

# ***RUCH***

## ***PEDAGOGICZNY***

# **1**



**WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP**

Rok LXXXVII Warszawa 2016

### **Skład redakcji:**

Natalia Bednarska (pedagogika), 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> – O pryncypiach metodologicznych – wspomnienia czy standardy uprawiania nauki? . . . . .	5
<b>Joanna Smogorzewska</b> – Formy kształcenia a teoria umysłu. Czy środowisko edukacyjne może być jednym z czynników wpływających na rozwój teorii umysłu? . . . . .	17
<b>Danuta Uryga</b> – Uległość oświaty. Michela Houellebecqa wizja europejskiej przyszłości. . . . .	37
<b>Anna Szafrąńska-Gajdzica</b> – Przewodnik, tłumacz, ideolog czy indoktrynator – nauczyciel w środowisku zróżnicowanym kulturowo. . . . .	45

### RELACJE Z BADAŃ

<b>Natalia Bednarska</b> – Przekonania studentów na temat prac domowych uczniów klas początkowych . . . . .	55
<b>Jan Amos Jelinek</b> – Konstruowanie reprezentacji astronomicznych u dzieci. Wnioski dla praktyki pedagogicznej . . . . .	73
<b>Alina Szczurek-Boruta</b> – Tożsamość kandydatów na nauczycieli – szansa na zmianę edukacji i zmianę społeczną . . . . .	83

### REFLEKSJE METODOLOGICZNE

<b>Janusz Gajda</b> – Walory studium przypadku i autobiografii (Refleksje z własnych doświadczeń i lektury nieobojętnych tekstów) . . . . .	93
---	----

### STUDIA I OPINIE

<b>Rafał Piwowarski</b> – Badanie TALIS – brak kontynuacji. Czy to właściwa decyzja? . . . . .	109
<b>Łukasz Kwadrans</b> – O potrzebie integracji społecznej Romów na przykładzie części edukacyjnej projektowanego programu lokalnego . . . . .	119

### MATERIAŁY DLA STUDENTÓW

<b>Marek Błaszczuk</b> – Fenomen kształcenia. Szkic o konstruktywizmie . . . . .	133
<b>Renata Tomaszewska-Lipiec</b> – Eksternalizacja odpowiedzialności w obszarze kariery zawodowej . . . . .	143

### RECENZJE

<b>Bolesław Niemierko</b> – Steven Pinker: <i>Piękny styl. Przewodnik człowieka myślącego po sztuce pisania XXI wieku</i> . . . . .	151
<b>Natalia Bednarska</b> – Maciej Tanaś, Sylwia Galanciak: <i>Cyfrowa przestrzeń kształcenia. Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja</i> . . . . .	152

### KRONIKA

<b>Stefan T. Kwiatkowski</b> – Aspiracje – rozwój zawodowy – kariera . . . . .	155
--	-----

## CONTENTS

### ARTICLES

<b>Tadeusz Lewowicki</b> – On methodological principles – remembrances of the past or the standards of science cultivation . . . . .	5
<b>Joanna Smogorzewska</b> – An educational setting and Theory of Mind. Does educational environment can be among factors influencing development of Theory of Mind? . . . . .	17
<b>Danuta Uryga</b> – Submission of education. Michel Houellebecq’s vision of European future	37
<b>Anna Szafrńska-Gajdzica</b> – A guide, interpreter, ideologist or indoctrinator – a teacher in culturally diversified environment. . . . .	45

### RESEARCH REPORTS

<b>Natalia Bednarska</b> – The convictions of students about homework in early education . . . . .	55
<b>Jan Amos Jelinek</b> – Constructing a representations of astronomy by children. Conclusions for pedagogical practice . . . . .	73
<b>Alina Szczurek-Boruta</b> – Identity of future teachers – a chance for educational and social change . . . . .	83

### METHODOLOGICAL REFLECTIONS

<b>Janusz Gajda</b> – Values of case study and autobiography (Reflections based on own experience and some books). . . . .	93
--	----

### STUDY AND OPINIONS

<b>Rafał Piwowarski</b> – TALIS – the lack of continuation. Is it the right decision? . . . . .	109
<b>Łukasz Kwadrans</b> – On the need of social integration of the Romani – a case of the educational part of a planned local programme . . . . .	119

### ADDITIONAL MATERIAL FOR STUDENTS

<b>Marek Błaszczyk</b> – Constructivism – the phenomenon of education. . . . .	133
<b>Renata Tomaszewska-Lipiec</b> – The externalization of responsibility in professional careers . . . . .	143

### REVIEWS

<b>Bolesław Niemierko</b> – Steven Pinker: Beautiful style. A thinking man’s guide to the art of the XXI century writing . . . . .	151
<b>Natalia Bednarska</b> – Maciej Tanaś, Sylwia Galanciak: The digital space of education. Cyberarea – Man – Education . . . . .	152

### CRONICLE

<b>Stefan T. Kwiatkowski</b> – Aspirations – professional development – career . . . . .	155
--	-----

# ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2016

Tadeusz Lewowicki  
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP*

## **O PRYNCYPIACH METODOLOGICZNYCH – wspomnienia czy standardy uprawiania nauki?**

Poznawaniu świata, a przede wszystkim działalności, którą z czasem określono jako uprawianie nauki, od wieków towarzyszy refleksja o sposobach prowadzenia studiów i badań, przedstawiania rezultatów poczyniń badawczych oraz interpretowania gromadzonej wiedzy. Refleksja ta znalazła różne ujęcia w metodologii nauk – jako nauce o (najprościej rzecz przedstawiając) „metodach działalności naukowej, obejmującej sposoby przygotowywania i prowadzenia badań naukowych oraz opracowywania ich wyników, budowy systemów naukowych oraz utrwalania w mowie i piśmie osiągnięć nauk” (Okoń, 2004, s. 246). Wraz z rozwojem nauki zmiany ulegały dominujące poglądy dotyczące metod jej uprawiania, ale też te dominujące poglądy wyznaczały swoje granice uznawania tego, co można traktować jako działalność naukową, a co działalnością naukową nie jest. W miarę czytelne były standardy uprawiania nauki.

Minione stulecie i lata bieżącego wieku przyniosły wiele dowodów niezwykle szybkiego rozwoju nauki. Łatwo wskazać przykłady sukcesów m.in. w dziedzinie poznawania kosmosu, medycyny, nauk biologicznych i technicznych, często na pograniczach różnych dyscyplin i dziedzin nauki. Różne są źródła sukcesów. W powstawaniu wiedzy naukowej znaczące okazują się potoczne doświadczenia, niekiedy olśnienie, a bywa, że przypadek. Zazwyczaj jednak podstawą jest uprzednia wiedza, a nowe dokonania – także te kojarzone z pozanaukowymi źródłami – poddawane są weryfikacji zgodnej z kanonami ogólnej metodologii nauk lub metodologii poszczególnych dyscyplin. Jednym z warunków rozwoju nauki i społecznej przydatności wyników badań jest kultura metodologiczna – znajomość podstawowych pryncypiów metodologicznych, krytyczna refleksja dotycząca sposobów uprawiania nauki i re-spektowanie wymagań metodologicznych.

Obraz sukcesów, ale także i tak rozumianej kultury metodologicznej, wydaje się mniej budujący w przypadku humanistyki, a ściślej na gruncie nauk humanistycznych (por. różne określenia humanistyki przytoczone np. w zbiorze: Lewowicki, red., 2004). Dotyczy to również wyodrębnionych z humanistyki nauk społecznych, do których decyzją administracyjną zaliczono kilka lat temu pedagogikę (Wykaz obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych. Za-

łącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 roku). Zabieg sprowadzenia pedagogiki do zakresu nauki społecznej, co należy podkreślić, prowadzi do zubożenia tej dyscypliny, a w przyszłości zapewne doprowadzi do zaniku pamięci o tradycjach i wielu wcześniejszych doświadczeniach, dokonaniach i ich skutkach. Symptomy są już dostrzegalne w pracach z zakresu pedagogiki. Pedagogikę pozbawia się już ugruntowanej tożsamości naukowej (por. np. Lewowicki, 2007) i wyznacza inny niż dotąd – zubożony – charakter. Prezentuję w tej sprawie pogląd, że nauki humanistyczne obejmują także obszar właściwy naukom społecznym (por. Bronk, Majdański, 2009), ograniczenie pedagogiki do obszaru nauki społecznej jest w istocie ograniczeniem zakresu, osobliwą zmianą naukowej tożsamości. Do wątku tożsamości naukowej powrócę w dalszym fragmencie tego tekstu.

Przyznać trzeba, że na gruncie nauk humanistycznych trudno o sukcesy tak spektakularne, wyraźne, znaczące w rozwoju nauki i poprawie jakości życia ludzi, jakie są udziałem społeczności naukowych zajmujących się badaniami kosmosu, medycyną, nowymi technologiami i innymi dziedzinami poza obszarem humanistyki. Inne są pola badań, wiedza humanistyczna nie ulega gwałtownym zmianom. Jednak słabości nauk humanistycznych (i społecznych) wydają się w znacznym stopniu spowodowane słabościami metodologii przyjmowanej w środowiskach uprawiających te nauki. Dotyczy to w szczególności pedagogiki.

Właśnie zagadnieniom metodologii nauk pedagogicznych poświęcony jest niniejszy artykuł. Przedstawione spostrzeżenia i pytania, być może, skłonią do zastanowienia nad niektórymi (sygnalizowanymi tu) praktykami w uprawianiu badań i studiów kwestii właściwych pedagogice. W pewnym sensie stanowi to nawiązanie do – jak sądzę – dobrej tradycji namysłu nad metodami uprawiania pedagogiki. Już zapomnianymi przejawami tradycji środowiskowej wymiany poglądów była m.in. seria artykułów w „Ruchu Pedagogicznym” (por. np. Lewowicki, 1984, s. 5-10; Zaczęński, 1984, s. 11-19; Palka, 1984, s. 20-26; 1985, s. 82-90; 1986, s. 39-48; Cichoń, 1984, s. 27-35; Kruszewski, 1984, s. 36-42; Zaręba, 1984, s. 43-50; Komar, Kwiatkowska-Kowal, 1985, s. 90-99; Piekarski, 1985, s. 100-111; Łobocki, 1985, s. 59-69; 1986, s. 54-67; 1988, s. 3-16; Niemierko, 1985, s. 70-88; 1987, s. 48-65; Skrzypiec, 1985, s. 88-94; Urbański, 1986, s. 44-54; Gęsicki, 1986, s. 67-78; Żechowska, 1988, s. 17-30; Czykwin, 1988, s. 31-37) czy dyskusja o tożsamości i metodologii pedagogiki przeprowadzona z okazji I Zjazdu Pedagogicznego w roku 1993 (por. np. Lewowicki, red., 1995). Późniejsze próby ożywienia szerszej wymiany poglądów na temat metod badań pedagogicznych nie budziły większego zainteresowania. Szkoda, bo zarówno odwołania do ogólnej refleksji metodologicznej, jak i rozważania dotyczące dawniejszych i najnowszych sposobów pojmowania i uwzględniania (lub pomijania) zaleceń metodologicznych są (mogą być? powinny być?) ważnymi uwarunkowaniami kondycji współczesnej pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

W tym opracowaniu przyjmuję – jako istotną płaszczyznę odniesień – kategorię pojęciową „pryncypia metodologiczne”, którą traktuję jako odzwierciedlenie ukształtowanych w toku rozwoju nauki ogólnych zasad określających metodologiczne wymagania uprawiania nauki. Przywołane wybrane pryncypia są zarówno odczytaniem zaleceń (warunków, dyspozycji, zasad) przedstawionych w podręcznikach metodologii, jak i praktyk stosowanych w działalności naukowej (studiach, badaniach, ewaluacji prac) uznawanej za spełniającą wymagania metodologiczne. Nie zamierzam formułować listy podstawowych pryncypiów/zasad. Takie listy można zna-

leżć w opracowaniach podręcznikowych lub można je tworzyć na podstawie tekstów metodologicznych oraz doświadczeń i dobrych wzorów uznanych szkół naukowych. Tutaj pragnę skoncentrować uwagę jedynie na przykładach pryncypiów metodologicznych, które jeszcze do niedawna stanowiły fundament kultury metodologicznej i wyznaczały jakość pracy naukowej. Chciałbym, aby nawet bardzo fragmentaryczne (wymuszone objętością artykułu) porównania dzisiaj dominujących praktyk w uprawianiu pedagogiki z pryncypiami i doświadczeniami z odległej i nieodległej przeszłości stanowiły zachętę do krytycznej refleksji dotyczącej metodologicznej kondycji współczesnej pedagogiki, a przede wszystkim sposobu (sposobów) uprawiania tej dyscypliny.

## **Respekt wobec dorobku i standardów nauk humanistycznych**

Pedagogika ma powszechnie znane związki z filozofią, z filozofii została wyodrębniona jako dyscyplina nauki. Pozostaje w rozmaitych relacjach z innymi naukami, które usamodzielniały się na gruncie filozofii – przede wszystkim z psychologią i socjologią. Tradycyjnie silne są koneksje z naukami o kulturze. Wszystkie te nauki były i nadal są źródłem inspiracji, wiedzy i metodologii oddziałujących na sposoby rozumienia i uprawiania pedagogiki (Lewowicki, 2007).

W zakresie metodologii przejmowane były i są m.in. paradygmaty, dominujące teorie i koncepcje, liczne metody i narzędzia badań. Jeszcze do niedawna stosunkowo klarowne pozostawały przyjmowane w pedagogice orientacje badawcze, sposoby poznawania faktów, zjawisk, procesów. Wprawdzie metodologia przenoszona była na grunt pedagogiki zazwyczaj z metodologii innych nauk, to jednak czerpiąc z dorobku różnych dyscyplin starano się przestrzegać także wymagania właściwe studiom i badaniom prowadzonym w zakresie tych dyscyplin. Metody badań, sposoby analizy, logika wywodów, argumentacja i wiele innych zabiegów metodologicznych były co najmniej bliskie sposobom postępowania w naukach, z których czerpano wzory. Takie przyjmowano standardy i przynajmniej w liczących się ośrodkach akademickich starano się standardy te przestrzegać.

Przestrzeganiu wymagań sprzyjało – przed laty oczywiście – powoływanie recenzentów, którzy reprezentowali dyscypliny nauki przytaczane w pracach z pogranicza pedagogiki i innych dyscyplin. Również w ocenach dorobku w przewodach awansowych nierzadko brali udział profesorowie zajmujący się innymi dyscyplinami niż pedagogika. Miało to miejsce, rzecz jasna, w przypadkach (przecież licznych) dorobku nawiązującego do tych dyscyplin.

Współcześnie rzadko spotyka się przejawy dbałości o sprostanie standardom, opamiętanie stosownej (ze względu na obszar badań) wiedzy i przestrzeganie wymogów metodologicznych. Akceptowana jest powierzchowność odwołań do dorobku innych nauk, bezkrytycznie przyjmowane fragmenty przenoszonych do pedagogiki sposobów badań, a także sposobów opracowania i analizy wyników badań. Znajomość i wykorzystanie dorobku nauk humanistycznych i społecznych wydają się coraz częściej swoistym ozdobnikiem niż ważną częścią uprawiania pedagogiki.

## **Dbałość o tożsamość naukową. Bogactwo czy zagubienie – pytania o pedagogikę**

Pomimo formalnego uznania i odwiecznego funkcjonowania społeczności tworzących wiedzę pedagogiczną akurat tej dyscypliny – pedagogiki – towarzyszyły i chyba wciąż towarzyszą wątpliwości dotyczące jej naukowego statusu. O ile dawniej sformułowane wątpliwości zogniskowane były na uzasadnieniu „wyzwolenia się” pedagogiki od filozofii, to nowsze pytania zwracają uwagę na słabości metodologiczne, wtórność metodologii przyjmowanej w pedagogice – brak własnej metodologii, ale również np. brak teorii, które uznać można za naukowe. Zapewne te wątpliwości sprawiły, że m.in. w jednej z klasyfikacji nauk opublikowanej w latach 80. ubiegłego wieku pominięta została pedagogika (Krajewski, 1982).

Kilka dekad temu dyscyplina ta nie spełniała (przynajmniej zdaniem niektórych metodologów nauki) wymagań przyjmowanych w scjentyistycznym pojmowaniu nauki. Z opóźnieniem i przesadą usiłowano w naszym kraju precyzować pojęcia i metody, określać obszary badań, podejmować próby formułowania teorii – a zatem sprostać wspomnianemu rozumieniu nauki, określić paradygmat (w rozumieniu T. Kuhna – 2001). Podejście scjentyistyczne od lat nie znajduje uznania pedagogów, a pedagogika poddawana jest kolejnym „przystosowaniom” do nowych dominujących sposobów rozumienia i uprawiania nauki. Pozostaje pytanie, czy są to zabiegi udane, a przede wszystkim służące rozwojowi pedagogiki. Dyskusji na ten temat raczej niewiele, chociaż – jak sądzę – jest bardzo potrzebna.

Należy podkreślić, że wątpliwości dotyczące naukowej tożsamości pedagogiki związane są zarówno ze słabościami metodologii, jak i charakterem tej dyscypliny. Od kilku dekad powraca się do traktowania pedagogiki jako refleksji o wychowaniu. W takim ujęciu jest to obszar kojarzony z filozofią, a nawet z ideologią (Folkierska, 1990). Spostrzeganie pedagogiki jako refleksji o określonej dziedzinie życia ma współcześnie wielu zwolenników. Wyznacza to jeden ze sposobów odczytywania tożsamości i statusu omawianej dyscypliny.

Inny wyraz wątpliwości, o których mowa, dostrzec można w spotykanych w różnych krajach strukturach instytucji naukowych. Nie ma tam instytucji, które w nazwie eksponują pedagogikę. Pedagogiką zajmują się społeczności zorganizowane w instytucjach zawierających w nazwie „edukację”, „nauki społeczne”, „nauki humanistyczne” – nie pedagogikę.

Próbą uporządkowania zróżnicowanej sfery pedagogiki było określenie kilku sposobów jej rozumienia. Pedagogikę traktuje się jako naukę (samodzielną, spełniającą wymagania odrębności), bądź jako część nauk społecznych (a zatem nie naukę samodzielną), pedagogię (w lansowanym od lat 90. ubiegłego wieku znaczeniu, w części nawiązującym do ujęcia odczytanego w pracach K. Sośnickiego), wreszcie jako refleksję o wychowaniu (o czym była już mowa) oraz jako pedagogikę stosowaną (obszar praktyki społecznej opartej na wiedzy pedagogicznej) (Lewowicki, red., 1996, 2007).

W zakresie pedagogiki akademickiej – uznawanej przecież za naukową – mamy dość swobodnie tworzony zbiór rozmaitych pedagogik, z których duża część nie spełnia (chyba nawet nie podejmuje się starań, aby spełniały) typowych wymagań określających samodzielność dyscypliny. W podręcznikowym ujęciu wymieniane są: pedagogika pozytywistyczna, pedagogika kultury, pedagogika personalistyczna, pe-



dagogika egzystencjalna, pedagogika religii, Pedagogika Marii Montessori, Pedagogika Janusza Korczaka, Pedagogika Celestyna Freineta, pedagogika krytyczna, pedagogika antyautorytarna, pedagogika emancypacyjna, pedagogika międzykulturowa, ekologiczna, pedagogika negatywna, pedagogika postmodernizmu (Kwieciński, Śliwerski, red., 2008). W innym podręczniku wymienione są podstawowe subdyscypliny pedagogiki: pedagogika ogólna, historia wychowania, pedagogika porównawcza, dydaktyka szkolna, psychologia kształcenia, pedeutologia, socjologia edukacji, pedagogika społeczna, edukacja dorosłych, pedagogika specjalna i pedagogika zdrowia, a także pedagogika religii, teoria wychowania, pedagogika twórczości, pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika inkluzyjna (Śliwerski, red., 2006; 2010).

To tylko ilustracje ujęć pedagogiki. Wymieniane są prądy i kierunki, po części (sub)dyscypliny pedagogiki, autorskie koncepcje i praktyki edukacyjne, obszary poddawane studiom i oddziaływaniom edukacyjnym. Na przytoczonych listach nie ma już dość okrzepłych subdyscyplin – np. pedagogiki medialnej, pedagogiki pracy, nie ma ekonomiki oświaty, nie ma też np. subdyscyplin z pogranicza pedagogiki i kognitywistyki, nauk o funkcjonowaniu mózgu – i innych.

Co stanowi o odrębności i tożsamości tych rozmaitych pedagogik? Jakie kryteria wyznaczają ich samodzielność? Które „pedagogiki” spełniają wymogi dyscypliny/subdyscypliny naukowej? Czy mogą kryteriów nie spełniać i być uznawane za naukowe? Jeśli tak, to na czym polega ich wkład w rozwój nauki? Czy to bogactwo czy chaos, zagubienie? Co uznać za naukę, co za refleksję (czy bez rygorów?), co zaś za pseudonaukę?

### **Dostrzeganie i uwzględnianie relacji: obszary właściwe pedagogice a metodologia/metodologie**

W rozważaniach i sporach dotyczących pedagogiki często – wbrew deklaracjom – pomija się (a może zapomina), że dyscyplina ta obejmuje swoim zainteresowaniem bardzo różne obszary. Pedagogowie zajmują się filozofią oświaty, historią myśli o wychowaniu, uwarunkowaniami rozwoju wychowania i kształcenia, dziejami i współczesnością instytucji oświatowych, prawidłowościami kształcenia i wychowania, aksjologią i teleologią odnoszącą się do kształcenia i wychowania, systemami oświatowymi (w różnych ujęciach – od systemów ogólnych, poprzez rozmaite fragmenty systemów szeroko pojmowanej edukacji, do mikrosystemów i rozmaitych systemów autorskich, eksperymentalnych itp.), ale też treściami, procesami, metodami i środkami, formami organizacyjnymi różnych działań kojarzonych z kształceniem, wychowaniem, opieką, samorozwojem i samokształceniem, a także np. zarządzaniem oświatą, ekonomiką oświaty, edukacyjnymi zagadnieniami kultury – i innymi zagadnieniami mającymi lub mogącymi mieć znaczenie edukacyjne. Jednocześnie podkreślić należy, że wymienione (i inne – pominięte tu) obszary zainteresowań (refleksji, studiów, badań, wdrożeń itd.) odnoszone bywają do jednostek, małych grup i dużych grup, różnych grup wiekowych – i wielu innych podziałów podmiotów biorących udział w edukacji.

Przypomnienie tej, jak wydaje się, oczywistej złożoności i różnorodności obszarów właściwych pedagogice służyć ma podkreśleniu tego, że metodologia uprawiania pedagogiki powinna uwzględniać różnorodność sposobów poznawania, opisu,

interpretowania spraw dotyczących wybranych obszarów – odpowiednio do określonego obszaru i podmiotu/podmiotów podlegających czynnościom badawczym. W tym podejściu jest uzasadnione miejsce dla metodologii przyjmowanej w innych naukach – filozofii, socjologii, psychologii, naukach o organizacji i zarządzaniu, ekonomii, historii itd. Ważne, aby przyjmować te metodologie w sposób nieodbiegający od standardów obowiązujących w innych naukach. Powraca tu wątek eksponowany wcześniej – znajomości i właściwego (zgodnego ze standardami) stosowania metodologii inkorporowanych na grunt pedagogiki.

Co ważne – warunkiem rozwoju pedagogiki i jej społecznej przydatności jest, jak sądzę, zrozumienie złożoności faktów, zjawisk i procesów stanowiących obszary pedagogiki i dążenie do rozumnego scalania działań badawczych i studiów, wielostronność podejść badawczych i ich swoista kompatybilność, próby całościowych ujęć (Lewowicki, red., 1996; 2007). W takim spojrzeniu na pedagogikę i stosowaną na jej gruncie metodologię tracą sens spory np. o to, czy dominować mają metody badań ilościowych czy jakościowych. Potrzebne są i jedno, i drugie – w zależności od obszaru, obiektów badań, celu (i innych wyznaczników). Wiele obszarów wymaga poznania i w skali masowej (metodami ilościowymi) i w skali jednostkowej (metodami jakościowymi). Dopiero takie poznanie zbliży badaczy i odbiorców wyników ich prac do w miarę pełnego i rzeczywiście „rozumiejącego” (jak podkreśla się to w modnym dziś języku pedagogów) poznania.

### **Krytycyzm i rozumne odniesienia do „gonitwy mód” na odwołania teoretyczne**

W tradycji uprawiania nauki ważną rolę odgrywają teorie. Często mają one znaczenie wykraczające poza obszary działalności naukowej, pozwalają lepiej rozumieć świat, mają znaczenie w kształtowaniu różnych dziedzin praktyki, rozmaitych dziedzin życia. Teorie przyjmuje się jako podstawy działań poznawczych, badań. Nierzadko bywa też, że w wyniku studiów i badań formułowane są nowe teorie, te zaś stają się podstawą kolejnych badań. W metodologii badań naukowych związek teorii i badań przyjmuje się zazwyczaj jako warunek poprawności, podstawowe wymaganie.

Dzieje współczesnej pedagogiki przynoszą jednak przykłady dość swobodnego traktowania relacji między teoriami i postępowaniem badawczym. Oto – z jednej strony – w pracach pedagogicznych łatwo dostrzec chęć przynajmniej deklaratywnego nadażania za zmieniającymi się modami na teorie przywoływane w humanistyce. Gdyby pozostać przy przykładach mniej więcej z ostatniego półwiecza, to w publikacjach z zakresu pedagogiki znajdujemy odwołania do zmieniających się nurtów filozoficznych (niestety, także ideologiczno-politycznych), psychologicznych i innych, a studia i badania miały być wyznaczone kolejno m.in. przez: behawioryzm, teorie regulacyjne, poznawcze, podejście (teorie) systemowe, holistyczne, a modą najnowszą wydaje się konstruktywizm. Do tej listy można dodać i inne teorie lub koncepcje, które (deklaratywnie) wyznaczać miały badania i powinny służyć interpretacji wyników badań. W pedagogice od lat 80. ubiegłego wieku bardzo silny okazał się wpływ teorii określanych mianem krytycznych – przejętych głównie z socjologii krytycznej. Liczne są odwołania do szczegółowych teorii socjologicznych.

Wielość podejść teoretycznych mogłaby niewątpliwie być pomocna w poznawaniu i interpretowaniu rzeczywistości badanej przez pedagogów. Rzecz w tym, że dość szybko zatracony został związek między teoriami a sposobami badania i interpretowania wyników. Stosunkowo łatwe było konstruowanie metod i narzędzi badań odpowiadających podejściu behawiorystycznemu. Jeszcze czytelne wydawały się relacje między teoriami regulacyjnymi a metodami i narzędziami badań. W Polsce proponowane były bodajże trzy teorie regulacyjne (RTO – regulacyjna teoria osobowości – autorstwa Janusza Reykowskiego; RTT – regulacyjna teoria temperamentu – autorstwa Jana Strelaua; oraz zarys RTA – regulacyjnej teorii aspiracji – w mojej propozycji) i podjęte zostały badania odwołujące się do tych teorii. Kolejne teorie umożliwiały bogatszą interpretację różnych zjawisk, pozwalały jeszcze inaczej (niż poprzednie) tłumaczyć świat społeczny, ale coraz trudniejsze było konstruowanie modeli badań uwzględniających te teorie. Dzisiaj modne jest powoływanie się na konstruktywizm, ale trudno znaleźć (poza nielicznymi wyjątkami) prace, w których poza deklaracją można znaleźć przykłady badań opartych na tej teorii czy podejściu konstruktywistycznym oraz interpretację wyników z wykorzystaniem deklarowanej podstawy teoretycznej. Można odnieść wrażenie, że pogoń za modą (zazwyczaj z opóźnieniem w stosunku do innych dyscyplin nauki i nurtów szeroko pojmowanej humanistyki światowej) zatraciła sens przywoływania teorii. Tak postępując można odwoływać się do dowolnej teorii, a potem o tym całkowicie zapomnieć.

### **Przestrzeganie struktury i wewnętrznej logiki postępowania badawczego**

W nawiązaniu do przedstawionych uwag – jak sądzę – warto przywołać także szersze spojrzenie na strukturę i logikę postępowania badawczego. Najogólniej rzecz traktując, można strukturę tę przedstawić następująco: cele i obszary badań – wybór teorii – metodologia postępowania (metody, narzędzia, sposoby opracowania wyników badań) zgodna z wybraną teorią (teoriami) – interpretacja wyników (z wykorzystaniem teorii uznanej za podstawową czy podstawowe w przypadku paru lub kilku teorii) – próby uogólnień, zrozumienia nowych faktów, zjawisk czy procesów – niekiedy formułowanie nowych koncepcji, hipotez, czasem teorii.

Taka struktura pozwala zachować wewnętrzną logikę, spójność między wymienionymi etapami postępowania. Współcześnie dostrzegalne są jednak coraz częstsze odstępstwa od zachowania takiej struktury i logiki (spójności metodologicznej) prowadzenia badań. Już wcześniej była mowa o braku relacji: teoria – badania – interpretacje. Zdarza się, że argumentem tłumaczącym brak spójności jest akceptowany przez wiele społeczności naukowych eklektyzm. Czy jednak uznawać zupełnie dowolne łączenie teorii, metod i interpretacji, czy też za dopuszczalne traktować połączenia różnych, ale wewnętrznie spójnych struktur, w których obok siebie występują odmienne, ale wewnętrznie spójne struktury – od celów badań poczynając, a na interpretacjach czy uogólnieniach kończąc. W pierwszym przypadku jest to chaotyczne, dowolne łączenie elementów wzajemnie obcych (np. teorii i metod czerpanych z różnych orientacji czy nurtów, wzajemnie niekiedy sprzecznych). W drugim zaś w badaniach wykorzystuje się wewnętrznie spójne struktury, które pozwalają na posłużenie się właśnie spójnymi podejściami metodologicznymi do więcej niż jed-

nostronnego poznania jakiegoś zjawiska czy procesu. To drugie postępowania daje szansę dwu- czy wielostronnego podejścia badawczego, wielostronnego oglądu i interpretacji. Którą odmianę rozmaicie rozumianego eklektyzmu traktować za dopuszczalną w badaniach naukowych? Obie, jedną z nich (którą i dlaczego?)

Coraz częściej zdarzają się osobliwe badania bez określonego celu. Takie niby-badania zdarzają się m.in. w ramach rozmaitych międzynarodowych grantów z udziałem studentów i/lub doktorantów, nierzadko także przy udziale osób już zasiedzia-nych w środowiskach uczelnianych. „Badacze” jadą do jakiegoś kraju (miasta, śro-dowiska), bo w ramach grantu są uczestnicy z tamtego kraju, niewiele wiedzą o tym kraju (środowisku itd.), zakładają, że „coś się wydarzy”, „czegoś się dowiedzą”. Prze-ważnie dowiadują się czegoś, co powinni już znać wcześniej – np. pedagogowie „od-krywają”, że są szkoły waldorfskie (ale nie znają ich założeń, pedagogiki Rudolfa Ste-inera, antropozofii według tego pedagoga, losów jego pedagogiki) i zwracają uwagę głównie na zewnętrzne przejawy, warunki działalności tych szkół. Inni „odkrywają”, że są różne rodzaje indywidualizacji kształcenia, różne metody i formy pracy dosto-sowane do możliwości i potrzeb dzieci i młodzieży. To „odkrycia” – relacjonowane przez „badaczy”. Trudny do zaakceptowania jest brak przygotowania uczestników „naukowej turystyki” do merytorycznych kontaktów z odwiedzanymi środowiska-mi. W warunkach łatwego dostępu do informacji (np. w internecie) nie świadczy to dobrze o wędrujących osobach. Przykładów niezbyt budujących jest wiele.

Jednym ze zjawisk występujących w niemałej już skali jest podejmowanie badań „niesionych przez modę” albo „niesionych przez narzędzie”. Skoro znajdzie się goto-we narzędzie, przez kogoś opracowane, wzbogacone o „klucz” do porządkowania wy-ników, to znajduje się też motyw do posłużenia się tym narzędziem. Niestety, rzadko towarzyszy temu próba porównania wyników własnych badań z wynikami innych badań, porównania grup i warunków, w których prowadzone były badania, inter-pretacje czy wnioski oparte na wykorzystaniu jakiejś metody badań porównawczych (Pachociński, 2007 i in.). Pozostają ewentualne zestawienia „gołych” wyników. A to dopiero „surowiec” do analiz, studiów porównawczych. Najważniejszy okazuje się efekt w postaci publikacji i uzyskane za nią punkty (szerzej piszę o tym w: Lewowic-ki, 2015) – efekt poznawczy, naukowe metody analizy nie mają znaczenia.

Spośród niemałej liczby innych zjawisk budzących co najmniej wątpliwości do-tyczące metodologicznej poprawności badań przytoczę jeszcze jedno. To powierzchowne odczytanie sensu badań jakościowych. Badania te mają rozbudowaną i dość różnorodną metodologię. Przegląd zagadnień tej metodologii znaleźć można m.in. w publikacjach z minionych kilkunastu lat (por. np. Miles, Huberman, 2000; Jusz-czyk, 2013; Kubinowski, 2011; Angrosino, 2010; Jemieliński, red., 2012; Barbour, 2011; Charmaz, 2009; Flick, 2010, 2011; Gibbs, 2011; Denzin, Lincoln, red., 2009; Rapley, 2013). W pracach z zakresu pedagogiki rozpleniła się jednak odmiana badań niby-jakościowych. Wiele w tych pracach cytatów, przytoczonych wypowiedzi osób (niby)badanych, ale trudno znaleźć przykłady analiz tych wypowiedzi, zastosowania jakiejś metody analizy i interpretacji tekstu. Autorzy prac – w założeniu naukowych – ograniczają się do krótkich własnych streszczeń zebranych wypowiedzi, powtarzają czasem swoimi słowami te wypowiedzi, ale nie podejmują prób analizy i interpretacji przy wykorzystaniu metod jakościowej analizy tekstów. Powstają (dodać można – ła-two powstają) książki czy artykuły wypełnione głównie cytatami – bez prób wysiłku analizy podporządkowanej wybranej metodologii (wybranych metodologiom). Jeżeli

takie publikacje stają się podstawą naukowych awansów, to główne zasługi – a więc w konsekwencji i przyznane stopnie lub tytuły naukowe – przypaść powinny badającym i obficie cytowanym osobom, ale nie „badaczom”.

Na tle przedstawionych – przecież tylko wybranych – przykładów powrócić trzeba do pytania postawionego w tytule tego tekstu. Czy pryncypia metodologiczne stają się już głównie wspomnieniem, czy powinny wyznaczać standardy uprawiania nauki? Czy zanik świadomości i kultury metodologicznej, zanik fundamentalnych zasad i standardów w uprawianiu pedagogiki uznać mamy za nieodwracalny efekt umasowienia zawodu pedagoga akademickiego i erozji naukowej tożsamości pedagogiki? Czy godzić się na to?

Pedagodowie mogą i powinni korzystać z różnych źródeł wiedzy, rozmaitych doświadczeń. Rozwój pedagogiki jako dyscypliny naukowej i jej społeczna przydatność zależy jednak w znacznej mierze od przestrzegania pryncypiów metodologicznych i standardów uprawiania nauki. Standardy te – pomimo różnych zmian – nie powinny być coraz gorsze. Wierzę, że refleksja metametodologiczna i praktyka badań jednak wytrzymają próbę czasu, ale potrzebne są starania o jasne określenie i respektowanie podstawowych pryncypiów metodologicznych.

## Literatura

- Angrosino M. (2010): *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Barbour R. (2011): *Badania fokusowe*. Tłum. B. Komorowska. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Bronk A., Majdański S. (2009): *Kłopoty z porządkowaniem nauk: perspektywa naukoznawcza*. „Nauka”, nr 1
- Charmaz K. (2009): *Teoria ugruntowana: praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Tłum. B. Komorowska. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Cichoń W. (1984): *Metodologiczne i aksjologiczne aspekty stanowienia celów wychowania*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6
- Czykwini E. (1988): *Koncepcja reprezentacji Moscovicie'go – perspektywą dla badań interakcji nauczyciela i ucznia*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (red. nauk.) (2009): *Metody badań jakościowych*. T. 1 i 2. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Flick U. (2010): *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Flick U. (2011): *Jakość w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Tomanek. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Folkierska A. (1990): *Pytania o pedagogikę*. Wyd. UW, Warszawa
- Gęsicki J. (1986): *Teoretyczne i metodologiczne problemy badania efektywności wychowania*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1-2
- Gibbs G. (2011): *Analizowanie danych jakościowych*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Jemieliński D. (red.) (2012): *Badania jakościowe*. T. 1 i 2. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Juszczak S. (2013): *Badania jakościowe w naukach społecznych – szkice metodologiczne*. Wyd. UŚ, Katowice
- Komar W., Kwiatkowska-Kowal B. (1985): *Zadania sytuacyjne w badaniach nad zawodowym przygotowaniem nauczycieli (aspekty teoretyczne i próba konstrukcji)*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2-3
- Krajewski W. (1982): *Prawa nauki. Przegląd zagadnień metodologicznych*. KiW, Warszawa

- Kruszewski K. (1984): *Zastosowanie niektórych właściwości rozkładu wyników kształcenia do analizy polityki oświatowej*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6
- Kubinowski D. (2011): *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*. Wyd. UMCS, Lublin
- Kuhn T. (2001): *Struktura rewolucji naukowych*. Przeł. Helena Ostromecka. Fundacja Aletheia, Warszawa
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.) (2008): *Pedagogika*. T. 1. PWN, Warszawa
- Lewandowska M. (1988): *Logiczne podstawy formułowania problemów w teorii pedagogicznej*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3-4
- Lewowicki T. (1984): *Problemy metodologiczne w naukach pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6
- Lewowicki T. (red.) (1995): *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Wydział Pedagogiczny UW, Instytut Pedagogiki UŚ – Filia w Cieszyńcu, Warszawa-Cieszyn
- Lewowicki T. (red.) (2004): *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. WSP ZNP i OW „Impuls”, Warszawa-Kraków
- Lewowicki T. (2007): *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. ITE-PIB, Warszawa-Radom
- Lewowicki T. (2011): *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Edukacja międzykulturowa*. „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XVII, cz. I. UwB, Białystok
- Lewowicki T. (2015): *Quo vadis universitas – spostrzeżenia, uwagi i pytania (nie?) pedagogiczne*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1
- Łobocki M. (1985): *O badaniach eksperymentalnych w pedagogice*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4
- Łobocki M. (1986): *Warunki poprawności metodologicznej eksperymentu pedagogicznego*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1-2
- Łobocki M. (1988): *Z zagadnień metodologii badań pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6
- Miles M. B., Huberman A. M. (2000): *Analiza danych jakościowych*. Tłum. S. Zabielski. „Trans Humana”, Białystok
- Niemierko B. (1985): *Rodowód i współczesność pomiaru dydaktycznego*. Cz. I. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4
- Niemierko B. (1987): *Rodowód i współczesność pomiaru dydaktycznego*. Cz. II. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2
- Nikitorowicz J. (2005): *Kreowanie tożsamości dziecka*. GWP, Gdańsk
- Okoń W. (2004): *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. czwarte, uzupełnione i poprawione. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Pachociński R. (2007): *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Palka S. (1984): *Wizje badań pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6
- Palka S. (1985): *Badania pedagogiczne: między pewnością a zwątpieniem*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2-3
- Palka S. (1986): *Teoretyczne i praktyczne badania pedagogiczne*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3
- Piekarski J. (1985): *Środowisko rodzinne jako przedmiot diagnozy pedagogicznej – główne przesłanki teoretyczne i metodologiczne*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2-3
- Rapley T. (2013): *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Tłum. A. Gąsior-Niemiec. Wyd. 1. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Skrzypiec S. (1985): *W poszukiwaniu paradygmatu systemowego dla pedagogiki*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4
- Stochmiałek J. (1988): *O konstruowaniu pedagogicznej teorii kierowania*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1-2
- Śliwerski B. (red.) (2006-2010): *Pedagogika*. T. 1-4. GWP, Gdańsk
- Urbański R. (1986): *Nauki pedagogiczne a nauki o wychowaniu: problem „integralności” i „intencjonalności” procesów wychowawczych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1-2
- Waligórski K. (1987): *Metodologiczne problemy teorii organizacji szkoły*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4
- Wiliński P. (1988): *O przydatności pojęcia „styl życia” w badaniach pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3-4
- Winiarski M. (1988): *Rozważania na temat typologii i rozwoju nauk pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1-2
- Zaczyński W. P. (1984): *Raz jeszcze o statusie ontologiczno-metodologicznym pedagogiki*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6
- Zaręba E. (1984): *Analiza treści w badaniach pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6
- Żechowska B. (1988): *Funkcjonalne podejście w badaniu nauczyciela – metodologiczne kontrowersje*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6.

