeczywistnienia koncepcji” zamyka przegląd artykułów w prezentowanej pracy zbiorowej. Uczenie się przez całe życie, choć jego podstawowego znaczenia dla pomyślności państw, społeczeństw i jednostek nikt nie podważa, rzadko jest priorytetem polityki oświatowej. Z perspektywy społecznej, gospodarczej, politycznej i jednostkowej uczenie się przez całe życie – to działania na rzecz:

a) włączenia do grona beneficjentów ofert edukacyjnych możliwie najszerszych grup społecznych, również tych, pozostających biernymi w sferze edukacji;

b) umożliwienie korzystania z ofert edukacyjnych i podejmowania indywidualnych aktywności edukacyjnych członkom wszystkich grup społecznych i wiekowych;

c) rozwój wiedzy i kompetencji w życiu społecznym i indywidualnym;

d) tworzenie równowagi między wzrostem produktywności gospodarczej a samorealizacją jednostki.

Urzeczywistnienie koncepcji uczenia się przez całe życie wymaga nowych kompetencji uczenia się, nazywanych nową kulturą uczenia się. Z perspektywy permanentnego uczenia się chodzi nie tylko o poszczególne aspekty działań związanych ze zdobywaniem wiedzy, ale o relacje procesów nauczania-uczenia się ze światem zewnętrznym.

Kraje Unii Europejskiej coraz częściej decydują się na zwiększenie elastyczności ścieżek kształcenia poprzez otwarcie się na grupy społeczne, „które ze względów formalnych nie mogły dotychczas korzystać z akademickich alternatyw edukacyjnych” (s. 217). Oznacza to, że można zostać przyjętym na studia na podstawie uznania kształcenia pozaformalnego, nieformalnego bądź po ukończeniu kursu przygotowawczego, gdyż matura nie jest konieczna do podejmowania studiów uniwersyteckich.

Od umiejętności jednostki zależy, czy potrafi korzystać z możliwości, które oferuje jej środowisko życia i pracy, czy dokona właściwych wyborów, czy posiada umiejętność sterowania własnym procesem edukacyjnym. Perspektywa uczenia się przez całe życie nakazuje postrzeganie procesu uczenia się jako indywidualnej i biograficznej kontynuacji, czyli oznacza kontynuację zmian. Autorka pisze: „mimo licznych zagrożeń i ryzyka, które zwykle towarzyszy zmianom, współczesne trendy przeobrażeń w oświacie są z pewnością nieodwracalne. Umacnianie uniwersytetu jest procesem, który trwa od lat (...). W oświacie dzisiaj nie ma alternatywy; trzeba postawić na jakość” (s. 227).

Na książkę składają się interesujące artykuły (cztery w części I, trzy w części II i pięć w części III) z tekstem wprowadzającym Tomasza Biernata i Jana A. Malinowskiego: „O włączającej i wykluczającej funkcji edukacji – refleksje wprowadzające”.

Dwa teksty w publikacji nie są najwyższej próby, są słabsze od pozostałych. Artykuł Czesława Kustry jest niedopracowany, zdarzają się w tekście autora niedokończone zdania, powtórzenia. Natomiast praca Józefy Grodeckiej opisuje działalność socjalną MOPS w Krakowie i tylko pośrednio łączy się z zaproponowanym przez autorkę tematem.

Mimo różnic w poziomie prezentowanych artykułów polecam tę książkę osobom zainteresowanym tematyką pracy socjalnej i pedagogicznej. Publikacja może zainteresować wszystkich, którzy uczą się przez całe życie... Z pewnością treści w niej zawarte mogą inspirować do podnoszenia swoich kompetencji, twórczej pracy i refleksji. Będzie bardzo przydatna pedagogom,

psychologom, socjologom, rodzicom, a przede wszystkim nauczycielom wszystkich szczebli, którzy mają ogromny wpływ na „włączanie” i „wykluczanie” społeczne ogromnych rzesz młodych ludzi.

Małgorzata Kiedrowska

*pedagog szkolny*

*Ponadgimnazjalny Zespół Szkół Ekonomicznych*

*im. Eugeniusza Kwiatkowskiego*

*w Sandomierzu*

**Mariusz Jędrzejko, Jan A. Malinowski (red.):**

*Młode pokolenie w zderzeniu cywilizacyjnym.*

*Studia – Badania – Praktyka.*

**Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2014, s. 446**

Klasyczna teoria anomii sformułowana przez Emila Durkheima w 1930 r. źródeł patologii doszukiwała się w niedoskonalości natury człowieka, ale żeby ta niedoskonalość mogła się ujawnić, musi zawieść system kontroli normatywnej. Człowiek zawsze pragnie więcej niż ma, a zaspokojenie jednej potrzeby tylko wzmacnia apetyt. W efekcie nie potrafi cieszyć się z tego, co osiągnął, ani narzucić sobie ograniczeń. Powstaje pustka motywacyjna, prowadząca do choroby nieskończoności. Aby temu zapobiec, społeczeństwo stworzyło system norm i wartości, które wyznaczają pułap ludzkich dążeń. Normy te stanowią więc punkt odniesienia, dzięki któremu człowiek może swoje życiowe cele podzielić na etapy, wyznaczyć, co jest ważne, a co nie, zakreślić swoje horyzonty. Aby człowiek mógł sprawnie funkcjonować w społeczeństwie, musi czuć się związany z istniejącym porządkiem normatywnym, musi system norm zinternalizować i uznać za osobiście ważny (Pospiszyl, 2008, s. 28). Ale czy we współczesnym, pędzącym świecie młody człowiek wie, jakimi drogowskazami kierować się w życiu, co jest jeszcze normą, a co już patologią? Niektóre zagrożenia nie dają się łatwo zaklasyfikować, o niektórych nawet nie wiemy, że istnieją.