## **O pryncypiach metodologicznych – wspomnienia czy standardy uprawiania nauki?**

W toku rozwoju nauki ukształtowane zostały ogólne pryncypia/zasady określające metodologiczne wymagania dotyczące uprawiania nauki. W artykule przywołane są niektóre z tych zasad. Wydaje się, że na gruncie pedagogiki przestrzega się je coraz rzadziej. Zanika kultura metodologiczna, erozji ulegają standardy uprawiania nauki. Prowokuje to do pytania, czy pryncypia metodologiczne stają się wspomnieniem, czy wciąż traktować je jako wymagania dotyczące uprawiania nauki.

Słowa kluczowe: pryncypia metodologiczne, kultura metodologiczna, tożsamość dyscypliny naukowej, (modne) teorie, struktura postępowania badawczego

### **On methodological principles – remembrances of the past or the standards of science cultivation**

General principles/rules describing methodological requirements related to the cultivation of science have been formed in the process of science development. Some of the principles are presented in the article. It seems that, on the ground of pedagogy, they are observed less frequently. Methodological culture has been diminishing, the standards of science cultivation being the subject in the process of „erosion”. It provokes the question whether methodological principles become a matter of the past or can still be treated as valid for cultivating science.

Key words: methodological principles, methodological culture, discipline identity, trendy theories, structure of research procedure





Joanna Smogorzewska  
*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*

## **FORMY KSZTAŁCENIA A TEORIA UMYSŁU. CZY ŚRODOWISKO EDUKACYJNE MOŻE BYĆ JEDNYM Z CZYNNIKÓW WPŁYWAJĄCYCH NA ROZWÓJ TEORII UMYSŁU?<sup>1</sup>**

Badanie teorii umysłu, od czasu pierwszych prac przygotowanych przez Davida Premacka, Gaya Woodruffa (1978) i Henry'ego Wellmana (1979) jest niezwykle popularne. Wraz z rozwojem wiedzy na temat samej istoty tej umiejętności pojawiły się pytania o to, co może wpływać na kształtowanie się jej u dzieci. Prezentowana praca jest próbą teoretycznego usystematyzowania czynników, które są lub mogą być istotne w jej rozwoju. Do tych, które do tej pory badano i które uznano za znaczące dla kształtowania się teorii umysłu, dołączono jeszcze jeden – środowisko edukacyjne. W drugiej części pracy postawiono pytanie o to, czy forma kształcenia – szkoła specjalna, integracyjna i włączająca – może wpływać na tempo rozwoju teorii umysłu. Sformułowano przesłanki, które mogą przemawiać za tym, że forma kształcenia, w której uczy się dziecko, może moderować rozwój jego teorii umysłu. Podsumowaniem tekstu jest propozycja własnego modelu teoretycznego, który ukazuje związki między omawianymi w tekście zmiennymi. Wymaga on empirycznego sprawdzenia.

### **Teoria umysłu**

Pojęcie „teoria umysłu”, mimo że obecne w psychologii i pedagogice od kilkudziesięciu lat, jest kontrowersyjne, a w konsekwencji stosunkowo trudne do analizy. Wynika to z kilku przesłanek. Pierwsza, podstawowa, dotyczy tego, czy umiejętność ta w ogóle istnieje (np. Leudar, Costall, 2009). Wobec ogromu badań dotyczących omawianego zagadnienia podobne wątpliwości są już raczej rzadkością. Zdecydowanie bardziej uzasadnione są rozważania, czy badania prowadzone wcześniej niż badania nad teorią umysłu nie pokrywają się ze sobą. Odpowiedzi na to pytanie nie da się udzielić jednoznacznie. Z jednej strony, różnego rodzaju analizy psychologiczne, choćby badania nad decentracją i przyjmowaniem perspektywy innego (Piaget, 1926), mają z teorią umysłu wiele wspólnego. Z drugiej strony zaś, wyniki badań nad teorią umysłu ukazują zdecydowanie bardziej pozytywny obraz dziecka, jako istoty myślącej i rozumiejącej perspektywę innego człowieka niż badania prowadzone

<sup>1</sup> Artykuł powstał w ramach projektu "Forma kształcenia a trajektoria rozwoju teorii umysłu" prowadzonego w Akademii Pedagogiki Specjalnej, a finansowane przez Narodowe Centrum Nauki (nr 2014/13/B/HS6/02663)

wcześniej, m.in. przez Jeana Piageta. Psycholog koncentrował się bowiem na tym, by pokazać, do czego dziecko nie jest jeszcze zdolne. Badacze teorii umysłu, wchodząc w interakcję z najmłodszymi, próbują natomiast uświadomić ludziom, że już niemowlęta znają podstawy logiki wydarzeń i wiedzą, które z nich są możliwe, a jakie zupełnie nieprawdopodobne (np. Meltzoff, Gopnik, 2013; Rakoczy, 2012; Ruffman, 2014; Scott, Baillargeon, 2009). Druga z przesłanek odnosi się do definicji tego pojęcia. Przez lata prowadzenia badań nad „teorią umysłu” powstały, co charakterystyczne dla nauk społecznych, różne jej definicje, a sam termin traktowany jest jako mieszczący w sobie wiele bardziej szczegółowych terminów, jak „mentalizowanie”, „czytanie w umyśle” czy „poznanie społeczne” (por. Schaffer, 2010). Najczęściej przyjmuje się, że teoria umysłu jest wiedzą człowieka o umyśle – własnym i drugiej osoby. Przejawia się ona w rozumieniu, że ludzie posiadają wewnętrzne stany mentalne, przede wszystkim przekonania i pragnienia, które ich różnicują. Mimo że stany te są niewidoczne, znacząco wpływają na funkcjonowanie ludzi (por. Białecka-Pikul, 2012). Posiadanie teorii umysłu oznacza przyjęcie i rozumienie istnienia tej zależności. Pojęcie to związane jest także ze sposobami badania tej umiejętności, a także z różnego rodzaju koncepcjami mającymi służyć wyjaśnieniu mechanizmów jej kształtowania się (Astington, Baird, 2005). W artykule sformułowanie „posiadanie teorii umysłu” oznacza, że: dziecko jest rozwojowo gotowe do nabywania wiedzy o stanach mentalnych innych ludzi, ma wiedzę na temat tych stanów oraz wykorzystuje tę wiedzę, co przejawia się w jego funkcjonowaniu, np. w kontaktach społecznych. Dodatkowo, pojęcie „teoria umysłu” używam w tym artykule w znaczeniu psychologicznym. Pisząc o teorii umysłu mam na myśli „własną teorię dziecka na temat przekonań i pragnień innych ludzi”.

Trzecia przesłanka kontrowersji dotyczy samego sposobu określania pojęcia jako „teoria umysłu”, a dokładniej słowa „teoria”. Jest ono, w powszechnym przekonaniu, zarezerwowane dla nauki – teoria służy wyjaśnianiu otaczającej rzeczywistości i predykcji zjawisk. Rozwój teorii umysłu bada się natomiast przede wszystkim u małych dzieci, choć nie tylko – coraz powszechniejsze są badania z udziałem adolescentów i dorosłych (por. np. Białecka-Pikul, 2012; Charman i in., 1998; Thirion-Marissiaux, Grosbois, 2008; Valle i in., 2015). Łącząc dwie kwestie – pojęcie teorii i możliwości intelektualnych małych dzieci – można byłoby uznać, że dzieci nie mogą posiadać teorii umysłu, gdyż są na zbyt wczesnym poziomie rozwoju poznawczego. Nie jest to jednak do końca prawda. Teoria umysłu jest teorią naiwną, czyli pewnym zbiorem przekonań, które rozwijają się spontanicznie, zarówno u dorosłego jak i u dziecka (Wellman, Gelman, 1998). W psychologii poznawczej i rozwojowej z kolei niejednokrotnie udowodniono, że rozwój poznawczy odbywa się przez konstruowanie naiwnych teorii dotyczących różnych elementów otaczającego nas świata (por. Haman, 2002).

Teoria umysłu jest ściśle związana także z tzw. psychologią potoczną. Podstawą tego związku jest świadomość, że ludzie, niezależnie od kultury, w której są wychowywani i w której żyją, mają przekonania na temat przekonań innych ludzi. Dorośli rozumieją, że ich przekonania dotyczące innych, np. ich wiedzy, emocji, motywów postępowania, zachowań, mogą być fałszywe. Większość dzieci dopiero ok. 4-5 roku życia zaczyna pojmować, że przekonania ludzi mogą się znacząco różnić od siebie. Wiedza ta jest kluczowa dla wzajemnego zrozumienia i wchodzenia w interakcje między sobą. W ten sposób teoria umysłu jawi się nie jako nieistotna i mało skompli-

kowana umiejętność, ale raczej jako złożona zdolność, która kształtuje się etapowo w ciągu życia. Czwarta przesłanka, leżąca u podstaw kontrowersji wokół teorii umysłu, dotyczy właśnie rozwoju tej umiejętności, a przede wszystkim mechanizmów tego rozwoju. W koncepcji teorii umysłu można wyróżnić dwa podstawowe nurty skupione wokół procesów bądź czynników związanych z jej kształtowaniem się. Podstawą pierwszego z nich są umiejętności poznawcze. Koncepcje zgodne z tym nurtem dominowały w początkowym stadium rozwoju badań i analiz nad rozwojem teorii umysłu. Zakładają one, że teoria umysłu jest wiedzą na temat stanów mentalnych innych ludzi, a posiadanie wiedzy jest nierozdzielnie związane z koniecznością manipulowania nią. W związku z tym do prawidłowego kształtowania się teorii umysłu konieczne są takie umiejętności, jak: dobrze rozwinięta percepcja, koncentracja, pamięć czy myślenie (przede wszystkim abstrahowanie oraz formułowanie wniosków).

Wśród koncepcji poznawczych wyróżnić można (por. Białecka-Pikul, 2012):

- Teorie wrodzonych modułów, w tym koncepcje Simona Baron-Cohena (np. 1997, 2005, 2009), Uty Frith (2008) oraz Alana Lesliego (np. 1994, 2005). Główną tezę tego typu koncepcji jest to, że ludzki mózg posiada wrodzony mechanizm, który pomaga w przetwarzaniu informacji na temat stanów mentalnych innych ludzi,
- Teorie teorii, wśród których mieści się ujęcie Wellmana (np. 1990, 2002) oraz reprezentacyjna teoria umysłu Josepha Perner (np. 1991, Perner i in., 2002, 2003). Kluczowym założeniem tych koncepcji jest teza, że rozwój poznawczy odbywa się przez konstruowanie naiwnej teorii rzeczywistości, a to konstruowanie następuje dzięki nieustannej „aktywności badawczej” małego człowieka,
- Teorie symulacji, w tym teoria Paula Harrisa (np. 1991, 2009), teoria ucieleśnionej symulacji Vittoria Gallesego (2005/2009), teoria imitacji Andrew Meltzoffa (2007), a także teoria symulacji-używania reguł Petera Mitchella i in. (np. Mitchell, 1996; Mitchell i in., 2009). W tych teoriach akcentuje się, że dzięki bezpośredniemu dostępowi do własnych stanów mentalnych, ludzie mogą obserwować i interpretować te stany u innych,
- Teoria umysłu jako funkcja zarządcza (np. Lewis, Carpendale, 2009; Perner, Lang, 2000; Putko, 2008; Schneider i in., 2005), która akcentuje związek między rozwojem teorii umysłu a funkcjami zarządczymi, czyli przede wszystkim kształtowaniem się uwagi, pamięci oraz kontroli poznawczej.

Druga grupa koncepcji traktujących o rozwoju teorii umysłu powstała w tzw. nurcie komunikacyjno-poznawczym, nazwanym tak przez Martę Białecką-Pikul (2012). Wymienić można teorie i koncepcje: Janet W. Astington i Lisy A. Dack (2008), Bradforda Pillowa (np. 1988, 2008), teorię podzielanej intencjonalności Michaela Tomasello (2002; Tomasello, Carpenter, 2007), teorię ludzkiej pedagogiki Györgya Gergely (Gergely i in., 2007), koncepcję rozwoju rozumienia społecznego Jeremy'ego Carpendale'a i Charliego Lewisa (2006), oraz koncepcję wchodzenia w społeczność umysłów Kathrin Nelson (np. 2007) – (por. Białecka-Pikul, 2012). Wymienieni autorzy podkreślają dwie bardzo ważne, wręcz kluczowe dla tego tekstu, kwestie. Po pierwsze, zdolność zwana „teorią umysłu” ma charakter rozwojowy – dziecko w piątym roku życia posiada tylko część tej umiejętności, a wraz z wiekiem nabywa kolejne jej aspekty. Po drugie, nie mniej istotne, dziecko w toku rozwoju „konstruuje”, a nie „nabywa” teorię umysłu. Nabywanie kojarzy się bowiem raczej z biernością – odbywa się ono automatycznie, spontanicznie i nie potrzeba do tego zaangażowania podmiotu. Słowo „konstruuje” akcentuje natomiast aktywność dziecka w kształto-

waniu się u niego teorii umysłu. Konstruowanie odbywa się przez ciągłą interakcję dziecka ze społeczeństwem i kulturą, w której żyje, a także dzięki komunikowaniu się z innymi ludźmi.

## **Teoria umysłu pierwszego rzędu a teoria umysłu drugiego rzędu**

„Rozwojowy” charakter teorii umysłu wiąże się z tym, że przechodząc na następne etapy rozwoju człowiek rozumuje na coraz wyższym poziomie, co potwierdzają np. badania Nelson, Plesy i Hensler (1998). Ma to swoje odzwierciedlenie w kolejnych „rzędach” teorii umysłu. Z racji grupy wiekowej, którą jestem badawczo zainteresowana (dzieci w wieku wczesnoszkolnym), istotne jest rozróżnienie między teorią pierwszego i drugiego rzędu.

Teoria umysłu pierwszego rzędu rozwija się u dzieci w wieku przedszkolnym. Wyniki metaanalizy, opublikowanej przez Wellmana, Crossa i Watson (2001) pokazują, że dzieci trzyletnie, będące na adekwatnym do wieku poziomie rozwoju, nie potrafią odróżnić swojego sposobu widzenia świata od poglądów innych ludzi. Istotną, pozytywną zmianę jakościową w rozumowaniu obserwuje się dopiero u dzieci w piątym roku życia.

Posiadając tę umiejętność na podstawowym poziomie dziecko rozumie, że jego perspektywa patrzenia na dany problem czy sytuację nie jest najprawdopodobniej podzielana przez drugą osobę. Każdy człowiek myśli bowiem inaczej, ma inne przekonania, doświadczenia i poglądy. Uwzględnianie różnorodnych punktów widzenia tej samej sytuacji jest niezbędne do nawiązywania i podtrzymywania prawidłowych relacji z innymi ludźmi, a w konsekwencji do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie.

Tradycyjnie teorię umysłu pierwszego rzędu bada się za pomocą trzech klasycznych zadań lub ich modyfikacji: Testu Niespodziewanej Zmiany (Wimmer, Perner, 1983), Testu Zwodniczego Pudełka (Perner i in., 1987) oraz Testu Pozór-Rzeczywistość (Flavell i in., 1983). Niemniej są także inne narzędzia do oceny teorii umysłu pierwszego rzędu, które badają tę umiejętność na tym samym poziomie, co wymienione zadania, a przy okazji są nieco bardziej urozmaicone. Przykładem jest skala pięciu zadań, skonstruowana przez Peterson, Wellmana i Liu (2005) na podstawie zadań zaproponowanych przez Wellmana i Liu (2004). Bada ona różne aspekty teorii umysłu pierwszego rzędu, a zadania ułożone zostały (w wyniku analiz statystycznych) w kolejności od najmniej do najbardziej skomplikowanych:

- rozumienie zróżnicowanych potrzeb – zadanie sprawdza, czy dziecko rozumie, że jego potrzeby na ogół nie pokrywają się z potrzebami drugiej osoby,
- rozumienie zróżnicowanych przekonań – zadanie sprawdza, czy dziecko rozumie, że różne osoby mogą mieć odmienne przekonania na dany temat w momencie, gdy nie wiadomo, jaka jest prawidłowa odpowiedź,
- dostęp do wiedzy – zadanie sprawdza, czy dziecko rozumie, że posiadanie przez niego wiedzy na dany temat nie oznacza, że inna osoba także ją posiada,
- rozumienie fałszywych przekonań – zadanie sprawdza, czy doświadczenie pomyłki na własnym przykładzie (tu: błędne odgadnięcie zawartości pudełka), wpłynie na rozumienie, że inna osoba prawdopodobnie również może popełnić błąd,

- rozpoznawanie ukrytych emocji – zadanie sprawdza, czy dziecko rozumie, że człowiek może doświadczać innych emocji niż pokazuje to na zewnątrz.

Teoria umysłu drugiego rzędu jest wyższą formą rozumowania w porównaniu do teorii umysłu pierwszego rzędu. Dlatego też myślenie na tym poziomie pojawia się u dzieci nieco później – między szóstym a dziewiątym rokiem życia (por. Miller, 2012). Jego identyfikacja, przede wszystkim ocena funkcjonowania i myślenia na tym poziomie, jest trudniejsza niż w przypadku teorii umysłu pierwszego rzędu. Teorię umysłu pierwszego rzędu można bowiem badać zarówno w warunkach laboratoryjnych, jak i obserwując naturalne sytuacje, w których dzieci używają tego rozumowania, np.: „Myślę, że Hania myśli, że...”. Natomiast w przypadku teorii umysłu drugiego rzędu badacze nie podjęli się wyróżnienia naturalnych sytuacji życiowych, w których człowiek bezpośrednio wykorzystywałby ten poziom myślenia. Raczej w codziennych rozmowach nie używamy zwrotów typu: „Ania myśli, że ja myślę, że Ania...”. Nie znaczy to jednak, że wyższa forma rozumowania nie ma bezpośredniego przełożenia na codzienne działanie człowieka – wręcz przeciwnie. Jest znacząca zarówno dla funkcjonowania poznawczego, jak i społecznego. Dzięki niej:

- dostrzegamy różnice między pomyłką a celowym kłamstwem,
- rozumiemy, że kłamstwo może mieć dobry motyw (np. nie chcemy kogoś skrzywdzić),
- jesteśmy w stanie pojąć ironię, zrozumieć metaforę i symbole,
- potrafimy odczytać emocje innych ludzi oraz ukryć własne, niepożądane uczucia,
- możemy rozumować na podstawie przesłanek,
- umiemy trafnie oceniać czyny innych ludzi pod względem moralnym.

Teoria umysłu drugiego rzędu ma także „ciemniejszą” stronę. Badania wykazały bowiem (np. Heerey i in., 2005, Sutton i in., 1999, Talwar i in., 2007), że myśląc na bardziej zaawansowanym poziomie ludzie potrafią kłamać w bardzo wyrafinowany, trudny do wykrycia sposób, a także prześladować i drażnić innych. Tego typu zachowania nie świadczą jednak o niskich umiejętnościach społecznych. Wprost przeciwnie – są one potwierdzeniem wysokiego poziomu funkcjonowania. Tyle tylko, że nie są wykorzystywane w dobrej, lecz złej intencji: człowiek z wyrachowaniem i umyślnie dąży do tego, by zaszkodzić innej osobie. Niemniej jednak, na szczęście, intencjonalne działanie skierowane na zranienie drugiego człowieka jest w populacji stosunkowo rzadkie.

Teoria umysłu drugiego rzędu w swej „czystej” postaci może być badana za pomocą zadań specjalnie przygotowanych, w warunkach laboratoryjnych. Pierwszej wymyślonej do tego celu historyjce nadano tytuł „Park” (Perner, Wimmer, 1985). Tekst ten jest jednak dość trudny dla dzieci, zawiera wiele informacji, które wymagają zapamiętania (por. Miller, 2012). W związku z tym wyniki badania mogą być mało trafne i mieć niską rzetelność. Dlatego też inni autorzy, wymyślając kolejne zadania, starali się uprościć ich treść, by w miarę możliwości uniknąć zarzutu, który sformułowano już w stosunku do poleceń zaproponowanych przez Piageta (Donaldson, 1986). Zauważono, że dzieci nie rozwiązują zadań nie dlatego, że nie rozumują na wystarczająco wysokim poziomie, ale dlatego, że sposób ich sformułowania jest dla nich za trudny. Zadania, które spełniają to kryterium, oceniają:

- bezpośrednio rozumowanie drugiego rzędu – zadanie „Czekolada” (Hughes i in., 2000; Sullivan i in., 1994), które jest nieco mniej skomplikowane niż zadanie „Park”, ale ocenia ten sam poziom rozumowania,

- rozumienie sarkazmu (Peterson, Wellman, Slaughter, 2012) – zadanie sprawdza, czy dziecko wie, że kontekst sytuacyjny (tu: deszcz) może sprawić, że pozornie neutralna wypowiedź (w tym wypadku: „Piękny dzień na piknik...”) może przybrać postać sarkazmu,
- rozumienie *faux pas* językowego (Baron-Cohen, O’Riordan, Jones, Stone, Plaisted, 1999) – historyjki sprawdzają, czy dziecko potrafi rozpoznać, kiedy bohater zachował się niewłaściwie nie zdając sobie z tego sprawy (świadoma niezręczności jest jedynie osoba, do której skierowana jest wypowiedź).

## **Czynniki wpływające na kształtowanie się teorii umysłu**

Teoria umysłu jest niezwykle popularnym tematem badawczym. Wśród ogromu prac pojawiają się także takie, których celem jest określenie czynników wpływających na rozwój tej umiejętności i ocena tego, jak duże znaczenie mogą one mieć dla tego rozwoju. Ich poszukiwanie jest możliwe dzięki założeniu, o którym pisałam wcześniej, to znaczy: dziecko może konstruować teorię umysłu w wyniku interakcji z otaczającym go środowiskiem (w myśl teorii komunikacyjno-poznawczych). Wybór ograniczam tylko do tych czynników, które wyodrębniono w modelu teoretycznym, zaprezentowanym na końcu tego tekstu. Wagę części z nich (np. umiejętności językowe i społeczne, niepełnosprawność) potwierdzono empirycznie, inne są skutkiem rozważań własnych (forma kształcenia). Oczywiście, przyczyną pominięcia niektórych (takich jak czynnik genetyczny, temperament dziecka czy funkcje zarządcze, głównie pamięć, uwaga czy koncentracja) nie jest fakt, że uznaję je za nieistotne dla rozwoju teorii umysłu. Wprowadzenie pewnego ograniczenia co do ich liczby wiąże się raczej ze świadomością, że niemożliwe jest jednoczesne zbadanie wszystkich elementów. Wybrano więc te, które wydają się najmocniej związane z podjętym tematem analiz.

Czynniki wpływające na rozwój teorii umysłu można podzielić na indywidualne i społeczne. Pojawiają się one w wymienionych teoriach poznawczo-komunikacyjnych. W celu usystematyzowania wywodu, najpierw omówione zostaną czynniki indywidualne, a następnie społeczne.

## **Czynniki indywidualne a rozwój teorii umysłu**

Spośród czynników indywidualnych wybrano następujące: umiejętności językowe, umiejętności społeczne oraz niepełnosprawność dziecka, jako te, które są najbardziej istotne dla koncepcji własnej.

Wyniki badań świadczą, że teoria umysłu jest silnie związana z rozwojem języka (np. Astington, Baird, 2005; Nelson, 2005). Korelacja między umiejętnościami językowymi a rozwojem teorii umysłu nie jest jednak jednoznaczna. Można wyróżnić trzy stanowiska w tym zakresie (Białecka-Pikul, 2012):

- Hipoteza poznawcza, mówiąca o tym, że rozwój teorii umysłu wpływa pozytywnie na kształtowanie się umiejętności językowych,
- Hipoteza konwersacyjna, mówiąca o tym, że rozwój języka pozytywnie wpływa na rozwój teorii umysłu,

- Hipoteza interakcyjna, mówiąca o tym, że rozwój języka i rozwój teorii umysłu wpływają na siebie wzajemnie.

Najwięcej dowodów empirycznych przemawia na korzyść hipotezy konwersacyjnej (np. Carpendale, Lewis, 2006), choć nie wiadomo, czy w tym związku najważniejszym aspektem języka jest: gramatyka (głównie rozumienie zdań dopełnieniowych); semantyka (rozumienie czasowników mentalnych); komunikacja z innymi ludźmi; czy też język jest jedynie sprzyjającym podłożem dla wrodzonej teorii umysłu, ale nie pełni w tym związku żadnej konkretnej funkcji. W koncepcji własnej akcent postawiono na drugą z możliwości, czyli wagę rozumienia znaczenia wypowiedzi i czasowników mentalnych oraz ich wykorzystywania (Tahiroglu i in., 2014), oraz pojmowania istoty *faux pas* językowego i jego uzasadnienia (Baron-Cohen i in., 1999), o czym pisano przy okazji opisu sposobu badania teorii umysłu drugiego rzędu. Pozostałe opcje odrzucono z powodu: wyników badań, które zaprzeczają zależnościom (jak w przypadku gramatyki, np. Cheung i in., 2004; Perner i in., 2003); niemożności zbadania aspektu w odpowiedni sposób (prowadzenie konwersacji przez dziecko); lub z powodu przyjętych założeń (przyjęto, że teoria umysłu nie rozwija się wyłącznie samoistnie, lecz że istnieją czynniki, które mogą wpływać na jej kształtowanie się u dziecka).

Empirycznie udowodniono także, że istnieje związek między umiejętnościami społecznymi dziecka a rozwojem teorii umysłu (np. Astington, 2003; Dunn, Brophy, 2005; Ford i in., 2011; Slaughter i in., 2002). Pokazano, że umiejętność nawiązywania kontaktów z rówieśnikami, wyrozumiałość w stosunku do innych ludzi, umiejętność odpowiedniego zachowania i właściwej reakcji emocjonalnej w danej sytuacji społecznej oraz w czasie interakcji z rówieśnikami są predyktorami szybszego rozwoju teorii umysłu (np. Dunn, Cutting, 1999; Howe i in., 2002). Z drugiej strony, lepsze rozumienie stanów mentalnych wpływa na wyższy poziom umiejętności społecznych, a także na lepsze stosunki z rówieśnikami i nawiązywanie z nimi głębszych i dojrzałszych relacji (np. Benerjee, Watling, 2005; Bosacki, Astington, 1999; Hoglund i in., 2008; Jingxin i in., 2005). Przyniesione dane pozwalają stwierdzić, że relacja między teorią umysłu i umiejętnościami społecznymi jest dwukierunkowa – wpływają one na siebie wzajemnie.

Trzecim z wymienionych przeze mnie czynników jest niepełnosprawność dziecka. Na tle całkowitej liczby badań nad teorią umysłu, badania nad jej rozwojem u dzieci z niepełnosprawnością są dosyć skromne. Niemniej badania takie są prowadzone, szczególnie w czterech grupach dzieci: z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (np. Baron-Cohen, 1989, 2001; Siegel, 1996; Winczura, 2008), z opóźnieniem w rozwoju języka (np. Dahlgren i in., 2010; Farrar i in., 2009; Miller, 2001), z uszkodzeniem słuchu, ale posiadających słyszących rodziców (np. Peterson, Slaughter, 2006; Russell i in., 1998; de Villiers, de Villiers, 2012), oraz z lżejszą niepełnosprawnością intelektualną (np. Charman, Cambell, 2002; Nader-Grosbois i in., 2013; Yirmiya i in., 1998). W grupach tych wykazano znaczne, kilkuletnie opóźnienie w rozwoju teorii umysłu. W przypadku spektrum autyzmu zaburzenia w rozwoju społecznym, komunikacji oraz rozumieniu innych ludzi (np. ich intencji, ironii i sarkazmu w wypowiedziach itp.) są jego klinicznymi cechami (DSM 5, APA, 2013). Z tego powodu dzieci ze spektrum autyzmu, w porównaniu z dziećmi z problemami o innym podłożu, bada się najczęściej. U dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju języka (SLI – *specific language impairments*) opóźnienia w kształtowaniu teorii umysłu związane są

bezpośrednio z ich głównym deficytem (w myśl przedstawionych wcześniej danych). Jednak dla mnie najbardziej interesujący jest rozwój teorii umysłu u dzieci z uszkodzonym słuchem i z lekką niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ dane na ten temat są stosunkowo ubogie. U dzieci z obu wymienionych grup, jak pokazują wyniki badań (Peterson i in., 2012; Thirion-Marissiaux, Nader-Grosbois, 2008a, 2008b), obserwuje się znaczący wzrost wyników w testach oceniających rozumowanie pierwszego rzędu dopiero około 8 r. ż. Jednak, w dotychczas prowadzonych badaniach, dzieci z obu grup nie porównywano bezpośrednio. Mimo że czas pojawiania się poprawnych odpowiedzi w obu grupach jest podobny, przyczyny błędów są różne. U dzieci z uszkodzeniem słuchu opóźnienia w rozwoju teorii umysłu są spowodowane przede wszystkim samym uszkodzeniem słuchu, które wpływa na ograniczoną liczbę okazji do komunikowania się z osobami słyszącymi, słuchania i uczenia się języka w „normalnym rytmie”, oraz rozpoznawania i używania czasowników mentalnych (takich, jak np. myśleć, wiedzieć, udawać, wierzyć, zapominać) (np. Dryżałowska, 1997; Schick i in., 2007; Smith, 2009). Należy podkreślić, że opóźnienia w rozwoju teorii umysłu dotyczą dzieci z uszkodzeniem słuchu, których rodzice słyszą. Przyczyną tego jest fakt, że rodzice ci nie potrafią, przynajmniej w początkowym okresie po urodzeniu dziecka z uszkodzonym słuchem, adekwatnie komunikować się z nim. Przede wszystkim nie umieją przekazać mu znaczenia słów abstrakcyjnych, w tym czasowników mentalnych (np. Peterson, Siegal, 1999; Woolfe i in., 2003). U dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną opóźnienia w rozwoju teorii umysłu są skorelowane z późniejszym, w stosunku do wieku życia i w porównaniu z rówieśnikami, rozwojem poznawczym i społecznym, przede wszystkim: a) opóźnieniem w rozwoju językowym, b) słabo rozwiniętym myśleniem przyczynowo-skutkowym i abstrakcyjnym, c) problemami w rozumieniu stanów emocjonalnych innych ludzi, oraz d) obniżoną empatią (np. Smith, 2009; Wyczesany, 2012).

Z powyższego opisu można wywnioskować, że wymienione czynniki: umiejętności językowe, umiejętności społeczne, oraz niepełnosprawność nie tylko wiążą się z rozwojem teorii umysłu; oddziałują także wzajemnie na siebie. Słabsze umiejętności językowe wpływają negatywnie na umiejętności społeczne (mniej kontaktów z rówieśnikami oraz okazji do ćwiczenia umiejętności społecznych). Niepełnosprawność natomiast powiązana jest w obu grupach ujemnie zarówno z umiejętnościami językowymi (opóźnienie w rozwoju języka), jak również z umiejętnościami społecznymi (dzieci z niepełnosprawnością mają na ogół niższe niż rówieśnicy, umiejętności społeczne).

## **Czynniki społeczne a rozwój teorii umysłu**

Czynniki społeczne, wpływające lub mogące wpływać na kształtowanie się teorii umysłu u dziecka, zostaną przedstawione z wykorzystaniem ekologicznej teorii systemów Uri Bronfenbrennera (1979). Pomysł powiązania czynników społecznych wpływających na rozwój teorii umysłu z ideą Bronfenbrennera pochodzi z książki Sary Meadows *The child as a social person* (2011). Moim zdaniem jest on bardzo trafny, ponieważ pomaga usystematyzować różnego rodzaju czynniki i ułożyć z nich w miarę klarowny obraz wzajemnych powiązań.



Ekologiczna teoria systemów jest próbą pokazania wszystkich czynników społecznych, które oddziałują na człowieka. Istotą teorii Bronfenbrennera jest dostrzeżenie różnego rodzaju powiązań między systemami (siedliskami), które w sposób bardziej lub mniej bezpośredni wpływają na rozwój dziecka. Autor w swej koncepcji wymienił:

- mikrosystemy, czyli te środowiska, które bezpośrednio oddziałują na dziecko, np. rodzina, przedszkole/szkoła, rówieśnicy,
- mezosystemy, czyli powiązania między mikrosystemami, np. związek między rodziną a przedszkolem/szkołą, do której chodzi dziecko,
- egzosystemy, czyli czynniki, do których dziecko nie ma bezpośrednio dostępu, ale które wpływają na funkcjonowanie mikrosystemu, w którym ono się wychowuje,
- makrosystemy, czyli te elementy, które są najbardziej oddalone od dziecka, wpływające na jego rozwój w sposób pośredni, takie jak np. podzielane powszechnie wartości społeczne.

W dalszej części tekstu chciałabym skupić się przede wszystkim na czynnikach dotyczących trzech pierwszych systemów. Nie znaczy to jednak, że te z ostatniej grupy uważam za nieistotne dla rozwoju teorii umysłu, ale raczej za mniej ważne z punktu widzenia mojej pracy.

Wśród czynników należących do mikrosystemu rodziny wymienić należy: styl wychowania dzieci w rodzinie oraz posiadanie rodzeństwa (przede wszystkim starszego). Wśród czynników, które należą do egzosystemu, lecz które mają wpływ na funkcjonowanie rodziny trzeba wymienić zadowolenie rodziców z pozycji zawodowej i społecznej. Satysfakcja jest z kolei pochodną poziomu wykształcenia i zatrudnienia – pozycji społeczno-ekonomicznej rodziny.

Analiza związku między stylem wychowawczym (zarówno deklarowanym przez rodziców, jak i ocenianym na podstawie obserwacji) a poziomem rozwoju teorii umysłu u dzieci dowiodła, że rzeczywiście taka zależność istnieje (Hughes, 2011; Ruffman i in., 1999; Ruffman i in., 2006). Stwierdzono, że najbardziej korzystny dla kształtowania się teorii umysłu jest taki styl wychowania, w którym rodzice, rozmawiając z dzieckiem, odwołują się do przeżyć i emocji u drugiej osoby, okazują dziecku emocjonalne ciepło i wsparcie, ale którzy jednocześnie stawiają dość wysokie wymagania i je egzekwują (przejawiają zachowania dyscyplinujące). Można stwierdzić, że najbliższy takiej postawie jest autorytatywny styl wychowawczy, w którym rodzice: dają dziecku dużo wolności, lecz jednocześnie je kontrolują; otwierają się, mówią o swoich oczekiwaniach, ale także pytają dziecko o jego potrzeby; okazują dziecku pozytywne emocje, są cierpliwi i służą mu pomocą wtedy, gdy ono tego potrzebuje.

Kolejnym czynnikiem, będącym nie bez znaczenia dla rozwoju teorii umysłu, jest posiadanie rodzeństwa, a przede wszystkim starszego rodzeństwa, co w literaturze zostało określone właśnie jako „efekt starszego rodzeństwa” (np. Cassidy i in., 2005; Jenkins, Astington, 1996; Perner i in., 1994; Peterson, Slaughter, 2003). W badaniach stwierdzono, że dzieci, które mają starsze rodzeństwo, zdecydowanie lepiej radzą sobie z rozwiązywaniem zadań oceniających poziom rozwoju teorii umysłu, czyli *de facto*, rozumują na wyższym poziomie. Efekt starszego rodzeństwa nie został potwierdzony we wszystkich prowadzonych badaniach (np. Cutting, Dunn, 1999; Peterson, Slaughter, 2003), generalnie jednak nie podważono istotnej roli posiadania rodzeństwa w rozwoju teorii umysłu.

Czynniki, powiązane z rodziną, lecz należące raczej do egzosystemu (Białecka-Pikul, 2012, umieściła niektóre z nich nawet wśród czynników należących do makrosystemu), takie jak: poczucie satysfakcji z własnego życia u rodziców, wykształcenie oraz status społeczno-ekonomiczny rodziny, również okazały się znaczące dla rozwoju teorii umysłu. Stwierdzono (Holmes i in., 1996; Hughes i in., 1999; Cutting, Dunn, 1999), że dzieci, których rodzice odczuwają satysfakcję z własnej pozycji społecznej i zawodowej, charakteryzują się wyższym poziomem rozwoju teorii umysłu w stosunku do rówieśników, których rodzice nie czują się spełnieni zawodowo. Podobną zależność zaobserwowano w przypadku wykształcenia rodziców i statusu społeczno-ekonomicznego. Dzieci, których rodzice mają wyższe wykształcenie, a co za tym idzie, mogą pochwalić się wyższym statusem społeczno-ekonomicznym, przejawiają lepiej rozwiniętą teorię umysłu niż dzieci, które pochodzą z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym i których rodzice są gorzej wykształceni. Wyniki takie uzyskiwano przy kontroli wieku dzieci i ich umiejętności językowych (które to umiejętności, notabene, również mogą być pochodną wykształcenia rodziców). Nie można też nie zauważyć, że mikrosystem rodziny, funkcjonowanie i nastawienie rodziców do własnej sytuacji i sytuacji dziecka, jest związany także w widoczny sposób z niepełnosprawnością dziecka. Większe problemy dziecka implikują gorsze funkcjonowanie rodziny. Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim jest także niekiedy związana z gorszym wykształceniem rodziców i niższym statusem społeczno-ekonomicznym rodziny. Te z kolei powiązane są z formą kształcenia, w której uczy się dziecko – rodzice o niższym statusie częściej posyłają dzieci z niepełnosprawnością do szkoły specjalnej (Szumski, Karwowski, 2012).

### **Czynniki edukacyjne a rozwój teorii umysłu**

Kolejnym, a jednocześnie końcowym i kluczowym elementem przedstawionego opisu powinien stać się właśnie ten dotyczący środowiska edukacyjnego dziecka (mikrosystem szkoły). Przeprowadzając teoretyczną analizę potencjalnych moderatorów postawiłam pytanie o to, czy forma kształcenia (tj. szkoła specjalna, w której uczą się tylko dzieci z niepełnosprawnością, ogólnodostępna, w której nie uczą się dzieci z niepełnosprawnością, szkoła integracyjna, szkoła włączająca), z której korzysta dziecko może stać się czynnikiem znaczącym dla rozwoju u niego teorii umysłu. Dodatkowo można zapytać także o to, czy znaczenie mogą mieć również czynniki powiązane z formą kształcenia, takie jak odczuwany przez dziecko klimat klasy, a także stosowane przez nauczyciela metody edukacyjne. Zakładam, że forma kształcenia może mieć wpływ na kształtowanie się u dziecka teorii umysłu. Sprawdzanie tak prostej relacji jest jednak, moim zdaniem, niewystarczające. Jednocześnie zbyt ogólne byłoby stwierdzenie, że któraś z form kształcenia jest potencjalnie bardziej efektywna pod względem wpływu na rozwój teorii umysłu niż inna. Dlatego też założyłam, że występować może interakcja między formą kształcenia, z której korzysta dziecko, a niepełnosprawnością, którą ono posiada, lub też uczeniem się w klasie z rówieśnikami z niepełnosprawnością (w przypadku dzieci pełnosprawnych). Do tej pory w literaturze poświęconej teorii umysłu i czynnikom mogącym wpływać na jej rozwój nie zajmowano się proponowaną zależnością bezpośrednio. Trudno szukać powodów tego stanu rzeczy. Wydaje się jednak, że jest to poważna luka w bada-

niach nad uwarunkowaniami rozwoju teorii umysłu. Dzieci spędzają wszak w szkole dużą część swojego życia. Znaczący wpływ na ich rozwój ma zarówno nauczyciel, jak i rówieśnicy, a także wzajemne stosunki, jakie panują w klasie i w szkole. Ponadto, w moim przekonaniu, brak badań tego zagadnienia nie oznacza, że związek ten nie ma uzasadnienia w prowadzonych dotychczas analizach. Wyniki badań wskazują na występowanie kołowej zależności między umiejętnościami nawiązywania kontaktu i bliższych relacji z rówieśnikami a rozwojem teorii umysłu. Organizacja form kształcenia (np. obecność pedagoga wspierającego w klasie) może natomiast znacząco wpływać na kontakt między dziećmi, a czynnikiem moderującym ten wpływ może być niepełnosprawność dziecka. Ponadto, podobnie, jak styl wychowania w rodzinie, także sposób pracy nauczyciela w klasie może mieć znaczenie dla rozwoju teorii umysłu. Kwestie takie jak: postawa wobec dzieci z niepełnosprawnością (a tym samym modelowanie tej postawy u dzieci), także zwracanie uwagi dzieci na emocje innych, kształtowanie w wychowankach większej wrażliwości na potrzeby rówieśników, uczenie dzieci współpracy i zachęcanie do interakcji nie są bez znaczenia dla rozwoju teorii umysłu. Wiadomo, że ponieważ to rodzice decydują o tym, do jakiej szkoły i formy kształcenia pošlą swoje dziecko, to z pewnością istnieje także zależność między czynnikami związanymi z rodziną (np. statusem społeczno-ekonomicznym, wykształceniem rodziców) a szkołą, do której chodzi dziecko, o czym wspomniano już wcześniej. Im wyższy status rodziny, tym bardziej świadoma, przemyślana i dopasowana do możliwości dziecka droga edukacyjna dla niego.