Zagrożenia XXI wieku mają zasięg globalny, są często wynikiem nieprzemyślanej działalności człowieka. Lista zagrożeń cywilizacyjnych jest długa i nie zawsze przez nas uświadamiana. Są zagrożenia odległe: konflikty zbrojne, akty terrorystyczne nas (jeszcze) nie dotyczą, ale są działalnością o charakterze globalnym, nie istnieją dla nich granice państw i kontynentów. Są też zagrożenia bliskie: postęp techniczny powoduje z jednej strony rozwój informatyki, z drugiej tworzy grupy osób e-wykluczonych;

automatyzacja, komputeryzacja sprawiają, że lepiej się nam żyje, ale rośnie bezrobocie i związane z tym zjawisko pauperyzacji społeczeństw. Z kolei bezrobocie wpływa na zaniżone poczucie własnej wartości, izolację społeczną, poczucie samotności, co prowadzi do różnego rodzaju patologii: nałogów, przestępczości, konfliktów rodzinnych. Zanieczyszczenie środowiska naturalnego wpływa na zachorowalność, coraz więcej dzieci rodzi się z dysfunkcjami. Ogół tych zagrożeń można objąć kluczową dla tytułu recenzowanej książki kategorią teoretyczno-praktyczną, jaką stanowi „zderzenie cywilizacyjne”. Jest ono przedmiotem rozważań redaktorów naukowych w ich autorskim rozdziale zatytułowanym *Zderzenie cywilizacyjno-kulturowe z perspektywy pokoleń – wprowadzenie w problematykę* pełniącym rolę wstępu prezentowanej pracy zbiorowej, noszącej znamiona monografii naukowej, wpisującej się w tryptyk zainspirowany dorobkiem Międzynarodowej Konferencji Naukowej SOCIALIA, która się odbyła w 2013 roku po raz pierwszy w Polsce<sup>1</sup>.

Autorami artykułów są pedagodzy, psycholodzy i socjolodzy z Polski, Czech i Słowacji. Monografia podzielona jest na trzy części.

W części I zatytułowanej „Cywilizacja wyzwań – wyzwania wobec cywilizacji”, została podjęta dyskusja o granicach postępu cywilizacyjnego i jego skutkach. Zawiera ona 10 artykułów.

Autorzy pierwszego opracowania Mariusz Jędrzejko, Katarzyna Świerszcz, Wiesław Bożejwicz zadają m.in. następujące pytania: „dlaczego w świecie wiedzy człowiek popada w kolejne błędy, dlaczego koszty tych błędów są coraz większe dla niego w wymiarze indywidualnym, społecznym i egzystencjalnym?” (s. 27.), na które odpowiadają w poszczególnych częściach artykułu. Na potwierdzenie swoich wątpliwości przytaczają statystyki osób uzależnionych od alkoholu i narkotyków, czy odsiadujących wyroki w zakładach karnych (s. 28). Zwracają także uwagę na inny istotny problem, za który uznają skutki nadmiernego postępu informatycznego. Warto przywołać jedną z refleksji wyrażonych przez autorów: „o ile wynalazki techniczne mają otwierać drogę do przeobrażenia społeczeństwa (...), o tyle sposób ich wykorzystania może czynić z niewielkich grup ludzi «nowych panów świata»” (s. 34), a pozostałe grupy wyrzucić poza margines. Artykuł kończy się konkluzją: „kolejne pokolenia wchodzące w dorosłość będą dziećmi społeczeństwa informacyjnego (...). Kluczowe dla młodych pokoleń będzie posiadanie umiejętności odróżniania prawdy od fałszu, prawdy od «szlamu informacyjnego»” (s. 42.)

Dylematy autorów znajdują odzwierciedlenie w artykule Moniki Wróblewskiej. Analizując jego treść Czytelnik zapoznaje się z zagrożeniami i wyzwaniami globalnych zmian związanych z (trudnym) procesem wchodzenia w dorosłość. „Im silniejsze włączanie kraju w ekonomię globalną, tym wyraźniejsze wydłużanie się okresu wchodzenia w dorosłość. Rozległe i szybko zachodzące zmiany w społeczeństwach sprawiły, że młodzi ludzie (...) przypisują sobie coraz mniejsze znaczenie tradycyjnym wyznacznikom dorosłości, takim jak, opuszczenie domu rodzinnego, ukończenie edukacji, podjęcie stałej pracy, rozpoczęcie niezależnego i samodzielniego życia” (s. 73–74). Problem niepewnej dorosłości, ale dotyczący funkcjonowania dorastającej młodzieży z niepełnosprawnością, porusza Beata Górnicka. Autorka ukazuje różnice w procesie wkraczania w dorosłość młodzieży pełnosprawnej i z niepełnosprawnościami oraz szanse i zagrożenia w funkcjonowaniu tej drugiej grupy. Znajdujemy w nim istotne spostrzeżenia świadczące, że młodzież ta, podobnie jak jej pełnosprawni rówieśnicy, „wyznacza sobie najważniejsze cele życiowe, zarówno w sferze edukacyjno-zawodowej, materialno-bytowej, jak i osobistej i społecznej” (s. 95), ale jej marzenia związane przede wszystkim z realizowaną edukacją zawodową weryfikowane są przez życie. Zaświadcza o tym cytowane wypowiedzi młodzieży: „Marzyłam o zawodzie fryzjerki, ale nie znalazłam szkoły; musiałam iść na krawcową; Dobrym zawodem jest przedszkolanka, ale to nie dla mnie” (s. 95).