W ciągu ostatnich trzydziestu lat zagadnienia teorii i praktyki związane z edukacją integracyjną, a ostatnio przede wszystkim z edukacją włączającą stały się popularne. Wzrost zainteresowania integracją i inkluzją ma swoje źródło m.in. w krytyce metod i dydaktyki stosowanej w pedagogice specjalnej, a z czasem także w edukacji integracyjnej (np. Begemann, 1992; Hinz, 2009, za: Szumski, 2010). Dawno już zauważono (Hulek, 1977; Norwich, Lewis, 2007), że potrzeby edukacyjne dzieci z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności są do siebie bardzo zbliżone. Oznacza to, że oddzielna edukacja obu grup nie ma sensu. Badania nad efektywnością edukacji włączającej świadczą, że jest ona bardziej korzystnym (w porównaniu z edukacją segregacyjną) środowiskiem rozwoju poznawczego i społecznego zarówno dla dzieci z niepełnosprawnością, jak i dla dzieci bez niepełnosprawności (np. Desemontet i in., 2012; Ruijs, Peetsma, 2009; Sharpe i in., 1994). Nie oznacza to jednak, że edukacja włączająca będzie tak samo korzystna dla kształtowania się teorii umysłu dla dzieci z uszkodzeniem słuchu, z niepełnosprawnością intelektualną i dla dzieci bez niepełnosprawności.

Zakładam, że dla dzieci z uszkodzonym słuchem najbardziej optymalnym środowiskiem rozwoju będzie, mimo jej krytyki, szkoła specjalna, a najmniej efektywnym – szkoła włączająca. U dzieci niesłyszących, przede wszystkim u tych, których rodzice słyszą, rozwój języka i komunikacji zaczyna się dopiero, gdy dzieci te rozpoczynają edukację przedszkolną, a następnie szkolną. Wtedy mają możliwość kontaktu z innymi dziećmi, które mają podobne problemy w porozumiewaniu się (Peterson, Slaughter, 2006). Dzięki porozumiewaniu się zyskują możliwość rozwijania umiejętności rozumienia perspektywy drugiej osoby, czyli właśnie teorii umysłu. Dodatkowo, zaburzenia związane z uszkodzeniem słuchu są na tyle poważne, że wymagają wsparcia specjalistów, których często w innych formach kształcenia brakuje. W edukacji włączającej dziecko niesłyszące, które nie ma wystarczających

umiejętności do bezproblemowego porozumiewania się werbalnego, ma ograniczoną możliwość kontaktu z pełnosprawnymi rówieśnikami, a tym samym ma mniej okazji do rozwijania teorii umysłu. Inną zależność można zaobserwować w przypadku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Dla tej grupy edukacja włączająca wydaje się najbardziej korzystnym środowiskiem rozwoju teorii umysłu w porównaniu z edukacją segregacyjną. Ciągły i bezpośredni kontakt z pełnosprawnymi rówieśnikami w klasie wpływa, potencjalnie, pozytywnie na rozwój poznawczy i społeczny dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną (np. Brownell, Gifford-Smith, 2003; Harper, McCluskey, 2003), w tym również na szybsze kształtowanie się u nich teorii umysłu. Segregacyjne środowisko edukacyjne jest dla tych dzieci generalnie zdecydowanie mniej korzystne. Dzieci o podobnym, obniżonym poziomie funkcjonowania, przebywając ze sobą, nie stymulują się wzajemnie do rozwoju. Istnieją także przesłanki, by twierdzić, że edukacja włączająca i bezpośredni kontakt z dziećmi z niepełnosprawnością, wpływa również pozytywnie na rozwój dzieci pełnosprawnych, szczególnie pod względem ich umiejętności społecznych, np. otwartości na potrzeby innych, lepszego zrozumienia drugiego człowieka (np. Murray-Seegert, 1989; Peck i in., 1992). Oczywiście nie pozostaje to bez znaczenia dla rozwoju teorii umysłu. Tym samym można stwierdzić, że klasy integracyjne i klasy, w których nie uczą się dzieci z niepełnosprawnością są pod tym względem mniej korzystne. Może pojawić się więc wątpliwość, dlaczego klasa włączająca miałaby być bardziej efektywna niż klasa integracyjna, jeżeli w obu dzieci z i bez niepełnosprawności uczą się razem. Potencjalnym powodem może być obecność w klasie integracyjnej nauczyciela wspomagającego. Oczywiście pod względem edukacyjnym, szczególnie dla dzieci z niepełnosprawnością, taka osoba pełni niezwykle istotną rolę. Niemniej z punktu widzenia interakcji między dziećmi jej obecność nie jest aż tak korzystna. Dzieje się tak dlatego, że w praktyce nauczyciel wiodący pracuje przede wszystkim z dziećmi zdrowymi, podczas gdy nauczyciel wspierający uczy głównie dzieci z niepełnosprawnością (np. Baraniewicz, 2006; Garlej-Drzewicka, 2004; Kobyłańska, Krzemińska, 2004), co powoduje, że dzieci mają mniej okazji do kontaktowania się ze sobą, a co za tym idzie, do rozwijania teorii umysłu. Nie znaczy to naturalnie, że w klasie włączającej interakcje między dziećmi przebiegają bez problemów. Z pewnością są również ograniczone, chociażby przez oczywiste różnice rozwojowe między nimi, które z czasem stają się bardziej widoczne. Niemniej jednak środowisko klasy włączającej wydaje się bardziej naturalne.

Oceniając efektywność środowiska edukacyjnego dla rozwijania teorii umysłu u dzieci nie można zapomnieć o wielu czynnikach, które mogą determinować lub co najmniej oddziaływać na tę efektywność. Można wymienić takie kwestie, jak: osobowość nauczyciela, sposób prowadzenia zajęć, stosunek do dzieci z niepełnosprawnością i ich obecności w „normalnej” klasie, poczucie kompetencji nauczyciela i poziom przygotowania do pracy w zróżnicowanym środowisku edukacyjnym. Tego typu czynników jest znacznie więcej. Nawiążę jednak tylko do dwóch kwestii.

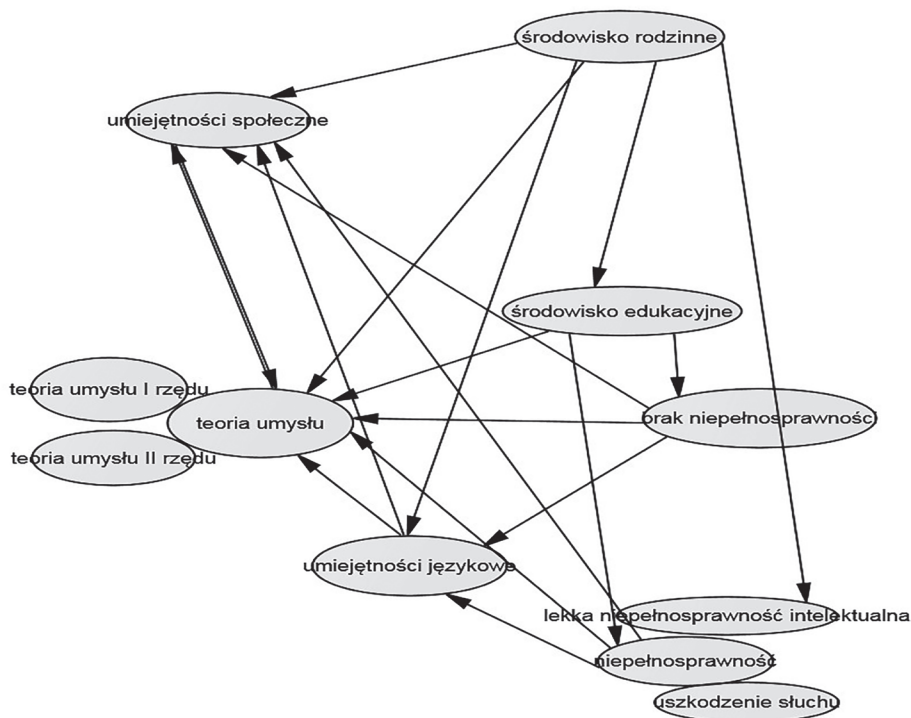
Pierwsza dotyczy klimatu klasy. Uwzględnić należy takie aspekty, jak: przestrzeń w klasie, jasna struktura i zasady panujące w klasie, komunikacja, współpraca między dziećmi, poczucie wpływu na to, co dzieje się w klasie, uczestnictwo w „życiu” klasy i poczucie odpowiedzialności za swoją klasę (Tetler, Baltzer, 2011). Klimat edukacyjny panujący w klasie jest także związany z postawą nauczyciela wobec dzieci, z którymi pracuje. Jeśli nauczyciel odczuwa negatywne emocje w stosunku do swo-

ich wychowanków, także tych z niepełnosprawnością, klimat w klasie nie będzie sprzyjający ani do nauki, ani tym bardziej do rozwoju teorii umysłu.

Druga kwestia dotyczy sposobu prowadzenia zajęć. Z pewnością jest on w znacznym stopniu zdeterminowany podstawą programową i materiałem, który nauczyciel realizuje z dziećmi. Jednak wiele zależy także od tego, czy pedagog stara się wspierać interakcje między uczniami, wykorzystując np. uczenie grupowe. Idealnie byłoby móc sprawdzić, czy nauczyciel zwraca uwagę dzieci np. na emocje bohaterów opowiadań, motywy ich postępowania itp., ponieważ ma to z pewnością ogromny wpływ na kształtowanie się teorii umysłu. Niestety tego typu obserwacja jest bardzo trudna do przeprowadzenia, kosztowna i czasochłonna. Dlatego bardziej realne jest poznanie opinii nauczycieli na temat uczenia opartego na współpracy i dowiedzenie się, czy stosują oni tego typu metody w pracy ze swoimi klasami. Uwzględnienie tego czynnika odzwierciedla przekonanie, że bezpośredni kontakt między dziećmi jest kluczowy dla rozwoju teorii umysłu.

### **Podsumowanie**

W tekście starałam się przedstawić podstawowe informacje na temat teorii umysłu – własnej, dziecięcej teorii o tym, jak myślą, czego oczekują i chcą inni ludzie. Wymieniłam czynniki, które mają (jak to pokazano w wielu badaniach) i mogą mieć wpływ na rozwój teorii umysłu u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Zależności między teorią umysłu, a takimi czynnikami, jak: umiejętności językowe, umiejętności społeczne, niepełnosprawność, środowisko rodzinne, środowisko edukacyjne, przedstawiono schematycznie za pomocą teoretycznego modelu (rys. 1 – s. 30). Kierunek zależności został zilustrowany za pomocą strzałek. Aby potwierdzić jego prawdziwość, należałoby zweryfikować go empirycznie. Wtedy zapewne będzie można ocenić, czy postawiona hipoteza na temat zależności między rozwojem teorii umysłu a środowiskiem edukacyjnym dziecka jest prawdziwa.



Rys. 1. Zależności między rozwojem teorii umysłu a czynnikami indywidualnymi i społecznymi

## Literatura

- APA (2013): *Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. APA: USA
- Astington J. W. (2003): *Sometimes Necessary, Never Sufficient: False-Belief Understanding and Social Competence*. W: B. Repacholi, V. Slaughter (red.): *Individual Differences in Theory of Mind*. Psychology Press, New York, NY
- Astington J. W., Baird J. A. (2005): *Why Language Matters for Theory of Mind*. Oxford University Press, New York, NY
- Astington J. W., Dack L. A. (2008): *Theory of Mind*. W: M. M. Haith, J. B. Benson (red.): *Encyclopedia of Infant and Childhood Development*. Elsevier, Academic Press, Oxford, UK
- Banerjee R., Watling D. (2005): *Children's understanding of faux pas: Associations with peer relations*. „Hellenic Journal of Psychology”, 2
- Baraniewicz D. (2006): *Nauczyciele klas integracyjnych w percepcji uczniów*. W: J. Sempruch (red.): *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*. Wyd. UR, Rzeszów
- Baron-Cohen S. (1989): *The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 30
- Baron-Cohen S. (1997/2009): *Rozwój zdolności czytania innych umysłów: cztery etapy*. W: A. Klawiter (red.): *Formy aktywności umysłu. Ujęcia kognitywistyczne. Ewolucja i złożone struktury poznawcze*. T. 2. PWN, Warszawa

- Baron-Cohen S., O'Riordan M., Stone V., Jones R., Plaisted K. (1999): *Recognition of Faux Pas by Normally Developing Children and Children with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, 29 (5)
- Baron-Cohen S. (2001): *Theory of mind and autism: A review*. W: L. M. Glidden (red.): *International review of research in mental retardation: T. 23. Autism*. Academic Press, San Diego, CA
- Baron-Cohen S. (2005): *The empathizing system. A revision of the 1994 model of the mindreading system*. W: B. Ellis, D. Bjorklund (red.): *Origins of the Social Mind*. The Guilford Press, New York, NY
- Begemann E. (1992) „Sonder”-(schul-) Pädagogik: Zur Notwendigkeit neuer Orientierungen. „Zeitschrift für Heilpädagogik”, 4
- Bialecka-Pikul M. (2012): *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*. Wyd. UJ, Kraków
- Bosacki S. L., Astington J. W. (1999): *Theory of mind in preadolescents: Relations between social understanding and social competence*. „Social Development”, 8
- Bronfenbrenner U. (1979): *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press, Cambridge, MA
- Brownell C. A., Gifford-Smith M. E. (2003): *Context and development in children's school-based peer relations: implications for research and practice*. „Journal of School Psychology”, 41
- Carpendale J., Lewis C. (2006): *How Children Develop Social Understanding*. Blackwell Publishing, Oxford
- Cassidy K. W., Fineberg D. S., Brown K., Perkins A. (2005): *Theory of mind may be contagious, but you don't catch it from your twin*. „Child Development”, 76
- Charman T., Cambell A., Edwards L. S. (1998): *Theory of Mind Performance in Children, Adolescents and Adults with a Mental Handicap*. „Cognitive Development”, 13
- Charman T., Cambell A. (2002): *Theory of Mind and Social Competence in Individuals With a Mental Handicap*. „Journal of Developmental and Physical Disabilities”, 14 (3)
- Cheung H., Chen H.-C., Creed N., Ng L., Wang S. P., Mo L. (2004): *Relative roles of general and complementary language in theory-of-mind development: Evidence from Cantonese and English*. „Child Development”, 75
- Dahlgren S., Dahlgren Sandberg A., Larsson M. (2010): *Theory of mind in children with severe speech and physical impairments*. „Research in Developmental Disabilities”, 31
- de Villiers P. A., de Villiers J. G. (2012): *Deception dissociates from false belief reasoning in deaf children: Implications for the implicit versus explicit theory of mind distinction*. „British Journal of Developmental Psychology”, 30
- Dessemontet R. S., Bless G., Morin D. (2012): *Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities*. „Journal of Intellectual Disability Research”, 56 (6)
- Donaldson M. (1986): *Myślenie dzieci*. Tłum. A. Hunca-Bednarska, E. Maria Hunca. Wiedza Powszechna, Warszawa
- Dryżałowska G. (1997): *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia*. Wyd. UW, Warszawa
- Dunn J., Cutting A. (1999): *Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children*. „Social Development”, 8 (2)
- Dunn J., Brophy M. (2005): *Communication, Relationships, and Individual Differences in Children's Understanding of Mind*. W: J. W. Astington, J. A. Baird (red.): *Why Language Matters for Theory of Mind*. Oxford University Press, New York, NY
- Farrar M. J., Johnson B., Tompkins V., Easters M., Zilisi-Medus A., Benigno J. P. (2009): *Language and theory of mind in preschool children with specific language impairment*. „Journal of Communication Disorders”, 42
- Flavell J. H., Flavell E. R., Green F. L. (1983): *Development of the appearance-reality distinction*. „Cognitive Psychology”, 15
- Ford R. M., Lobao S. N., Macalua C., Herdman L. M. (2011): *Empathy, theory of mind, and individual differences in the appropriation bias among 4- and 5-year-olds*. „Journal of Experimental Child Psychology”, 110
- Frith U. (2008): *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnic*. GWP, Gdańsk
- Gallese V. (2005/2009): *Ucieleśniona symulacja: od neuronów po doświadczenie fenomenologiczne* W: A. Klawiter (red.): *Formy aktywności umysłu. Ujęcia kognitywistyczne. Ewolucja i złożone struktury poznawcze*. T. 2. PWN, Warszawa
- Garlej-Drzewicka E. (2004): *Pedeutologiczny kontekst myślenia o nauczycielu wiodącym i wspierającym*. W: C. Kossakowski, A. Krause (red.): *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*. Wyd. UWM, Olsztyn
- Gergely G., Egyed K., Kiraly I. (2007): *On pedagogy*. „Developmental Science”, 10

- Haman M. (2002): *Pojęcia i ich rozwój. Percepcja, doświadczenie i naiwne teorie*. Energeia, Warszawa
- Harper L. V., McCluskey K. S. (2003): *Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions?* „Early Childhood Research Quarterly”, 18
- Harris P. (1991): *The work of imagination*. W: A. Whiten, J. Perner (red.): *Natural Theories of Mind. Evolution, Development and Everyday Mindreading*. Blackwell Publishing, Oxford
- Harris P. L. (2009): Simulation (mostly) rules: A commentary. „British Journal of Developmental Psychology”, 27
- Heerey E. A., Capps L. M., Keltner D., Kring A. M. (2005): *Understanding teasing: Lessons from children with autism*. „Journal of Abnormal Child Psychology”, 33
- Hinz A. (2009): *Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?* „Zeitschrift für Heilpädagogik”, 60 (5)
- Hoglund W. L. G., Lalonde C. E., Leadbeater B. J. (2008): *Social-cognitive competence, peer rejection and neglect, and behavioral and emotional problems in middle childhood*. „Social Development”, 17
- Holmes H. A., Black C., Miller S. A. (1996): *A cross-tasks comparison of false belief understanding in a Head Start population*. „Journal of Experimental Child Psychology”, 63
- Howe N, Rinaldi C. M., Jennings M., Petrakos H. (2002): „No! The lambs can stay out because they got cozies!”: Constructive and destructive siblings conflict, pretend play, and social understanding. *Child Development*, 73 (5), 1460-1473
- Hughes C. (2011): *Social Understanding and Social Lives: From Toddlerhood Through to the Transition to School*. Psychology Press, New York
- Hughes C., Adlam A., Happe F., Jackson J., Taylor A., Caspi A. (2000): *Good test-retest reliability for standard and advanced false-belief tasks across a wide range of abilities*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 483-490
- Hughes C., Deater-Deckard K., Cutting A. L. (1999): *“Speak roughly to you little boy”? Sex differences in the relations between parenting and preschoolers’ understanding of mind*. *Social Development*, 8, 143-160
- Hulek A. (1977): *Wspólne i swoiste zagadnienia w rewalidacji różnych grup osób z odchyleniami od normy*. W: A. Hulek (red.) *Pedagogika rewalidacyjna*. PWN, Warszawa
- Jenkins J. M., Astington J. W. (1996): *Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children*. *Developmental Psychology*, 32, 70-78
- Jingxin Z., Wenxin Z., Li J. (2005): *Relationship between children’s second-order false belief, prosocial behavior and peer acceptance*. *Acta Psychologica Sinica*, 37, 760-766
- Kobylańska A., Krzemińska D. (2004): *Wokół znaczeń kategorii „pedagog wspomagający”*. W: C. Kossakowski, A. Krause (red.). *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*. Wydawnictwo UWM, Olsztyn
- Leslie A. M. (1994): *Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM*. *Cognition*, 30, 211-238
- Leslie A. M. (2005): *Developmental parallels in understanding minds and bodies*. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (10), 459-462
- Leudar I., Costall A. (2009) (red.). *Against Theory of Mind*. Palgrave Macmillan, New York, NY
- Lewis C., Cordapane M. (2009) (red.). *Social interaction and the development of executive function*. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 123, 1-86
- Meadows S. (2011): *The Child as Social Person*. Psychology Press, Routledge, London
- Meltzoff A. (2007): *‘Like me’: A foundation for social cognition*. *Developmental Science*, 10 (1), 126-134
- Meltzoff A., Gopnik A. (2013): *Learning about the mind from evidence: Children’s development of intuitive theories of perception and personality*. W: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, M. V. Lombardo (2013): *Understanding other minds. Perspectives from developmental social neuroscience* (s. 19-34). Oxford University Press, Oxford
- Miller C. A. (2001): *False belief understanding in children with specific language impairment*. *Journal of Communication Disorders*, 34, 73-86
- Miller S. A. (2012): *Theory of Mind. Beyond the Preschool Years*. Psychology Press, New York, NY
- Mitchell P. (1996): *Acquiring a Conception of Mind: A Review of Psychological Research and Theory*. Hove: Psychology Press
- Mitchell P., Currie G., Ziegler F. (2009): *Two routes to perspective: simulation and rule-use approaches to mentalizing*. *British Journal of Developmental Psychology*, 27 (3), 513-543
- Murray-Seeger G. (1989): *Nasty girls, thugs and people like us: Social relations between severely disabled and nondisabled high school students*. Paul Brookes Publishing, Baltimore



- Nader-Grosbois N., Houssa M., Mazzone S. (2013): *How could Theory of Mind contribute to the differentiation of social adjustment profiles of children with externalizing behavior disorders and children with intellectual disabilities?* Research in Developmental Disabilities, 34, 2642-2660
- Nelson K. (2005): *Language pathways into the community of minds*. W: J. W. Astington, J. A. Baird (red.). *Why Language Matters for Theory of Mind* (s. 26-49). New York: Oxford University Press
- Nelson K. (2007): *Young Minds in Social Words: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Nelson K., Plesa D., Henseler S. (1998): *Children's theory of mind: An experiential interpretation*. Human Development, 41, 7-29
- Norwich B., Lewis A. (2007): *How specialized is teaching children with disabilities and difficulties?* Journal of Curriculum Studies, 39 (2), 127-150
- Peck G., Garlson P., Helmstetter E. (1992): *Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A state-wide survey*. Journal of Early Intervention, 16, 53-63
- Peener J., Ruffman T., Leekam S. R. (1994): *Theory of mind is contagious: You catch it from yours sibs*. Child Development, 65, 1228-1238
- Perner J. (1991): *Understanding the Representational Mind*. Cambridge, MA: Bradford Books/ MIT Press
- Perner J., Lang B. (2000): *Theory of mind and executive function: Is there a developmental relationship?* W: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. J. Cohen (red.). *Understanding other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience* (s. 150-181). Oxford: Oxford University Press
- Perner J., Sprung M., Zauner P., Haider H. (2003): *Want-that is understood well before say-that, think-that, and false belief: A test of the Villiers's linguistic determinism on German-speaking children*. Child Development, 74 (1), 179-188
- Perner J., Stummer S., Sprung M., Doherty M. (2002): *Theory of mind finds its Piagetan perspective: Why alternative naming comes with understanding belief*. Cognitive Development, 15, 435-455
- Perner J., Wimmer H. (1985): *"John thinks that Mary thinks that..." Attribution of second order beliefs by 5- to 10-year-old children*. Journal of Experimental Child Psychology, 39, 437-471
- Peterson C. C., Siegal M. (1999): *Representing inner worlds: Theory of mind in autistic, deaf and normal hearing children*. Psychological Science, 10, 126-129
- Peterson C., Slaughter V. (2003): *Opening windows into the mind: Mother's preferences for mental state explanations and children's theory of mind*. Cognitive Development, 18, 399-429
- Peterson C. C., Slaughter V. P. (2006): *Telling the story of theory of mind: Deaf and hearing children's narratives and mental state understanding*. British Journal of Developmental Psychology, 24, 151-179
- Peterson C. C., Wellman H. M., Liu D. (2005): *Steps in Theory-of-Mind Development for Children with Deafness and Autism*. Child Development, 76 (2), 502-517
- Peterson C. C., Wellman H. M., Slaughter V. (2012): *The Mind Behind the Message: Advancing Theory of Mind Scales for Typically Developing Children, and Those With Deafness, Autism, or Asperger Syndrome*. Child Development, 83 (2), 469-485
- Piaget J. (1926/2005): *Mowa i myślenie dziecka*. Tłum. Janina Koludзка. PWN, Warszawa
- Pillow B. (1988): *The development of children's beliefs about mental world*. Merrill-Palmer Quarterly, 34, 1-32
- Pillow B. (2008): *Development of children's understanding of cognitive activities*. Journal of Genetic Psychology, 169 (4), 297-321
- Premack D., Woodruff G. (1978): *Does the chimpanzee have a theory of mind?* Behavioral and Brain Sciences, 1, 515-526
- Putko A. (2008): *Dziecięca "teoria umysłu" w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Rakoczy H. (2012): *Do infants have a theory of mind?* British Journal of Developmental Psychology, 30, 59-74
- Ruffman T. (2014): *To belief or not belief: Children's theory of mind*. Developmental Review, 34, 265-293
- Ruffman T., Perner, J. Parkin, L. (1999): *How Parenting Style Affects False Belief Understanding*. Social Development, 8, 395-411
- Ruffman T., Slade L., Devitt K., Crowe E. (2006): *What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation*. British Journal of Developmental Psychology, 24, 105-124

- Ruijs N. M., Peetsma T. T. D. (2009): *Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed*. Educational Research Review, 4, 67-79
- Russell P. A., Hosie J. A., Gray C. D., Scott C., Hunter N., Banks J. S., Macalua M. C. (1998): *The Development of Theory of Mind in Deaf Children*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39 (6), 903 – 910
- Schaffer H. R. (2010): *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Tłum. Robert Andruszko. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
- Schick B., de Villiers P., de Villiers J., Hoffmeister R. (2007): *Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children*. Child Development, 78 (2), 376-396
- Schneider W., Schumann-Hengsteler R., Sodian B. (2005) (red.). *Young Children's Cognitive Development. Interrelationships among Working Memory, Theory of Mind and Executive Functions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Scott R. M., Baillargeon R. (2009): Which Penguin Is This? Attributing False Belief About Object Identity at 18 Months. Child Development, 80 (4), 1172-1196
- Sharpe M., N., York J. L., Knight J. (1994): *Effects of Inclusion on the Academic Performance of Classmates Without Disabilities. A Preliminary Study*. Remedial and Special Education, 15 (5), 281-287
- Siegel B. (1996): *The World of the Autistic Child. Understanding and Treating Autistic Spectrum Disorders*. Oxford: Oxford University Press
- Slaughter V., Dennis M. J., Pritchard M. (2002): *Theory of mind and peer acceptance in preschool children*. British Journal of Developmental Psychology, 20, 545-564
- Smith D. D. (2009): *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*. Tłum. Tomasz Hołowka, Andrzej P. Zakrzewski. PWN, Warszawa
- Sullivan K., Zaitchik D., Tager-Flusberg H. (1994): *Preschoolers Can Attribute Second-Order Beliefs*. Developmental Psychology, 30 (3), 395-402
- Sutton J., Smith P. K., Swettenham J. (1999): *Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?* British Journal of Developmental Psychology, 17, 435-450
- Szumski G. (2010): *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Wydawnictwo APS, Warszawa
- Szumski G., Karwowski M. (2012): *School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement and parent's engagement*. Research in Developmental Disabilities, 33, 1615-1625
- Tahiroglu D., Moses L. J., Carlson S. M., Mahy C. E. V., Olofson E. L., Sabbagh M. A. (2014, September 29). *The Children's Social Understanding Scale: Construction and Validation of a Parent-Report Measure for Assessing Individual Differences in Children's Theories of Mind*. Developmental Psychology. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037914>
- Talwar V., Murphy H. M., & Lee K. (2007): *White-lie telling in children for politeness purposes*. International Journal of Behavioral Development, 31, 1-11
- Tetler S., Baltzer K. (2011): *The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective*. London Review of Education, 9 (3), 333-344
- Thirion-Marissiaux A.-F., Nader-Grosbois N. (2008): *Theory of Mind "emotion", developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities*. Research in Developmental Disabilities, 29, 414-430
- Thirion-Marissiaux A.-F., Nader-Grosbois N. (2008a): *Theory of Mind "beliefs", developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities*. Research in Developmental Disabilities, 29, 547-566
- Thirion-Marissiaux A.-F., Nader-Grosbois N. (2008b): *Theory of Mind and socio-affective abilities in disabled children and adolescents*. European Journal of Disability Research, 2, 133-155
- Tomasello M. (1999/2002): *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Tłum. Joanna Rączaszek. PIW, Warszawa
- Tomasello M., Carpenter M. (2007): *Shared intentionality*. Developmental Science, 10, 121-125
- Valle A., Massaro D., Castelli I., Marchetti A. (2015): *Theory of Mind Development in Adolescence and Early Adulthood: The Growing Complexity of Recursive Thinking Ability*. Europe's Journal of Psychology, 11 (1), 112-124
- Wellman H. M. (1979): *A child's theory of mind*. Referat wygłoszony na konferencji „The Growth of Insight in the Child”. Madison, Wisconsin
- Wellman H. M. (1990): *The Child's Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press/ Bradford Book
- Wellman H. M. (2002): *Understanding the psychological world: Developing a theory of mind*. W: U. Goswami (red.). *Handbook of Childhood Cognitive Development* (s. 167-187). Oxford: Blackwell Publishing

Wellman H. M., Cross D., Watson J. (2001): *Meta-analysis of theory-of-mind development. The truth about false belief*. Child Development, 72, 655-684

Wellman H. M., Gelman A. (1998): *Knowledge acquisition in foundational domains*. W: D. Kuhn, R. S. Siegler (red.). Handbook of Child Psychology. T. 2.: Cognition, Perception, and Language (s. 523-573). New York, NY: Wiley

Wellman H. M., Liu D. (2004): *Scaling of Theory-of-Mind Tasks*. Child Development, 75 (2), 523-541

Wimmer H., Perner J. (1983): *Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception*. Cognition, 13, 103-128

Winczura B. (2008): *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*. Oficyna Wydawnicza "Impuls". Kraków

Woolfe T., Want S., Siegal M. (2003): *Siblings and theory of mind in deaf native signing children*. Journal of Deaf Studies & Deaf Education, 8 (3), 340-347

Wyczesany J. (2012): *Wybrane aspekty diagnozy i terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: K. Bobińska T. Pietrasa P. Gałęcki (red.) *Niepełnosprawność intelektualna* (s. 69-92). Wydawnictwo Continuo, Wrocław

Yirmiya N., Osnat E., Shaked M., Solomonica-Levi (1998): *Meta-Analyses Comparing Theory of Mind Abilities of Individuals with Autism, Individuals with Mental Retardation, and Normally Developing Individuals*. Psychological Bulletin, 124 (3), 283-307.

## **Formy kształcenia a teoria umysłu. Czy środowisko edukacyjne może być jednym z czynników wpływających na rozwój teorii umysłu?**

Artykuł dotyczy zagadnień związanych z teorią umysłu i jej rozwojem u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W tekście opisano czym jest teoria umysłu i jakie funkcje pełni w życiu człowieka. Dokonano rozróżnienia między teorią umysłu pierwszego i drugiego rzędu. Wymieniono czynniki, których znaczenie dla kształtowania się teorii umysłu potwierdzono w badaniach. Sformułowano także teoretyczne przesłanki dla hipotezy, że forma kształcenia może moderować rozwój teorii umysłu u dzieci: z lekką niepełnosprawnością intelektualną, niesłyszących i słabo słyszących oraz bez niepełnosprawności. Jako podsumowanie przygotowano teoretyczny model ukazujący związki między opisywanymi zmiennymi.

Słowa kluczowe: forma kształcenia, niepełnosprawność, pedagogika, psychologia, teoria umysłu

## **An educational setting and Theory of Mind. Does educational environment can be among factors influencing development of Theory of Mind?**

The article concerns issues connected with Theory of Mind and its development among children in preschool and primary school age. I have described what Theory of Mind is and what are its functions for people's lives. I have shown some differences between the first and the second Theory of Mind. I have also presented factors which influence on Theory of Mind was empirically proved. What is more, I have enunciated theoretical premises for hypothesis, that the educational setting can moderate development of Theory of Mind among children with mild intellectual disability, with hearing impairment and among children without disability. As a summary I have prepared a theoretical model, presenting links between described variables.

Key words: disability, education, an educational setting, psychology, Theory of Mind



Danuta Uryga

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*

## ULEGŁOŚĆ OŚWIATY. MICHELA HOUELLEBECQA WIZJA EUROPEJSKIEJ PRZYSZŁOŚCI

Język polski należy do tych nielicznych, które kształcenie i wychowanie instytucjonalne określają terminem silnie związanym z konkretnym momentem rozwoju naszej cywilizacji, jakim był wiek XVIII i nurtem intelektualnym, jakim było Oświecenie. „Oświata” to źródło metaforycznego „światła”, wyzwalającego z mroku niewiedzy i przesądu, prowadzącego ku dojrzałości, oznaczającej – według najbardziej chyba znanej Kantowskiej frazy – zdolność człowieka do posługiwania się własnym rozumem bez obcego kierownictwa. Narzędziem tak rozumianego oświecenia jest, rzecz jasna, ogólnodostępna, koedukacyjna, świecka szkoła publiczna, wychowująca rozumnych i odpowiedzialnych obywateli. Te cokolwiek nadwerżone upływem czasu pewniki, znajdują coraz mniej wiernych wyznawców, nawet w gronie pedagogów – środowisku, szczególnie długo i głęboko przejętym oświeceniową misją. Nie posiadamy też obecnie nawet wątplęgo złudzenia, które żywili nasi dziadkowie i rodzice, że oświata pozostaje poza obrębem skomplikowanej i bezwzględnej gry partyjnej, w jaką przeobraziła się w ciągu ostatniego półwiecza demokracja liberalna. Szkolnictwo jest zarówno obiektem jak i narzędziem walki politycznej – podobnie jak administracja publiczna czy media. Łatwo też może stracić dobrze nam znany oświeceniowy profil.

Najnowsza powieść Michela Houellebecqa zatytułowana *Uległość* (2015) ma charakter *political fiction*, co z pewnością zaskoczyło wiernych czytelników francuskiego pisarza, którego twórczość skupiała się do tej pory na ciemnych stronach kondycji współczesnego człowieka. Przypomnijmy, że *Uległość* stała się bestsellerem początku 2015 roku w krajach Europy Zachodniej, a jej popularność wzmogła seria zamachów terrorystycznych, zapoczątkowanych w Paryżu atakiem na redakcję satyrycznego tygodnika „Charlie Hebdo”<sup>1</sup>. Zbieżność ukazania się *Uległości* i zamachów islamskich terrorystów w zasadzie zaszkodziła odbiorowi powieści. W huraganie emocji, jakimi targana była opinia publiczna w wielu krajach, mniej uwagi poświęcono literackiej stronie powieści, co stanowisku autora – czy jest on „biczem” na islam w imię obrony wartości europejskiej kultury, do których należy wolność słowa („*Je suis Charlie*” zdaje się, że jest ostatnim hasłem o oświeceniowych korzeniach tak szeroko podjętym przez europejskie społeczeństwa), cynicznym islamofobem prowokującym akty

<sup>1</sup> W numerze, który ukazał się w dniu pierwszego z serii styczniowych zamachów, na okładce widniała karykatura M. Houellebecqa.

przemocy, czy też zrezygnowanym, ale szczerym rzecznikiem zmiany społeczno-kulturowej, która nadciąga do Europy z terenu krajów Bliskiego Wschodu i Afryki. Ta ostatnia możliwość wydawała się wtedy najmniej prawdopodobna – jeszcze w roku 2001 Houellebecq wygłosił wszak opinię na temat islamu jako „najgłupszej religii świata” (Sénécal, 2001)<sup>2</sup>.

Michel Houellebecq tworzy w swojej powieści świat nieodległej przyszłości. W roku 2022 Francja staje się krajem muzułmańskim, a konwersja ta nie następuje w wyniku przemocy, ale na drodze dobrze nam znanego, demokratycznego procesu wyborczego. Jak to możliwe? Środowiska muzułmanów europejskich zyskały historyczną szansę – osobę wybitnego wizjonera-polityka, Mohammeda Ben Abbasa, który dzięki zaskakującej koalicji z socjalistami<sup>3</sup>, pokonał w wyborach prezydenckich jak najbardziej realną postać francuskiej polityki, obecną przywódczynię Frontu Narodowego – Marine Le Pen. Nowy prezydent Francji posiada określoną wizję przyszłości tego kraju i nie tylko – jego dalekosiężnym celem jest powstanie nowej Unii Europejskiej, sięgającej aż po afrykańskie kraje basenu Morza Śródziemnego, której spoiwem byłby islam i jego wizja życia społecznego. Cel nieosiągalny? Nie, jeśli do jego realizacji wykorzystana zostanie system oświaty.

Jesteśmy przyzwyczajeni do instrumentalnego traktowania edukacji, co więcej – nie dziwi nas, że jest to temat podejmowany przez nieszczerze zatroskanych polityków, unikających mówienia na temat spraw *naprawdę* ważnych. Co najwyżej uśmiechamy się krzywo, gdy Kevin Spacey – odtwórca głównego bohatera popularnego amerykańskiego serialu *House of Cards*<sup>4</sup>, uzasadnia wybór edukacji jako priorytetu swojego programu wyborczego tymi słowami: „imigracja budzi kontrowersje, podatki są mało seksowne, a za dziećmi łatwo się schować”<sup>5</sup>. Tymczasem w powieści Michela Houellebecqa oświata staje się narzędziem, ale narzędziem *naprawdę* ważnym.

Zamysł nowego rządu przedstawia jeden z bohaterów powieści: „Bractwo Muzułmańskie [to nazwa zwycięskiego ugrupowania, z której wywodzi się prezydent kraju – D.U.] to dość szczególna partia, mająca obojętny stosunek do wielu zagadnień politycznych – przede wszystkim nie uważa gospodarki za sprawę najważniejszą. Dla nich kluczowe elementy to demografia i szkolnictwo; wygra ta grupa ludności, która ma najwyższą rozrodczość i potrafi przekazywać swoje wartości. Ich zdaniem, sprawa jest prosta: gospodarka, nawet geopolityka, to zwykle mydlenie oczu, a przyszłością zawładnie ten, kto sprawuje kontrolę nad dziećmi. Koniec, kropka. Tak więc jedyny punkt, na którym im naprawdę zależy, to edukacja” (Houellebecq, 2015, s. 81-82).

Nie jest to, dodajmy, system oświaty, jaki znamy obecnie, ale model edukacji wyjęty prosto z czarnego snu pedagoga wyznającego niemodny mit nowoczesności.

Przedstawione w powieści zmiany we francuskiej polityce edukacyjnej przeprowadzono zdecydowanie, ale stopniowo. Pierwszym krokiem było obniżenie górnej

---

<sup>2</sup> Wypowiedź pisarza wywołała pozwy sądowe i proces zakończony jego wygraną (atheisme.org, 2001).

<sup>3</sup> Autor powieści nie fantazjuje przesadnie – w ostatnich wyborach prezydenckich na F. Hollanda (Parti Socialiste) głosowało 93% muzułmanów biorących udział w wyborach. Za: Czech-Włodarczyk, 2013, s. 245.

<sup>4</sup> Serial powstał na podstawie powieści Michaela Dobbsa, autorem scenariusza jest Beau Willimon; początek jego emisji miał miejsce w 2013 roku na stronie internetowej platformy Netflix.

<sup>5</sup> Tłumaczenie własne.

granicy obowiązku szkolnego (do 11 roku życia) i drastycznie zmniejszenie środków budżetowych przeznaczonych na szkolnictwo publiczne. Jednocześnie, zaczęły powstawać prywatne szkoły wyznaniowe, zarówno podstawowe jak i średnie obu poziomów (*collège* i *lycée*), hojnie dotowane przez darczyńców z Zatoki Perskiej. Spodziewano się, że w krótkim czasie szkoły publiczne stracą na jakości, a „każdy rodzic dbający o przyszłość swoich dzieci będzie je zapisywał do szkół muzułmańskich” (tamże, s. 83). Te zaś odrzuciły koedukację i ograniczyły – na średnim szczeblu – dostępność dla dziewcząt, z których większość „powinna po ukończeniu szkoły podstawowej kontynuować naukę w szkołach gospodarstwa domowego i jak najszybciej wychodzić za mąż” (tamże, s. 82). Nietrudno się domyślić, że program nauczania został w tej grupie szkół dostosowany do reguł koranicznych, stołówki szkolne miały odtąd działać zgodnie z nakazami religijnymi *halal*, naukę w ciągu dnia przerywano pięciokrotnie na modlitwę, a od nauczycieli wymagano jak najszybszej konwersji na islam. Tym samym świecka szkoła francuska, która wydawała się niewzruszonym filarem republikańskiej budowli, została – w literackim świecie Houellebecqa – niemal w mgnieniu oka zastąpiona szkołą wyznaniową.