W opracowaniach autorstwa M. Wróblewskiej i B. Górnickiej zauważa się dane wskazujące na wzrost liczby osób zwanych „społecznością asystowaną”. Zaliczane do niej osoby nie są w stanie samodzielnie egzystować, wymagają więc nieustannego wsparcia (asysty) ze strony instytucji państwowych i samorządowych, głównie instytucji pomocy, ale także z obszaru edukacji, wychowania. Nie są również w stanie samodzielnie funkcjonować osoby dotknięte ubóstwem, o których pisze Henryk Budzeń (s. 57–67). Opracowanie przybliży (niestety w zbyt uproszczony sposób) nie tylko przyczyny, zasięg czy skutki zjawiska, ale przede wszystkim skłania do refleksji nad nierównym podziałem dóbr.

Różnice warunków egzystencji są nagłaśniane, zwłaszcza ze względu na konsekwencje. Nie chodzi jednak o relacje bogaty – biedny, ale głównie o rozbieżności: zdrowy – chory, mający dostęp do edukacji – niemający dostępu. Człowiek nie potrafi długo funkcjonować w stanie wewnętrznej dezorientacji lub niesprecyzowanych

celów. Doświadczenia takie rodzą poczucie lęku, cierpienia, mogą prowadzić do różnego rodzaju zagrożeń, patologii (s. 29). I właśnie o zagrożeniach młodzieży pokolenia transformacji ustrojowej pisze Jan A. Malinowski w studium zatytułowanym „Młodzież wobec wyzwań cywilizacyjnych – nowa zadania dla profilaktyki społecznej”. Warte podkreślenia jest, że autor nie ogranicza się do ukazania zagrożeń, ale wyraźnie akcentuje potrzebę inicjowania i rozwijania działań z zakresu profilaktyki społecznej, zwracając uwagę na to, że „w zapewnieniu skuteczności obranej strategii profilaktycznej dużą rolę odgrywa dobre zakotwiczenie jej w środowisku lokalnym (...), gdyż dom rodzinny i szkoła są miejscami, gdzie w pierwszym rzędzie powinno się kształtować postawy prozdrowotne młodego pokolenia charakteryzujące się wolnością od wszelkich uzależnień szkodzących rozwojowi” (s. 54).

Cywilizacja przyniosła nam również niezrozumiałe i trudne do zaakceptowania dla części społeczeństwa zjawisko *gender*. Ewa Jackowska uzasadnia, że w swoim pierwotnym założeniu nie odnosiło się „do równouprawnienia płci, ale było żądaniem zatarcia różnic między kobietami a mężczyznami” (s. 80). *Flexicurity* to kolejne zjawisko znane szerzej wąskiemu gronu specjalistów. Zakłada ono płynne zmiany w obszarze funkcjonowania zawodowego i edukacyjnego, a jej celem jest stworzenie takiego rynku pracy, który gwarantowałby wysoki poziom pewności pracy. Poświęcony tej problematyce artykuł Mateusza Warchała dotyka więc rzadko podejmowanego tematu: korelacji idei *flexicurity* z rozwojem dziecka, głównie przez edukację realizowaną przez całe życie (s. 130). W tej części monografii znajdują się również opracowania naukowców z Czech i Słowacji dotyczące: wartości w życiu dzieci i młodzieży autorstwa Mariany Sirotovej (s. 111–118), wsparcia społecznego dzieci w szkołach podstawowych – Jiriego Kressa (s. 119–128), społecznego aspektu kognitywnej edukacji – Jany Duchovićovej i Zuzany Babulicovej (s. 139–148).

Część II monografii została zatytułowana „Niepokoje i bariery u progu XXI wieku”. Zawiera 12 artykułów. Dużo uwagi poświęcono w niej rosnącemu wpływowi urządzeń medialnych i komunikacyjnych na funkcjonowanie społeczne. Jedną z konsekwencji tego zjawiska jest to, że ludzi nazywa się już nawet „społeczeństwem informacyjnym”. Niestety, częsty kontakt z mediami przyczynia się do wzrostu zachowań agresywnych, znieczulenia społecznego i jednostkowego, alienacji, łatwego dostępu do treści demoralizujących oraz wad wzroku, postawy czy uza-

leżeń. Nie przypadkowo więc zagadnieniom kontaktu z siecią poświęcono większość opracowań zamieszczonych w tej części książki.

Mariusz Jędrzejko w artykule „Personalne technologie cyfrowe, jako źródło szans i zagrożeń”, otwierającym tę część, zwraca uwagę na zanikanie w mediach cyfrowych „kultury przez «duże K», zmuszającej do głębszej refleksji i odnoszącej się do kluczowych pytań związanych z egzystencją człowieka” (s. 156). Dorota Jedlikowska sygnalizuje problem przeobrażania się tożsamości w kontekście podejmowanych działań w obszarze mediów społecznościowych – wspólnotowych oraz konsekwencji wirtualnego wędrowania w obszarze *social media* (s. 182), a Małgorzata Kosztembar-Wiklik omawia aktywność internetową młodzieży uczelni wyższych w *social media*. Z kolei Agnieszka Niewiara prezentuje wyniki badań nad oddziaływaniem e-Twinningu na motywację do nauki gimnazjalistów z Katowic (s. 209).

W ostatnich kilkunastu latach obserwujemy dynamiczny rozwój rynku gier komputerowych. Każdego dnia miliony ludzi na świecie spędza przed ekranem komputera kilkanaście godzin, poświęcając się rozrywce elektronicznej. Wiele gier opiera się na prostej zasadzie „zabój wszystko, co się rusza”. Coraz doskonalsze sposoby odzwierciedlenia prawdziwego świata powodują, iż zaciera się granica pomiędzy tym, co realne, a tym, co wirtualne. Nic więc dziwnego, że dzieci przestają rozróżniać granicę między dobrem a złem. Nie przypadkowo więc „narastanie zachowań agresywnych jest prawdopodobną pochodną częstego doświadczania agresji multimedialnej, w tym aktywnego udziału w niej”. Zwracają na to uwagę Mariusz Jędrzejko i Marek Walancik (s. 228) w artykule pt. „Wciągnięci w sieć – fenomen i zagrożenie w kontekście gier komputerowych”. W tym godnym szczególnego polecenia tekście przedstawiono medialne wzorce i konsekwencje wirtualnej agresji. Inne zagrożenie płynące z mediów, a mianowicie ich wpływ na kształtowanie się tożsamości wzorców kobiecości i męskości, przedstawia Dagmara Dobosz. Akcentuje ona m.in. to, że „prezentowane w mediach treści promują wizję seksu bez miłości, uczą koncentracji na przyjemności i dążeniu do orgazmu, marginalną rolę przypisując bliskości i intymności” (s. 262). Cykl artykułów poruszających tematykę zagrożeń związanych z postępem informacyjnym dopełnia opracowanie Anny Hudecovej, koncentrującej się na zagrożeniach obecnych w cyberprzestrzeni, oraz artykuł Ewy Polakovej poświęcony szansom i zagrożeniom, jakie niesie Social Networking.

Przechodząc do kolejnej grupy tematycznej wiążącej się z agresją i przestępczością (która jednak już w mniejszym wymiarze niż poprzednia zaznaczyła swoją obecność w części II), warto odnotować, że z roku na rok policja alarmuje o zwiększającej się liczbie zachowań agresywnych wśród młodzieży (zob.: [www.statystyka.policja.pl](http://www.statystyka.policja.pl)). Przyczyny agresywnego zachowania nie zawsze są proste i łatwo wytłumaczalne. Życie stwarza dużo trudnych i skomplikowanych sytuacji, a reakcje jednostki mogą być różne w zależności od okoliczności. Czynniki społeczne mogą modyfikować agresywność człowieka. Z interesujących badań Danuty Boreckiej-Biernat, która zaprezentowała artykuł pt. „Strategie radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w trudnych sytuacjach społecznych a temperament” wynika, że „młodzież wykorzystująca w trudnych sytuacjach społecznych strategię radzenia sobie o charakterze agresji (...) wykazuje dużą efektywność wykonywania zadań w sytuacji zagrożenia, ale brakuje jej zdolności do powstrzymywania się od zachowań niezgodnych z oczekiwaniami społecznymi” (s. 252). Niestety skutkiem zachowań dewiacyjnych, agresywnych jest niejednokrotnie pobyt w zakładzie karnym. I właśnie autor kolejnego artykułu – Marek R. Kalamian – zwraca uwagę na wychowawcze założenia wykonywania kary pozbawienia wolności, jak również na działalność wychowawcy penitencjarnego. Szkoda jednak, że tekst ten, merytorycznie bardzo poprawny, tylko częściowo przystaje do wiodącego nurtu tematycznego, tak tej części, jak i całej książki, koncentrując się przede wszystkim na kwestiach typowo prawnych.

W dwu ostatnich opracowaniach podjęto problematykę samotności i lęku. Maria Borczykowska-Rzepka i Beata Skwarek odnoszą się do chyba najbardziej jaskrawego przejawu samotności dziecka w rodzinie rozwiedzionej: „Rozwód rodziców dla większości dorastającej młodzieży był (...), a dla ponad 20% nadal jest sytuacją dramatyczną, wręcz traumatyczną. Ponad 39% badanych respondentów podkreślało, iż zarówno w okresie poprzedzającym rozwód, jak i w kilkanaście miesięcy po rozwodzie, mieli głębokie poczucie opuszczenia przez rodziców” (s. 272). Rozwiązywanie małżeństwa przez rozwód uznawane jest za jeden z większych życiowych stresów. Na skali tzw. punktów krytycznych plasuje się tuż za takimi przeżyciami, jak śmierć bliskiej osoby czy zagrażająca życiu choroba (Szczerba, 1991, s. 51.) I właśnie sytuacja dziecka spotykającego się ze śmiercią i łączące się tym implikacje wychowawcze stanowią przedmiot rozważań

Natalii M. Ruman – dziecka, które „przyjmuje wszystko, jako naturalne, jeśli rodzice mu to wyjaśnią, a obecność na pogrzebach uświadamia, że jest zachowane życie w rodzinie, że są następcy” (s. 282). Artykuł ten jednak odbiega od ogólnej tematyki zarówno tej części, jak i całego opracowania, śmierć nawet najbliższej osoby nie jest „niepokojem, czy barierą u progu XXI” nie jest też „zderzeniem cywilizacyjnym”, jest naturalna.