Zmiany dotknęły zresztą nie tylko szkolnictwa podstawowego i średniego. Wszyscy dotychczasowi pracownicy Sorbony, w tym również bohater powieści – profesor literatury francuskiej, otrzymali wypowiedzenia. Niezadowolone akademików zostało jednak szybko złagodzone informacją o wysokich odprawach i emeryturach, jednocześnie zaś toczone były z nimi indywidualne rozmowy, dotyczące ewentualnego powrotu na uczelnię. Nietrudno się domyśleć, że w tym przypadku warunkiem było również przyjęcie islamu (nowy rektor Sorbony to jednocześnie autor popularnego opracowania zachęcającego do konwersji), a oferty powrotu do pracy akademickiej proponowano wyłącznie mężczyznom, kusząc ich nie tylko wysokimi pensjami i stosunkowo dużą swobodą naukowych poszukiwań, ale również obietnicą dbałości uczelni o jakość ich życia prywatnego (aranżowanie małżeństw ze studentkami).

Ta gruntowna przemiana francuskiej oświaty nie spotkała się początkowo z entuzjazmem, jednak protestujący, wśród których znaleźli się głównie nauczyciele szkół podstawowych i średnich, byli nieliczni. Ważniejsze okazały się inne, atrakcyjne społecznie przedsięwzięcia nowego rządu – środki budżetowe zaoszczędzone na szkolnictwie publicznym przeznaczono na świadczenia rodzinne, uzależnione od całkowitego zaprzestania pracy zawodowej przez kobiety, co z kolei spowodowało gwałtowny spadek bezrobocia. „Wszystkie te reformy miały na celu «przywrócenie rodzinie jak podstawowej komórce społecznej, jej dawnego miejsca i godności» – jak zgodnie oświadczyli nowy prezydent republiki i jego premier” (tamże, s. 193). Nie przypadkiem deklaracja ta brzmi jakby wygłosił ją lider skrajnej prawicy chrześcijańskiej. Islamski prezydent od początku swojej aktywności politycznej akcentował bowiem swoją wspólnotę wartości pomiędzy muzułmanami a konserwatywnymi kręgami chrześcijan. W trakcie kampanii wyborczej przywoływał m.in. myśl polityczną znanego pisarza katolickiego G. K. Chestertona i jego koncepcję dystrybucyzmu, która za podstawę powodzenia ekonomicznego uznawała przedsiębiorstwo rodzinne o rolniczym lub rzemieślniczym profilu. Koalicja z socjalistami była zatem raczej krokiem taktycznym, za którym miał pójść znacznie głębszy sojusz z chrześcijańską prawicą.

Opowieść Houellebecqa kończy się w momencie, kiedy zmiany we Francji nabierają dopiero rozpędu. Autor nie sugeruje, jak potoczą się dalej ich losy, ale znaczący jest powieściowy fakt, że bohater *Uległości* decyduje się ostatecznie na przyłączenie

się do zwolenników nowego porządku społecznego – planuje przyjęcie islamu i powrót do pracy akademickiej. Dla polskiego czytelnika ta szybka akceptacja może się wydać zaskakująca i nieprawdopodobna, jednak wizja autora, przynajmniej w części dotyczącej obszaru oświaty, jest dobrze przemyślana i stworzona z dużym wyczuwaniem realiów społeczno-politycznych. Rozważmy kilka elementów francuskiej polityki oświatowej i potraktujmy je jak argumenty, że *Uległość* nie musi być traktowana jedynie jako literacka fantazja.

\*

Spór pomiędzy zwolennikami wyznaniowego i świeckiego modelu oświaty nie jest we Francji niczym nowym – do połowy XIX wieku przewagę w nim miał Kościół katolicki, pod którego zarządem pozostawała większość placówek oświatowych. W trakcie kolejnych stu lat wyraźną przewagę uzyskał model świecki, ale prywatne szkoły katolickie, szczególnie średnie, stały się istotnym elementem francuskiego systemu oświaty. „W XX w. konkurencja pomiędzy szkolnictwem prywatnym wyznaniowym a państwowym zaczęła się nasilać. Przyjmowała ona coraz bardziej agresywną formę, w której obie strony nie przebierały w środkach wyrazu swojego niezadowolenia względem usług oferowanych przez drugą stronę” – pisze na ten temat Celina Czech-Włodarczyk (2013, s. 241). Unormowanie sytuacji nastąpiło w latach 60. XX w., dzięki objęciu finansowaniem budżetowym pensji nauczycieli szkół katolickich, co oznaczało przyjęcie przez te szkoły państwowych wymogów programowych. Szkoły katolickie stały się miejscem „drugiej szansy” dla uczniów ponoszących porażki w szkolnictwie publicznym, również tych o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Próba zniesienia finansowania szkolnictwa prywatnego z budżetu państwa, jaką podjął w 1984 r. minister edukacji w rządzie F. Mitterranda, spotkała się z silnym oporem społecznym (Czech-Włodarczyk, 2013, s. 242). Czy zatem byłoby wielkim zaskoczeniem, gdyby odpowiednio dofinansowane wyznaniowe szkoły prywatne zdominowały, a stopniowo wyparły szkoły publiczne? Ich obecność we francuskim krajobrazie oświatowym jest mocno ugruntowana historycznie i, jak dotąd, odpowiada potrzebom społecznym. Rzecz jasna, według wizji Houellebecq, nie byłyby to już wyłącznie szkoły katolickie, ale przy zachowaniu pewnych koncesji na rzecz Kościoła katolickiego, taki projekt miałby – w mojej ocenie – szanse powodzenia.

Możliwość ta zdaje się tym bardziej realna, że obecny francuski system oświaty jest silnie scentralizowany, co umożliwia sprawowanie ścisłej kontroli nad szkolnictwem każdego rządu, niezależnie od jego politycznej afiliacji: „Podejmowanie decyzji dotyczących jakiegokolwiek aspektu z zakresu prawa oświatowego, wydawania dyplomów czy zarządzania należy do władz centralnych (parlamentu i rządu). Większa część budżetu jest także planowana i przydzielana na szczeblu centralnym. Proces zatrudniania nauczycieli i personelu pomocniczego jest regulowany odgórnie i większość osób pracujących w sektorze oświaty ma status urzędników państwowych” (tamże, s. 245).

Gdyby więc opór zwolenników szkolnictwa świeckiego został odpowiednio umiejętnie przełamany, choćby na drodze wskazanej przez Houellebecq (wyższe świadczenia socjalne, likwidacja bezrobocia), rząd z pewnością nie napotkałby w swoich działaniach poważnych przeszkód natury formalno-prawnej i organizacyjnej.



Może jednak obrońcy szkoły świeckiej zdecydowaliby się na walkę z nowymi religijnymi porządkami ze względu na przywiązanie do idei równości i braterstwa? Gdyby tak się stało, musiałyby to być osoby słabo zorientowane w realiach francuskiego szkolnictwa, które – zdaniem badaczy oświaty – wzmacnia nierówności społeczne na drodze coraz wcześniejszych niejawnych segregacji i selekcji edukacyjnych (Cylkowska-Nowak, 2003, s. 160), przy czym kryterium tych selekcji jest zarówno status społeczno-ekonomiczny, jak i płeć uczniów (Kopciwicz, 2003, s. 360). Świadomość takiego stanu rzeczy jest zresztą dość powszechna we francuskim społeczeństwie, co wykazują wyniki badań ankietowych sprzed kilku lat<sup>6</sup>: „większość Francuzów odnosi wrażenie, iż system nauczania we Francji działa źle (twierdzi tak 60 proc. badanych), i kwestionuje twierdzenie jakoby szkoła publiczna dbała o podstawowe wartości, które miały być jej misją, czyli równość szans i promocję społeczną. Według ankietowanych (60 proc. badanych) szkolnictwo publicznie nie gwarantuje równego startu wszystkim uczniom, dokonując selekcji już na etapie szkoły podstawowej. (...) respondenci (56 proc.) uważają, że system szkolny pogłębia nierówności społeczne i klasowe we Francji” (Czech-Włodarczyk, 2013, s. 262).

W powieści Houellebecq, zróżnicowanie ścieżek edukacyjnych, zwłaszcza pod względem płci, jest oczywiście bardziej radykalne, jednak nie warto się ludzić, że w nowej sytuacji politycznej znajdzie się wielu obrońców mocno spłowiałego republikańskiego mitu<sup>7</sup>.

Trzeba wreszcie dodać, że nierówności edukacyjne we Francji od lat dotyczyły w największym stopniu środowisk imigranckich, w których dzieci i młodzież nie zdobywają wystarczających kompetencji językowych, aby kształcić się w szkołach publicznych, a jeśli się już w nich znajdują – spotyka ich odrzucenie przez rówieśników i dystans ze strony nauczycieli (Grzybowski, 2003, s. 109-110). Choć nic nie wskazuje, by Houellebecq interesowały szczególnie zagadnienia związane z integracją dzieci pochodzących z rodzin muzułmańskich imigrantów, z pewnością jest on świadomy – jak reszta Francji – wagi zagrożeń wynikających z niepowodzenia tego projektu. Jego powieściowa propozycja zmian w systemie oświaty, niejako przy okazji, rozwiązuje również ten problem. To nie francuska szkoła publiczna – elitarystyczna, selekcyjująca według europejskiego kodu kulturowego i wroga wobec oznak kultu religijnego – ma stawiać warunki muzułmańskim uczniom. To ich wiara, obyczaje i stosunek do edukacji staną się wzorem, do którego szkoła będzie musiała się dostosować. Trzeba przyznać, że to świetny społeczno-kulturowy zwrot akcji, dokonany przez Houellebecq z użyciem zaniedbanej idei egalitaryzmu.

Podsumujmy zatem – nową francuską szkołę, według wizji ukazanej w powieści, cechuje rezygnacja z pluralizmu światopoglądowego, skrajna homogenizacja kulturowa i silne modelowanie karier szkolnych (a co za tym idzie – społeczno-zawodowych) z użyciem kryterium płciowego. Wydaje się, że wszystko to, niestety, to przy-

---

<sup>6</sup> Badania zrealizowano na zlecenie Ipsos/Logica Business Consulting przez magazyn „L’Histoire”, a ich wyniki opublikowano w roku 2011. Za: Czech-Włodarczyk, 2013, s. 262.

<sup>7</sup> Trzeba jednak dodać, że nie jest to przypadłość typowo francuska, o czym świadczą analizy nierówności edukacyjnych prowadzone przez H. Domańskiego: „Kraje europejskie wyróżniają się pod względem zaawansowania procesów modernizacji, a jednak tylko w kilku z nich nastąpił znaczący spadek nierówności w dostępie do wykształcenia w długim okresie. Okazuje się, że mimo postępującego wszędzie wzrostu liczby osób kontynuujących naukę mechanizmy dziedziczenia nierówności edukacyjnych są stosunkowo trwałym ogniwem struktury społecznej” (Domański, 2009, s. 60).

padłości powiązane w jakiś sposób z obecnym kształtem francuskiego szkolnictwa publicznego, choć ukazane w powiększeniu i deformacji „krzywego zwierciadła”. Bohaterowie powieści mogliby zatem odpowiedzieć na ewentualne zarzuty – „nie robimy niczego znacząco nowego, w tym równaniu zmieniamy tylko znaki”.

\*

Wszystkim wiernym czytelnikom Houellebecq, którzy chcieliby widzieć w przedstawionym przez niego obrazie przyszłości francuskiej oświaty jedynie ekstrawagancki eksperyment myślowy, chcę uzmysłwić, że sam autor traktuje swoją wizję całkiem poważnie i dostrzega jej liczne walory, wykraczające poza obszar edukacji czy wąsko rozumianej polityki. W jego przekonaniu, jeśli dawna Europa miała w swojej historii moment autentycznej świetności, to nie był nim z pewnością „wiek świateł”, ale epoka chrześcijańskiego średniowiecza. „Mój pomysł był na początku zupełnie inny” – ujawnia Houellebecq w wywiadzie. „Powieść nie miała się nazywać *Uległość*, ale *Nawrócenie*. I w oryginalnej wersji narrator również się nawraca, ale na katolicyzm”. Ponieważ jednak duch chrześcijaństwa dawno już opuścił francuskie świątynie, czas zwrócić się ku nowemu źródłu inspiracji, jakim jest islam. „Na poziomie tego, co zwykle określamy mianem wartości, muzułmanie mają więcej wspólnego ze skrajną prawicą niż z lewicą. Bardziej gruntowna różnica ma miejsce między muzułmaninem i ateistą niż między muzułmaninem i katolikiem. To dla mnie oczywiste” – mówi Houellebecq (Bourmeau, 2015) i trudno się z nim nie zgodzić.

Co takiego może dać Europie odnowienie religijnej żarliwości? Houellebecq, pisarz znany z przygnębiających opisów życia współczesnego społeczeństwa, w którym od egoizmu jednostek większa jest tylko ich samotność i cierpienie, zdaje się wierzyć, że nowe religijne normy i praktyki zniweczą egzystencjalne lęki, pozwolą na afirmację świata i takie jego uporządkowanie, aby zaspokojone były podstawowe potrzeby człowieka – zarówno te dotyczące sfery fizycznej, jak i emocjonalnej. Odnowiona patriarchalna rodzina jest, w tej perspektywie, nadzieją na odzyskanie gwarancji bezpieczeństwa i poczucia wspólnoty, które zniszczyła nowoczesność, a wraz z nimi, jakże ważne dla autora, radości codziennego dnia – domową kuchnię i dostępność seksualną kobiet. Nowa szkoła jest zaś niezbędnym narzędziem szybkiego zakorzenienia religijnych wartości i obyczajów.

Wygląda więc na to, że autor przeszedł osobistą metamorfozę i z czołowego europejskiego malkontenta i „pornografa” przeobraził się w promotora tradycjonalizmu. A może Houellebecq wykorzystuje warsztat literacki, żeby ukryć swoją, dajmy na to, satyryczną intencję? Może ten – jak go określiła Agata Bielik-Robson – „uparty realista odmawiający nam wszelkiego pocieszenia w formie sentymentalnych domestykacji” (Bielik-Robson, 2008, s. 195), chce wywołać w nas kolejny raz niepokój i protest? Chciałabym wierzyć, że Houellebecq z tych powodów ukazuje swojego bohatera wpatrzonego „z rozdziawioną gębą” (Houellebecq, 2015, s. 280) w obietnicę konserwatywnego rajy na europejskiej ziemi. Niestety moje obawy są silniejsze niż nadzieje – głos narratora *Uległości* to głos samego Houellebecq uwiedzionego perspektywą konsumpcji świeżej bakławy podawanej przez nastoletnią „Mariankę” w hidżabie – przykładnie wytrenowaną do spraw kuchni i alkowy absolwentkę sześcioklasowej szkoły wyznaniowej.

\*

Czy fakt, że ważny europejski literat tworzy fikcję polityczną z wyraźnym wątkiem edukacyjnym powinien zaprzętać głowę pedagogom? Jeśli zgodzić się, że literatura to – za Josephem Conradem – „indywidualny wysiłek oddania najwyższej sprawiedliwości widzialnemu światu przez wydobyte na światło prawdy, różnorodnej i jedynej, jaka kryje się pod powierzchnią wszelkich zjawisk” (Conrad, 1958, s. 361), to wypada stwierdzić, że wizja autora *Uległości* wymaga co najmniej zastanowienia. Po ćwierćwieczu, które upłynęło w polskiej myśli pedagogicznej pod znakiem (koniecznej i płodnej) recepcji XX-wiecznej krytyki nowoczesności, nadchodzi prawdopodobnie czas rozstrzygnięć co do dalszych losów szkolnictwa i jego z gruntu „modernistycznego” kształtu. Wiadomo już, że wizja szkoły publicznej – emancypującej, egalitarnej i wspierającej demokratyczną wspólnotę, nigdy nie została w pełni zrealizowana, co budzi wątpliwości co do jej słuszności. Biorąc zaś pod uwagę prawicowy zwrot w politycznym kursie części krajów europejskich, podobna w charakterze (choć zapewne nie w detalach), zmiana, o jakiej pisze Houellebecq, może stać się niebawem realnym projektem edukacyjnym w innych krajach – również w naszym. Lekkomysłne porzucenie wizji szkoły autentycznie publicznej, czy też – niepodjęcie wysiłku jej odnowy, grozi nam popadnięciem we wzory chętnie podsunięte przez ugrupowania polityczne, rynki, Kościoły lub, po prostu, przez zbieg okoliczności.

## Literatura

- atheisme.org (2001): *L'écrivain Michel Houellebecq contre l'islam*. <http://atheisme.org/houellebecq.html> (otwarto: 10.01.2015)
- Bielik-Robson A. (2008): *Houellebecq albo skarga seksualnego proletariusza*. W: *Romantyzm, niedokończony projekt. Eseje*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków
- Bourmeau S. (2015): *Scare Tactics: Michel Houellebecq Defends His Controversial New Book*. W: "The Paris Review" 2015.01.02. <http://www.theparisreview.org/blog/2015/01/02/scare-tactics-michel-houellebecq-on-his-new-book> (otwarto: 10.01.2016)
- Conrad J. (1958): *O literaturze*. „Znak”, nr 46
- Cylkowska-Nowak M. (2003): *Selekcyjna funkcja szkolnictwa podstawowego i średniego we Francji*. W: T. Gmerek (red.): *Edukacja i stratyfikacja społeczna*. Wolumin, Poznań
- Czech-Włodarczyk C. (2013): *System edukacji we Francji*. W: E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk: *Systemy edukacji w krajach europejskich*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Domański H. (2009): *Społeczeństwa europejskie. Stratyfikacja i systemy wartości*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa
- Grzybowski P. (2003): *Jeszcze Nasi czy już Obcy? – problem przekazu kulturowego w rodzinach imigrantów we Francji*. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.): *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*. T. II. Trans Humana, Białystok
- Houellebecq M. (2015): *Uległość*. Wyd. WAB, Warszawa
- Kopciwicz L. (2003): *Dziewczęta i chłopcy w szkole – zmiany w perspektywie badań zagadnienia nierówności płci we francuskiej socjologii edukacji w latach 1970-2000*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania”, z. 15 (360), Wyd. UMK, Toruń
- Sénécal D. (2001): „L'Express”. [http://www.lexpress.fr/culture/livre/michel-houellebecq\\_804761.html](http://www.lexpress.fr/culture/livre/michel-houellebecq_804761.html) (otwarto: 10.01.2016).

## **Uległość oświaty. Michela Houellebecq'a wizja europejskiej przyszłości**

Edukacja rzadko przyciąga uwagę współczesnych literatów. Tym bardziej interesująca powinna być dla pedagogów ostatnia powieść Michela Houellebecq'a *Uległość*. Przedstawiono w niej zaskakującą wizję przyszłości francuskiego systemu oświaty, w której świecki model szkolnictwa zostaje zastąpiony przez model wyznaniowy. Zdaniem autorki, wizja ta współgra z narastającym nurtem politycznego konserwatyzmu i wymaga od pedagogów przemyślenia wartości stojących za współczesnym szkolnictwem.

Słowa kluczowe: fikcja polityczna, Michel Houellebecq, francuski system oświaty

## **Submission of education. Michel Houellebecq's vision of European future**

Education rarely attracts the attention of contemporary writers. That's why educators should be particularly interested in Michel Houellebecq's latest novel, *Submission*. The book presents a surprising vision of the future of the French education system – replacing the current secular model of education by a religious one. In the opinion of the author of the article, Houellebecq's vision fits in with the rising tide of political conservatism. This requires a rethinking of the values standing behind contemporary education.

Key words: political fiction, Michel Houellebecq, French system of education

Anna Szafrńska-Gajdzica  
*Uniwersytet Śląski w Katowicach*

## **PRZEWODNIK, TŁUMACZ, IDEOLOG CZY INDOKTRYNATOR – NAUCZYCIEL W ŚRODOWISKU ZRÓŻNICOWANYM KULTUROWO**

Świat jest otwarty, jak nigdy dotąd, zwłaszcza dla młodych. Wędrowanie pośród różnych społeczeństw, kultur, języków, obyczajów, przemieszczanie się na krótko, dłużej, na stałe wśród obcych, stało się czymś zwyczajnym, jest już normą. Nigdy jednak przyszłość świata nie była tak zupełnie nieprzejrzysta, nasza codzienność nie była dotychczas aż tak nasyciona zmiennością i płynnością. Przebieg życia poszczególnych ludzi staje się na wielką skalę trajektorią, linią o trudnych do przewidzenia zwrotach, punktach krytycznych, momentach wysokiego ryzyka.

Zbigniew Kwieciński (2009, s. 15-16)

Kategoria różnicowania do niedawna była opisywana z perspektywy czegoś niecodziennego, występującego w warunkach, dla większości mieszkańców naszego kontynentu, egzotycznych. Liczne zmiany o charakterze społecznym, politycznym, ale również technologicznym przyczyniły się do wprowadzenia kategorii różnicowania społecznego i kulturowego nie tylko do teorii nauk, ale przede wszystkim do praktyki życia codziennego. Jak zauważył W. Burszta (1997, s. 25): *„różnicowanie kultur świata, jako różnorodność kultur deklaratywnie równoprawnych jest tożsame z utrwaleniem się całościowej koncepcji kultury. Pojęcie kultury uzyskuje przez to walor operacyjny i uniwersalny, dzięki czemu rozumienie „różnicy kulturowej” wynika z uprzedniego ustalenia, że różnicowanie kulturowe świata jest faktem, a zadaniem nauki jest faktu tego opisanie i wyjaśnienie.*

W efekcie, dyscypliny o charakterze teoretyczno-praktycznym – do których należy pedagogika, w sposób szczególnie powinny interesować się tym wszystkim, co jest związane z kategorią różnicowania.

Artykuł rozpocznę od krótkiego wprowadzenia w kwestie środowiska różnicowanego. Następnie omówię podstawowe zagadnienia związane z funkcjonowaniem nauczyciela w środowisku różnicowanym kulturowo – opisując cztery wybrane typy zachowań nauczycieli. Każdy typ krótko scharakteryzuję, odniosę się do podstawowych elementów typowych dla realizowanych przez nich działań, a także wskażę na zagrożenia związane z wypełnianiem takiej roli – zarówno dla uczniów, jak i szerzej, dla społeczności różnicowanej kulturowo. Dwa pierwsze z nich są zainspirowane tekstem Z. Kwiecińskiego (1998), który uznał, że właśnie w świecie złożonych relacji, zmiennych uwarunkowań, konieczne jest pojmowanie pedagoga jako

przewodnika i tłumacza. W ujęciu Z. Kwiecińskiego przewodnik nie pełni funkcji przywódczej, ale raczej przeprowadza, mobilizuje do samodzielności, wzmacnia ambicje i zaangażowanie. Tłumacz również współuczestniczy w odkrywaniu nowych znaczeń i wartości, ale ma prawo do swobody interpretacji. W tekście przedstawiam zmodyfikowane ujęcie tych dwóch typów nauczycieli. Dwa kolejne typy zachowań nauczycieli są autorską propozycją. Opiswane komponenty wyodrębniam na podstawie dotychczasowych doświadczeń z realizowania badań w szkołach w środowiskach zróżnicowanym kulturowo.

W konkluzji odniosę się do perspektyw rozwoju kształcenia nauczycieli pracujących w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

### **Kategoria zróżnicowania kulturowego. Funkcjonowanie środowisk w modelu wielokulturowym i międzykulturowym**

Współczesne zróżnicowanie kulturowe ma charakter wieloczynnikowy i wielozakresowy. Z jednej strony może być ujmowane terytorialnie – w kontekście zasiedziałości, z drugiej procesualnie – w odniesieniu do nieustannego pulsowania procesów związanych z powstawaniem odrębności, ruchów etnicznych, narodowościowych czy religijnych, a także w odniesieniu do procesów migracji i demokratyzacji (Nikitorowicz, 2001, s. 63-73). Analizując stosunki społeczne panujące w danym środowisku, możemy wyróżnić dwa modele zróżnicowania kulturowego (Golka, 1997, s. 55 i nast.). Pierwszy z nich ma charakter wielokulturowy – najczęściej związany jest z jednoczesnym przebywaniem na danym terytorium różnych grup narodowych, religijnych czy etnicznych. Przy czym nie oznacza to, że grupy te wchodzi we wzajemne interakcje. Jeśli już to mają one charakter incydentalny. Związane jest to ze spostrzeganiem Innego, jako negatywnego lub obojętnego, co może prowadzić zarówno do zjawisk o charakterze dyskryminującym, jak i izolującym. Każda grupa podkreśla swoją odrębność, często wykorzystując do tego kontekst innej grupy jako obcej, gorszej, wrogiej. Inny-Obcy staje się granicą odniesienia do budowania własnej tożsamości. Ten, kto nie daje się zaklasyfikować do poznawczej, estetycznej lub moralnej wizji przeżywanego świata, budzi w ten sposób w ludziach niepokój i odbiera im pewność siebie – wpisuje się zatem w figurę obcego, burzącego ład i sens zastanego świata (Bauman, 2000). W tej sytuacji w środowisku wielokulturowym łatwo można zaobserwować napięcia, konflikty czy próby zasymilowania innych grup.

Innym modelem środowiska zróżnicowanego jest międzykulturowość. Sytuacja, gdy różne kultury, grupy narodowe, etniczne czy religijne żyją na tym samym terytorium, z tą różnicą, że są one nastawione na kontakt, wzajemne poszanowanie i poznanie. Inny w tym przypadku jest ujmowany tak jak u M. Bubera (1992) – jako ten, któremu wychodzimy naprzeciw. Interakcje mają charakter trwałe, regularne, towarzyszą im wymiana i to co jest niezwykle ważne w takiej sytuacji – wzajemne poszanowanie i zrozumienie zarówno w zakresie uznawanych wartości, norm, jak i realizowanych stylów życia. Różnica jest spostrzegana jako czynnik aktywizujący rozwój (zarówno społeczny, jak i gospodarczy czy polityczny).

Na tle każdego z powyższych modeli, zróżnicowanie kulturowe rozpatrywać można, jako ideologię, opis rzeczywistości społecznej oraz praktykę polityczną (Burszta, 1998, s. 152). Przyjęcie określonego modelu zróżnicowania wiąże się z odpowiednim

podejściem do jednostek i grup. Znajduje to swoje odzwierciedlenie zarówno w teorii, np. badań naukowych, a także w praktyce i – co jest niezwykle istotne z mojego punktu widzenia – w edukacji.

## Nauczyciel w środowisku zróżnicowanym kulturowo

Środowisko zróżnicowane kulturowo ma samo w sobie ogromny potencjał, który może zostać w różny sposób wykorzystany. Już wcześniej zasygnalizowane kategorie, jak: pogranicze, Inny, różnorodność wielokulturowość, międzykulturowość, a także złożoność relacji z Innymi (Grzybowski, 2007), wskazują na złożoność problemów, których doświadczać mogą członkowie danej społeczności. W środowisku zróżnicowanym szkoła i nauczyciel odgrywają bardzo ważną rolę w budowaniu określonych nastawień i postaw kolejnych pokoleń mieszkańców danego regionu (Szczyrek-Boruta, 2013, 2014; Gajdzica, Piechaczek-Ogierman, Hruzd-Matuszczyk, 2014). W środowisku zróżnicowanym kulturowo tym bardziej jest ważne dostrzeżenie roli nauczyciela, który, jak pisze Z. Kwieciński (1998, s. 15): *to ktoś, kto prowadzi człowieka do pełni rozwoju, kto przewodzi wśród zawiloci ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, kto umie mądrze doradzić lub odradzić, kto troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stawał się biernym twórczym dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności społeczeństwa.*

W przygotowanym tekście koncentruję się na czterech typach nauczycieli. Analizy rozpoczynam od przedstawienia ogólnych opisów, wyprowadzonych z przypisanej nazwy. Następnie prezentuję uwarunkowania funkcjonowania zawodowego w wybranych kategoriach związanych z oczekiwaniami w stosunku do posiadanych przez nauczycieli uprawnień/kwalifikacji zawodowych, predyspozycji i umiejętności oraz podstawowych kompetencji. Odnoszę się również do podstaw aksjologicznych działań nauczycieli oraz charakteru relacji między nimi a uczniami. Przedstawiam również, jakie są podstawowe założenia realizowanych działań dydaktyczno-wychowawczych w zakresie doboru celów, wykorzystywanego programu, a także stosowanych metod i form pracy. Opisy kończę wskazaniem niebezpieczeństw związanych z działaniami realizowanymi przez określone typy nauczycieli.

**Nauczyciel-Przewodnik** – samo użycie słowa przewodnik wskazuje na określone, udokumentowane uprawnienia posiadane przez osobę wykonującą dane działania. Jednocześnie przewodnik to osoba, która ma informacje pozwalające innym jednostkom na sprawne poruszanie się po eksplorowanym świecie. Z jednej strony wie, w jaki sposób osoby, które są przez nią prowadzone, przygotować do danej wyprawy, z drugiej jej obecność umożliwi sprawne i bezpieczne osiągnięcie zaplanowanego celu. Przewodnik może być zatem jednocześnie przywódcą, mistrzem, ale również doradcą lub mentorem. Nauczyciel-Przewodnik musi mieć wiedzę na temat przestrzeni, w której porusza się uczeń. Jest więc osobą przygotowaną do realizowania zaplanowanych działań. Wiedza to podstawowy komponent jego funkcjonowania zawodowego. Podstawy aksjologiczne kreowane przez Nauczyciela-Przewodnika związane są z otoczeniem społeczno-kulturowym danego środowiska. Nie są jednak przenoszone na grunt działań dydaktyczno-wychowawczych w sposób bezrefleksyjny. Wyprowadzone z wiedzy o charakterze społeczno-kulturowym, nawiązujące do tradycji są jednocześnie opisywane w sposób obiektywny, prezentowane tak, by

uczeń potrafił sam dokonać trafnego dla siebie wyboru. Nauczyciel tego typu chętnie działa w grupie – stąd preferencja form pracy zbiorowej i grupowej. Wskazując na kluczowe, niezbędne do wykonywania roli zawodowej kompetencje na pierwszy plan wysuwają się kompetencje prakseologiczne – wyrażające się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, realizacji, kontroli i oceny procesów edukacyjnych (Denek, 1998).

Tabela 1. Uwarunkowania funkcjonowania zawodowego Nauczyciela-Przewodnika

Uwarunkowania zawodowe		<b>Nauczyciel-Przewodnik</b>
Oczekiwane uprawnienia/kwalifikacje zawodowe		Nauczyciel z pełnymi kwalifikacjami zawodowymi. Przygotowaniem kierunkowym
Predyspozycje zawodowe i umiejętności		Wiedza
Podstawowe kompetencje		Prakseologiczne
Podstawy aksjologiczne działań		Wynikające z dorobku i doświadczeń danego środowiska
Typ relacji		Podmiotowe → Przedmiotowe
Podstawy dydaktyczno-wychowawcze	Cele	Związane z oczekiwaniami środowiska
	Program i treści	Opracowany na podstawie założeń aksjologicznych i teleologicznych, z możliwością wprowadzania niewielkich zmian
	Metody	Asymilacji wiedzy, praktyczne
	Formy pracy	Grupowa, zbiorowa

Źródło: analizy własne

Niebezpieczeństwem może być rutyna i chęć poruszania się po swoich ulubionych trasach-tematach, a także zbytne koncentrowanie się na uwarunkowaniach historycznych, czy pomijanie ważnych elementów życia społecznego. Nauczyciel-Przewodnik niechętnie oddaje przewodzenie w ręce innych – stąd niebezpieczeństwo tworzenia relacji przedmiotowych i pomijania zainteresowań i potrzeb uczniów.

**Nauczyciel-Tłumacz** – od tłumacza nie oczekuje się określonych, formalnych kwalifikacji (poza tłumaczem przysięgłym), za to wymaga się biegłej znajomości języka. Nauczyciel-Tłumacz nie musi mieć ukończonego, określonego kierunku studiów, jest to osoba, która do perfekcji opanowane ma kompetencje komunikacyjne. Zna co najmniej dwa języki, nie tylko zakresie lingwistycznym, ale również zna kontekst, realia odczytywanych i tłumaczonych komunikatów. Nauczyciel-Tłumacz jest zatem osobą znającą doskonale realia wielokulturowego świata i potrafi go zaprezentować swoim wychowankom. Nie ogranicza się jednak tylko do wiernego przekładu, ale objaśnia, wprowadza i przygotowuje uczniów do funkcjonowania w zróżnicowanym świecie. Od Nauczyciela-Tłumacza oczekuje się umiejętności obserwacji zmian zachodzących w otoczeniu szkoły, szybkiego uczenia się i wszechstronnej wiedzy, którą jest w stanie przedstawić i objaśnić swoim uczniom. Jednym z podstawowych warunków komunikacji interpersonalnej jest zaufanie, które jest niezbędne w sytuacji tłumaczenia, objaśniania świata. Konieczne jest zatem partnerskie traktowanie uczniów. Nauczyciel-Tłumacz wykazuje się kompetencjami komunikacyjnymi – wyrażającymi się skutecznością zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych oraz współdziałania – widocznych w zachowaniach prospołecznych i sprawnych działaniach integracyjnych.



Tabela 2. Uwarunkowania funkcjonowania zawodowego Nauczyciela-Tłumacza

Uwarunkowania zawodowe		Nauczyciel-Tłumacz
Oczekiwane uprawnienia/ kwalifikacje zawodowe		Nie wymaga specjalistycznych kwalifikacji
Predyspozycje zawodowe i umiejętności		Wiedza na temat zróżnicowania kulturowego. Dobre funkcjonowanie w różnych perspektywach społecznych (np. znajomość specyfiki grup mniejszościowych, ale również środowiska większościowego), wiedza o kulturze, tradycji, ale również realiach życia codziennego
Podstawowe kompetencje		Komunikacyjne i współdziałania
Podstawy aksjologiczne działań		Wyprowadzone z wartości preferowanych w środowisku zróżnicowanym kulturowo
Typ relacji		Podmiotowe
Podstawy dydaktyczno-wychowawcze	Cele	Związane z potrzebami uczniów
	Program i treści	Uwzględniający zróżnicowanie środowiska oraz potrzeby uczniów
	Metody	Waloryzacyjne, asymilacji wiedzy, praktyczne
	Formy pracy	Grupowa, indywidualna

Źródło: analizy własne

Wypełnianiu roli Nauczyciela-Tłumacza mogą zagrozić błędy i narzucanie własnych poglądów. O ile poznanie w takim samym zakresie dwóch kultur nie musi stanowić trudności, to z pewnością pojawiają się one w sytuacji ich wartościowania i emocjonalnym stosunku nauczyciela do tej, która jest mu bliższa. Wprowadzanie uczniów w świat znaczeń może być obciążone nieścisłościami, pomijaniem faktów, które mogą – zdaniem nauczyciela – negatywnie wpływać na nastawienia i poglądy wychowanków w stosunku do preferowanej (choćby nieświadomie) grupy.

**Nauczyciel-Ideolog** – wprowadzenie schematu wzoru nauczyciela ideologa wydaje się trudnym zadaniem ze względu na charakter samej kategorii: *ideologia*, powstałej na bazie danej kultury wspólnoty światopoglądów, która wpisana ma w swoje istnienie dążenie do realizacji określonych celów – wyznaczonych najczęściej ze względu na interesy klasowe, grupowe (w tym religijne) albo narodowe. Ideologia tworzona jest dla określonej grupy osób, którym ma służyć do objaśniania otaczającego ich świata. Nauczyciel-Ideolog ma ułatwione zadanie. Jego rola zawodowa wyznaczona jest przez określoną ideologię. Nie musi poszukiwać i dobierać wartości, budować programu nauczania od podstaw, ani też zmieniać go czy nadmiernie modyfikować. Założenia ideologiczne zawierają te wszystkie komponenty, dają również wskazówki praktycznego działania. Nauczyciel-Ideolog może być reprezentantem określonej grupy społecznej, np. religijnej, etnicznej czy narodowej, ma poczucie pełnionej misji i wszelkimi środkami stara się przekonać uczniów do słuszności głoszonych przez niego poglądów.

Tabela 3. Uwarunkowania funkcjonowania zawodowego Nauczyciela-Ideologa

Uwarunkowania zawodowe		<b>Nauczyciel-Ideolog</b>
Oczekiwane uprawnienia/kwalifikacje zawodowe		Nie wymaga specjalistycznych kwalifikacji
Predyspozycje zawodowe i umiejętności		Wszechstronna wiedza, umiejętność argumentowania
Podstawowe kompetencje		Przekaz wiedzy, opanowane techniki manipulacji wykorzystywane w razie potrzeby agitowania
Podstawy aksjologiczne działań		Uporządkowany system wartości – wynikający ze światopoglądu
Typ relacji		Przedmiotowe
Podstawy dydaktyczno-wychowawcze	Cele	Wynikające z głoszonego/bronionego światopoglądu
	Program i treści	Narzucony przez środowisko podzielające światopogląd
	Metody	Asymilacji wiedzy – dominacja przekazu nauczyciela, wzmacniana aksjologicznie
	Formy pracy	Zbiorowa jako dominująca, indywidualna i grupowa w sytuacji potrzeby wzmocnienia przekazu

Źródło: analizy własne

Jest to rola, która jest charakterystyczna dla środowisk wielokulturowych, w których istnieje poczucie zagrożenia asymilacją, ale również tych, które głoszą poglądy o swojej przewadze i wyższości kulturowej nad innymi grupami.

**Nauczyciel-Indoktrynator** – typ zbliżony do omówionej wcześniej, koncentrujący się działaniach propagandowych, z tym, że jest to działanie z wykorzystaniem wszelkich środków, które mają na celu wpojenie wychowankom określonego w sposób sztywny świata wartości, nastawienie na realizację wytyczonych norm i postaw. Nauczyciel-Indoktrynator w sposób świadomy pozbawia uczniów dostępu do wiedzy innej niż przez niego promowana. Działania Nauczycieli-Indoktrynatorów realizowane są zgodnie z dookreśloną misją danej grupy, a szkoła traktowana jest w takim przypadku jako jedno z narzędzi dzięki któremu można w sposób systematyczny i świadomy wpajać określoną ideologię leżącą w interesie grupy (państwa, grupy wyznaniowej itp.).

Opisana rola Nauczyciela-Indoktrynatora jest z pewnością jedną z najbardziej niebezpiecznych – zwłaszcza w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Brak wiedzy o Innym, przedstawianie go jako wroga i budowanie poczucia zagrożenia własnej tożsamości grupowej prowadzi do budowania negatywnych postaw u wychowanków. Jest to jednocześnie rola charakterystyczna dla państw i grup o charakterze totalitarnym.

Tabela 4. Uwarunkowania funkcjonowania zawodowego Nauczyciela-Indoktrynatora

Uwarunkowania zawodowe		<b>Nauczyciel-Indoktrynator</b>
Oczekiwane uprawnienia/kwalifikacje zawodowe		Nie wymaga specjalistycznych kwalifikacji
Predyspozycje zawodowe i umiejętności		Wiedza z zakresu głoszonych poglądów. Umiejętności związane z wywieraniem wpływu i manipulacją
Podstawowe kompetencje		Komunikacyjne

Podstawy aksjologiczne działań		Wyznaczone przez system
Typ relacji		Przedmiotowe
Podstawy dydaktyczno-wychowawcze	Cele	Dookreślone przez system
	Program i treści	Realizowany zgodnie z zaplanowanymi z góry działaniami
	Metody	Asymilacji wiedzy
	Formy pracy	Zbiorowa

Źródło: analizy własne

## Konkluzje

Ze względu na zmiany społeczne warto bliżej zainteresować się kwestiami pedeutologii międzykulturowej. Uważam, że jest to kierunek niezbędny do uwzględnienia – zarówno w perspektywie teoretycznej, jak i – ze względu na potrzeby społeczne i praktyczne. Opisywane przez Jerzego Nikitorowicza (1996, s. 182-183) reguły postępowania edukacyjnego, służące przewyżczeniu dylematów edukacji międzykulturowej, w głównej mierze są kierowane do nauczycieli. Środowisko o charakterze zróżnicowanym staje się/powinno się stawać wyznacznikiem dodatkowych celów, zadań i obowiązków nauczycieli – dotyczy to zarówno realizowanej edukacji regionalnej, wielokulturowej, jak i optymalnej międzykulturowej. Przede wszystkim związane jest to z koniecznością budowania edukacji służącej wzajemnemu poznawaniu ludzi, ich kultur (Lewowicki, 2008, s. 13-23). O ile 20-30 lat temu mówiono o tych zagadnieniach jako istotnych z punktu widzenia funkcjonowania społeczeństwa przyszłości, to obecnie są to zjawiska, które bezpośrednio dotyczą większości środowisk. Szkoła i nauczyciele muszą przygotować swoich uczniów do kontaktu z innymi kulturami ze względu na zmiany zachodzące na terenie naszego kraju (coraz liczniejsze migracje z Azji i Europy Wschodniej), a także do coraz częstszych wyjazdów poza granice kraju. Rolą nauczyciela powinno być zatem uświadomienie sobie, jakie są założenia, czemu i komu służą i jakie są/będą efekty edukacji prowadzonej dla ich wychowanków. Innym ważnym zagadnieniem, często sygnalizowanym przez nauczycieli pracujących w klasach zróżnicowanych kulturowo, jest różnica między kulturą, sposobem funkcjonowania dzieci w domu a tym, z czym stykają się w szkole (Delpit, 2010). Bez wątplenia edukacja międzykulturowa przybliży wiedzę o innych kulturach, społecznościach, kształtuje tolerancję, ale jednocześnie jest nastawiona na funkcjonowanie obok siebie, co – o czym pisze Tadeusz Lewowicki (2008, s. 19-20) – w sprzyjających sytuacjach służy zbliżeniu, ale, o czym również należy pamiętać, w niekorzystnych – odizolowaniu się społeczności i kultur. Dlatego konieczne jest przygotowanie programów kształcenia nauczycieli uwzględniających w swoich podstawach założenia edukacji międzykulturowej. Nie będzie to jednak możliwe bez prowadzenia badań i stawiania diagnoz na temat nauczycieli, którzy mają doświadczenia zawodowe związane z funkcjonowaniem w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

## Literatura

- Bauman Z. (2000): *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Wyd. Sic!, Warszawa
- Buber M. (1992): *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Burszta W. (1998): *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań
- Burszta W. (1997): *Wielokulturowość. Pytania pierwsze*. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.): *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Oficyna Naukowa, Warszawa
- Delpit L. (2010): *Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym: największe wyzwanie na przyszłość*. W: A. Grudzińska, K. Kubin (red.): *Szkola wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*. Fundacja Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa
- Denek K. (1998): *O nowy kształt edukacji*. Akapit, Toruń
- Gajdzica A., Piechaczek-Ogierman G., Hruzd-Matuszczyk A. (2014): *Edukacja postrzegana z perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn-Toruń
- Golka M. (1997): *Oblicza wielokulturowości*. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.): *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Oficyna Naukowa, Warszawa
- Grzybowski P. (2007): *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Kwieciński Z. (1998): *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.): *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Wyd. Żak, Warszawa
- Kwieciński Z. (2009): *Szkola jako uczestnik zmiany społecznej*. W: K. Chałas (red.): *Kreowanie tożsamości szkoły. Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań*. Wyd. KUL, Lublin
- 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*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń
- Nikitorowicz J. (1996): *Edukacja międzykulturowa na pograniczach kultur (propozycje realizacyjne)*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Spoleczności pogranicza – Wielokulturowość – Edukacja*. UŚ – Filia, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn
- Nikitorowicz J. (2001): *Tożsamość międzykulturowa jako efekt edukacji w społeczeństwie wielokulturowym*. „Europejczycy”, nr 1
- Szczurek-Boruta A. (2013): *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn-Toruń
- Szczurek-Boruta A. (2014): *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn-Toruń.