Trzecia – ostatnia część książki pt. „Praca i bezrobocie w perspektywie życiowej młodzieży” obejmuje 9 artykułów. Za przewodnią dla niej można uznać refleksję zwracającą uwagę na to, że zjawiska związane z globalnym kryzysem w sposób oczywisty odbiły się na rynkach pracy i ujawniły z dodatkową siłą problemy, z jakimi mierzą się osoby młode, które dopiero rozpoczynają swoją karierę zawodową. Młodzież – nie tylko w okresie kryzysu – jest bardziej niż inne grupy wiekowe narażona na bezrobocie. Powody dużego odsetka osób bez pracy w grupie do 25. roku życia są różne, m.in. wyróżnić można: brak doświadczenia zawodowego, dopasowania kompetencji do potrzeb pracodawców, czy zbyt niskie zarobki dla osób bez doświadczenia, co zniechęca do wchodzenia na rynek pracy ([www.rynekpracy.org](http://www.rynekpracy.org)). Część tę otwiera artykuł sygnowany przez Katarzynę Świeraszcz i Wiesławę Bożejewicza pt. „Realizm i konieczność aplikacji wartości pracy opartej na etyce personalizmu”. Autorzy przybliżają współczesne podejście do pojęcia „sukces zawodowy”. Piszą, sukces „nie jest dzisiaj utożsamiany jedynie z dobrami materialnymi i satysfakcją z ich posiadania. Sukcesem jest przede wszystkim atrakcyjna praca, która zapewnia nie tylko materialne dobra, lecz także stwarza warunki podmiotowego rozwoju, możliwości twórczego działania” (s. 321–322). Autorki kolejnego tekstu – Sabina Ratajczak i Małgorzata Świerkosz-Holysz – przedstawiają wartości i postawy życiowe pokolenia Y w konfrontacji z oczekiwaniami i wartościami pracodawców. „Przedstawiciele pokolenia Y pracują po to by żyć, a nie żyją po to by pracować, co znajduje swoje odzwierciedlenie w (...) sposobie poszukiwania pracy, wyrażania swoich oczekiwań wobec pracy i pracodawcy” (s. 331). Pracodawcy natomiast zdaniem autorek cenią sobie w młodym pokoleniu ich stosunek do autorytetu, podejście do elastycznego czasu pracy czy znajomość celu (s. 339–341). Do tych treści nawiązują Joanna Marcisz i Teresa Myjak (autorki ukazującej oczekiwania młodzieży absolwentów PWSZ z Nowego Sącza wobec pracy zawodowej) oraz Martina Hroneca (o bezrobociu wśród młodzieży słowackiej).

Średnia stopa bezrobocia dla grupy wiekowej 15–24 lat w Polsce oraz w pozostałych krajach UE jest dwukrotnie wyższa od wskaźników dla całej populacji (zob. [www.rynekpracy.org](http://www.rynekpracy.org)). Ważnym aspektem sensownego wejścia na rynek pracy jest znalezienie przez pracownika pracy na warunkach, które zagwarantują mu godne warunki bytowe i stworzą perspektywy dalszego rozwoju. Z punktu widzenia optymalnego dopasowania potrzeb pracowników i pracodawców istotną jest nie tylko mobilność zawodowa (zmiana pracodawcy bądź branży), ale również geograficzna. Jednak wyniki badań umieszczone na portalu Rynek Pracy świadczą, że Polacy bardziej skłonni są do emigracji za granicę niż do mobilności geograficznej we własnym kraju. Do tych zagadnień nawiązują artykuły Teresy Myjak, która przedstawia realia zewnętrznego rynku pracy wobec młodego pokolenia; Magdaleny Kot-Radojewskiej o elastycznych formach zatrudnienia *work-life-balance*; Beaty Jakimiuk dotyczący kompetencji doradcy edukacyjno-zawodowego w profilaktyce niepowodzeń na rynku pracy; czy Joanny Kozielskiej traktujący o emigrantach zarobkowych. Grażyna Bartkowiak przedstawia opinie studentów na temat przedłużającego się okresu aktywności zawodowej.

Zagrożenia cywilizacyjne świata były poruszane już wielokrotnie przez pedagogów, socjologów, psychologów, filozofów, lekarzy, teologów czy astronomów. Z tymi zagrożeniami spotykamy się na każdym kroku i niektórych nawet sobie nie uświadamiamy. Autorzy artykułów starali się zwrócić uwagę Czytelników na ich wielowymiarowość: od zagrożeń związanych z rozwojem sieci informatycznej po rozwód rodziców czy śmierć najbliższej osoby. Wyniki badań empirycznych oraz studiów teoretycznych większości autorów nie napawają optymizmem. Świat się zmienia

zbyt szybko, a człowiek czasami za tymi zmianami nie nadąża, czuje się samotny, e-wykluczony. We współczesnym świecie traci indywidualizm jednostki. Często odnosi się wrażenie, że aby być szczęśliwym, nadążać za resztą, trzeba mieć konto na facebooku, smartfon, twittera i obowiązkowo mówić po angielsku. *Mais pourquoi?* (z francuskiego, ale dlaczego?).

Warto więc sięgnąć po książkę, która mimo dużej ilości wątków tematycznych stanowi spójną całość. Posiada ona też wartość komparatystyczną, gdyż pozwala zorientować się w tytułowej problematyce odnoszącej się nie tylko do polskiej młodzieży, ale i młodzieży z krajów naszych południowych sąsiadów. Książkę wyróżnić też należy za walory estetyczne (projekt okładki, skład tekstu), jak i zawsze staranność opracowania redakcyjnego.

### Przypisy

<sup>1</sup> Pozostałe dwa tomy ukazały się również nakładem Wydawnictwa Edukacyjnego „Akapit”: *Nauki społeczne wobec kryzysu i nowych wyzwań. Teoria i praktyka* – redakcja naukowa Zdzisława Dacko-Pikiewicz i Ingrid Emmerová (Toruń 2013, s. 402) oraz *Pedagogika społeczna wobec procesów żywiołowych i zachowań ryzykownych* – redakcja naukowa Marek Walancik i Jolanta Hroncová (Toruń 2013, s. 470).

### Literatura

Pospiszyl I. (2008): *Patologie społeczne*. PWN, Warszawa  
Szczerba K. (1991): *W kręgu Erosa i Psyche*. Wyd. MI-RYAN-PRESS, Wrocław  
[www.rynekpracy.org](http://www.rynekpracy.org). (otwarcie 01.12.2014)  
[www.statystyka.policja.pl](http://www.statystyka.policja.pl) (otwarcie 01.12.2014)

Urszula Kempieńska  
*Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna  
we Włocławku*





# KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2015

Łukasz Kwadrans  
Alicja Hruzd-Matuszczyk  
*Uniwersytet Śląski*

## **SFERY ŻYCIA DUCHOWEGO DZIECI, MŁODZIEŻY I DOROSŁYCH W ŚRODOWISKACH ZRÓŻNICOWANYCH KULTUROWO Cieszyn–Ustroń, 22–24 września 2014**

Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej cieszyńskiego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego zorganizowały międzynarodową konferencję naukową. Współorganizatorami była Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej oraz Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie.

Spotkanie rozpoczęło w Ratuszu Miejskim w Cieszynie, gdzie zebranych powitał Burmistrz Cieszyna mgr inż. Mieczysław Szczurek. W imieniu Komitetu Naukowego Konferencji głos zabrał prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki, władze uczelni reprezentowali Dziekan Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie dr hab. prof. UŚ Zenon Gajdzica oraz Dyrektor Instytutu Nauk o Edukacji WEiNoE w Cieszynie dr hab. prof. UŚ Urszula Szuścik. Po uroczystym otwarciu konferencji nastąpiła merytoryczna część obrad.

To szczególne wydarzenie naukowe było kontynuacją rozważań podejmowanych na poprzednich konferencjach. Tym razem głównym obszarem dyskusji uczyniono zagadnienia życia duchowego dzieci, młodzieży i dorosłych funkcjonujących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, jak również konteksty teoretyczne pedagogiki międzykulturowej i problemy praktyki oświatowej. Skoncentrowano się na kilku obszarach tematycznych – sferach kluczowych dla życia duchowego jednostek, grup i społeczności w warunkach wielokulturowości, a mianowicie na: wartościach i aspiracjach; religii i tolerancji religijnej; kontaktach z Innym i innością; szansach i barierach pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości oraz na teoretycznym i metodologicznym podejściu do kwestii edukacji w środowiskach zróżnicowanych kulturowo.

Merytoryczny program konferencji realizowany był przez trzy dni. Odbyły się cztery sesje naukowe. Wymieniano poglądy, dyskutowano, wspólnie formułowano wnioski, tezy i sugestie badawcze. W drugim dniu obrad miała miejsce wystawa

posterów. W tegorocznej konferencji wyjątkowe było nie tylko tradycyjne już uczestnictwo przedstawicieli wiodących ośrodków naukowych z Polski, ale również gości zagranicznych z Czech (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně), Niemiec (Freie Universität Berlin), Słowacji (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre) i Ukrainy (Kijowski Uniwersytet im. Borysa Grinczenki). Zapewniono oprawę kulturalną spotkania – koncert Orkiestry Salonowej, spektakl teatralny Těšínské divadlo – Scena Polska w Czeskim Cieszyńcu. W drugim dniu konferencji odbyła się także sesja wyjazdowa „Duchowe i materialne dziedzictwo kulturowe Śląska Cieszyńskiego”.

Moderowanie pierwszej części spotkania („Wartości i aspiracje oraz religia i tolerancja religijna w środowiskach zróżnicowanych kulturowo”) – odbywającej się w cieszyńskim Ratuszu – powierzono prof. zw. dr. hab. Zenonowi Jasińskiemu, doc. PhDr., PhD Jarosławowi Balwinowi, dr. hab. prof. UMCS Dariuszowi Kubinowskiemu oraz dr. hab. prof. UMK Marcie M. Urlińskiej. Podczas tej części spotkania naukowego wysłuchano wystąpienia prof. zw. dr. hab. Katarzyny Olbrycht (Uniwersytet Śląski), które dotyczyło miejsca wychowania w rozwoju duchowości współczesnego człowieka. Następnie dr. hab. Marek Rembierz (Uniwersytet Śląski) podjął problematykę wartości ponadkulturowych (prawdy, dobra i piękna) w kontekście zróżnicowania religijnego i pluralizmu światopoglądowego, wskazując na edukację międzykulturową jako ćwiczenie duchowe. W tej części obrad wystąpił prof. zw. dr. hab. Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku). Omówił sztukę duchowości na przykładzie Międzynarodowego Festiwalu Muzyki Cerkiewnej w Białymstoku (Festiwalu Śpiewającej Duszy). W kolejnym referacie dr. hab. Dorota Misiejuk (Uniwersytet w Białymstoku) podjęła tematykę doświadczenia kulturowego jednostki w odniesieniu do kategorii tradycji, próbując odpowiedzieć na pytanie, czy możliwy jest przekaz wielokulturowy?

W dalszej części spotkania kontynuowano rozważania na temat zaproponowanej w sesji problematyki. Dr. hab. prof. UwB Mirosław Sobecki (Uniwersytet w Białymstoku) przedstawił dwa rodzaje zaangażowania religijnego i ich konsekwencje dla edukacji międzykulturowej, mówiąc o duchowości i kompetencjach w sferze semiotycznej. Dr. Jolanta Muszyńska (Uniwersytet w Białymstoku) w swoim referacie uwzględniła znaczenie religii w relacjach społecznych mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Następnie jeden z zagranicznych gości, asoc. prof. PhD., DrSc Hristo Kyuchukov (Freie Universität Berlin, Niemcy) podjął problem kompetencji językowych dzieci romskich, prezentując badania zespołu, którym kieruje. Na zakończenie tego dnia obrad prof. Zenon Jasiński (Uniwersytet Opolski) przedstawił oczekiwania środowisk zróżnicowanych kulturowo wobec nauczycieli.