## **Przewodnik, tłumacz, ideolog czy indoktrynator – nauczyciel w środowisku zróżnicowanym kulturowo**

Liczne zmiany o charakterze społecznym, politycznym, ale również technologicznym przyczyniły się do wprowadzenia kategorii zróżnicowania społecznego i kulturowego nie tylko do teorii nauk, ale przede wszystkim do praktyki życia codziennego. Autorka od lat prowadzi badania w środowisku zróżnicowanym kulturowo oraz pracuje z nauczycielami (polskimi i czeskimi), którzy realizują swoje działania dydaktyczno-wychowawcze w złożonych warunkach Pogranicza. Należy diagnozować potrzeby środowiska nauczycieli pracujących w warunkach środowiska zróżnicowanego kulturowo, jak i przygotować optymalny model kształcenia, który pozwoli pedagogom na radzenie sobie ze złożonością problemów społecznych i kulturowych, które w coraz większym zakresie stają się powszechne. Przedstawione w tekście typy/modeli nauczycieli nie wyczerpują tematu, są jedynie wprowadzeniem i pewną autorską propozycją do dyskusji nad potrzebą skoncentrowania się na zagadnieniach wokół pedeutologii międzykulturowej.

Słowa kluczowe: nauczyciel, przewodnik, środowisko zróżnicowane kulturowo

## **A guide, interpreter, ideologist or indoctrinator – a teacher in culturally diversified environment**

Numerous changes of social, political, and also technological nature have enhanced the introduction of the category of social and cultural diversification not only to scientific theory but also to daily life practice. Over many years, the author has conducted studies in the culturally diversified environment and worked with Polish and Czech teachers carrying out their educational activities in complicated conditions of the borderland. There is a necessity to diagnose the needs of teachers working in the conditions of cultural differentiation, as well as to prepare the optimal model of education, which will enable teachers to manage the complexity of more and more frequent social and cultural problems. The types/models of teachers introduced in the text do not use up the topic – they just constitute an introduction and the author's suggestion for wider discussion on the need for focusing on the issues of intercultural pedeutology.

Key words: teacher, a guide, culturally diversified environment



# RELACJE Z BADAŃ

Natalia Bednarska

*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie*

## **PRZEKONANIA STUDENTÓW NA TEMAT PRAC DOMOWYCH UCZNIÓW KLAS POCZĄTKOWYCH**

Określenia: „praca lekcyjno-domowa”, „praca międzylekcyjna”, „nauka domowa”, „nauka własna” czy najczęściej używane: „praca domowa” odnoszą się do zadań, które uczeń wykonuje po zakończeniu zajęć lekcyjnych, najczęściej w domu. Atrybutu „domowa” nie należy utożsamiać jedynie z miejscem, lecz także z zachowaniem własnego tempa, metod i czasu realizacji prac domowych (Łukawska, 2004, s. 12). Pracy domowej przypisuje się wiele funkcji dydaktyczno-wychowawczych, takich jak: „utrwalenie i pogłębienie wiadomości ucznia, pobudzenie jego zainteresowań, rozwijanie samodzielności myślenia i posługiwania się wiedzą, wyrabianie wytrwałości w pracy, systematyczności, ukazywanie kierunków rozsądnego wykorzystania wolnego czasu, a wreszcie kształcenie woli i charakteru ucznia oraz wzbudzenie wiary w jego własne siły” (Wujek, 1969, s. 63). Mimo znaczenia pracy domowej rozważania na jej temat spychane są na margines, dotyczy to zarówno prac o charakterze koncepcyjno-teoretycznym, metodycznym i badawczym (Łukawska, 2004, s. 11; Konieczna, 2010, s. 147). Większość znaczących pozycji naukowych na temat pracy domowej w polskiej literaturze powstało w okresie międzywojennym i powojennym do lat 70. Obecnie niewielu naukowców podejmuje to zagadnienie. Lokuje się ono zazwyczaj w obrębie zainteresowań nauczycieli i metodyków. Bogatsza pod tym względem jest literatura zagraniczna (Bednarska, 2015).

Niewielka liczba prac teoretycznych i badawczych dziwi, jeśli zderzymy ją z rosnącą liczbą artykułów popularnonaukowych, które oferują rady: nauczycielom, jak zadawać i kontrolować prace domowe, a rodzicom: jak pomagać dzieciom w odrabianiu lekcji.

W kształceniu nauczycieli do zawodu wyróżnia się orientację rzeczowo-przedmiotową, pedagogiczno-psychologiczną oraz metodyczną. Niedostatek refleksji naukowej oraz badań pedagogicznych na temat pracy domowej każe przypuszczać, że wiedza nauczycieli o pracy domowej opiera się głównie na obszarze metodycznym przygotowania nauczycielskiego. Obszar ten zaś „poprzez koncentrację na szczegółowych, powtarzalnych rozwiązaniach nie jest w stanie otworzyć im [nauczycielom – N.B.] perspektywy długoplanowego myślenia strategicznego, angażującego idee dydaktyczno-wychowawcze, dość często ugruntowane w teoriach pedagogicznych i psychologicznych” (Mieszalski, 2015, s. 7).

Pytając o wiedzę nauczycieli o pracy domowej musimy także pamiętać, że może być ona konstruowana podczas obserwacji pracy innych nauczycieli oraz własnych

doświadczeń, a nie podczas studiowania literatury przedmiotu. Nabywana w ten sposób wiedza nazywana jest wiedzą milczącą oraz – w opozycji do wiedzy naukowej – potoczną i zdroworozsądkową (Śliwerski, 2013, s. 41).

„Nie wiemy dokładnie, jak rzeczywiście kształtuje się wiedza pedagogiczna nauczyciela, jaki jest jej charakter i jakie są możliwe odmiany, choć ten temat w literaturze już omawiano. Teoretyczne prace pedagogiczne nie są z pewnością jedynym, kształtującym ją czynnikiem. Można nawet sądzić, że nie są czynnikiem najważniejszym. W całym złożonym obszarze wiedzy nauczyciela naukowa wiedza pedagogiczna ma sporo konkurentów. Wydaje się, że rzeczywista wiedza pedagogiczna nauczyciela jest produktem skomplikowanej i długotrwałej gry czynników, której ostatecznym rezultatem jest to, że **nauczyciel identyfikuje się z systemem własnych, ważnych dla niego twierdzeń oraz wytworzonych na własny użytek przekonań** (podkreślenie – N.B.)” (Mieszalski, 2010, s. 58).

To przekonania na temat pracy domowej przyszłych nauczycieli stały się przedmiotem zainteresowania mojego artykułu, ponieważ one – jako ważny składnik wiedzy osobistej przyszłych nauczycieli – będą określać ich sposób pracy z uczniami.

Wiedzę na ten temat zdobyłam dzięki badaniom przeprowadzonym wśród studentów pedagogiki wczesnoszkolnej. Punktem wyjścia do sformułowanych przeze mnie problemów badawczych była analiza literatury przedmiotu na temat przypisanych pracy domowej funkcji dydaktycznych i wychowawczych (Okoń, 1998, s. 331; Kujawiński, 1990, s. 28; Sarleja, 1998, s. 115-116):

1. Czy studenci edukacji wczesnoszkolnej postrzegają pracę domową jako okazję do rozwoju samodzielności uczniów?
2. Czy studenci edukacji wczesnoszkolnej postrzegają pracę domową jako okazję do rozwoju umiejętności samokształcenia uczniów?
3. Czy studenci edukacji wczesnoszkolnej postrzegają pracę domową jako okazję do rozwoju postaw twórczych uczniów?
4. Czy badani studenci dostrzegają aspekt motywacyjny pracy domowej?
5. Jak uczniowie – według studentów edukacji wczesnoszkolnej – powinni być obciążeni pracą domową (częstotliwość zadawania prac domowych, czasochłonność prac domowych)?
6. Czy studenci edukacji wczesnoszkolnej są zwolennikami zrezygnowania z zadawania prac domowych uczniom klas 1 – 3 ?
7. Czy można zaobserwować – wśród badanych studentów – grupy osób o podobnych przekonaniach na temat pracy domowej?
8. Czy wiek studentów różnicuje ich poglądy na temat pracy domowej?
9. Czy fakt posiadania własnych dzieci przez badanych różnicuje ich poglądy na temat pracy domowej?

Uznałam, że wiek badanych oraz fakt posiadania własnych dzieci (zwłaszcza tych, które są wieku wczesnoszkolnym bądź starsze) może mieć znaczenie w procesie kształtowania poglądów na zadawanie pracy domowej. W wypowiedziach może znaleźć odbicie konflikt ról: rodzica i nauczyciela.

Na potrzeby badania stworzyłam narzędzie, składające się z 28 stwierdzeń, odnoszących się do pracy domowej. Swoje podejście do podanych kwestii studenci mogli wyrazić w 5-stopniowej skali, w której 1 – oznaczało: „zdecydowanie nie zgadzam się”, a 5 – „zdecydowanie zgadzam się”. W kwestionariuszu pojawiło się także jedno pytanie otwarte, w którym respondenci określali, ile średnio godzin powinno zająć



uczniowi klas 1 – 3 odrabianie lekcji. W instrukcji kwestionariusza znalazła się wyrażna informacja, że badanie dotyczy pracy domowej dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Na końcu artykułu znajduje się tabela (tabela 9), przedstawiająca treść pytań kwestionariusza wraz z informacją, do którego problemu badawczego się ona odnosi. Zdają sobie sprawę, że pewne kwestie, np. samodzielności uczniów podczas odrabiania pracy domowej, zostały zamknięte w kilku stwierdzeniach, które nie w pełni ujmują złożoność badanego zagadnienia. Uproszczenie to było jednak niezbędne, aby zbudować narzędzie, które przedstawiłoby ogólny obraz przekonań studentów na temat pracy domowej. W istocie wybór metody badawczej zawsze stawia nas przed dylematem „wyboru między rezultatami ścisłymi, ale błahymi, albo ważnymi lecz niepewnymi” (Ossowski, 1983, s. 173).

Badanie zostało przeprowadzone wśród studentów II roku pedagogiki wczesnoszkolnej. Kwestionariusz wypełniły 134 osoby, w tym 128 kobiet i 5 mężczyzn. W tej liczbie najliczniejsza była grupa osób do 30 roku życia, w tym grupa 20-21-latków (49 osób). Pozostałe przedziały wiekowe były mniej licznie reprezentowane (patrz: tabela 1).

Tabela 1. Wiek badanych studentów

Wiek badanych	20 – 29	30 – 39	40 – 49	50 – 58
Liczba badanych	87	33	10	2

Źródło: opracowanie własne

Wśród badanych studentów było 83 rodziców, 33 z nich posiada dzieci w wieku wczesnoszkolnym bądź starsze. Pozwala mi to przypuszczać, że respondenci z tej grupy, odpowiadając na pytania kwestionariusza, odwoływali się nie tylko do wiedzy zdobytej na studiach, lecz także do doświadczeń z okresu, kiedy ich własne dzieci uczyły się w klasach 1 – 3.

## **Praca domowa jako okazja do rozwoju samodzielności uczniów**

Kiedy patrzymy na dzieci, które przekraczają mury szkoły, na usta cisną się pytania o ich przyszłość. Czy szkoła wyposaży je odpowiednio, aby odnalazły się w rodzinie, pracy, społeczeństwie. Problemem współczesnych czasów jest niewystarczający stan wiedzy na temat tego, z jakimi wyzwaniami przyjdzie się zmierzyć dzisiejszym uczniom. O społeczeństwie przyszłości wiemy na pewno tyle, że będzie to społeczeństwo ryzyka, zagrożeń i braku stabilności (Beck, 2002 za: Morbitzer, 2014, s. 43). Świadomość tę mają także placówki oświatowe (szkoły, a także przedszkola), zapisując w swych dokumentach (misjach, statutach), że przygotowują one do życia w dynamicznie zmieniających się warunkach (Bednarska, 2013, s. 368-378). Uczenie samodzielności jest jedną ze składowych takiego przygotowania. Według Wiesława Andrukowicza (1994, s. 11) „samodzielność w myśleniu oraz działaniu człowieka charakteryzuje się określonym stopniem niezależności od warunków zewnętrznych i wewnętrznych oraz umiejętnością wychodzenia poza utarte schematy myślenia i działania”. Pełna samodzielność jest niemożliwa do osiągnięcia przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym, ale następujący w tym wieku intensywny proces przekształ-

cenia działalności zewnętrznej dziecka w wewnętrzne czynności umysłowe, stwarza dobre warunki jej rozwoju (Jakowicka, 1990 za: Świrko-Pilipczuk, 1999, s. 293).

Praca domowa – z samej definicji – powinna wdrażać dzieci do nauki samodzielności. W przeprowadzonych przez Władysława Puśleckiego badaniach pomiaru pracy domowej uczniów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, w grupie 889 uczniów tylko 132 (w tym 34 w klasie I, 45 – w klasie II i 53 w klasie III) uczniów stwierdziło, że nie korzysta z niczyjej pomocy podczas odrabiania lekcji, ponieważ sami sobie z nią radzą. W przeważającej większości uczniowie klas początkowych odrabiają zadane lekcje przy pomocy osób trzecich – głównie rodziców i dziadków (Puślecki, 2005, s. 62). Nie oznacza to, że uczniowie, którym pomoc jest udzielana, nie uczą się samodzielności. Wdrażanie do samodzielności nie polega bowiem na pozostawieniu dziecka samego z zadaniami domowymi. Jeśli zadania domowe są w sferze najbliższego rozwoju dziecka, udział rodzica powinien być przejściem od „cudzej pomocy do autopomocy” – rodzic na początku przejmuje rolę eksperta, który wspiera, modeluje zachowanie dziecka, przekazuje wskazówki regulujące działanie itp., aby na końcu procesu być tylko obserwatorem pracy domowej (Filipiak, 2011, s. 28-31). W świetle koncepcji konstruktywizmu społecznego pytanie o to, czy rodzic ma się angażować w pomoc w odrabianiu prac domowych swych dzieci, czy nie, jest źle postawione. Wiele wyników badań potwierdza, że aktywność rodziców na tym polu przekłada się na wyniki w nauce ich dzieci. Obserwuje się silniejszy związek pomiędzy zaangażowaniem rodziców w odrabianie pracy domowej a wynikami w nauce uczniów w wieku wczesnoszkolnym (Kozłowski, 2013, s. 87; Desforges, Abouchaar, 2003). Choć nie sprawdza się prosta zależność: im więcej, tym lepiej. Lepsze wyniki osiągają ci uczniowie, którym rodzice pozostawiają więcej autonomii, interweniując rzadziej, lecz dając bardziej adekwatne wskazówki (Miller and Kelley, 1994, s. 73-84 za: Rudman, 2014). Gwen Kenney-Benson i Eva Pommeranz obserwowały, jak matki (N=104) pomagają swoim dzieciom w wieku wczesnoszkolnym w odrabianiu lekcji. Poczynione obserwacje oraz testy psychologiczne stały się podstawą stwierdzenia, że matki nadmiernie kontrolujące swoje dzieci częściej wychowują dzieci, które mają perfekcjonistyczne ambicje, a tym samym depresyjne syndromy. Uczniowie, których matki preferują wspierający autonomię styl angażowania się, są mniej depresyjni niż dzieci matek nadmiernie kontrolujących (Kenney-Benson, Pommeranz, 2005, s. 23-46 za: Van Voorhis, 2011).

Rodzice różnie ustosunkowują się do pomocy w odrabianiu lekcji. Na forach internetowych otwarcie piszą, że odrabianie lekcji z dziećmi to jedno z ich dodatkowych obowiązków, wręcz buntują się przeciwko aranżowaniu życia rodzinnego przez zadawane prace domowe:

„Wiele rodzin znaczną część popołudnia spędza na przepychankach i dyskusjach związanych z zadaniami domowymi. »Dużo macie zadane?«, »Tyle razy ci mówiłam, najpierw nauka, potem zabawa«, »Lekcje odrobione?« – powtarzamy dzień po dniu. Marszczymy brwi i obgryzamy ołówki nad zadaniami z zeszytów ćwiczeń. Wolelibyśmy pojechać z dziećmi na wycieczkę rowerową, biologii uczyć w ZOO albo wspólnie przygotować posiłek. Wszystkie te zajęcia sprzyjają nie tylko rozwojowi poznawczemu, ale i emocjonalnemu – pozwalają też wzmacniać rodzinne więzi. Szkoła rozpięła nam jednak inne zadania, a za niesubordynację grozi kara” (Stańczyk, 2014). Jednocześnie wielu rodziców nie wyobraża sobie, aby nie usiąść wraz z własnym dzieckiem do pracy domowej. Rodzice często uważają, że pomoc w odrabianiu lekcji

dzieciom jest jedyną formą współpracy ze szkołą, w którą mogą się zaangażować. Co więcej wielu rodziców oczekuje od nauczycieli, że będą zadawać prace domowe. Rodzice widzą w pracach domowych dowód na to, że nauczyciele realizują zamierzone cele kształcenia. Praca domowa jest także swoistym oknem, które pozwala podglądać, co uczniowie robią w szkole (Miller and Kelley, 1994, 73-84).

Jak zagadnienie kształtowania samodzielności w kontekście prac domowych postrzegają badani studenci?

Tabela 2. Praca domowa jako okazja do kształtowania samodzielności uczniów w odpowiedziach badanych

Numer pytania	Odpowiedzi					Średnia	SD	Mediana
	Nie	Raczej nie	Nie wiem	Raczej tak	Tak			
2	5	11	34	48	36	3,74	1,06	4
6	5	20	23	42	44	3,75	1,17	4
14	10	50	53	14	7	2,69	0,95	3

Źródło: opracowanie własne

Większość biorących udział w badaniu studentów (84 osoby) zgadza się ze stwierdzeniem, że obowiązkiem rodzica jest nadzorowanie i kontrolowanie wykonywania prac domowych ucznia (pyt. 2). Tylko 16 osób nie uważa, aby wspomniany obowiązek leżał w gestii rodziców. Większość respondentów (86) skłania się ku zasadzie, że rodzic powinien pomóc w odrabianiu lekcji, tylko jeśli dziecko poprosi go o taką pomoc (pyt. 6), jednak 25 respondentów nie zgodziło się z nią. 21 badanych zgadza się z tym, że rodzice powinni zawsze wspólnie z dzieckiem odrabiać pracę domową (pyt. 14). Liczba przeciwników takiej praktyki jest większa (60 odpowiedzi), ale w znacznej mierze pomniejszona o liczbę niezdecydowanych (53 odpowiedzi). Studenci zdają się mieć świadomość, że ten rodzaj zaangażowania nie uczy samodzielności uczniów (pyt. 14). Większość badanych pozostawiłoby uczniom pełną autonomię w odrabianiu lekcji (pyt. 6), co jest dobrą strategią, jeśli przyjmiemy, że zadania domowe lokują w sferze aktualnego rozwoju dziecka. Jednocześnie zdecydowana większość badanych studentów chce nałożyć na rodziców odpowiedzialność za nadzorowanie i kontrolowanie pracy uczniów nad zadaniami domowymi (pyt. 2).

### **Praca domowa jako okazja do rozwoju umiejętności samokształcenia uczniów**

Przyznanie dziecku prawa do samodzielności otwiera drogę do kształtowania umiejętności samokształcenia. Podstawowe kompetencje, które należy rozwijać w klasach początkowych, to: planowanie pracy, pozyskiwanie informacji i opracowywanie zgromadzonego materiału. W programach wczesnoszkolnej edukacji pojawiają się także takie cele, jak: nabywanie umiejętności organizowania sobie pracy czy wykorzystywanie technik efektywnego uczenia się (Nowakowska-Buryła, 2008, s. 190).

Badani studenci w większości nie zgadzali się ze stwierdzeniem, że to rodzic powinien organizować naukę dziecka w domu poprzez decydowanie o porze, o której dziecko ma odrabiać lekcje (pyt. 9), czy poprzez zarządzanie przerwami w uczeniu się (pyt. 4). Rozstrzygnięcie, w jakiej kolejności wypełniać zadania domowe, także pozostawiają badani w rękach samych uczniów (pyt. 11). Planowanie warunków uczenia się odnosi się także do miejsca, w którym interesujący nas proces ma się odbywać (pyt. 21). Sześćdziesięciu studentów biorących udział w badaniu stwierdziło, że uczniowie mogą samodzielnie wybrać miejsce odrabiania lekcji, a 37 osób jest przeciwnego zdania i tyle samo wstrzymało się od głosu.

Uczniowie, którzy wierzą, że mają wpływ na to, czego i jak mają się uczyć, znają i akceptują cele kształcenia, są bardziej wytrwali w nauce, wkładają w nią większy nakład sił (Konarzewski, 2004, s. 113; Kruszewski, 2004, s. 255). Zdecydowana większość osób biorących udział w badaniu zgodziło się z tym, że uczniowie mogą wybrać zadanie domowe spośród kilku zaproponowanych przez nauczyciela (pyt. 8).

Wydawać by się mogło, że przyszli nauczyciele są gotowi stworzyć swoim uczniom warunki samokształcenia. Do większości rozwiązań sprzyjających kształtowaniu umiejętności samokształcenia odnieśli się pozytywnie, choć trzeba zauważyć, że dotyczyły one głównie decyzji rodzica, a nie nauczyciela (patrz pyt. 4,8,9,11). Większość, bo 72 osoby, zgodziło się, że to nauczyciel powinien sam decydować o treściach i warunkach wykonania zadania domowego. Dużo, bo 39 osób badanych, nie potrafiło się ustosunkować do zadanego pytania (pyt. 19)

Tabela 3. Praca domowa jako okazja do rozwoju umiejętności samokształcenia uczniów w odpowiedziach badanych

Numer pytania	Odpowiedzi					Średnia	SD	Mediana
	Nie	Raczej nie	Nie wiem	Raczej tak	Tak			
4	24	58	30	18	4	2,4	1,03	2
8	6	13	25	68	22	3,65	1,01	4
9	27	43	41	21	2	2,46	1,03	2
11	4	4	12	66	48	4,12	0,91	4
19	4	19	39	51	21	3,49	1,02	4
21	10	27	37	29	31	3,33	1,24	3

Źródło: opracowanie własne

### Aspekt motywacyjny pracy domowej

Omawiane do tej pory aspekty pracy domowej łączą się ściśle z zagadnieniem motywacji do nauki. Motywacja do wykonania zadania domowego wzrasta, jeśli uczeń ma poczucie, że decyzja o postawieniu zadania, jego treściach oraz warunkach jego wykonania zależą od niego. Zasada ta oznacza, że uczeń powinien być świadomy, po co wykonuje daną czynność oraz mieć poczucie, że jej wykonywanie jest dla ucznia przydatne. Badania dowodzą, że uczniowska świadomość celów nauczania nie tylko motywuje uczniów do wykonania zadania, lecz także prowadzi do uzyskania wyż-

szych efektów dydaktycznych (Świrko-Pilipczuk, 1990, s. 288-292). W świetle tej zasady kryteria oceny wykonanego zadania także powinny być jasno określone (Kruszewski, 2004, s. 249-250). Poczucie, że zadanie domowe jest sensowne, zwiększa prawdopodobieństwo odrobienia go (Wilson, Rhodes, 2010, s. 354-356). W przypadku pytań (pyt. 3 i 12), odnoszących się bezpośrednio do powyższej zasady, rozkład odpowiedzi jest podobny. Większość badanych zgadza się ze stwierdzeniami, że uczniowie mogą sami proponować treść i warunki wykonania zadania domowego, a nauczyciel powinien je brać pod uwagę (58 wskazań)<sup>1</sup> oraz że nauczyciel powinien informować uczniów, jaki jest cel wykonywanych przez nich zadań domowych (53 wskazania). Jednak liczba badanych, którzy zgodzili się z podanymi w pytaniu 3 i 12 stwierdzeniami równa się niemalże z liczbą osób, które nie miały zdania na ich temat. Najmniej liczna grupa to badani, którzy nie akceptują podanych konstatacji. Wyniki przeprowadzonych na początku lat 90. badań amerykańskiej rzeczywistości szkolnej, pokazały, że tylko w jednym procencie działań uczniom dana jest możliwość wyboru (Rogers, 1994 za: Petty, 2010, s. 64). Zewnętrzność uczniowskiej aktywności to także domena edukacji początkowej w Polsce (Klus-Stańska, 2007, s. 24-25). Może odpowiedzi przyszłych nauczycieli dają nadzieję, że w polskiej szkole decyzyjność uczniów będzie wyższa.

Stwierdzenie, że dzieci uczą się chętniej, jeśli zadanie domowe jest dla nich interesujące, wydaje się aż nazbyt oczywiste. Czy aby na pewno? Spośród 134 badanych osób tylko 46 zgodziło się ze zdaniem, że zadając pracę domową, nauczyciel powinien uwzględniać osobiste zainteresowania uczniów (pyt. 23). Aż 55 respondentów nie potrafiło się ustosunkować do podanej zasady, 33 – zaprzeczyło jej. Zasada dydaktyczna mówiąca o tym, że zaczynamy od tego, co uczniowi jest bliskie, niestety często nie znajduje zastosowania w szkołach. Wciąż za rzadko podejmowane są tematy aktualne, związane z tym, co dzieje się w najbliższym otoczeniu dzieci. Edukacja szkolna jest odizolowana od rzeczywistości pozaszkolnej uczniów (Basińska, 2011, s. 478). Konstatację, że praca domowa nie służy temu, aby sprawiać przyjemność uczniom (pyt. 10), podzieliło 40 badanych, 48 – nie zgodziło się z nią, a 46 uchyliło się od wyboru, zaznaczając odpowiedź „nie wiem”. W opiniach wielu przyszłych nauczycieli widoczne jest przekonanie, że odrabianie pracy domowej ma być obowiązkiem, a nie przyjemnością. Jednak odmawianie wykonywaniu zadań domowych przyjemności nie powinno dziwić, jeśli przyjrzymy się znaczeniu czasownika „odrobić”. „Odrobić”, to „zrobić coś celem spłacenia długu, w zamian za spodziewane korzyści; zrobić coś w celu zniwelowania negatywnych skutków czegoś złego; wykonać pracę zgodnie ze zobowiązaniami” (*Słownik języka polskiego*). Nie ma więc miejsca na motywację wewnętrzną, jeśli coś „odrabiamy”, to nasza motywacja jest zewnętrzna, zacytowana definicja nie pozostawia złudzeń. Jeśli praca domowa jest obowiązkiem, to niewykonanie tego obowiązku powinno łączyć się z negatywnymi konsekwencjami. Według 44 respondentów zlekceważenie zadania powinno być niemiłe dla uczniów, tylko 39 respondentów nie zgodziło się z tym stwierdzeniem. Dla większości badanych praca domowa nie może być używana jako kara. Do opinii: „Nauczyciel może zadać więcej

---

<sup>1</sup> Należałoby się zastanowić, czy należy brać pod uwagę odpowiedzi studentów na pytanie 3, ponieważ w przypadku analogicznego pytania (19) większość badanych udzielała przeciwnej odpowiedzi, stając na stanowisku, że to nauczyciele powinni sami decydować o treściach i warunkach wykonania zadania domowego.

pracy domowej, jeśli uczniowie nie uważali na lekcji”, przychyliło się 38 osób, a 61 było jej przeciwnie.

Odpowiedzi badanych na pytanie 13: „Lepiej jest, kiedy praca domowa jest sprawdzana co jakiś czas, nie trzeba sprawdzać każdej zadanej pracy domowej” oraz pytanie 22: „Każde zadanie domowe ucznia powinno być ocenione” wskazują, że badani studenci rozumieją potrzebę systematycznego sprawdzania pracy domowej (77 respondentów), ale raczej nie zaliczają się do zwolenników systematycznego oceniania tych prac. Tymczasem regularne udzielanie informacji zwrotnej uczniom jest bardzo ważne dla ich procesu uczenia się. Niesprawdzanie i nieocenianie prac domowych może być dla uczniów ukrytym przekazem, że praca domowa jest bez znaczenia, co może prowadzić do zaniechania jej odrabiania (Wilson, Rhodes, 2010, s. 354-356).

Zdecydowana większość badanych (79 osób) uważa, że wszystkie dzieci powinny mieć zadaną taką samą pracę domową (pyt. 18). Ale już o połowę mniej (bo 36 osób) jest zdania, że to powinna być łatwa praca domowa, ponieważ wszyscy uczniowie będą mogli ją odrobić (pyt. 24). Zadania domowe powinny być dostosowane do możliwości intelektualnych uczniów oraz uwzględniać ich wiedzę uprzednią. Zadania zbyt łatwe oraz zbyt trudne działają demotywująco (Petty, 2010, s. 54). Przyszli nauczyciele powinni o tym wiedzieć, zwłaszcza że wykonywanie pracy domowej sprzyja realizacji zasady indywidualizacji kształcenia, ponieważ uwzględnia indywidualne cechy uczenia się konkretnego ucznia (Łukawska, 2004, s. 17). We współczesnej szkole miejsce standaryzacji i uniformizacji powinny zająć personalizacja i kastomizacja (Brzezińska, Ziółkowska, 2013, s. 38). „Jeśli szkoła ma dalej istnieć jako instytucja oferująca podstawy wykształcenia, musi dokonać się w niej przełom – system szkolny musi dostrzec, że klasa szkolna składa się z wielu indywidualności, mających różne potrzeby i oczekiwania. Musi stworzyć warunki do wyzwolenia kreatywności uczniów” (Kołodziejczyk, Polak, 2011, s. 66).

Tabela 4. Aspekt motywacyjny pracy domowej w odpowiedziach badanych

Numer pytania	Odpowiedzi					Średnia	SD	Mediana
	Nie	Raczej nie	Nie wiem	Raczej tak	Tak			
3	3	18	55	41	17	3,38	0,95	3
7	20	41	35	28	10	2,75	1,17	3
10	16	32	46	29	11	2,9	1,12	3
12	4	12	65	53	0	4,25	0,74	4
13	28	49	27	20	10	2,51	1,19	2
18	5	21	29	38	41	3,66	1,18	4
22	11	41	39	29	14	2,96	1,13	3
23	9	24	55	32	14	3,13	1,05	3
24	13	34	51	24	12	2,91	1,09	3
26	14	25	51	36	8	2,99	1,06	3

Źródło: opracowanie własne

## Praca domowa jako okazja do rozwoju postaw twórczych uczniów

Czy **odrabianie** lekcji może inicjować postawy twórcze? Większość przyszłych nauczycieli (96) pozwoliłaby na odwoływanie się podczas odrabiania lekcji do własnej intuicji dzieci (pyt. 5). Według Jerome Brunera myślenie intuicyjne należy i można kształcić. Intuicja sama przez się umożliwia prowizoryczne uporządkowanie wiadomości. Intuicja może o tygodnie lub nawet miesiące poprzedzać ujawnienie naszej „mądrości” lub zaślepienia (Bruner, 1965 za: Filipiak, 2011, s. 87). Zdecydowana większość (103 osoby) jest zdania, że „uczniowie powinni mieć możliwość wykonania zadań domowych na różne sposoby” (pyt. 15). Przeważnie badani (67 osób) dopuszczają do siebie możliwość, że praca domowa ucznia klas początkowych może polegać na wyszukiwaniu potrzebnych informacji z różnych źródeł (pyt. 27). Przedstawione wyniki składają się na obraz nauczyciela, który będzie kształtować postawy twórcze swoich uczniów. Obraz ten jest jednak niejednoznaczny, gdyż 46 respondentów zgodziło się ze stwierdzeniem, że zadania problemowe są za trudne dla uczniów klas początkowych (pyt. 17), a 56 badanych nie potrafiło się ustosunkować do powyższego. Zdecydowana większość (85 respondentów) uważa, że nauczyciel powinien przedstawić uczniom schemat, według którego należy wykonać pracę domową (pyt. 25). 52 osoby uważają, że „odrabianie lekcji powinno opierać się na pracy z podręcznikiem” (pyt. 20), a drugie tyle nie ma zdania na ten temat. Tylko 30 osób ma wątpliwości co do takiego sposobu odrabiania lekcji. Badania rzeczywistości szkolnej wykazują, że opieranie pracy domowej ucznia klas początkowych na podręczniku jest codzienną praktyką nauczycieli w polskich szkołach (Basińska, 2011, s. 478; Oleksy, 2013, s. 113). Dydaktyczną wartość wykorzystywania podręczników i dołączonych do nich zeszytów ćwiczeń krytykowała m.in. Dorota Klus-Stańska (2007, s. 24-25): *Obszar wolności ucznia został w nich już nie zredukowany, ale wytrzebiony. Dziecko kluczy wzdłuż narysowanych strzałek, okienek i luk na podobieństwo szczura tresowanego przez behawiorystycznego entuzjastę (...). Brak akceptacji dzieci, ich cech, temperamentów, woli, ich mądrości i doświadczeń życiowych powoduje, że treści dla nich przewidziane nie tworzą nadziei na codzienną ekspozycję konfliktów poznawczych, niezbędnych dla ożywienia aktywności własnej.*

Tabela 5. Praca domowa jako okazja do kształtowania postaw twórczych uczniów w odpowiedziach badanych

Numer pytania	Odpowiedzi					Średnia	SD	Mediana
	Nie	Raczej nie	Nie wiem	Raczej tak	Tak			
5	1	7	30	69	27	3,85	0,83	4
15	1	4	22	74	33	4	0,78	4
17	5	27	56	27	19	3,21	1,04	3
20	7	23	52	33	19	3,25	1,07	3
25	5	12	32	49	36	3,74	1,07	4
27	8	16	43	46	21	3,42	1,08	3,5

Źródło: opracowanie własne

## Obciążenie pracą domową

Czy nauczyciel powinien zadawać pracę domową codziennie? 43 osoby odpowiedziały na to pytanie negatywnie, ale aż 57 osób nie wiedziało, jaką odpowiedź wybrać. Według 65 respondentów „nauczyciel nie powinien zadawać pracy domowej na weekend” (pyt. 16). Uszczegółowiając zasadę systematyczności Czesław Kupisiewicz (1996, s. 125) napisał: „Od najmłodszych lat powinno się (...) stwarzać im [uczniom – przyp. N.B.] możliwość rozwiązywania zadań wymagających dłuższego i systematycznego wysiłku. Równomierne zadawanie prac domowych uczniom jest według autora przykładem właściwej realizacji zasady systematyczności. Planowe i systematyczne czynności nauczyciela przekładają się na większe prawdopodobieństwo sukcesu edukacyjnego uczniów (tamże). Badania zespołu niemieckich naukowców wykazały, że systematyczne zadawanie pracy domowej z matematyki pozytywnie koreluje z wynikami kształcenia. Nie zaobserwowano natomiast związku pomiędzy czasochłonnością prac domowych a wynikami kształcenia (Trautwein, 2007, s. 372-388; Trautwein, Köller, Schmitz, & Baumert, 2002, s. 26-50). O wspomnianą czasochłonność prac domowych zapytałam także respondentów. Ich zadaniem było wpisanie, ile średnio godzin powinno zająć uczniowi odrobienie pracy domowej. Najwięcej, bo 59 osób, podawało przedział czasowy do godziny, według 46 osób odrabianie powinno trwać od 1 do 2 godzin, według 15 osób – od 2 do 3 godzin. Jedna osoba stwierdziła, że odrabianie pracy domowej powinno trwać powyżej 3 godzin. Odpowiedzi te są spójne z relacjami z wcześniejszych badań, w których zadano pytanie, ile faktycznie uczniowie klas 1-3 poświęcają czasu na pracę domową. Średnia czasu spędzanego codziennie nad pracą domową wyniosła 90 minut (Konieczna, 2011, s. 49).

W Stanach Zjednoczonych wielu nauczycieli kieruje się zasadą 10 minut. Według niej wyznaczając odpowiedni czas, jaki powinna zająć praca domowa uczniowi, należy 10 minut pomnożyć przez numer klasy. W pierwszej klasie dziecko powinno odrabiać prace domowe średnio 10 minut, a w trzeciej klasie – 30 minut (Henderson, 1996 za Voorhis, 2011, s. 223).

Wygląda na to, że zasada ta jednak nie zawsze jest respektowana, skoro ojciec 13-letniej uczennicy pisze: „Praca domowa mojej córki zabija mnie (Greenfeld, 2013, s. 88-93)”<sup>2</sup>. Polscy autorzy nie określają, ile dokładanie czasu ma zająć odrabianie lekcji, ograniczając się do stwierdzenia, że „czas na odrobienie musi być taki, aby dziecko mogło bez uszczerbku dla zdrowia je odrobić” (Adamek, 2000, s. 98)<sup>3</sup>.

Warto zwrócić uwagę, że o ile w przypadku uczniów szkoły średniej i gimnazjum odnotowano związek między czasem spędzonym nad pracą domową a wynikami w nauce, o tyle w przypadku uczniów edukacji wczesnoszkolnej taka korelacja nie jest obserwowana (Cooper, 2001, s. 34-38). Porównawcze badania amerykańskich, japońskich i chińskich uczniów klas początkowych nie potwierdziły założenia, że większa liczba zadań domowych przedkłada się na lepsze wyniki w nauce (Chen, Stevenson, 1989).

Fala krytyki prac domowych i dyskusji nad przeciążeniem dzieci pracami domowymi co jakiś czas przepływa także w naszym kraju. Parę lat temu legalność za-

---

<sup>2</sup> W artykule dziennikarz Karl Taro Greenfeld opisuje swoje tygodniowe zmagania z odrabianiem prac domowych córki, wskazując dobitnie, jak niepotrzebnie przeciążeni są pracą domową amerykańscy uczniowie.

<sup>3</sup> W programie nauczania początkowego z 1992 roku znalazła się uwaga o ilości czasu, jaki zająć ma odrabianie lekcji z matematyki: w klasie I czas wykonania nie powinien przekraczać 15 minut, w kolejnych klasach – 30 minut (Puślecki, 1992, s. 17).



dawania prac domowych kwestionował ówczesny Rzecznik Praw Ucznia i Rodzica Krzysztof Olędzki (Baran, 2007).

Czy badani studenci uważają, że zlikwidowanie zadawania prac domowych jest uzasadnione? (pyt. 28) Twierdząco odpowiedziało 40 osób, przecząco 51, 43 osoby wstrzymały się od głosu. Głosy w tej sprawie są – jak widać – podzielone.