Podczas drugiej – ustrońskiej – sesji naukowej („Kontakty z Innym i innością jako wartość w warunkach wielokulturowości”) prowadzonej przez dr. hab. prof. SGGW Krystynę M. Bleszyńską, prof. Jerzego Nikitorowicza, dr. hab. Mirosława Sobeckiego oraz prof. dr. hab. Ludmiłę L. Chorużę, jako pierwszy głos zabrał dr. hab. Dariusz Kubinowski (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). Wystąpienie poświęcone było tradycjom tanecznym pogranicza wieloetnicznego Polski północno-wschodniej i ich współczesnym rekonstrukcjom. Następnie mgr Urszula Namiotko (Uniwersytet w Białymstoku) mówiła o transmisji dziedzictwa kulturowego na przykładzie działań teatrów niezawodowych regionu Sejneńszczyzny. Wpisując się w problematykę tej sesji dr. Przemysław Paweł Grzybowski (Uniwersytet im. Ka-

zimierza Wielkiego w Bydgoszczy) starał się zainteresować uczestników zagadnieniem uśmiechu na styku sfer prywatnej i publicznej w warunkach zróżnicowania kulturowego.

Powrót do korzeni: rodzimowierstwo jako droga rekonstrukcji poczucia wspólnoty i tożsamości to referat zaproponowany przez dr hab. Krystynę M. Bleszyńską (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie). Po tym wystąpieniu dr hab. Barbara Grabowska, dr Aniela Różańska, dr Urszula Klajmon-Lech (Uniwersytet Śląski) dokonały prezentacji badań zespołowych na temat znaczenia wspólnoty, postrzegania inności i tolerancji religijnej na Pograniczu. Po podsumowaniu dotychczasowych wystąpień i dyskusji kontynuowano obrady w sekcji, rozpoczynając od wystąpienia dr hab. prof. SWPS Jacka Kurzępy (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej we Wrocławiu) na temat młodzieży pogranicza w kontekście Przystanku Woodstock i Przystanku Jezus oraz ewentualnej konfrontacji czy dialogu tych obu społeczności. Następnie swoimi zainteresowaniami badawczymi dzielili się z uczestnikami dr Barbara Chojnacka-Synaszko, dr Jolanta Suchodolska, dr Łukasz Kwadrans (Uniwersytet Śląski). Omówili badania zespołowe na temat kontaktów z Innym i innością w środowisku zróżnicowanym kulturowo (studium z pogranicza polsko-czeskiego). Swoje doniesienie z badań na temat świata wartości dzieci cudzoziemskich przedstawiła dr Agata Świdzińska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). Referat na temat wiedzy i stosunku do mniejszości narodowych i etnicznych jako elementu kompetencji interkulturowej studentów zaprezentowały dr Ilona Nowakowska-Buryła, dr Marzena Okrasa (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). Mgr Emilia Żyłkiewicz-Płońska (Uniwersytet w Białymstoku), prowadząc badania opinii wśród mobilnych studentów, zwróciła uwagę na kwestię szacunku wobec osób odmiennych kulturowo. Zespół gości ze Słowacji w składzie: doc. PhDr. Michal Kozubík, PhD., Mgr. Lenka Michelčková, PhD., PhDr. Ivan Rác, PhD. (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Słowacja) zaprezentował referat będący raportem z badań na temat życia duchowego Romów w regionie „Podtatzańskim” i Wschodniej Słowacji. Kolejny referat wygłosił dr hab. prof. WSB Marek Walancik (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej) na temat praktycznego wymiaru edukacji dzieci romskich w Polsce na przykładzie województwa śląskiego. Po tej części nastąpiło podsumowanie sesji i wnioski.

Obradom towarzyszyła sesja posterowa przedstawicieli Uniwersytetu Śląskiego, w której wyniki swoich badań i refleksji naukowych prezentowały: dr Janina Urban („Tożsamość młodzieży autochtonicznych mniejszości narodowych krajów Grupy Wyszehradzkiej i ich szkoła w procesach integracyjnych Europy – nastawienia i brak obaw”), dr Natalia Ruman („Obraz śmierci w oczach pszczyńskiej młodzieży ponadgimnazjalnej”), mgr Aleksandra Gancarz („Przejawy religijności Sybiraków w Związku Radzieckim – zbiorowości hetero- i homogeniczne wyznaniowo”), mgr Katarzyna Jas („Pogranicze polsko-czeskie jako miejsce aktywności osób starszych”), mgr Alicja Hruzd-Matuszczyk („Życie kulturalne rodzin poza granicami kraju”) oraz lic. Karolina Czech („Wspólnoty ewangelikalne na Śląsku Cieszyńskim”).

W poszukiwaniu „Duchowego i materialnego dziedzictwa kulturowego Śląska Cieszyńskiego” uczestnicy konferencji udali się na sesję wyjazdową, podczas której spotkali się z prof. zw. dr. hab. Danielem Kadłubcem i zwiedzili Muzeum regionalne „Na Grapie” w Jaworzynce, które zostało otwarte w dniu 19 czerwca 1993 roku

z inicjatywy wielkiego miłośnika cieszyńskiej ziemi, poety i pisarza Jerzego Ruckiego. Rucki urodził się w Jaworzynce w 1919 roku, lecz losy wojenne rzuciły go do Szwajcarii, gdzie zamieszkiwał aż do śmierci. Przez całe życie na obczyźnie czuł jednak więź z miejscem swojego dorastania. Pisał wiersze oraz opowieści związane z Jaworzynką, posługując się archaiczną gwarą zakątka istebniańskiego. Śladem pozostawionym po sobie stały się tomiki wierszy, zbiory wspomnień, a przede wszystkim zorganizowane przez niego muzeum – skrawek dawnego życia miejscowych górali.