Tabela 6. Obciążenie pracą domową w odpowiedziach badanych

Numer pytania	Odpowiedzi					Średnia	SD	Mediana
	Nie	Raczej nie	Nie wiem	Raczej tak	Tak			
1	15	28	57	25	9	2,89	1,05	3
16	15	24	30	25	40	3,38	1,37	3
28	14	37	43	27	13	2,91	1,13	3

Źródło: opracowanie własne

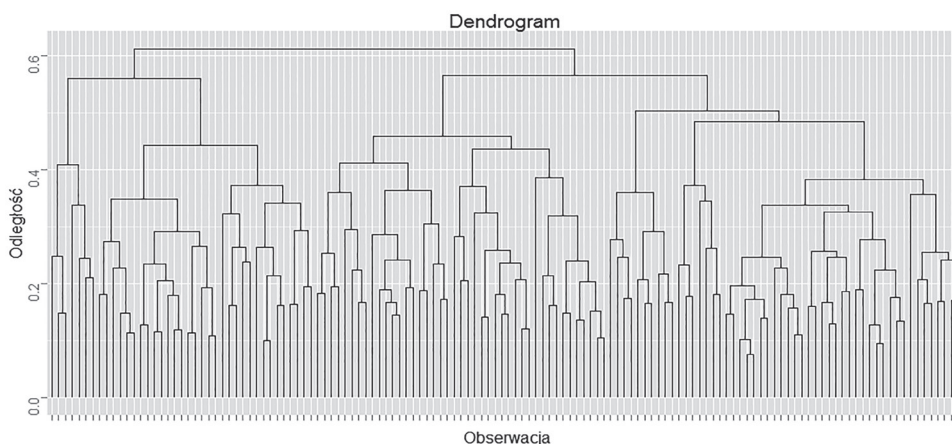
### Od nauczyciela-opiekuna po wymagającego autokratę

Wyłaniając z puli respondentów grupy osób o podobnych przekonaniach na temat prac domowych, posłużyłam się hierarchiczną analizą skupień. Jako miara odległości między obserwacjami wykorzystana została uogólniona miara odległości GDM dla zmiennych porządkowych (Walesiak, 2011). W toku analizy punkt odcięcia ustalono na 0,55, dzięki czemu wyodrębniono cztery skupienia o następującej częstości występowania (patrz tabela 7 i wykres 1)

Tabela 7: Grupy skupień respondentów o podobnych przekonaniach na temat pracy domowej

Skupienie	1	2	3	4
Liczba respondentów	52	32	43	7

Źródło: opracowanie własne



Wykres 1. Grupy skupień respondentów o podobnych przekonaniach na temat pracy domowej

Źródło: opracowanie własne

Przedstawione grupy skupień to rozłączne grupy osób, które są podobne do siebie w obrębie skupienia. Charakterystykę poszczególnych skupień po kątem profilu przekonań na temat pracy domowej zawiera tabela 8. Aby określić, które pytania istotnie różnicują skupienia między sobą, posłużono się testem Kruskala-Walisa. Analizę przeprowadzono oddzielnie dla każdego pytania, a jako zmienną grupującą przyjęto przynależność obserwacji do jednego ze skupień. Tabela 8 przedstawia mediany odpowiedzi na pytania w podziale na poszczególne pytania.

Tabela 8. Charakterystyka skupień pod kątem profilu przekonań na temat pracy domowej

Nr pytania	Skupienie 1	Skupienie 2	Skupienie 3	Skupienie 4	Chi 2	p
1	3	3	3	4	18,47	0,000***
2	4	4	3	5	21,79	0,000***
3	3	3	4	2	11,76	0,008**
4	2	3	2	2	8,97	0,030*
5	4	4	4	4	1,25	0,741
6	4	4	4	2	10,14	0,017*
7	3	3	3	2	0,11	0,991
8	4	4	4	2	21,87	0,000***
9	3	3	2	2	16,1	0,001**
10	3	2,5	3	4	12,38	0,006**
11	4	4	4	4	1,28	0,735
12	4	4,5	4	4	8,77	0,033*
13	3	2	2	2	11,4	0,010*
14	3	3	2	2	18,35	0,000***
15	4	4	4	5	11,19	0,011*
16	4	3	3	1	29,12	0,000***
17	4	3	3	4	44,49	0,000***
18	4	3,5	3	4	15,43	0,001**
19	4	4	3	5	15,8	0,001**
20	4	3	3	3	14,23	0,003**
21	4	3	3	3	17,53	0,001**
22	3	3	3	2	2,03	0,567
23	3	3	3	2	21,14	0,000***
24	3	3	3	2	8,68	0,034*
25	4	4	3	3	30	0,000***
26	3	3	3	4	6,64	0,084
27	4	3	3	4	4,86	0,183
28	3	3	2	1	31,09	0,000***

\* – istotność na poziomie  $p < 0.05$

\*\* – istotność na poziomie  $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne

Wyniki badania nie pozwalają stwierdzić, że różnice w odpowiedziach na poszczególne pytania pokrywają się ze skupieniami. Jednak, analizując pytania, które różnicują skupienia między sobą, można nakreślić pewien ogólny profil każdej z grup.

Postawa ochraniająco-opiekunicza – tak nazwałam poglądy osób zebranych w pierwszym, najliczniejszym, bo 52-osobowym skupieniu. Osobom z tego skupienia najbliższe są, w porównaniu z innymi skupieniami, postulaty, że nauczyciel nie powinien

zadawać pracy domowej na weekend, rodzice powinni zawsze z dzieckiem odrabiać pracę domową i należałoby rozważyć zasadność zadawania pracy domowej uczniom z klas 1-3. Tendencja do ochraniań uczniów przejawia się także w oddalaniu od nich trudnych zadań. Respondenci z tego skupienia częściej zgadzali się ze stwierdzeniami, że zadania problemowe są za trudne dla uczniów klas początkowych, odrabianie lekcji powinno opierać się na pracy z podręcznikiem, a uczniom należy podać schemat, na podstawie którego będą odrabiać lekcje. W tym przypadku ochraniań dziecka odbija się niekorzystnie na kształtowaniu jego postaw twórczych.

Poglądy, które scalają dwie kolejne grupy skupień (2 i 3), są w dużej mierze zbliżone. Respondenci reprezentujący obie grupy są skłonni, bardziej niż pozostali badani, oddać inicjatywę w ręce uczniów. Nie chcą pozostawiać rodzicom decyzji o tym, kiedy dziecko będzie odrabiać lekcje. Nadzorowanie i wykonywanie prac domowych nie jest według nich obowiązkiem rodzica. Nie zgadzają się z konstatacją, że praca domowa nie służy temu, aby sprawiać przyjemność uczniom. Są zdania, że uczniowie mogą proponować treść i warunki wykonania pracy domowej. Różnica pomiędzy tymi grupami skupień tkwi w podejściu do stawiania wymagań uczniom. Badani reprezentujący skupienie 3 ustawiają swym uczniom wyżej poprzeczkę niż badani ze skupienia drugiego. Tendencję tę można zaobserwować na przykładzie odpowiedzi na pytanie 18, 25 i 28.

Skupienie 4 to, choć najmniej liczna, najbardziej wyróżniająca się grupa respondentów. Uważają, że to nauczyciel ma decydować o treściach i warunkach wykonania zadania domowego. Praca domowa powinna być zadawana codziennie i nie powinna się ona kojarzyć uczniom z przyjemnością, nie powinna także uwzględniać zainteresowań uczniów. Są przeciwnikami rezygnacji z zadawania pracy domowej uczniom klas początkowych.

Odwołując się do 8 i 9 problemu badawczego, zbadalam związek przynależności do skupienia ze zmiennymi: wiek oraz posiadanie własnego dziecka (w wieku młodszoszkolnym lub starszego). Celem określenia, czy istnieją istotne różnice między skupieniami w zakresie bycia rodzicem posłużono się testem Chi-kwadrat. Nie wykazano istotnego wyniku:  $\chi^2(3) = 1,77$ ;  $p=0,62$ . Aby zbadać związek przynależności do skupienia z wiekiem respondenta oraz z wiekiem dziecka także posłużono się testem Kruskala-Wallisa. Nie wykazano istotnego związku w pierwszym ( $\chi^2(3)=2,51$ ;  $p= 0,474$ ) jak i drugim przypadku ( $\chi^2(3)=1,827$ ;  $p= 0,609$ ).

## Wnioski końcowe

Jakie przekonania na temat pracy domowej dominują wśród badanych studentów? Przedstawione grupy skupień świadczą, że badani nie są zgodni w swych przekonaniach o wykorzystaniu pracy domowej w procesie nauczania i uczenia się. Duża liczba odpowiedzi respondentów lokujących się w przedziale „nie wiem” pokazuje także, że studenci nie są do końca zdecydowani, jak powinni postępować. Zaobserwowałam także jednoczesne zaznaczanie odpowiedzi wykluczających się. Przykładowo: większość respondentów uważa, że uczniowie powinni mieć możliwość wykonywania zadań domowych na różne sposoby, jednocześnie zgadzając się ze stwierdzeniem, że nauczyciel powinien przedstawić schemat, według którego należy odrobić lekcję. Biorąc pod uwagę powyższe wyniki można stwierdzić, że uzyskany

obraz jest niejasny. Zapewne wiąże się to z faktem, że w badaniu wzięli udział studenci drugiego roku studiów, którzy mają jeszcze 1,5 roku na ugruntowanie swej wiedzy z tego zakresu. Jednak przekonanie, że zaprezentowane poglądy przyszłych nauczycieli ulegną znaczącej zmianie, może być nieuzasadnione. Po pierwsze dlatego, że – wskazują to wyniki badania Henryki Kwiatkowskiej – nauczyciele w swojej pracy w dużej mierze powielają styl pracy nauczycieli, którzy ich uczyli. Uczą tak, jak sami byli uczeni, a nie tak, jak nauczono ich, aby uczyć (Dudzikowa, 2006, s. 34). Co może oznaczać, że źródłem przekonań badanych studentów należałoby szukać w ich wspomnieniach z okresu własnej edukacji. Po drugie zarówno polscy, jak i zachodni badacze rzeczywistości szkolnej dostrzegają niedostatek problematyki pracy domowej w programach kształcenia kandydatów na nauczycieli (Łukawska, 2004, s. 16).

Choć nie wydaje mi się uzasadnione likwidowanie prac domowych, to trzeba przyznać, że głosy zwolenników tej inicjatywy, akcentują potrzebę zwrócenia uwagi na przygotowanie nauczycieli, uczniów i rodziców do pełnego wykorzystania potencjału pracy domowej. Pierwsze doświadczenia szkolne są podstawą do ukształtowania – trudnych w kolejnym etapie nauki do zmiany – strategii intelektualnych (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 7), dlatego niezwykle ważne jest, aby uczniowie pierwszych klas byli wdrażani do samodzielnego i twórczego odrabiania prac domowych, aby zadania domowe motywowały do dalszej nauki, wyrabiały umiejętność samokształcenia. Zagadnienia te będą nabierały coraz większego znaczenia w świecie wszechobecnych mediów cyfrowych, niosących wiele możliwości<sup>4</sup>, ale i zagrożeń dla nauki własnej ucznia.

Tabela 9. Problemy badawcze wraz z odpowiadającymi im problemami badawczymi

<b>Czy studenci edukacji wczesnoszkolnej postrzegają pracę domową jako okazję do rozwoju samodzielności uczniów?</b>
<i>2.* Obowiązkiem rodzica jest nadzorowanie i kontrolowanie wykonywania prac domowych przez ucznia</i>
<i>6. Rodzic powinien pomóc w odrabianiu lekcji dziecku, tylko jeśli dziecko poprosi go o taką pomoc</i>
<i>14. Rodzice powinni zawsze wspólnie z dzieckiem odrabiać pracę domową</i>
<b>Czy studenci edukacji wczesnoszkolnej postrzegają pracę domową jako okazję do rozwoju umiejętności samokształcenia uczniów?</b>
<i>4. To rodzic powinien planować przerwy w odrabianiu lekcji</i>
<i>8. Nauczyciel może zaproponować uczniom kilka zadań domowych do wyboru</i>
<i>9. To rodzice powinni decydować o tym, kiedy dziecko powinno odrobić pracę domową</i>
<i>11. Uczniowie powinni sami decydować, w jakiej kolejności będą wykonywać zadania domowe</i>
<i>19. Zasadne jest, aby na etapie edukacji wczesnoszkolnej nauczyciel sam decydował o treściach i warunkach wykonania zadania domowego</i>
<i>21. Uczniowie powinni sami wybierać miejsce w domu, w którym chcą odrabiać lekcje</i>
<b>Czy badani studenci dostrzegają aspekt motywacyjny pracy domowej?</b>
<i>3. Uczniowie mogą sami proponować treść i warunki wykonania zadania domowego a nauczyciel powinien je brać pod uwagę</i>
<i>7. Nauczyciel może zadać więcej pracy domowej, jeśli uczniowie nie uważali na lekcji</i>
<i>10. Praca domowa nie służy temu, aby sprawić przyjemność uczniom</i>
<i>12. Nauczyciel powinien informować uczniów, jaki jest cel wykonywanych przez nich zadań domowych</i>

<sup>4</sup> Warto w tym miejscu wspomnieć Akademię Khana (2013), czy ideę lekcji odwróconych (Rose, 2014)

13. <i>Lepiej jest, kiedy praca domowa jest sprawdzana co jakiś czas, nie trzeba sprawdzać każdej zadanej pracy domowej</i>
18. <i>Nauczyciel powinien zadawać wszystkim uczniom taką samą pracę domową</i>
22. <i>Każde zadanie domowe ucznia powinno być ocenione</i>
23. <i>Zadając pracę domową, nauczyciel powinien uwzględniać osobiste zainteresowania uczniów</i>
24. <i>Dobrze jest zadawać uczniom łatwe prace domowe, tak aby wszyscy uczniowie mogli je wykonać w domu</i>
26. <i>Konsekwencje zlekceważenia zadania domowego powinny być niemiłe dla uczniów</i>
<b>Czy studenci edukacji wczesnoszkolnej postrzegają pracę domową jako okazję do rozwoju postaw twórczych uczniów?</b>
5. <i>Dobrze jest, jeśli uczniowie podczas odrabiania lekcji odwołują się także do swojej intuicji</i>
15. <i>Uczniowie powinni mieć możliwość wykonania zadań domowych na różne sposoby</i>
17. <i>Zadania problemowe są za trudne dla uczniów klas początkowych</i>
20. <i>Odrabianie lekcji powinno opierać się na pracy z podręcznikiem</i>
25. <i>Nauczyciel powinien przedstawić uczniom schemat według którego należy wykonać pracę domową</i>
27. <i>Praca domowa ucznia klas początkowych może polegać na wyszukiwaniu potrzebnych informacji z różnych źródeł</i>
<i>Jak uczniowie – według studentów edukacji wczesnoszkolnej – powinni być obciążeni pracą domową (częstotliwość zadawania prac domowych, czasochłonność prac domowych)?</i>
1. <i>Nauczyciel powinien zadawać pracę domową codziennie</i>
16. <i>Nauczyciel nie powinien zadawać pracy domowej na weekend</i>
29. <i>Ile średnio godzin powinno zająć uczniowi odrobienie pracy domowej?</i> .....(Proszę wpisać liczbę w godzinach)
<b>Czy studenci edukacji wczesnoszkolnej są zwolennikami zrezygnowania z zadawania prac domowych uczniom klas I-III</b>
28. <i>Należałoby rozważyć, czy na etapie edukacji wczesnoszkolnej powinno się zadawać pracę domową uczniom</i>

\* W tabeli została zachowana numeracja pytań przyjęta w narzędziu badawczym.

Źródło: opracowanie własne

## Literatura

- Adamek I. (2000): *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Andrukowicz W. (1994): *Struktura czynności usamodzielniających i samodzielnych w procesie uczenia się*. Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin
- Baran V. (2007): *Zadawanie prac domowych jest nielegalne*. Dostępny na <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/66151,zadawanie-prac-domowych-jest-nielegalne.html> (otwarty dnia 16. 02. 2015)
- Basińska A. (2011): *Nauczyciel jako kreator aktywności dziecka w środowisku*. W: H. Sowińska (red.): *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań
- Beck U. (2002): *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa
- Bednarska N. (2013): *Tak to się wszystko zaczyna... O misji przedszkola*. W: M. Dudzikowa, K. Knaściecka-Falbińska (red.): *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Bednarska N. (2015): *Praca domowa uczniów – przegląd badań*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4

- Bruner J. (1965): *Proces kształcenia*. PWN, Warszawa
- Brzezińska A., Ziółkowska B. (2013): *Przed jakimi wyzwaniem stoi dzisiaj szkoła?* „Studia Edukacyjne”, nr 27
- Chen C., Stevenson H.W. (1989): *Homework. A Cross-Cultural Examination*. „Child Development” 60, nr 3
- Cooper H. (1989): *Homework*. Longman, New York
- Desforges C., Abouchaar A. (2003): *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Department for Education and Skills, London
- Dudzikowa M. (2006): *Jak kształcić nauczycieli u progu XXI wieku?* Dyskusja panelowa podczas Międzynarodowego Kongresu Edukacyjnego Związku Nauczycielstwa Polskiego nt. Edukacja polska w jednoczącej się Europie (Warszawa 2-3 czerwca 2005), „Rocznik Pedagogiczny”, nr 29
- Greenfeld K.T. (2013): *My daughter's homework is killing me*. „The Atlantic”, nr 10
- Henderson M. (1996): *Helping your student get the most out of homework*. „National Parent Teacher Association and the National Education Association”, Chicago
- Jakowicka M. (1990): *Samodzielność jako kategoria określania rozwoju dziecka*. W: J. Parafiniuk-Soińska (red.): *Kształtowanie samodzielności uczniów klas początkowych*. Wyd. Naukowe US, Szczecin
- Kennedy-Benson G., Pommeranz E. (2005): *The role of mother's use of control in children's perfectionism: Implications for the development of children's depressive symptoms*. „Journal of Personality”, nr 73
- Khan S. (2013): *Akademia Khana. Szkoła bez granic*. Media Rodzina, Poznań
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005): *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. WSiP, Warszawa
- Klus-Stańska D. (2007): *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.): *Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk
- Kołodziejczyk W., Polak P. (2011): *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*. Instytut Obywatelski, Warszawa
- Konarzewski K. (2004): *Uczeń*. W: K. Konarzewski (red.): *Sztuka nauczania. Szkoła*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Konieczna A. (2010): *Praca domowa ucznia – sposoby zadawania i kontrolowania pracy domowej a udział rodziców w jej odrabianiu*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4
- Konieczna A. (2011): *Czas przeznaczony na naukę w domu – w opinii nauczycieli, uczniów i rodziców*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6
- Kozłowski W. (2013): *Zaangażowanie rodziców a osiągnięcia szkolne dzieci*. „Edukacja”, nr 2(122)
- Kruszewski K. (2004): *Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne*. W: K. Kruszewski (red.): *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Kujawiński J. (1990): *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*. WSiP, Warszawa
- Kupisiewicz Cz. (1996): *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa
- Łukawska A. (2004): *Nauka domowa uczniów, uwagi kierowane do kandydatów na nauczycieli*. „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1-2
- Mieszalski S. (2010): *Myślenie nauczycieli a legitymizacja wiedzy pedagogicznej*. W: W. Kremień, T. Lewowicki, S. Sysojewa (red.): *Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli*. WSP ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Warszawa-Kraków
- Mieszalski S. (2015): *O zawodowej wiedzy nauczyciela*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4
- Miller D. L., Kelley M. L. (1994): *The Use of Goal Setting and Contingency Contracting for Improving Children's Homework Performance*. „Journal of Applied Behavior Analysis”, 27
- Morbiter J. (2014): *A new culture of learning – in search of new models of education in the digital age*. „International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies”, vol. 1, nr 1
- Nowakowska-Buryła I. (2008): *Rozwijanie zdolności samodzielnego uczenia się u dzieci w młodszym wieku szkolnym*. W: E. Filipiak (red.): *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
- Okoń W. (1998): *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Oleksy J. (2013): *Podręcznik w pracy domowej uczniów na szczeblu kształcenia zintegrowanego – duży problem w edukacji małego dziecka*. W: U. Szuścik, E. Ogrodzka-Mazur, M. Zalewska-Bujak (red.): *Edukacja małego dziecka. Nauczyciel-wychowawca w przedszkolu i szkole*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Ossowski S. (1983): *O osobliwościach nauk społecznych*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa

- Petty G. (2010): *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. GWP, Sopot
- Puślecki W. (2005): *Praca domowa najmłodszych uczniów*. Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków
- Rogers C. (1994): *Freedom to learn*. Merrill, New York
- Rudman N. P. Ch. (2014): *A review of homework literature as a precursor to practitioner-led doctoral research in primary school*. „Research in Education”, nr 91
- Sarleja T. Z. (1998): *Praca domowa uczniów – niewykorzystane możliwości podniesienia efektywności kształcenia*. Piotrkowskie Studia Pedagogiczne, T. 5
- Stańczyk M. (2014): *Rodzice, do lekcji*. Dostępny na: <http://coaching.focus.pl/zycie/rodzice-do-lekcji-542> (otwarty dnia 16.02. 2015)
- Śliwerski B. (2013): *Polska pedagogika w obliczu paradygmatycznych sporów w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych*. W: Z. Szarota, F. Szlosek (red): *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*. Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji-PIB, Radom
- Świrko-Pilipczuk J. (1999): *Samodzielność uczniów*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.): *Edukacja jutra*. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS s.c., Częstochowa
- Trautwein U., Köller, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002): *Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis of 7th grade mathematics*. „Contemporary Educational Psychology”, nr 27
- Trautwein U. (2007): *The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort*. „Learning and Instruction”, 17
- Walesiak M. (2011): *Statystyczna analiza danych z wykorzystaniem programu R*. PWN, Warszawa
- Wilson J., Rhodes J. (2010): *Student perspectives in homework*. „Education”, nr 131
- Wujek T. (1969): *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia*. PZWS, Warszawa
- Van Voorhis F. L. (2011): *Costs and Benefits of Family Involvement in Homework*. „Journal of Advanced Academics”, nr 22.

## **Przekonania studentów na temat prac domowych uczniów klas początkowych**

Artykuł przedstawia wyniki badań dotyczących przekonań studentów na temat prac domowych uczniów klas początkowych. Przekonania są ważnym składnikiem wiedzy osobistej przyszłych nauczycieli, które mogą określać ich sposób pracy z uczniami. Badani studenci ustosunkowywali się do stwierdzeń na temat funkcji, jakie ma spełniać praca domowa (kształtowania samodzielności uczniów, wdrażania ich do samokształcenia, motywowania do nauki oraz kształtowania postaw twórczych). Hierarchiczna analiza skupień pozwoliła na wyodrębnienie 4 grup skupień studentów o podobnych przekonaniach na temat pracy domowej.

Słowa kluczowe: uczenie się, nauczanie, praca domowa, funkcje pracy domowej

## **The convictions of students about homework in early education**

The article presents the results of research on the convictions of students about homework in early education. Beliefs are an important component of future teachers' personal knowledge, because they can determine their way of working with students. The students replied to questions about the functions of homework (shaping students' self-reliance, self-education, motivate to learning and creative attitudes). Hierarchical cluster analysis allowed to isolate clusters of 4 + groups of students with similar beliefs about homework.

Key words: learning, teaching, homework, aims of homework





Jan Amos Jelinek

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*

## **KONSTRUOWANIE REPREZENTACJI ASTRONOMICZNYCH U DZIECI. WNIOSKI DLA PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ**

### **Teoria reprezentacji**

Zgodnie z terminologią psychologii poznawczej (w nurcie koncepcji schematowych) reprezentacja to skonstruowany w umyśle obraz otaczającego świata (por. Najder, 1996, s. 38-60). Budowanie reprezentacji rozpoczyna się od procesu postrzegania otaczających przedmiotów i zjawisk. Efektem postrzegania jest zbiór informacji, które umysł łączy i interpretuje w zależności od przekonań tworząc obraz otaczającego świata. Obraz ten tylko w niewielkim stopniu przypomina fotografię, nie jest bowiem wierną kopią rzeczywistości.

Obraz umysłowy – reprezentacja – zapisywana jest w magazynie pamięci. W chwili, gdy umysł przywołuje posiadane informacje (stan wiedzy), w rzeczywistości sięga po reprezentację i zestawia ją z tym, co w danej chwili dostrzega na zewnątrz. Efektem porównania jest dysonans poznawczy, a więc różnica między tym, co dziecko oczekiwało (jaką reprezentację miało już ukształtowaną), a tym co widzi w rzeczywistości. Zaciekawione podejmuje próby zdobycia nowych informacji. Obserwuje i przeprowadza doświadczenia, aby zrozumieć nową informację i zniwelować powstały dysonans. Gromadząc nowe informacje interpretuje je w kontekście aktualnego poziomu rozumowania (np. logiki przedoperacyjnej – terminologia Jeana Piageta<sup>1</sup>). W podobny sposób dzieci budują reprezentację obiektów i zjawisk astronomicznych, np. nieboskłonu, kształtu Ziemi, układu planet, obrazu Księżyca, Słońca i innych gwiazd.

Dzieci poznają otoczenie w sposób bezpośredni i pośredni. Bezpośrednie poznanie obiektów i zjawisk astronomicznych odbywa się podczas obserwacji dziennego i nocnego nieba. Jeśli przyjrzymy się informacjom płynącym z otoczenia, na podstawie których dzieci budują reprezentację kształtu Ziemi, okaże się, że widzą one otoczenie jako płaskie (nie widzą kulistości horyzontu), i na tej podstawie wnioskuje, że Zie-

---

<sup>1</sup> J. Piaget., B. Inhelder (1993): *Psychologia dziecka*. Siedmioróg, Wrocław. Teoria J. Piageta o rozwoju poznawczym jest jedną z teorii schematowych.

mia jest płaska. Taki też pogląd panował przez tysiąclecia<sup>2</sup>. Dopiero odważne poglądy naukowców (m.in. Arystarcha z Samos i Mikołaja Kopernika) potwierdzone naukowymi ustaleniami doprowadziły do rewolucyjnych poglądów.

Alison Gopnik (2010) uważa, że dzieci bardzo przypominają naukowców. Nie tylko prowadzą swobodną obserwację otoczenia, ale także stosują metody naukowe (eksperyment) i proste obliczenia statystyczne. W zakresie zjawisk astronomicznych poznają procesy zachodzące między obiektami niebieskimi, np. naprzemiennosc dnia i nocy, pór roku i faz Księżyca. Poszukują przy tym wyjaśnień przyczynowych, by wytłumaczyć zjawiska, które obserwują na co dzień (np. zadają pytania *co powoduje noc*). Przypominają naukowców nie tylko pod względem metod, ale także pod względem funkcji konstruowanych teorii wyjaśniających<sup>3</sup>. Podobnie jak to ma miejsce u naukowców, poszukiwanie przyczyn odbywa się na zasadzie intuicyjnej (pod tym względem można mówić o intuicjach astronomicznych<sup>4</sup>).

Metoda poznawania przez dzieci otoczenia jest podobna do naukowej (np. pod względem stosowania techniki jednej grupy metody eksperymentu), jednak umysł dziecka różni się od umysłu naukowca sposobem wyciągania wniosków z obserwowanych zjawisk. Wynika to z poziomu rozwoju intelektualnego dzieci. Na przykład poziom przedoperacyjnego rozumowania cechuje: przerzutność uwagi (co widać w braku konsekwencji badawczej), uleganie bodźcom wzrokowym podczas oceny zjawisk (Piaget, 2006, nazywa to *centracją*) i tendencja do zbyt luźnego łączenia obserwowanych bodźców w związki przyczynowo-skutkowe (synkretyzm – w rozumieniu Piageta). Dziecko na tym etapie nie dostrzega rzeczywistych związków, wszystko jest celowe. Zjawiska wyjaśnia posługując się znanymi analogiami (więcej: Jelinek, 2012). W konsekwencji, mimo stosowania naukowych metod badawczych, pierwsze teorie wyjaśniające dzieci mają charakter naiwnych (takiego określenia używa McClosky, 1983).

Pierwsze wyjaśniania dotyczące zjawisk nie są spójne, ponieważ ulegają dalszym modyfikacjom. Tempo zmian jest zależne od indywidualnego zainteresowania dzieci zjawiskami astronomicznymi. Alison Gopnik (2010) wskazuje, że zmiany odbywają się w sposób analogiczny do teorii naukowych. Jej zdaniem dzieci, tworząc teorię, szukają jej potwierdzenia w otoczeniu. Następnie posługują się teorią do momentu, gdy przestanie tłumaczyć zjawisko<sup>5</sup>. Wtedy też teoria jest porzucana i tworzona jest nowa. W podobny sposób zjawisko odkrycia naukowego opisuje Karl Popper (1977).

Na przykład dzieci twierdzą na początku, że Ziemia jest płaska. Tego bowiem doświadczają na co dzień. Jednocześnie jednak dostrzegają ruch Słońca i Księżyca na nieboskłonie. Do momentu, aż nie zaczną zastanawiać się nad tym zjawiskiem, akceptują je takim, jakim jest (patrz: Piaget, 2006). Wśród pierwszych wyjaśnień

---

<sup>2</sup> Na przykład literalny przekład tekstów zawartych w Biblii wskazuje, że Ziemia jest płaska, por. Z. J. Kijas: *Początki świata i człowieka*. Wyd. WAM, Kraków 2004, s. 93.

<sup>3</sup> Pod pojęciem teorii wyjaśniających rozumiem zewnętrzne przejawy reprezentacji, które mogą być ujawniane np. w wypowiedziach, zabawie czy rysunkach. W tym kontekście teoria wyjaśniająca odzwierciedla to, co dziecko wie i jak rozumie otaczające zjawiska.

<sup>4</sup> Pojęcie intuicji astronomicznych stworzyłem na potrzeby artykułu analogicznie do intuicji matematycznych i geometrycznych (por. Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2007). McClosky (1983) również posługuje się określeniem intuicyjne (*intuitive*) do określenia pierwszych teorii wyjaśniających.

<sup>5</sup> Dochodzi do tego element uznawania przez dziecko dwóch sprzecznych ze sobą wyjaśnień zjawiska (por. dwoistość stanów i przekształceń – Piaget, 1981).

dzieci odnotowano jakoby wyobrażały sobie, że Słońce wchodzi do Ziemi podczas zachodu i z niej wychodzi podczas wschodu (takie wyniki uzyskała Stella Vosniadou, 1994). Na początku dzieci tolerują tak interpretowane zjawiska, nie poszukują głębszych przyczyn zjawiska. Przypomina to ustalenia Piageta na temat artyficyjalizmu rozsianego. Stwierdził on, że w pewnym okresie rozwoju dziecka myślenie animistyczne współlistnieje z artyficyjalistycznym. Badacz wskazał, że dzieci na tym etapie nie zastanawiają się nad tym, skąd pochodzą rzeczy, a otoczenie postrzegają jako kierowane przez dorosłych lub im służące (por. Piaget, 2006). W innym miejscu Piaget nazywa ten sposób rozumowania dwoistością stanów i przekształceń (Piaget, 1981). Jako przyczynę tego zjawiska badacz podaje niskie zainteresowanie dziecka danym zjawiskiem oraz nieumiejętność wyobrażenia sobie tego procesu. Podobnie może być z fenomenem „schowania się” Słońca za płaską Ziemią.

Dzieci funkcjonujące na poziomie pierwszych, intuicyjnych teorii wyjaśniających – budowanych tylko na podstawie codziennych doświadczeń – rzadko zadają pytania daleko idące w głąb zjawiska (np. *gdzie chowa się Słońce*). Stefan Szuman w książce *Rozwój pytań dziecka* (1939) zauważył, że, poznając zjawisko dziecko stawia pytania ogólnikowe, rzadko sprecyzowane<sup>6</sup>. Prowadzone przez niego analizy wykazały, że z wiekiem rośnie liczba pytań o znaczenie nazw, sposób przebiegu procesu oraz o próby ustalenia efektów różnych wariacji procesu (*co by było, gdyby*).

Jest to efekt włączania do swojego obrazu otaczającego świata (reprezentacji) informacji pochodzących ze świata dorosłych, otrzymywanych w formie wyjaśnień i przekazów medialnych. Ponieważ przekazy te rzadko są dostosowane do możliwości odbiorczych dzieci, budowana na ich podstawie wiedza jest szczątkowa. Na tej podstawie trudno jest im uzupełnić swoje reprezentacje o wyjaśnienia naukowe, które ponadto przeczą codziennym doświadczeniom. Na przykład, na co dzień dzieci widzą płaską Ziemię i poruszające się na nieboskłonie Słońce i Księżyc. Tymczasem ze świata dorosłych bombardowane są informacjami, że Ziemia jest większa niż im się wydaje i że ruch Słońca na niebie jest pozorny, a fazy Księżyca wynikają z odpowiedniego oświetlenia Słońca i naszej pozycji jako obserwatorów. Różnica między informacjami zdobytymi samodzielnie (obserwowanymi na co dzień) a tymi, które pochodzą ze świata dorosłych, przypomina różnicę między wiedzą „jak” i wiedzą „że”.

Dysponując sprzecznymi informacjami, umysł dziecka konstruuje reprezentację. Ponieważ jednak zestawia nie do końca zrozumiałe wyjaśnienia dorosłych z dominującymi na co dzień obrazami, uzupełnia je własnymi domysłami. Lew Wygotski (1983, s. 232-243) opisał tę cechę jako „tendencję dziecka do wypełniania braku obiektywnych związków nadwyżką związków subiektywnych i przyjmowania związku wrażeń i myśli za związek rzeczy”. W efekcie konstruowane są nieprawdziwe teorie wyjaśniające. Stella Vosniadou (1994, s. 123-183) wykazała w swoich badaniach, jak trudne jest dla dzieci przyjęcie naukowego obrazu rzeczywistości. Badając sposoby wyjaśniania zjawisk astronomicznych, poza naukowym wyjaśnieniem (Ziemia ma kształt kuli), wskazała pięć ich rodzajów (użyła sformułowania *modeli umysłowych* jako uogólnionych przez więcej niż jedną osobę teorii wyjaśniających<sup>7</sup>):

---

<sup>6</sup> Szuman tłumaczy, że przyczyną tego zjawiska jest niewiedza dziecka, o co może zapytać, jakie pytanie szczegółowe może zadać.

<sup>7</sup> Model w tym znaczeniu nie jest teorią wyjaśniającą jednej osoby, ale swego rodzaju uogólnieniem wielu podobnych do siebie teorii wyjaśniających wielu osób (swego rodzaju uogólnieniem).

Model horyzontalny to obraz przedstawiany przez najmłodsze dzieci, które traktują Ziemię jako najbliższy obszar powierzchni, po której chodzą – glebę, ziemię. Na rysunkach przedstawiają linię horyzontu, a na niej dom, drzewo, samochód itp. Obraz ten przedstawia schematyczny efekt ich codziennych obserwacji. W rozmowie stwierdzają, że dzień i noc na ziemi jest wynikiem pojawienia się naprzemiennie Słońca i Księżycy na niebie (pojawienie się Słońca na niebie powoduje dzień, a Księżycy – noc).

Model płaskiej Ziemi konstruuje dzieci, które, oprócz codziennych obserwacji, zaczynają uwzględniać również informacje otrzymane od dorosłych i z mediów. Na rysunkach, co prawda, rysują okrągłą Ziemię, jednak w rozmowie okazuje się, że jest to ilustracja płaskiej ziemi widzianej z góry. Uważają też, że nieustanne podążanie w jednym kierunku może doprowadzić do „krawędzi Ziemi”, z której można spaść.

Model życia wewnątrz kuli, to próba połączenia informacji, że Ziemia jest okrągła i że ludzie nie mogą z niej spaść. Dzieci przejawiające ten typ teorii wyjaśniających, wyobrażają sobie, że ludzie żyją wewnątrz szklanej kuli podobnej do akwarium.

Model podwójnej Ziemi, to próba połączenia codziennej obserwacji płaskiej Ziemi oraz informacji o tym, że Ziemia jest okrągła. Ponieważ jednak oba te wyobrażenia są odległe, na rysunkach dzieci kreślą oba te kształty osobno. Jedna Ziemia – płaska linia horyzontu, zawierająca domy, drzewa i ludzi (patrz: model horyzontalny) oraz druga Ziemia – kulista – przypominająca Księżyc widziany na niebie. Dzieci traktują tę „okrągłą Ziemię”, jako planetę, o której mówią dorośli, że nie można z niej spaść.

Model spłaszczonej kuli cechuje dzieci, które obrazują planetę o wyraźnie spłaszczonych biegunach. Obraz ten jest wynikiem próby połączenia informacji dorosłych o tym, że: a) Ziemia jest kulą, choć b) linia horyzontu jest płaska, przy czym (c) wszystko, co jest bez podparcia, upada.

Różnice między przedstawionymi modelami umysłowymi (teoriami wyjaśniającymi) dzieci a rzeczywistością wyjaśnia Krzysztof Najder (1996). Stwierdza, że obraz rzeczywistości (reprezentacja) jest budowany jako kompromis między oczekiwaniem (tym, co słyszę od dorosłych) a rzeczywistością (tym, co widzę). Ponieważ jednak nie wszystkie elementy są dla dziecka zrozumiałe, jego umysł łączy tylko niektóre. Wybiera te elementy, które jest w stanie przyjąć w danej chwili. Luki wypełnia domysłami zgodnie z logiką dziecięcego poznania. Teorie budowane są po to, aby osoba chcąc wyjaśnić zjawisko, potrafiła je nazwać (ogarnąć umysłem). Trzeba pamiętać, że nazywanie obiektów i zjawisk, oprócz funkcji komunikacyjnej, pełni również rolę porządkującą. Pozwala lepiej zrozumieć (np. poprzez analogię) mechanizm zjawiska. Zjawiska zgromadzone na podstawie obserwacji pozostają zapisane w pamięci. Dzięki podobnym elementom konstruowana reprezentacja jest łączona z innymi reprezentacjami. W efekcie powstają struktury. Jej połączenia kształtują się w miarę precyzowania teorii wyjaśniającej. Jeśli teoria jest w stanie wyjaśnić wiele zjawisk (nawiązać wiele połączeń), oznacza to, że jest ona wystarczająca. Jeśli nie, wówczas nie nawiązuje ona połączeń i pozostaje wyizolowana, a ostatecznie porzuca się ją.

Widać to w przytoczonych wcześniej modelach umysłowych Vosniadou. Dzieci, które uważają, że Ziemia jest płaska, łatwo przyjmują twierdzenie, że ludzie nie mogą spaść z Ziemi. Nie radzą sobie jednak z wyjaśnieniem, dlaczego Słońce każdego ranka wstaje zawsze na wschodzie. Łączenie zjawisk ze sobą powoduje konflikty poznawcze, które umysł musi rozwiązać, aby osiągnąć naukowy obraz rzeczywistości.

Reprezentacja nie jest uświadomiona, dlatego proces jej wydobycia odbywa się na zasadzie ponownego jej przywołania. Proces ten nie ma charakteru mechanicznego. Umysł, przywołując z pamięci informacje, próbuje odtworzyć wszystko, co wie o przedmiocie czy zjawisku. W trakcie odtwarzania na nowo tworzy wyjaśnienie i ulega przy tym nowej logice rozumowania (np. poziomu operacyjnego). Piaget określa ten proces jako reorganizację struktury poznawczej, która dokonuje się pod wpływem procesów akomodacji i asymilacji, a Gopnik (2010) mówi o tworzeniu się doskonalszych teorii wyjaśniających.

Przedstawione w artykule modele umysłowe Vosniadou potwierdzają, że zmiany w zakresie reprezentacji (oraz teorii wyjaśniających) zachodzą pod wpływem nowych gromadzonych informacji i sposobu ich interpretacji. Dzieci dojrzewają do nowych teorii nie na zasadzie etapów (jak w teorii o rozwoju poznawczym Piageta), ale w zależności od zdobywanych informacji. Piaget rozróżnia dwa rodzaje zmian w strukturze poznawczej. Pierwszą z nich jest zmiana ilościowa – dokonuje się ona pod wpływem zdobycia nowych informacji (proces ten Piaget (1993) nazywa asymilacją. W efekcie struktura poznawcza rozrasta się (tworzą się nowe połączenia). Druga zmiana ma charakter jakościowy i polega na zrekonstruowaniu całej struktury poznawczej (Piaget używa określenia akomodacja). Może ono przebiegać dwojako: albo dzieci zrekonstruują starą teorię uwzględniając nowe informacje, albo zbudują zupełnie nową teorię.