Konferencję kończyła IV sesja poświęcona „Teoretycznym i metodologicznym aspektom edukacji w środowiskach zróżnicowanych kulturowo”. Tę część prowadzili prof. dr hab. Anna G. Kondratienko, doc. PhDr. Michal Kozubík, PhD., dr hab. Jacek Kurzępa, dr hab. Dorota Misiejuk. Referaty, doniesienia z badań, a także refleksje na temat badań własnych dotyczących wartości, aspiracji i planów życiowych dzieci z Zaolzia – ciągłość i zmiana transmisji kulturowej w środowisku pogranicza przedstawił na początku obrad sekcji zespół w składzie: dr hab. prof. UŚ Ewa Ogrodzka-Mazur, dr Aleksandra Minczanowska, dr Gabriela Piechaczek-Ogierman (Uniwersytet Śląski). Następnie dr hab. Anna Gajdzica (Uniwersytet Śląski) omówiła zagrożenia pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości – doświadczenia i praktykę. Zespół – dr hab. Marta M. Urlińska, dr Katarzyna Jurzysta oraz lic. Sylwia Szulc (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) – przedstawił zagadnienie nauczyciela polskiego na obczyźnie jako partnera lub intruza, wskazując na trzy perspektywy – lotewską, polską, europejską. Prof. dr hab. Ludmiła L. Choruża (Kijowski Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, Ukraina) przedstawiła referat pt. „Этика педагогического взаимодействия преподавателя и студента как основа личностного и профессионального совершенствования”. Kolejna Uczestniczka zagraniczna, prof. dr hab. Anna G. Kondratienko (Kijowski Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, Ukraina) miała wystąpienie na temat „Ценности студентов-музыкантов на этапе адаптации к обучению в университете”. Referaty gości z Ukrainy dopełniły obrady tej części sesji naukowej.

W dalszej części spotkania Uczestnicy wysłuchali wystąpień prof. zw. dr hab. Iwoiny Nowakowskiej-Kempnej (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie) na temat duchowości franciszkańskiej – ekologii i harmonii wewnętrznej jako postawy dzieci na ziemi Cieszyńskiej w Polsce i Republice Czeskiej. Magister Agnieszka Niewiara (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej) zajęła się zagadnieniem bibliodramy w edukacji międzykulturowej. Referat PhD. Jakuba Hladíka (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Republika Czeska) dotyczył znaczenia wielokulturowych kompetencji dla nauczycieli i uczniów szkół podstawowych w Czechach. Doc. PhDr., PhD Jaroslav Balvin (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Republika Czeska) podjął temat wielokulturowości i andragogiki. „Pamiętaniem” – jako „kłopotem metodologicznym” w badaniach biograficznych w środowiskach zróżnicowanych kulturowo zajęła się dr Adela Kożyczkowska (Uniwersytet Gdański). Na koniec tej sesji dr Natalia Bednarska (Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie) podjęła zagadnienie wykorzystania netnografii jako metody badania społeczności wielokulturowych. Konferencję naukową zakończyła dyskusja Uczestników, w której wielokrotnie powracano do wątków podejmowanych podczas całego spotkania. O tym, że inspirowały oraz budziły ciekawość poznawczą Uczestników, świadczy przenoszenie dyskusji w kuluary.

Podsumowania trzydniowych obrad dokonał Przewodniczący Komitetu Naukowego prof. Tadeusz Lewowicki. Podkreślił dotychczasowy dorobek współpracujących ośrodków naukowych, zasygnalizował potrzebę prowadzenia dalszych badań oraz wymiany doświadczeń w obszarze edukacji międzykulturowej.

Pragniemy dodać, iż wyjątkowy charakter tegorocznej konferencji wyznaczało 25-lecie Zakładu Pedagogiki Ogólnej, którego wieloletnim kierownikiem i przewodnikiem naukowym był i pozostaje prof. Tadeusz Lewowicki. Rocznica działalności zakładu sprawiła, że na spotkaniu naukowym snuto refleksje, analizowano dotychczasowe dokonania naukowe, ale także wyznaczano nowe obszary poszukiwań badawczych. Cieszyńsko-ustrońskie spotkanie skłaniało do przemyśleń o projektach badawczych zakończonych, realizowanych bądź planowanych, które zostały zainspirowane przez prof. Tadeusza Lewowickiego.

## **PRENUMERATA „RUCH” S.A.**

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmują jednostki kolportażowe „RUCH” S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora.
2. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest powiększona o rzeczywiste koszty wysyłki. Zlecenia na prenumeratę dewizową przyjmowane od osób zamieszkałych za granicą realizowane są odo dowolnego numeru. Wpłaty przyjmuje Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy „RUCH” S.A. na konto:  
Pekao S.A. IV O/Warszawa 681240-10531111-00000-4430-494  
lub kasa Oddziału.
3. Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, 00-958 Warszawa, skr. pocztowa 12, ul. Jana Kazimierza 31/33  
lub telefonicznie: (22) 5328-731, 5328-820, 5328-816, fax: 5328-732,  
internet: [www.ruch.pol.pl](http://www.ruch.pol.pl), e-mail: [prenumerata@okdp.ruch.com.pl](mailto:prenumerata@okdp.ruch.com.pl)
4. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną:
  - do 5.12 – na I kwartał roku następnego, na I półrocze i na następny rok,
  - do 5.03 – na II kwartał roku bieżącego,
  - do 5.06 – na III kwartał roku bieżącego,
  - do 5.09 – na IV kwartał roku bieżącego.