Reorganizacja struktury umysłowej zależy od sposobu postrzegania świata (np. poziomu rozwoju umysłowego), od ilości zdobytych informacji oraz od liczby rozwiązanych problemów, które wynikają z konfrontacji poglądów z rzeczywistością. Te ostatnie stanowią materiał, z którego umysł może budować nowe informacje i dzięki temu dochodzić do teorii uwzględniających nowe informacje. W większości zjawisk istotna jest różnica w zakresie liczby uwzględnianych informacji w teorii wyjaśniającej oraz interpretacji tych informacji (bodźców). Przypomnę, w zakresie astronomii oczekuje się od dziecka, że zrezygnuje ono z traktowania informacji płynących z bodźców wzrokowych (płaskiej linii horyzontu) na rzecz przyjęcia interpretacji dorosłych – szerszego spojrzenia (uwzględnienia tego, czego nie widać, spojrzenia poza horyzont). Historycznie rzecz ujmując, to właśnie rezygnacja z subiektywizmu (poprzez zastosowanie metody naukowej) doprowadziła do rewolucji kopernikańskiej. Z punktu widzenia dziecka Stefan Szuman (1939, s. 38) zauważył, że „problemy pytań dziecięcych nie są problemami w sensie naukowym, lecz tylko problemami z punktu widzenia stopnia dojrzałości umysłowej dziecka w danym wieku”. W tym znaczeniu odkrycie przez dzieci przedszkolne, że Ziemia jest kulą, jest efektem ich dojrzałości umysłowej.

Pierwsze teorie wyjaśniające dzieci dotyczące budowy Układu Słonecznego są geocentryczne (por. Vosniadou, 1994), dlatego kopernikańska rewolucja, która dokonuje się w umyśle dziecka, ma doprowadzić do przyjęcia, że ruch Słońca na niebie jest pozorny. Zmiana ta jednak dokonuje się powoli i zależy od liczby gromadzonych doświadczeń (np. w czasie prowadzonych obserwacji, budowania modeli czy eksperymentów). Jeżeli jednak dzieci nie mają okazji do konfrontowania swoich teorii z naukowymi, to zaczynają one zanikać i w ich miejsce umysł przyjmuje wcześniejsze teorie, bardziej intuicyjne (wyjaśnia to zjawisko stereotypizacji pamięci, które szerzej opisał Mandler, 1979).

Podczas przywołania dostępnych informacji, ludzki umysł nie przeszukuje wszystkich dostępnych informacji, a jedynie te, które intuicyjnie wydają się pasować najbardziej. Wyjaśnia to zasada oszczędności poznawczej (opisana przez Collins i Quil- lan, 1969). Na podstawie zebranych pobieżnych informacji umysł ponownie buduje teorię wyjaśniającą, która może być pobieżna, niedokładna lub nawet nieprawdziwa. Ponieważ teorie wyjaśniające nie są uświadamiane, w konsekwencji, nawet osoby dorosłe, mogą przejawiać błędne teorie wyjaśniające. Sibel Özsoy (2012) określa tę cechę reprezentacji jako odporną na zmiany. Podkreśla, że istotne jest kontrolowanie błędnych przekonań na każdym etapie edukacji dla eliminowania przetrwałych prymitywnych teorii wyjaśniających. Przetrwałe teorie naiwne w zakresie zjawisk astronomicznych wśród studentów ujawnił sprawdzian wiadomości przeprowadzony wśród 100 studentów trzeciego roku wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej Akademii Pedagogiki Specjalnej. Zdecydowana większość (90%) studentów uważała na przykład, że fazy Księżyca są efektem zaćmienia Słońca przez Ziemię (więcej: Jelinek, 2016).

Zjawiska astronomiczne to – z pozycji obserwatorów – ludzi żyjących na Ziemi – w większości zjawiska pozornie poruszających się na niebie obiektów. Dlatego pojawia się pytanie, czy dzieci traktują poruszające się obiekty jako stałe elementy nieba. Na przykład, każdego dnia obserwuje się zmiany wyglądu Księżyca wynikające ze zmiany oświetlenia jego powierzchni przez Słońce. Zmiana ta może sugerować przeobrażanie kształtu lub pytanie o *stałość Księżyca* (nawiązując do terminologii Piageta o stałości ilości obiektów). Podobne pytanie stawia Michelene Chi (1994) uzasadniając, że zdobywając informacje o świecie umysł może od razu klasyfikować je na obiekty i procesy. Jeśli dzieci traktują Księżyc – np. w pierwszej fazie – jako obiekt, może się okazać, że w kolejnej fazie Księżyc będzie dla nich już zupełnie innym obiektem (innym Księżycem). Problem dotyczy zmiany położenia obiektu względem punktu obserwacyjnego.

Zagadnienie to próbuje wyjaśnić teoria systemu ram Marvinina Minsky`ego (1977). Zdaniem Minsky`ego ludzki umysł nie ma kłopotów z kojarzeniem obiektów w ruchu. Zamiast tworzyć ich nową reprezentację o Księżycu, uzupełnia on reprezentację już istniejącą. Jest to możliwe ponieważ – zdaniem Minsky`ego – w umyśle istnieją dwa poziomy gromadzenia informacji – nazywa je ramami. Na wyższym poziomie znajdują się bardziej uogólnione, zinterpretowane informacje. Są one odpowiednio zamykane i zmieniane względem zawsze aktywnego niższego poziomu, który zawiera esencję codziennych doświadczeń.

Teorię tę wydają się potwierdzać obserwacje Piageta (2006, s. 216-219), który przytacza dialog wskazujący na teorię wyjaśniającą przyczynę powstawania faz Księżyca. Fragment rozmowy: Jaki jest Księżyc? – *Całkiem okrągły – Zawsze?* – *Nie, czasem jest połowa.* – *Dlaczego połowa?* – *Bo czasem go pocięto.* – *Wierzysz w to?* – *Wierzę.* – *Dlaczego go pocięto?* – *Aby był jeszcze ładniejszy.* – *Kto go pociął?* – *Panowie.* – *Czy Księżyc może znów stać się okrągły?* – *Nie. Później pójdą po inne Księżyce, które są połówkami, a potem zrobią cały Księżyc* (więcej: Piaget, 2006, s. 219). Rozmówca (5-letni chłopiec) wie, że Księżyc jest tylko jeden, zmienia swój kształt, ale nie zna przyczyny tego zjawiska. Na podstawie zdobytych informacji chłopiec zbudował teorię na miarę swoich możliwości. Nie wie, jaka jest relacja między poszczególnymi fazami – wyraźne zmiany dostrzega się średnio co 3-4 dni. Brakuje mu informacji o ruchu obiegowym Księżyca względem Ziemi oraz orientacji w zakresie odległości naturalnego satelity względem

planety. Brak tych danych może powodować, że tworzy nieprawdziwą teorię, która może mieć swoje konsekwencje w zrozumieniu kolejnych zjawisk, np. zjawiska przemienności dnia i nocy czy pór roku. Badania Özsoy (2012) świadczą, że nie wystarczy podać dziecku gotowy model globusa, aby na tej podstawie dziecko mogło zbudować reprezentację Ziemi. Niektóre dzieci traktują go jako inną, drugą Ziemię (por. przedstawiony wcześniej przez Vosniadou, dualistyczny model Ziemi).

## Wnioski dla praktyki pedagogicznej

Pojawia się zatem pytanie, jak mówić dzieciom o astronomii, skoro model globusa nie jest wystarczający (a od tego zaczynają się opisy w metodykach wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej<sup>8</sup>)?

Zacznę od tego, że przetrwały teorie wyjaśniające dotyczące astronomii, wynikają z braku możliwości konfrontowania własnych teorii z rzeczywistymi. Dzięki nim dzieci ugruntowują się w naiwnych teoriach i mogą mieć trudności z przyjęciem w przyszłości teorii naukowych (por. Özsoy, 2012). Mając na uwadze budowanie teorii wyjaśniających, jako przejaw umysłowej reprezentacji obiektów i zjawisk istotne jest, by w praktyce pedagogicznej dzieci mogły porównywać swoje obserwacje z naukowym wyjaśnieniem. Aby to zrealizować, niezbędne jest: zainteresowanie dzieci astronomią; dostarczenie im w przystępny sposób informacji na temat otaczającego świata; kontrolowanie tworzonych przez dzieci teorii wyjaśniających (szczególnie nienaukowych) w celu eliminowania naiwnych; poszukiwanie problemów, które umysł dziecka musi rozwiązać, by przyjąć naukowy obraz rzeczywistości; oraz zachęcanie dzieci do rozwiązywania problemów, w wyniku których będą mogły samodzielnie zbudować teorie zbliżone do naukowych (więcej: Jelinek, 2015).

Przypomnę, że już Jan Amos Komeński (1964, s. 32) – twórca *Wielkiej dydaktyki* wskazywał na konieczność przedstawiania dzieciom astronomii. Zgodnie z jego zaleceniami, nauczyciele powinni rozpocząć tę edukację od zapoznawania dzieci z nocnym niebem (gwiazdy i Księżyc). W wielu współczesnych publikacjach znajdują się propozycje prowadzenia obserwacji, eksperymentów, a nawet prostych pomiarów związanych, chociażby z liczeniem gwiazd na niebie, czy czarnych dziur na Słońcu. Tymczasem w obecnej *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*<sup>9</sup>, nie ma informacji, która miałaby zachęcać do wyjaśniania dzieciom podstawowych zagadnień z zakresu astronomii. Niemniej chcąc wyjaśnić zjawisko naprzemienności dnia i nocy oraz pór roku (zapisane w *Podstawie*), należy najpierw pozwolić dzieciom zgromadzić informacje niezbędne do zbudowania w umyśle kulistego kształtu Ziemi, właściwego zlokalizowania ludzi żyjących na Ziemi oraz odpowiedniego rozmieszczenia i poruszania się Ziemi w kosmosie itd. Trzeba pamiętać, że nie należy poprzestawać na wyjaśnieniu horyzontalnym (*Słońce wschodzi na wscho-*

---

<sup>8</sup> Por. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (etap II, klasy IV – VI). Dokument zatwierdzony przez MEN z dnia 15 stycznia 2009 roku (załącznik 2). M. Kwaśniewska, W., Żaba-Żabińska: *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci*. Wyd. MAC. Rok: 2009. O błędach w zakresie kształtowania pojęć z zakresu astronomii pisze B. Korzeniewski: *Kształtowanie pojęć geograficznych w nauczaniu początkowym*. WSiP, Warszawa 1985.

<sup>9</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, załącznik 1 i 2 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008.

dzie, a zachodzi na zachodzie), ponieważ utrwała ono teorie naiwne i może utrudniać poznawanie naukowych wyjaśnień. Budowanie dziecięcej astronomii (dziecięcej reprezentacji zjawisk kosmicznych) warto rozpocząć od obserwacji i notowania faz Księżyca na kalendarzu pogody, obserwacji plam na Słońcu za pomocą niewielkiego teleskopu itp.

Na koniec przytoczę badania, które potwierdziły efektywność zajęć nastawionych na zmianę teorii wyjaśniających prezentowanych przez dzieci. Badania takie prowadzili Maria Kampeza i Konstantinos Ravanis wśród estońskich dzieci przedszkolnych<sup>10</sup>. Badania polegały na ustaleniu wiedzy 76 dzieci, a następnie przeprowadzeniu specjalnie zaprojektowanych zajęć i ponownym sprawdzeniu ich wiedzy. Zastosowany na początku pretest wykazał, że 36 dzieci znało prawidłowy kształt Ziemi (potrafiło go wskazać wśród trójwymiarowych modeli<sup>11</sup>). Podczas trwających dwa dni zajęć dzieci poznawały kształt Ziemi i jej strukturę (góry, rzeki, jeziora, wyspy). Po zajęciach prawidłowy model wskazało 55 dzieci. Badania wykazały, że zajęcia edukacyjne skierowane na dostarczenie dzieciom doświadczeń w zakresie kształtu Ziemi mogą wpływać na budowanie naukowego obrazu umysłowego dziecka.

## Literatura

Chi M., Slotta J., de Leeuw N. (1994): *From things to processes: a theory of conceptual change for learning science concepts*. „Learning and Instruction”, nr 4

Collins A. M., Quillan M. R. (1969): *Retrieval time from semantic memory*. „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior”, nr 8

Gopnik A. (2010): *Dzieci filozofem*. Wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa

Jelinek J. A. (2012): *Eksperymentowanie. Dziecięce badanie rzeczywistości*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 8

Jelinek J. A. (2015): *Dziecięca astronomia. Jak dzieci rozumieją swoje miejsce na Ziemi, kształt Ziemi i jej miejsce w przestrzeni kosmicznej*. „Bliżej Przedszkola”, nr 7-8

Jelinek J. A. (2016): *Teorie wyjaśniające zjawiska astronomiczne dzieci i dorosłych*. „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” nr 1 – w druku

Kampeza M., Konstantinos R. (2009): *Transforming the representations of preschool-age children regarding geophysical entities and physical geography*. „Review of Science, Mathematics and Ict Education”, nr 3

Komeński J. A. (1964): *Pisma wybrane*, Wyd. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków

Korzeniewski B. (1985): *Kształtowanie pojęć geograficznych w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa

Kwaśniewska M., Żaba-Żabińska W. (2009): *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci*. Wyd. MAC, Kielce

Mandler M. (1984): *Stories, scripts and scenes: aspects of schema theory*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey

McCloskey M. (1983): *Naive Theories of Motion*. W: Gentner D., Stevens A., ed. *Mental Models*. Psychology Press, New York

Minsky M (1977): *Frame-system theory*. W: Johnson-Laird P. N., Wason P. C. ed. *Thinking: readings in cognitive science*, Cambridge University Press, Cambridge MA.

Najder K. (1996): *Schematy poznawcze*. W: *Psychologia i poznanie*. Red. M. Materska, T. Tyska. PWN, Warszawa

---

<sup>10</sup> Podaję przykład badań estońskich, ponieważ jest to najbliższy kulturowo kraj, w którym prowadzone były (znane mi) badania dotyczące efektywności zajęć z zakresu budowania wiedzy dzieci na temat zjawisk astronomicznych.

<sup>11</sup> Trzeba zaznaczyć, że użyte w badaniach modele trójwymiarowe były pomalowane w taki sposób, że wyraźnie odróżniały oceany i lądy (swoją kolorystyką mogły sugerować globus).



- Özsoy S. (2012): *Is the Earth Flat or Round? Primary School Children`s Understanding of Planet Earth: The Case of Turkish Children*. „International Electronic Journal of Elementary Education”, nr 4
- Piaget J. (1981): *Równoważenie struktur poznawczych*, PWN, Warszawa
- Piaget J. (2006): *Jak sobie dziecko wyobraża świat*. PWN, Warszawa
- Piaget J., Inhelder B. (1993): *Psychologia dziecka*. Siedmioróg, Wrocław
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, załącznik 1 i 2 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008
- Popper K. (1977): *Logika odkrycia naukowego*. PWN, Warszawa
- Samarapungavan A., Vosniadou S., Brewer W. (1996): *Mental Models of the Earth, Sun, and Moon: Indian Children`s Cosmologies*. „Cognitive Development”, nr 11
- Szuman S. (1939): *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*. Nasza Księgarnia, Warszawa-Wilno-Lublin
- Vosniadou S., Brewer W. (1994): *Mental Models of the Day/Night Cycle*. „Cognitive Science”, nr 18
- Wygotski L. (1971): *Wybrane prace psychologiczne*. PWN, Warszawa.

### **Konstruowanie reprezentacji astronomicznych u dzieci. Wnioski dla praktyki pedagogicznej**

Wiedza o kuli ziemskiej, miejsce Ziemi w kosmosie i zjawisku dnia i nocy nie jest zarezerwowana tylko dla dorosłych. Dzieci stykają się z nią w telewizji, programach multimedialnych, oglądając filmy przyrodnicze, także w wielu opowiadaniach, bajkach i legendach. Posługują się słowami: kula Ziemska, krótki dzień, spadająca gwiazda itd. Próbuje także wyjaśniać proste zjawiska astronomiczne, np. przyczynę dnia i nocy. Świadczy to o tym, że budują w swoim umyśle reprezentację astronomiczną.

Słowa kluczowe: astronomia, teorie wyjaśniające, przetrwałe modele, reprezentacja

### **Constructing a representations of astronomy by children. Conclusions for pedagogical practice**

The knowledge of the globe, Earth`s place in the space and the phenomenon of day and night is not reserved only to the adults. Children come across it on television, multimedia programmes, watching documentaries, as well as in numerous stories, fairy tales and legends. This is why the children use the words: Earth, globe, short day, falling star, etc. They also try to explain simple astronomical phenomena, e.g. the cause of night and day. It proves that they build in their minds a representation of astronomy.

Key words: astronomy, explaining theories, persistent models, representation



Alina Szczurek-Boruta  
*Uniwersytet Śląski w Katowicach*

## **TOŻSAMOŚĆ KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI – SZANSA NA ZMIANĘ EDUKACJI I ZMIANĘ SPOŁECZNĄ**

Mamy obecnie do czynienia z jakościowo inną rzeczywistością społeczną, kulturową i edukacyjną, a także zasadniczo innym, odmiennym sposobem życia człowieka w tej rzeczywistości. Przeobrażenia świata, którym początek dała nowoczesność, prowadzą do zaniku bezpieczeństwa ontologicznego człowieka i do wystąpienia niepokoju egzystencjalnego (zob. m.in. Giddens, 2002; Beck, 2004, 2012; Beck, Grande, 2009; Gergen, 2009; Castells, 2008, 2009). Cechą współczesności jest zmiana (Radziejewicz-Winnicki, 2004, 2014; Castells, 2009; Kwiecińska, Łukasik, 2012; Szymański, 2014). Świat jest światem ryzyka, ale i dużych możliwości. Zmienność i złożoność współczesności jest źródłem trudności adaptacyjnych człowieka. Nasilają się problemy integracji Europy. Wzmaga się fala protestów przeciw islamowi i przyjmowaniu uchodźców, narastają trudności współczesnej demokracji rozwijającego społeczeństwa sieciowe, wybuchają i narastają otwarte konflikty między jednostkami i grupami na tle wyzwań tożsamościowych. Te przywołane cechy współczesnej rzeczywistości ukazują problematykę tożsamości człowieka w nowym świetle i czynią ją niezwykle aktualną i niezbędną.

Niezmiennie i póki co dalekie od realizacji wydają się postulaty raportu Jacques'a Delorsa dla UNESCO, pt. *Edukacja jest w niej ukryty skarb* (Delors, 1998), który wśród wielu wyzwań przyszłości wskazywał na edukację, jako niezbędną dla rozwoju w kierunku pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej. W tej perspektywie Międzynarodowa Komisja do spraw edukacji dla XXI wieku podkreśla znaczenie polityki edukacyjnej jako środka budowania własnej tożsamości, relacji między jednostkami, między grupami i jej rolę w niwelowaniu napięć i konfliktów. Duże oczekiwania wiążą się z ideologiami międzynarodowej współpracy, demokratyzacji i integracji. Nie są to ideologie nowe, jednak właśnie teraz mogą i powinny wyznaczyć model czy modele życia społecznego. To, czy tak się stanie, zależy – jak sądzę – od pomyślnego przebiegu i realizacji idei edukacji międzykulturowej. Ma ona „przygotowywać do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur (...) drogą krytycznych refleksji prowadzić ku wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej” (Markowska, 1990, s. 109), przyczyniać się do kształtowania tożsamości wielowymiarowej, harmonijnie łączącej wymiary lokalne, regionalne, narodowe, europejski, a nawet wymiar globalny (Lewowicki, 2008, s. 21-22), tożsamości międzykulturowej – „symboliczne uniwersum jednoczesnego i nierozłącznego istnienia w wielu wymiarach i na wielu płaszczyznach” (Nikitorowicz, 2009, s. 392).

Tekst ten jest empiryczną próbą aplikacji tożsamości w badaniach nad przyszłymi nauczycielami. Teoretyczną analizę problematyki tożsamościowej w pracach o edukacji podejmują m.in. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, H. Kwiatkowska, M. J. Szymański, L. Witkowski i inni. W niniejszych rozważaniach będę odwoływać się do teorii strukturyzacji Anthon'ego Giddensa, w wielu miejscach widoczne będą odwołania do prac Manuela Castellsa oraz koncepcji edukacji międzykulturowej w ujęciu Tadeusza Lewowickiego, Jerzego Nikitorowicza.

## **Założenia teoretyczne i metodologiczne badań własnych**

W dobie różności i różnorodności, zaznaczania się własnych tożsamości indywidualnych i grupowych, nietolerancji, istniejących nierówności społecznych, konfliktów szczególnie istotne są działania pedagogiczne służące zrozumieniu problemów współczesnego świata, dynamizacji społeczno-kulturowej różnych grup, wzajemnemu poznaniu, zbliżeniu i integracji. W ich realizacji ogromną rolę odgrywają nauczyciele i prowadzona przez nich edukacja międzykulturowa.

Przyjęcie w edukacji międzykulturowej paradygmatu „współlistnienia”, dialogu i negocjacji, akcentującego równorzędność kultur, transkulturowość potrzeb, dążeń i aspiracji ludzkich (Nikitorowicz, m.in. 2009, 2012), rodzi nowe wyzwania i konsekwencje dla pracy nauczyciela (Szczurek-Boruta, 2013, 2014a). Działania nauczycieli przyczynić mogą się znacząco do budowania zrozumienia i współpracy między uczniami – reprezentantami różnych narodów, kultur, religii, do konstruowania – w wyniku ciągłej autorefleksji podmiotu – tożsamości wielowymiarowej (wg T. Lewowickiego), tożsamości, która staje się przedsięwzięciem refleksyjnym (w ujęciu A. Giddensa), tożsamości projektów (kategoria pojęciowa M. Castellsa).

W pedagogice – podobnie jak w filozofii, psychologii i socjologii – przyjmuje się, że tożsamość stanowi rezultat trwałego wysiłku egzystencjalnego (Szczurek-Boruta, 2007, s. 121), jest ustawicznym zadaniem (Nikitorowicz, 2005, s. 61), zadaniem, które stoi zarówno przed wychowawcą, jak i wychowankiem (Szczurek-Boruta, 2014b, s. 286), można ją konstruować na różne sposoby (Giddens, 2002). Dużą wagę przywiązuje się do związku między pułapem zaawansowanej tożsamości a działaniami edukacji.

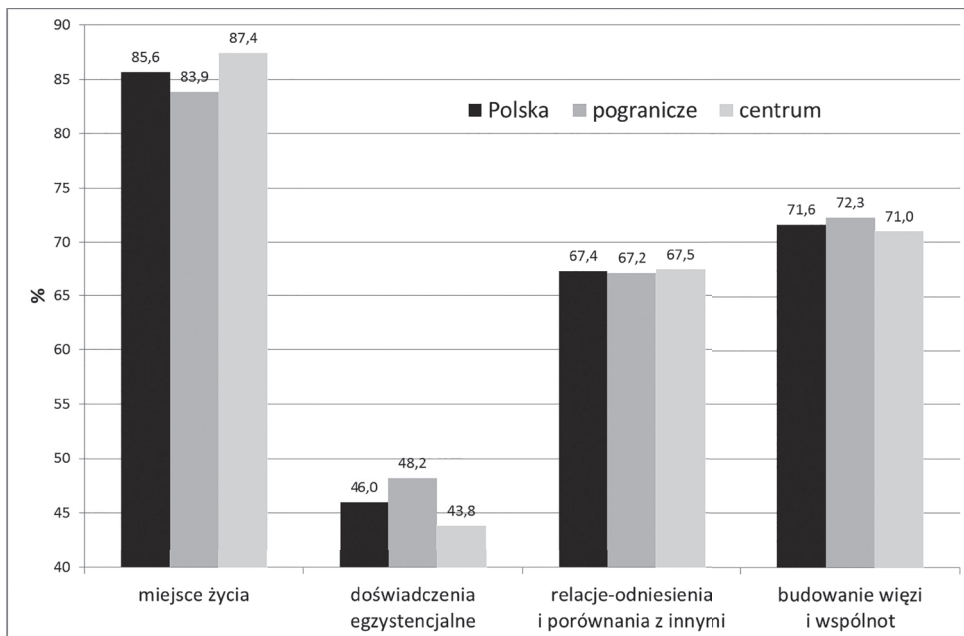
W opracowaniu tym teorię strukturyzacji Anthon'ego Giddensa (2002, 2003) wykorzystam do ustalenia materialnych i społecznych okoliczności kształtowania się tożsamości kandydata na nauczyciela i zmiany społecznej.

Zakładam, że współczesnym społeczeństwom potrzebna jest zdolność do refleksji. Refleksja prowadzi do zmiany. Tożsamość i społeczeństwo są ze sobą wzajemnie powiązane. Refleksyjny człowiek może przyczynić się do zmiany społecznej. Nauczyciele o tożsamości refleksyjnej uczestniczą bezpośrednio (jako liderzy działań społecznych) i pośrednio (oddziałując na wychowanków, wspierając proces kształtowania (się) ich tożsamości) w procesie zmiany społecznej. Zdolność do refleksji podmiotu jest w sposób ciągły uwikłana w proces codziennych zachowań społecznych, pozwala nauczycielowi w sposób kontrolowany i celowy posługiwać się nowymi kategoriami i rozwiązywać istniejące problemy.

W teorii A. Giddensa istotne miejsce w rozwoju tożsamości odgrywają: miejsce, więzi, porównania z innymi, doświadczenia. W kontekście przywoływanej teorii

interesujące staje się to, jaką wagę przypisują źródłowym podstawom tożsamości przyszli nauczyciele, czy mają rozwiniętą zdolność do refleksji. Podjęłam zatem próbę ustalenia znaczenia, jakie przypisują kandydaci na nauczycieli: miejscu życia, budowaniu więzi i wspólnot, relacjom – odniesienia i porównania z innymi, oraz doświadczeniom egzystencjalnym. Badani w kwestionariuszu ankiety mieli się ustosunkować w pięciostopniowej skali do stwierdzeń odnoszących się do tych kategorii.

Podstawę analizy stanowi materiał empiryczny pochodzący z ogólnopolskich, wielozmiennowych badań przeprowadzonych w latach 2011-2014 w środowiskach zróżnicowanych ze względu na lokalizację (pogranicze, centrum), jak i rozwój społeczno-gospodarczy. Uczestniczyła w nich grupa reprezentatywna, 1268 osób we wczesnej fazie dorosłości, kandydatów na nauczycieli. 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 (Szczurek-Boruta 2013, 2014a). W opracowaniu tym uzyskany materiał empiryczny interpretowany jest odmiennie w stosunku do wcześniejszych opracowań autorki.



Wykres 1. Źródłowe podstawy tożsamości kandydatów na nauczycieli – średni wskaźnik akceptacji

Źródło: Opracowanie własne

Wyniki przeprowadzonych badań wykazują, że: miejsce życia z perspektywy badanych okazuje się najważniejszym dla nich źródłem tożsamości. Szczególnie cenne jest zwrócenie uwagi na wartości kulturowe miejsca oraz znaczenie przypisywane wartościom „innych grup” zamieszkujących tę samą przestrzeń. Miejsce życia – miejsce zakorzenienia jest ważne dla 85,6% badanych (nieco większe znaczenie

przypisują tej kategorii mieszkańcy centrum 87,4% niż pogranicza 83,9%). Badani mają świadomość swoich korzeni, tego skąd pochodzą, tzn. etniczności, narodowości, pochodzenia społecznego.

Uzyskane wyniki ilustrują przywiązanie, świadome kształtowanie więzi ze światem pierwotnego zakorzenienia (Nikitorowicz, 2009). Terytorium wspólnotowe jest jednym z elementów konstytuujących tożsamość, „przestrzenią mentalną wypełnioną emocjami i wspomnieniami, sensami i znaczeniami, osobistymi i zbiorowymi miejscami pamięci utrwalającymi związek wspólnoty wyobrażeń z terytorium wspólnotowego zamieszkiwania i tożsamego dziedzictwa” (Posern-Zieliński, 2005, s. 4).

Zadawała fakt, że 71,6% osób wskazuje na potrzebę i zdolność do budowania więzi (71,0% centrum, 72,3% pogranicze). Badani deklarują gotowość do budowania różnych wspólnot (rodzinnej, towarzyskiej, własnej grupy zawodowej, wspólnoty regionalnej, narodowej, europejskiej, obywatelskiej). Więzy społeczne to naładowane emocjonalne stosunki zależności od innych, których początkiem są relacje z opiekunami w rodzinie (Giddens, 2002, s. 90). Spostrzegana wspólnota właściwości stanowi podstawę formowania się tożsamości społecznej. Środowisko życia (pogranicze, centrum) nie różnicuje wyników badań.

Na trzecim miejscu wśród kategorii konstytuujących kształtowanie własnej tożsamości badani usytuowali relacje – kategorię odniesień i porównania z innymi. Drugi człowiek jest zwierciadłem tożsamości. Porównania ja – inni są dla badanych ważne. 67,4% badanych (67,5% centrum i 67,2% pogranicze) wymienia je wśród źródłowych podstaw tożsamości. Badani porównują się z innymi ludźmi, podkreślają swoje pozytywne strony. Uważają, że w relacjach z innymi są: otwarci, empatyczni, życzliwi, uczynni, podkreślają pozytywne własne cechy.

Problem „innego” dotyczy w teorii A. Giddensa „integralnego związku między poznawaniem właściwości innych osób a wykształceniem osi bezpieczeństwa ontologicznego” (tamże, s. 73). Pokładane w innych zaufanie stanowi punkt wyjścia doświadczenia stabilnego świata i poczucia spójnej tożsamości. Poczucie tożsamości własnej w ujęciu A. Giddensa tworzone jest w ramach procesu powstawania relacji społecznych i związane z przemianami społeczno-cywilizacyjnymi. „Jednostka doświadcza siebie dzięki poznawczej relacji do świata ludzi i rzeczy. Ta relacja zawsze oparta jest na systemie bezpieczeństwa podstawowego, będącego źródłem podstawowego zaufania, wokół którego budowane są struktury poznawcze” (tamże, s. 66).

Biografię psychiczną podmiotu konstruuje doświadczenia, ale to jednostka przez własną aktywność wyznacza ich zakres, rodzaj i charakter, a także narzędzia i formy ich strukturyzowania, interpretacji, ewaluacji. 46,0% badanych (43,8% mieszkańców centrum i 48,2% pogranicza) dostrzega znaczenie własnych doświadczeń egzystencjalnych w kontaktach z innymi. Doświadczenia te badani określają jako wzbogacające. Proces „sięgania wstecz do wcześniejszych doświadczeń” stanowi, w ujęciu A. Giddensa (tamże, s. 48), część refleksyjnej mobilizacji tożsamości. Odnotowywane w pamięci doświadczenia, tworząca się samowiedza stają się podstawą formowania uogólnień, formowania się prototypowych wizji własnej osoby. W kontekście różnych form zapośredniczenia doświadczenia, tożsamość jednostki staje się przedsięwzięciem refleksyjnym (tamże, s. 46). Refleksyjny projekt Ja, który polega na utrzymaniu wspólnych, chociaż wciąż na bieżąco weryfikowanych narracji biograficznych, rozgrywa się w kontekście wielokrotnego wyboru zapośredniczonego przez systemy abstrakcyjne.

Z danych empirycznych uzyskanych przez Henrykę Kwiatkowską w roku 2005 wynika, że w grupie badanych nauczycieli czynnych zawodowo (o stażu pracy od 2 do powyżej 20 lat) największe znaczenie w kształtowaniu tożsamości zawodowej miały więzi międzyludzkie, zasób własnej pamięci, odniesienia i porównania, na ostatnim miejscu znalazło się miejsce życia (Kwiatkowska, 2005, s. 110). Prowadzone przeze mnie badania kandydatów na nauczycieli świadczą o odmiennej tendencji. Największe znaczenie przypisują przyszli nauczyciele kolejno: miejscu życia, budowaniu więzi i wspólnot, relacjom – odniesieniom i porównaniom z innymi, doświadczeniom egzystencjalnym.

H. Kwiatkowska (2005, s. 113) zauważyła, że „namysł i refleksja nie są mocnymi stronami nauczycieli”. Życiu i podejmowanym decyzjom badanych w latach 2011-2014 kandydatów na nauczycieli towarzyszy krytyczny namysł, refleksja i planowanie. Wielu z nich, a wskazują na to wyniki przeprowadzonych wywiadów narracyjnych, podjęło decyzję o studiach nauczycielskich w wyniku krytycznego oglądu negatywnych zjawisk występujących w edukacji i chęci zmiany tego stanu rzeczy. Sięganie wstecz do wcześniejszych doświadczeń jest częścią refleksyjnej mobilizacji tożsamości (Giddens, 2002, s. 48).

Lokalizacja (pogranicze, centrum) nie różnicuje wagi przypisywanej przez badanych takim źródłom tożsamości, jak: miejsce życia ( $r=0,05484$ ;  $p=0,04985$ ), relacje – odniesienia i porównania z innymi ( $r=0,09339$ ;  $p=0,36421$ ), budowanie więzi i wspólnot ( $r=0,10631$ ;  $p=0,44615$ ), różnicuje jedynie doświadczenia egzystencjalne badanych ( $r=0,33414$ ;  $p=0,0000$ )<sup>1</sup>.

## Konkluzje

Współczesność niesie różne wyzwania i zagrożenia dla codziennego funkcjonowania człowieka, kultura daje stabilność, mocne podstawy świata bezpiecznego, oparte go na wartościach, znalazło to wyraz w wymienionych przez badanych nauczycieli źródłowych podstawach tożsamości. Edukacja jest drogą urzeczywistnienia kultury i środkiem kształtowania tożsamości. Działania pedagogiczne w zakresie edukacji międzykulturowej ukierunkowane na doświadczanie i rozumienie tej rzeczywistości, dokonywanie zmian społecznych, ustawiczne próby zrozumienia siebie i świata dają szansę na zmianę społeczną i możliwości realizacji idei integracji, pokojowego współlistnienia ludzi i ich kultur. Celem nadrzędnym jest zachęcanie do refleksji, która prowadzi do wzmocnienia własnej tożsamości, kształtowania tożsamości wielowymiarowej.

Posługiwanie się w podjętych rozważaniach teorią strukturalizacji pozwala dostrzec aktywny i refleksyjny charakter ludzkiego działania, a także fakt, że istoty ludzkie wytwarzają społeczeństwo, czyniąc to jako aktorzy usytuowani historycznie w określonych warunkach. Źródłowymi podstawami tożsamości kandydatów na nauczycieli są elementy/kategorie wskazane przez A. Giddensa – miejsce życia, relacje – po-

---

<sup>1</sup> Interpretacja wielkości współczynników korelacji  $r$  wg J. P. Guilforda. Zob.: J. P. Guilford: *Podstawowe metody statystyki w psychologii i pedagogice*. Warszawa 1960, PWN, s. 171. Poniżej 0,20 – korelacja słaba, zależność prawie nic nie znacząca; 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.

równania z innymi, więzi, doświadczenia. Poziom akceptacji tych elementów przez badanych jest wysoki, co może świadczyć o konstruowaniu się tożsamości refleksyjnej, tożsamości projektu, który – jak zauważa M. Castells – „pojawia się, gdy aktorzy społeczni z dostępnych im materiałów kulturowych budują nową tożsamość, która redefiniuje ich pozycję w społeczeństwie, a czyniąc to, dążą do transformacji całej struktury społecznej” (Castells, 2008, s. 24). Konstruowanie tożsamości przyszłych nauczycieli opiera się na zakorzenieniu, więziach, relacjach – porównaniach z innymi, doświadczeniach zapośredniczonych z socjalizacji. Twórczy rozwój jednostki odbywa się z wykorzystaniem dziedzictwa kulturowego i posiadanych możliwości. Istotną rolę w tym procesie odgrywa właściwie prowadzona edukacja międzykulturowa. Liczne badania potwierdzają, że tam, gdzie edukacja międzykulturowa jest prowadzona, sprzyja ona kształtowaniu (się) tożsamości wielowymiarowej młodzieży (Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta, 2009), osób dorosłych – przyszłych nauczycieli (Szczurek-Boruta, 2014a).

Zmiany edukacji, zmiany społeczne zależą od intelektualnej i zawodowej kondycji nauczycieli, nie zawsze rozumiejących konteksty społeczne, mających przyzwyczajenia, posługujących się rutyną. Tożsamość refleksyjna przyszłych nauczycieli wydaje się pożądana w sytuacji zaniku bezpieczeństwa ontologicznego człowieka, rosnących kryzysów i wzrostu różnego rodzaju ryzyka, pozwala bowiem jednostce na namysł, wybór stylu życia oraz na najlepsze radzenie sobie z istniejącymi sytuacjami, zagrożeniami i problemami.

Konstruowanie tożsamości kandydatów na nauczycieli warto wspierać. Sądzić bowiem można, że nauczyciele wykazujący zdolność refleksyjną pomogą w nabywaniu takiej zdolności swoim wychowankom oraz że istnieją realne szanse na zmianę w edukacji, w ich pracy (refleksja nad własną praktyką) i na zmianę społeczną. M. Castells (2008, s. 387) sądzi, że „załączki nowego społeczeństwa wypracowywane są na polu historii przez siłę tożsamości”.

W literaturze polskiej i zagranicznej zawarte są różne koncepcje, modele, wizje kształcenia nauczycieli: nauczyciel-wychowawca jako przewodnik, tułacz, nauczyciel badacz w działaniu, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista, nauczyciel z wyznaczonym autonomicznym „ja” (zob.: Czerepaniak-Walczak 1997; Lewowicki, 1998; Kwieciński, 1998; Gołębiak, 1998; Mizerek 1999; Lewowicki, Kwiatkowska 2003; Kwiatkowska, 2005, 2008; Day, 2004; Speck, 2005; Szkudlarek, 2003).

Tożsamość refleksyjną nauczyciela można rozpatrywać w kontekście koncepcji refleksyjnej praktyki Donalda Schöna, „nowego profesjonalizmu” Juliana Eliota (za: Kwiatkowska, 2008, s. 183-186; Ogrodzka-Mazur 2008, s. 25-36), autonomicznego „ja” (Szkudlarek, 2003, s. 374). Kompetencję profesjonalną określa się jako „inteligentne zachowanie polegające na tym, że w nowej sytuacji nauczyciel niejako »w biegu« tworzy nową regułę działania (wiedzę) na podstawie posiadanej wiedzy, tworzy nową zasadę (umiejętności), która umożliwi mu działanie” (za: Kwiatkowska, 2008, s. 184).

Pozostaje pytanie: jak liczną grupę stanowić będą nauczyciele reprezentujący ten typ/poziom tożsamości (refleksyjnej) i na ile efektywna będzie ich praca w szkołach w realizacji teleologii edukacyjnej uwzględniającej znaczenie międzykulturowości, współlistnienia w systemie wartości szkoły, w jej kulturze oraz w praktyce społecznej.



## Literatura

- Beck U. (2004): *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. WN Scholar, Warszawa
- Beck U. (2012): *Spoleczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*. Przeł. B. Baran. WN Scholar, Warszawa
- Beck U., Grande E. (2009): *Europa kosmopolityczna. Spoleczeństwo i polityka w drugiej nowoczesności*. Przeł. A. Ochocki. WN Scholar, Warszawa
- Castells M. (2008): *Sila tożsamości*. Przeł. S. Szymański, red. nauk. M. Marody. WN PWN, Warszawa
- Castells M. (2009): *Koniec tysiąclecia*. Przeł. J. Stawiński, S. Szymański, red. nauk. M. Marody. WN PWN, Warszawa
- Czerepaniak-Walczak M. (1997): *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Wyd. „Edytor”, Toruń-Poznań
- Day Ch. (2004): *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Tłum. J. Michalak. GWP, Gdańsk
- Delors J. (red.) (1998): *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa*. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wyd. UNESCO, Warszawa
- Gergen K. J. (2009): *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*. Tłum. M. Marody. PWN, Warszawa
- Giddens A. (2002): *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. PWN, Warszawa
- Giddens A. (2003): *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizacji*. Przeł. A. Amsterdamski. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań
- Gołębiak B. D. (1998): *Zmiany edukacji nauczycielskiej. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Wyd. „Edytor”, Toruń-Poznań
- 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*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Kwiecińska R., Łukasik J. M. (red.) (2012): *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*. Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków
- Kwieciński Z. (1998): *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.): *Edukacja nauczycieli w perspektywie zmieniającego się świata*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Lewowicki T. (1998): *Przemiany doktryn kształcenia nauczycieli*. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.): *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli pracujących w Europie Środkowej. Wybrane problemy*. Wyd. UO, Opole
- Lewowicki T., Kwiatkowska H. (red.) (2003): *Spoleczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycielskiej i pedagogów*. WSP ZNP, Warszawa
- 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.) (2009): *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. WEiNoE UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń
- Lewowicki T. (2012): *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1
- Markowska D. (1990): *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4
- Mizerek H. (1999): *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością?* Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn
- Nikitorowicz J. (2005): *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. GWP, Gdańsk
- Nikitorowicz J. (2009): *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa

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

Ogrodzka-Mazur E. (2008): *„Nowy profesjonalizm” nauczyciela w kontekście przygotowania do edukacji międzykulturowej*. 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

Posern-Zieliński A. (2005): *Tożsamość a terytorium. Postawa antropologiczna*. „Przegląd Zachodni”, nr 3

Radziejewicz-Winnicki A. (2004): *Spoleczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. GWP, Gdańsk

Radziejewicz-Winnicki A. (2014): *Żywiołowość otaczającej współczesności a szansa na homeostazę społeczną. Studia, szkice i refleksje socjopedagogiczne*. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra

Speck O. (2005): *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Tłum. E. Cieślak. GWP, Gdańsk

Szczurek-Boruta A. (2007): *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*. Wyd. UŚ, Katowice

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

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

Szczurek-Boruta A. (2014b): *Szkoła i jej rola w kształtowaniu tożsamości młodzieży*. W: T. Lewowicki, W. Ogniewjuk, E. Ogrodzka-Mazur, S. Sysojewa (red.): *Wielokulturowość i edukacja*. WSP ZNP, WEiNoE UŚ, Uniwersytet im. Borysa Grinченki, Warszawa-Cieszyn-Kijów

Szymański M. J. (2014): *Edukacyjne problemy współczesności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków-Warszawa

Witkowski L. (1990): *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (Dyskusja społeczno-krytyczna)*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Ku pedagogii pogranicza*. Wyd. UMK, Toruń

## Tożsamość kandydatów na nauczycieli – szansa na zmianę edukacji i zmianę społeczną

Wybrane cechy współczesnej rzeczywistości (zmiennność i złożoność, problemy integracji społecznej, otwarte konflikty między jednostkami i grupami, zanik bezpieczeństwa ontologicznego człowieka, niepokój egzystencjalny) ukazują problematykę tożsamości człowieka nowym światłem i czynią ją niezwykle aktualną i niezbędną.

Tekst ten jest empiryczną próbą aplikacji tożsamości w badaniach nad przyszłymi nauczycielami. W rozważaniach odwołuję się do teorii strukturyzacji A. Giddensa, do prac M. Castellsa oraz koncepcji edukacji międzykulturowej w ujęciu T. Lewowickiego, J. Nikitorowicza. Dużą wagę przywiązuję do związku między pułapem zaawansowanej tożsamości a działaniami edukacji międzykulturowej. Zakładam, że współczesnym społeczeństwom potrzebna jest zdolność do refleksji. Refleksja prowadzi do zmiany. Tożsamość i społeczeństwo są ze sobą wzajemnie powiązane. Refleksyjny człowiek może przyczynić się do zmiany społecznej. Nauczyciele o tożsamości refleksyjnej uczestniczą bezpośrednio (jako liderzy działań społecznych) i pośrednio (oddziałując na wychowanków, wspierając proces kształtowania (się) ich tożsamości) w procesie zmiany społecznej. Zdolność do refleksji podmiotu jest w sposób ciągły uwikłana w proces codziennych zachowań społecznych, pozwala nauczycielowi w sposób najbardziej kontrolowany i celowy posługiwać się nowymi kategoriami i radzić sobie z istniejącymi problemami.

Słowa kluczowe: nauczyciel, edukacja, zmiana społeczna, refleksja

## **Identity of future teachers – a chance for educational and social change**

Some selected features of the contemporary reality (changeability and complexity, problems of social integration, open conflicts between individuals and groups, loss of the ontological safety of the man, existential anxiety) show the issues of human identity in the new light, which makes this identity topical and indispensable.

The presented text is an empirical attempt at the application of identity in the research concerning candidates for teachers. What is referred to in the discussion is A. Giddens' theory of structuration, as well as M. Castell's works and the concept of intercultural education in the standpoint of T. Lewowicki and J. Nikitorowicz. A lot of significance is attributed here to the relation between the upper limit of advanced identity and the activities of intercultural education. It is assumed by the author that contemporary societies need the ability to reflect. Reflection leads to change. Identity and society are interrelated. A reflective person may contribute to social change. Teachers with reflective identity participate directly (as leaders of social activities) or indirectly (influencing their learners, supporting the process of shaping their identity) in the process of social change. The subject's ability to reflect is unceasingly involved in the process of daily social behaviours and it helps the teacher to use new categories and handle current problems in the most controlled and purposeful way.

Key words: teacher, education, social change, reflect

*Translated by Agata Cienciala*



# REFLEKSJE METODOLOGICZNE

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2016

Janusz Gajda

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

## WALORY STUDIUM PRZYPADKU I AUTOBIOGRAFII Refleksje z własnych doświadczeń i z lektury nieobojętnych tekstów

Na gruncie przeżywania i rozumienia samego siebie i w stałym ich oddziaływaniu na siebie kształtuje się rozumienie innych osób i ich ekspresji życiowych...

Wilhelm Dilthey

Niepokoje metodologiczne związane z doбором optymalnych metod badawczych są znane niemalże każdemu uprawiającemu działalność naukową. W naukach humanistycznych i społecznych, a w tym pedagogice, nie są one nowe i dotyczą wciąż powracających wątpliwości co do ich przedmiotu i statusu naukowego, mimo dokonanego pod koniec XIX wieku przez neokantystów przełomu antypozytywistycznego, dzięki któremu nauki humanistyczne uznano za prawdziwe i zasadniczo różne od nauk przyrodniczych. Według W. Diltheya odrębność nauk humanistycznych (nauk o duchu) zasadza się na ich istocie – rzeczywistości historyczno-społecznej, jak: jednostki ludzkie, narody, ustroje społeczne oraz wytwory kultury (język, sztuka, moralność). Świat i życie ludzkie stanowią zamkniętą całość, a ich poznanie polega na wyjaśnianiu (opisie) zaistniałych faktów i zjawisk życiowych. Świat humanistyczny jest bardziej dostępny poznaniu, ponieważ człowiek zna siebie od wewnątrz, dzięki czemu łatwiej zrozumieć jego postępowanie i przeżycia. Przyrody natomiast nie można przeniknąć, należy bowiem do świata zewnętrznego. Dilthey podkreślał: *przyrodę wyjaśniamy – ducha rozumiemy*. Istotą poznania humanistycznego jest odtwarzanie przeżyć oraz ich rozumienie, ustalenie ich znaczenia i sensu. Aby poznać cudze istnienie, należy je ująć od środka, zrekonstruować i uzupełnić, czyli zrozumieć. Obiektywna rzeczywistość jest konfrontowana z osobistymi przeżyciami człowieka (subiektywnością). W ten sposób kształtuje się indywidualny proces rozumienia siebie i świata (por. Dilthey, 2006, s. 219-234).

Dzięki takiemu ujęciu poznania – hermeneutyki jako metodologicznej podstawy nauk humanistycznych – legitymizację uzyskiwały badania jakościowe, w szczególności metody biograficzne, co wyraża zamieszczone na wstępie motto.

Poglądy te wyczerpująco i kompetentnie zostały przeniesione na obszar polskiej pedagogiki kultury już w 1928 roku w książce *Przebudowa nauk humanistycznych* Bogdana Suchodolskiego, który kategorię rozumienia uczynił podstawą w doborze i interpretacji treści *Dziejów kultury polskiej* (dwa wydania w języku polskim – II wydanie w roku 1986, a także wydanie w językach angielskim i niemieckim), w których jako kredo metodologiczne zamieścił tekst *Problemy humanistycznej interpretacji*, będący fragmentem *Przebudowy nauk humanistycznych*. Świadczy to o wadze i aktualności poruszanej problematyki w naukach humanistycznych oraz w interpretacji dawnych i współczesnych dóbr kultury.

Najnowsze trendy w badaniach pedagogicznych także zdają się wyraźnie wskazywać na preferowanie metod jakościowych (patrz m.in.: Kruger, 2005, s.140-148, 156-174; Kubinowski i Nowak, red., 2005; Kubinowski, 2010, 2013). Wiele ośrodków akademickich organizuje ogólnopolskie interdyscyplinarne konferencje naukowe poświęcone metodologii badań jakościowych. Cieszą zwłaszcza tego typu konferencje studenckich kół naukowych prezentujących różne dyscypliny, jak choćby w Uniwersytecie Jagiellońskim. Godny uznania jest wydawany przez Wydział Filologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego półrocznik: *Autobiografia. Literatura Kultura Media*, w którym programowym celem jest śledzenie losów wszystkich przekazów autobiograficznych – tradycyjnych i najnowszych typu e-mail, blog. Wszystko to napawa optymizmem, aczkolwiek w praktyce zdarzają się poważne nieporozumienia. W trosce o rzekomą naukowość dyscypliny – fanatycy pomiaru propagują wyłącznie metody statystyczne, nie pojmując, że nie da się ująć we wzory matematyczne skomplikowanych przeżyć człowieka. Krytykowana natomiast ankieta przez zwolenników metod jakościowych, w powtarzanej przez nich nie bez racji maksymie: *Tu leży ankieta, zmarła bezpotomnie, a nauka jest za to wdzięczna ogromnie* – jest z kolei niekwestionowanym narzędziem w sondażu opinii społecznej, a także w badaniach typu „użytkowania i korzyści” oraz socjalizacyjnej funkcji mass mediów. Dlatego też w stosowaniu metod, technik i narzędzi badawczych konieczna jest szczególna roztępa, aby były one adekwatnie dobrane do tematu pracy i służyły w sposób optymalny rozwiązywaniu problemów. Są to zagadnienia wciąż aktualne i przypomniane co pewien czas w dyskusjach i publikacjach, w których postuluje się racjonalne upowszechnianie pluralizmu metodologicznego.

Należę do grona osób realizujących owe postulaty w długoletniej pracy nauczyciela szkoły średniej i wyższej. Generalnie jednak bliższe mi są – jako humaniście i pedagogowi kultury – metody jakościowe, ze względu na ich wielorakie wartości: głębszą ocenę konkretnego zjawiska, sytuacji, drogi życiowej konkretnej zbiorowości, osoby; uwarunkowań psychospołecznych rozwoju, form kształcenia, stosunków interpersonalnych; motywów postępowania, sukcesów i porażek, celów i sensu życia.

Z bogatego arsenału tych metod ograniczę się głównie do własnych doświadczeń świadomego stosowania w badaniach studium przypadków i autobiografii, a zatem metod jakościowych – biograficznych.

## **Studium przypadków to nie tylko analiza wyjątków**

Studium przypadku (ang. *case study*) to jedna z podstawowych metod jakościowych udokumentowanych już w starożytności w przekazach biblijnych, historii czy me-

dycynie. Chodziło i **chodzi w niej zawsze o wnikliwy jednostkowy opis nietypowego przypadku odtwarzającego zaistniałe fakty, ale także o istotne, przełomowe zdarzenia w życiu konkretnej osoby, grupy ludzi, instytucji, w kontekście towarzyszących im okoliczności historycznych, społeczno-ekonomicznych, psychologicznych.** Diagnoza i ocena takiego przypadku służy głębszemu wnikięciu w tajniki przyczyn, w przebieg i zaistniałe lub przewidywane jego skutki. Pozwala m.in. na trafne rozpoznanie wychowanków wybitnie uzdolnionych, ale i osobników nie mieszczących się w przeciętnych normach zachowań szkolnych – nadmiernie pobudliwych, rozkojarzonych i nierzadko błędnie kwalifikowanych. Służy diagnozowaniu sukcesów lub porażek przedsiębiorstwa, ale także wnikięciu w tajniki nierzadko diametralnie różnych zachowań ludzi w ekstremalnych warunkach. Uogólniając, pozwala na wzbogacenie wiedzy ze wszystkich dziedzin życia i nauki, w których w różnym stopniu i zakresie owe zjawiska nietypowe i delikatnej materii mają miejsce i to nie tylko jako wyjątki od reguły. Zwłaszcza te obiecujące (pozytywne), ale i niepokojące (groźne) stymulują konieczność podejmowania aktywnych działań innowacyjnych o charakterze edukacyjnym.

Z powyższych względów studium przypadku zostało przeze mnie uznane jako główna metoda w prowadzonych badaniach empirycznych, po poprzedzających je krytycznej analizie literatury przedmiotu w monografii: *Samotność i kultura* (1987) Celem jej było ukazanie relacji między samotnością a kulturą i udzielenie odpowiedzi na pytania o: istotę samotności, jej kategorię i rodzaje; np. jak badani oceniają samotność w swoim życiu – jej przyczyny, zalety i dolegliwości, w jakim stopniu determinuje ona styl i jakość ich życia; jakie specyficzne formy działalności społecznej i kulturalnej prowadzone są dla tych osób, a jak przedstawia się ich uczestnictwo w kulturze i o ile jest zdeterminowane samotnością; jak kultura, a zwłaszcza twórczość, może powodować poczucie samotności, ale i służyć jej przezwyciężeniu odzwierciedlając przeżycia związane z tym stanem oraz kiedy samotność może być koniecznym warunkiem twórczości.

Podstawową próbę stanowiła wyselekcjonowana grupa 100 osób ze 139 analizowanych przypadków dobranych celowo W grupie tej był przeprowadzony z każdą osobą wywiad w formie często kilkakrotnej rozmowy. Chodziło w nich o stworzenie klimatu zaufania sprzyjającego szczerym wynurzeniom. Dlatego też odbywały się one w różnych miejscach, najczęściej jednak w mieszkaniach badanych i w towarzyskiej atmosferze. Z rozmów tych sporządzane były szczegółowe notatki. Obserwacja, towarzysząca wywiadam, dostarczyła dodatkowych informacji o badanych, ich stylu życia. Szczególnie cenne były informacje na podstawie udostępnionych do wglądu wytworów i dokumentów osobistych, dzięki czemu można było wnikać w doznania samotnych, motywy ich postępowania oraz uwarunkowania uczestnictwa w kulturze. **Zebrane w ten sposób informacje pozwoliły na sporządzenie na piśmie ich sylwetek pod kątem problematyki badawczej.** Dzięki dużej liczbie przypadków możliwe było dokonanie uogólnień: wyodrębniono 3 rodzaje samotności: poza znaną z literatury przedmiotu samotnością *fizyczną* i *psychiczną* także samotność *moralną* – jako najcięższy rodzaj – i dalszego ich uszczegółowienia oraz określenie relacji między nimi. Cenne także było uchwycenie relacji między rodzajami samotności poszczególnych osób a ich uczestnictwem w kulturze, stylem i jakością życia. Opracowane przypadki pozwoliły na pogrupowanie ich w następujące kręgi tematyczne: *Samotność jako stan przykry, zniechęcający do życia i kontaktów kulturowych; Pogodzenie się*

z samotnością – brak zmian w dotychczasowym życiu i uczestnictwie kulturalnym; Rozterki samotnych i ich wzory zachowań; Samotność wynikająca z nietypowości osób; Praca twórcza ucieczką od przykrych doznań samotności; Samotność jako posłannictwo pracy dla innych; Samotność jako komfort pełnej swobody i praca umożliwiająca liczne kontakty interpersonalne; Samotność jako warunek, a niekiedy siła sprawcza twórczości (patrz: rozdz. V Doznania samotnych a kultura. Studium przypadków. Wybór, Gajda, 1987, s.140 – 208).

Według tych samych reguł, aczkolwiek w znacznie węższym zakresie i bez możliwości uogólnień, skorzystałem ze studium przypadku w publikacji: *Oblicza miłości* (Warszawa 1993), w której wymagała tego delikatność i złożoność materii. Były to m.in. sytuacje nietypowe w miłości, powodujące wewnętrzne rozdarcia, rozpacz, cierpienia, upokorzenia, ale i wyzwajające heroizm trwania i wytrwania. Dla zilustrowania tylko 4 przykłady tytułów ze sporządzonych sylwetek badanych: ...*przysięgałem jej, że będę na nią czekał i przez 20 lat żadnej kobiecie nie powiem Kocham*; *Izmail – głos cierpienia*; *W prawdziwej głębokiej miłości seks nie jest najważniejszy* i *Mariola – neuraasteniczne pragnienie bycia kochaną (fragmenty dziennika)* (patrz Gajda, 1993, s. 148-152 i 164-167).

W pracach dyplomowych przestrzegałem adekwatnego do tematu doboru metod badawczych. Na ogół dominowały metody biograficzne ze studium przypadków w pracach doktorskich oraz magisterskich z zakresu problematyki aksjologicznej i wychowania przez sztukę. Ponadto w pracach magisterskich na temat twórczości jako procesu, wytworu i postawy młodocianych i osób dorosłych, a także w analizie skomplikowanych osobowości twórców. Z prac doktorskich nie sposób nie wspomnieć kilku rozpraw, to jest Dariusza Kubinowskiego: *Wychowawcze funkcje tańca a poziom kultury ludności wiejskiej...*, z roku 1995, wydanej w nieco zmienionej formie: *Proces wychowania tanecznego w środowisku wiejskim* (1997); trzech wydań podręcznika akademickiego Barbary Jedlewskiej na kanwie jej doktoratu: *Edukacyjna rola animatorów kultury w środowisku lokalnym*; oraz dysertacji Zbigniewa Pakuły: *Rola Zespołu Tańca Ludowego UMCS w Lublinie w upowszechnianiu kultury ludowej*; Agaty Świdzińskiej: *Edukacyjne funkcje ośrodków dla cudzoziemców w Polsce* i Aliny Wróblewskiej: *Funkcje edukacyjne Turniejów Tańców Polskich*.

Do szczególnie interesujących ze względu na działania terapeutyczne należały prace magisterskie z twórczości plastycznej sierot z domów dziecka. Każde bowiem z nich kształtowane było przez różne czynniki zewnętrzne i inne przyczyny zdecydowały o pobycie w sierocińcu, a ich plastyczne wytwory to swoisty system komunikowania myśli, uczuć, przeżyć, pragnień, niepowodzeń, radości i smutków, to również osobliwe kształtowanie i poznawanie siebie poprzez własne działania ekspresyjne. Niezależnie od tematu, każda praca jest swoistym autopoportretem dziecka, wydobywanym z głębi jego podświadomości, z rzeczywistości, którą nosi w sobie i w której uczestniczy. Można odczytać z nich zarówno traumatyczne przeżycia i urazy spowodowane patologią wcześniejszego środowiska rodzinnego, ale i odczuwany boleśnie brak kontaktu i więzi emocjonalnych z najbliższą osobą – z matką.

To, że szeroko ujmowana twórczość może być jedynie dogłębnie badana metodami jakościowymi na czele ze studium przypadków, potwierdzały także inne liczne prace moich dyplomantów, jak: *Narkotyczne wizje w twórczości portretowej Witkacego; Artysta jako menadżer własnej twórczości (Studium porównawcze); Twórcy ludowi Podlasia*; a z ostatnio obronionych: *Festiwal Otwarte Ogrody w Józefowie – historia i pełnione funkcje w społeczności lokalnej; Taniec na wózkach – walory artystyczne i wychowawcze; Życie kultu-*



ralne warszawskiego getta w latach 1940-1942. Zakończę niezwykle emocjonalną pracę sprzed 25 laty: *Twórczość w moim życiu i najbliższych mi osób. Studium indywidualnych przypadków* – ze względu na aktualność poruszanej problematyki edukacji plastycznej w liceum i w uniwersytecie. A oto jej fragmenty: *Temat twórczości jest mi szczególnie bliiski... To tylko twórca jest w stanie najpełniej oddać obraz własnej osobowości, postaw, rozterek, walki między wewnętrznym życiem a światem twórczości... Podczas mojej edukacji w liceum plastycznym towarzyszyły mi wskazówki i nauki człowieka, który był moim pierwszym nauczycielem. Wielu rzeczy nie widziałabym i nie słyszała, gdyby nie on. Czulałam się przy nim jak mała dziewczynka, której się tłumaczy: To jest puszcza, ona nie jest zwykła, nie przechodź obojętnie obok tych drzew, posłuchaj ich skarg. Spójrz na tonację, jaką wita nas każdy dzień... To wszystko, czego się wówczas uczyłam, zaważyło na całym moim późniejszym życiu... Obecne studia są tylko echem tego, co poznałam i tworzyłam wtedy. Były to cykle akwarel, które powstawały od wiosny do jesieni, zawsze w porach popołudniowych. Malowaliśmy na pobliskich łąkach, brnęliśmy przez soczyste trawy, spowite we mgły, które ścieliły się tak niziutko i takimi smugami, że odnosiło się wrażenie stąpania w chmurach... Nauczono nas przede wszystkim specyficznego odbioru otaczającej nas rzeczywistości, wzajemnego poszanowania i miłości, patrzenia na rzeczy zwykle dostrzegając ich niezwykłości... Twórczością mogę nazwać cały okres przebywania w Liceum Plastycznym w Supraślu, twórczością płodną, która nie wyrażała się jedynie w stworzonych tam pracach... Jakże inna atmosfera pracy była podczas studiów. Coś mnie hamowało, nie pozwalało tworzyć. Na studiach odkryłam całe rzesze pseudoartystów, których wrażliwość estetyczna chyba równała się zeru. Ci prawdziwi byli prawie niezauważalni, zagubieni, oamieni. Sama zaczęłam być narażona na uwagi „ach wy artyści... – to twój obraz? Pokaż, co malujesz, a dlaczego tutaj nic nie widać?”.. Ciągłe się od nas coś wymagało, a to nie taki kolor, a to nie ten temat... Graniczyło to z zachwianiem równowagi psychicznej. Ciągła świadomość, że jesteś maluczki – nikt; ja jestem ktoś. Choć w istocie nikt cię do niczego nie zmusza, robisz co chcesz, malujesz co chcesz i przeżywasz wszystko Ty sam (Maszynopis pracy magisterskiej E. Szumska-Wrażeń, Lublin 1990, s. 4-5, 37-38, 49-52).*

Przytoczone wypowiedzi świadczą o emocjonalnej postawie autorki, co utożsamiane jest w badaniach empirycznych z brakiem obiektywizmu i traktowane naganie. Ale nie można tego odnieść do powyższego przykładu, w którym magistrantka opisuje własne druzgocące przeżycia. **Subiektywizm jest tu wpisany w wymóg prawdy przeżycia, a zatem w obiektywizm, który w badaniach biograficznych wyraża się w rzetelnej analizie obrazu niepowtarzalnych osobowości; ich komplikacji życiowych, swoistego stosunku do świata, ludzi i siebie samego.** Uwierzytelnia on zróżnicowane postrzeżenie rzeczywistości i towarzyszące temu emocje, a w tym przypadku ocenę edukacji artystycznej w liceum plastycznym i w uniwersytecie. Jest to aktualny i palący problem edukacji artystycznej, wymagający szerszych rozważań.

## **Autobiografie – specyfika gatunku, wartości poznawcze**

Autobiografia to najbardziej popularny gatunek w grupie biografii, zaliczanych do literatury faktu i dokumentów osobistych, określanych też jako ego-dokumenty.

Według trafnej definicji Philippe Lejeune (2001, s.22), to: *retrospektywna opowieść prozą, gdzie rzeczywista osoba przedstawia swoje życie, akcentując swoje jednostkowe losy, a zwłaszcza dzieje swej osobowości.*

A zatem **autobiografia, to studium przypadku dotyczące konkretnej osoby, która w prezentowanym przez siebie obszernym życiorysie koncentruje się na najbardziej istotnych zdarzeniach i przeżyciach, uwarunkowanych psychospołecznie i światopoglądowo.**

Ze względu na sposób (formę) prezentowania bogactwa zróżnicowanych osobowości i zdarzeń wyodrębnienia się cztery główne rodzaje (formy) autobiograficzne: autobiografia właściwa, dziennik, pamiętnik i wspomnienia. Ponadto w ramach ich dokonywane są dalsze szczegółowe podziały. Takim istotnym kryterium jest postawa autorów: ich stosunek, nastawienie do siebie, ludzi i świata w rekonstrukcji swoich losów. Małgorzata Czermińska wyodrębnia trzy zasadnicze postawy: 1) postawa świadectwa, głównie w pamiętnikach i wspomnieniach, koncentrująca się na obrazie świata zewnętrznego, według autorki, charakteryzująca ekstrawertyków; 2) postawa wyznania – bliska, zdaniem autorki (J. G. – czy tylko?) introwertykom, skupiająca się na wewnętrznych doznaniach, zwierzeniach z najbardziej intymnych przeżyć, zwłaszcza w dziennikach; 3) postawa wyzwania koncentrująca się na odbiorcy, obliwiająca go do aktywnej postawy (por. Czermińska, 2000, s. 11-18).

W podjętych rozważaniach nie interesuje nas psychologiczna typologia autorów jako determinanta zakładanej rzeczywistości, co podajemy w wątpliwość, a przedstawiamy w analizie zróżnicowanych tematycznie rodzajach autobiografii (przywódców i polityków, artystów i literatów, pracowników naukowych) na wartości i charakterze prezentowanej rzeczywistości jako „świadectwa” – rozumianego jako dokumentu prezentowanego odcinka rzeczywistości; „wyznania” – w sensie opiniotwórczych wartości i „wyzwania” – w znaczeniu oddziaływania sprawczego autobiografii na kształtowanie poglądów odbiorców.

W grupie pierwszej na szczególną uwagę zasługuje autobiografia: **Józef Piłsudski o sobie. Z pism rozkazów i przemówień Komendanta** (Zebrał i wydał Z. Zygmuntowicz, Warszawa-Lwów 1929; reprint z oryginału, Warszawa 1989). Autobiografia ta, zgodnie z jej podtytułem, jest udokumentowanym świadectwem dramatycznych losów Piłsudskiego (Sybiraka i wielokrotnego więźnia), twórcy Legionów, Naczelnika Państwa, Komendanta podejmującego trudne decyzje. Jest także wyznaniem chęci zwyciężania i przygotowania zwycięstwa, ale także gorzkich refleksji nad negatywnymi cechami społeczeństwa. Wydaje się jednak przeważać wiara w „moc odrodzenia duszy polskiej”, dlatego w licznych przemówieniach i rozkazach przypomina o honorze Polaka i żołnierza, wzywa do przestrzegania prawa, patriotyzmu i walki z tym, co złe i interesowne. I ten aspekt wyzwania skierowany do całego społeczeństwa, a zwłaszcza do młodzieży, jest bardzo wyraźny i oparty na wyborze jego pism, rozkazów i przemówień od 1903 do 1928. W wyborze tym z oczywistych względów życie osobiste bohatera schodzi na głęboki margines, ale także – co jest mniej oczywiste – istotne bolesne sprawy publiczne, jak przewrót majowy w 1926 roku. Wymowne jest zwłaszcza pominięcie pełnym milczeniem konfliktów narodowościowych, strajków chłopskich, nie do końca wyjaśnione stanowisko i zachowanie Marszałka w obronie Warszawy (rok 1920). A zatem **aspekt świadectwa prezentowanej rzeczywistości nie jest pełny. Widać, że opisywane fakty mają służyć wzmocnieniu autorytetu Wodza Naczelnego i kreowaniu mitu Męża Opatrznościowego** wobec zagrożeń wewnętrznych i zewnętrznych odradzającego się po długoletniej niewoli państwa w szczególnie trudnym okresie, co potwierdza data wydania oryginału i wznowienia reprinted. I rzeczywiście dla zde-

cydowanej większości społeczeństwa dwudziestolecia międzywojennego był J. Piłsudski największym autorytetem. Jego śmierć i pogrzeb na Wawelu były wyrazem zbiorowego hołdu i rozpaczki po stracie ukochanego Wodza.

Bogdan Suchodolski w *Uspolecznieniu kultury* (1937) pisał o znaczącej roli Marszałka w wychowaniu narodowym w pracach o Ustawie Konstytucyjnej i poszukiwaniu realnych zadań, aby skłócone sporami społeczeństwo scalać do rzetelnej pracy dla dobra ogółu. Stwierdzał, że życie J. Piłsudskiego stało się symbolem uwierzytelniającym, jak potężny wpływ wychowawczy wywierają wielkie wydarzenia dziejowe i wielcy ludzie przez swoją działalność, a po śmierci przez legendę (tamże, s. 372).

Bliska tematycznie ze względu na doniosłość omawianych wydarzeń historycznych, jest **autobiografia Wojciecha Jaruzelskiego: *Być może to ostatnie słowo. Wyjaśnienia złożone przed sądem*** (Wyd. Comandor, 2009). Stanowi ona ze względu na okoliczności jej powstania specyficzny charakter autobiografii jako gruntownie i szeroko udokumentowanego świadectwa skomplikowanej sytuacji społeczno-politycznej w Polsce i okoliczności wprowadzenia stanu wojennego. Są to wyjaśnienia składane we wrześniu i październiku 2008 roku przed Sądem Okręgowym w Warszawie przez generała armii, byłego Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej po 27 latach od wprowadzenia stanu wojennego, po 19 latach od „Okrągłego Stołu” i po dwukrotnej decyzji umarzającej sprawę przez Sejm 25 stycznia 1982 i 23 października 1996.

Generał wielokrotnie przeproszał za okoliczności i fakty powodujące ludziom podczas stanu wojennego krzywdę i ból; przyjął do wiadomości oskarżenie Prokuratury IPN, ale postawione mu zarzuty uznał za bezpodstawne, korespondujące z politycznym zamówieniem, co potwierdzają cytowane liczne wypowiedzi, głównie premiera Jarosława Kaczyńskiego z 19 kwietnia 2007 roku podczas konferencji prasowej w Brukseli, gdzie powiedział: *że jeżeli przed sądem postawiono Eichmana, to dla czego nie może być sądzony Jaruzelski...* (s. 9).

Ponownie rzeczowo uzasadnia powtarzane już oświadczenia, że dramatyczna decyzja stanu wojennego podjęta była wyższą koniecznością ocalenia Polski przed wielowymiarową katastrofą. Przytoczone dowody i argumenty uznanych osobistości: ze świata społeczno-politycznego (m.in. Prezydenta USA Geорга Busha, a z ZSRR Leonida Breżniewa i Michała Gorbaczowa); generałów – dowódców armii państw Układu Warszawskiego; szereg wybitnych uczonych w tym historyków; wielu hierarchów Kościoła (a w tym Jana Pawła II i prymasa Stefana Wyszyńskiego), a ponadto opinie, wielu także oponentów potwierdzających racje oskarżonego w ocenie Solidarności, są niezwykle przekonujące także przez aktualne i historyczne odniesienia. Nie miejsce tu choćby na pobieżne omówienie tego niezwykle cennego i bogatego materiału dowodowego, stąd tylko trzy krótkie cytaty:

*Żartowałem wtedy [dot. J. Kaczyńskiego], że gdybym nawet nie był pełnomocnikiem Moskwy, a musiał tutaj rządzić, to bym z „Solidarnością” jakoś się rozprawił, bo razem z nią rządzić by się nie dało. Ponieważ ten monstrualny ruch ze względu na swój charakter i konstrukcję do demokracji się nie nadawał... gdyby „Solidarność” w 1989 roku miała siłę z 1961 roku, to w ogóle żadnego normalnego mechanizmu demokratycznego w Polsce by się nie zbudowało (Kaczyński: My, 1994, s.118, patrz Jaruzelski, 2008, s. 10).*

*Zakrawało na ironię, że amerykański prezydent usiłuje nakłonić przywódcę komunistycznego do ubiegania się o urząd polityczny [prezydenturę – J.G.]. Byłem jednak przekonany, że doświadczenie, jakie posiadał Jaruzelski, stanowiło najlepszą nadzieję na sprawne przeprowa-*

dzenie zmian okresu przejściowego w Polsce (Bush: Świat przekształcony, patrz Jaruzelski, 2008, s. 20).

*Gdy minął pierwszy szok, okazało się nagle, że Jaruzelski nie jest polskim „Pinochetem”... Przeciwnie, okazał się komunistycznym reformatorem... Przedstawiono długofalowe projekty reform ekonomicznych, sygnalizując w ten sposób zmierzch panującego systemu gospodarki... Jaruzelski prowadził politykę Gorbaczowa, na co najmniej trzy lata zanim zaczął ją uprawiać Gorbaczow. Był Janem Chrzcicielem pierestrojki* (Davies: Boże igrzysko, patrz Jaruzelski, 2008, s. 272).

Dzięki tym opiniom znaczących osobistości i gruntownie udokumentowanym faktom **autobiografia ta może być traktowana jako materiał opiniodawczy, jeśli nie swoisty podręcznik przełomowego wycinka historii, głównie w osiągnięciu drogą pokojową transformacji ustrojowej (prekursorska idea Okrągłego Stołu). Pokazuje także nienowe mechanizmy narastającej patologii w zwycięskich ruchach społecznych i powstałej władzy, która pała tendencjami odwetowymi wobec oponentów stosując bogaty arsenał oszukańczych technik populizmu i manipulacji**, co stanowi istotne zagrożenia dla demokracji i szerzej dla globalnej edukacji: kształtowaniu postaw moralnych i obywatelskich.

**Lecha Wałęsy: Droga nadziei** (Wyd. Znak, Kraków 1990) to kolejna, również istotna autobiografia problemowa skoncentrowana głównie na ukazaniu osoby i roli L. Wałęsy jako stratega protestów społeczno-wolnościowych i „Solidarności” od marca 1969, przez grudzień 1970, sierpień 1980 do porozumień Gdańskich i stanu wojennego; laureata Pokojowej Nagrody Nobla. Publikacja ta, wydana po raz pierwszy w 1987 roku, została przetłumaczona na kilka języków obcych. Prezentowane fakty poznajemy z relacji głównego bohatera i plejady zwykłych i znaczących osób świata politycznego, religijnego i naukowego, ale także ze stenogramów rozmów, sporządzanych na bieżąco dokumentów, z listów, treści ulotek, artykułów w prasie rządowej i solidarnościowej. Nie obce są jej znamiona postawy wyznania w ukazaniu historii rodu Wałęsów, atmosfery miłości i wzajemnego zrozumienia w rodzinie Lecha i Danuty (wzoru żony) oraz w prezentacji heroicznej i refleksyjnej osobowości Wałęsy, zwłaszcza w ostatniej części: *Ojczyzno ma. Z pewnością prezentacje te są w jakimś stopniu ulukrowane, wręcz stwarzają wrażenie tworzenia mitu*, co jest praktykowane i na ogół tolerowane w przypadku „mężów opatrnościowych” czy bohaterów narodowych. **Główni autorzy: Andrzej Drzycimski i Adam Kinaszewski byli świadomi misji wychowawczej tego typu publikacji w przeprowadzonych wywiadach, ich zawartości i formie, nie tylko z głównym bohaterem.** To w dużej mierze wyjaśnia, dlaczego informacja wydawcy o owej „współpracy Lecha Wałęsy” z tymi autorami znalazła się na końcu książki, a nie na stronie tytułowej.

**Komplementarny charakter do dwu poprzednich stanowi autobiografia: Mikołaja Kozakiewicza: Byłem marszałkiem kontraktowego...** (BGW, Warszawa, 1991). **Ma ona charakter istotnego dokumentu historycznego o zakulisowej działalności parlamentarzystów zwalczających się obozów politycznych, podejmowanych naciskach na marszałka, spotkaniach poza parlamentem (np. w Pałacu Biskupów Warszawskich) i przebiegu oficjalnych debat.** W równym, jeśli nie przeważającym, stopniu stanowi także materiał opiniodawczy, Połowa zawartości publikacji to stenogramy rozmów z marszałkiem Janiny Para-

dowskiej, a drugą część stanowią: *Zapiski marszałka* ze spotkań i rozmów z wpływowymi osobistościami (jak: prezydenci: W. Jaruzelski i L. Wałęsa, premier T. Mazowiecki, prymas J. Glemp, arcyb. B. Dąbrowski, Z. Brzeziński, L. Kaczyński), wybór: *Z przemówień i wystąpień niepublikowanych, Dziennikarze zapisali 1989-1991, Śmiech na Sali obrad*. Są to główne walory tej autobiografii podparte mocno obiektywną i niezależną od układów politycznych postawą marszałka. Udokumentowana skomplikowana rzeczywistość „sejmu kontraktowego” ułatwia skonfrontowanie relacjonowanych wydarzeń i prezentowanych postaci z poprzednimi autobiografiami i licznymi materiałami źródłowymi. Pozwala ponadto na wyrobienie przez odbiorcę w miarę obiektywnej oceny przedstawionej niedawnej przeszłości i aktualnych odniesień do teraźniejszości. A oto fragment rozmowy z Tadeuszem Mazowieckim oraz wypowiedź pośła Adama Michnika:

T. M. ... *Cała kampania wyborcza była oparta na kopaniu rządu po kostkach, nie zostawiono na rządzie suchej nitki... Wałęsa nie wie, że kierowanie państwem, to nie to samo, co kierowanie wiecem... On uważa, że jest jedyny i najmądrzejszy, a to jest naprawdę niebezpieczne. Kiedyś powiedział, że „Solidarność” bez Wałęsy jest niczym, ja odpowiedziałem, że Wałęsa bez „Solidarność” jest niczym. M. K. Prawdę mówiąc, Lech Wałęsa miał doświadczenia życiowe, które mogły go do takiej samooceny skłonić. A ponadto i pan i inni doradcy „Solidarność” ten mit Wałęsy tworzyli i w kraju i za granicą (27.11.1990; tamże, s. 149-150).*

A. M. *Widzi Pan, istnieją choroby umysłu (wesołość na sali, oklaski) i duszy. Pan ma wspaniałą, sprawny umysł, błyskotliwą inteligencję, którymi już nieraz zdumiewał Wysoką Izbę. Ale są też choroby duszy. Są ludzie, którzy, aby normalnie żyć, jeść, trawić muszą nienawidzić. Niech się Pan zastanowi nad tym (por. Adam Michnik, 08.03.1991 [do pośła Niesiołowskiego], tamże, s. 245).*

**I dla pełnego obrazu tej złożonej sytuacji społeczno-politycznej w Polsce autobiografie trzech znanych i wpływowych, ideowych komunistów, a następnie równie ideowych opozycjonistów – zwycięskich współsprawców transformacji ustrojowej: Jacka Kuronia: *Wiara i wina. Do i od komunizmu* (Niezależna oficyna Wydawnicza, Warszawa 1989); Adama Michnika: *Wyznania nawróconego dysydenta (Spotkania z ludźmi. Szkice 1991-2001, Warszawa 2003); Karola Modzelewskiego: *Zajeżdżmy kobyłę historii. Wyznania pobijanego jeźdźca* (Iskry, Warszawa 2013).*** Wymowne są tytuły owych autobiografii będących rozrachunkiem autorów z ich drogi „do i od komunizmu” oraz towarzyszącym im przez cały ten okres wielorakich rozterek duchowych. Począwszy od przyczyn ochłonięcia z „miłości do partii” i przejścia do opozycji, podczas dalszego przewartościowania sensu życia i opracowania strategii efektywnej dalszej walki z systemem komunistycznym w okresie wielokrotnego pobytu w więzieniu i po opuszczeniu go; podczas intensywnej działalności propagandowej, edukacyjnej, eksperckiej i politycznej w okresie przejmowania władzy, aby proces ten ustrzegł nas od interwencji sprzymierzonych armii i odbył się drogą pokojową, jaką była w dużej mierze ich prekursor-ska idea „Okrągłego Stołu”. Idei, która jest przykładem pokojowego rozwiązywania drogą negocjacji trudnych problemów społeczno-politycznych i przemian ustrojowych. Było to zwycięstwo polskiej demokracji: umiejętności dogadania się i poczynienia wzajemnych ustępstw przez przeciwstawne obozy polityczne – reformatorską stronę rządową i w większości demokratyczną opozycję – w trosce o dobro państwa, przez które rozumiano budowę jedności narodowej, nierozliczania przegranych, zaniechaniu lustracji w określeniu Tadeusza Mazowieckiego „odcięcie grubą kreską

przeszłości". Ideę tę popierała cała trójka autorów, a szczególnie Adam Michnik, który bronił gen. W. Jaruzelskiego i apelował o abolicję dla osób odpowiedzialnych za wprowadzenie stanu wojennego. Doczekała się ona ze strony większości naszego społeczeństwa, a także europejskiego i ich rządów wyrazów uznania i szacunku, m.in. w formie najwyższej rangi orderów i odznaczeń państwowych, a Karol Modzelewski ponadto za walory poznawcze i artystyczne swojej monografii otrzymał w 2014 roku Nagrodę Literacką Nike.

**Te trzy autobiografie, niezależnie od zróżnicowanej ich formy, charakteryzują się olbrzymimi walorami poznawczymi: po pierwsze, jako świadectwo przełomowego odcinka historii; po drugie, wydają się szczerym wyznaniem swoistej transformacji światopoglądowej – synów prominentnych komunistów, ideowych zetempowców i członków partii, którzy po 1956 roku zrezygnowali z łatwej dla nich kariery; po trzecie są wyzwaniem – przestrogą dla innych, zwłaszcza młodego pokolenia, przed popełnieniem ich błędów, za które się sami obwiniają.** Niezwykle trafne są spostrzeżenia Karola Modzelewskiego dotyczące współczesnej sceny politycznej, form populizmu i manipulacji, zagrożeń fanatyzmem, stosowania perfidnych metod – rodem z okresu stalinizmu – niszczenia przeciwników politycznych w okresie IV Rzeczypospolitej. Zacytujmy: *W sprawie, która zakończyła się skazaniem znanego kardiochirurga za przyjęcie od uratowanych pacjentów kosztownych prezentów w rodzaju pudełka najlepszych cygar lub butelki wytwornego koniaku, przeprowadzono tzw. śledztwo trałowe... Przesłuchiowano tysiące świadków, głównie pacjentów. Wyciągano ich nocą z łóżek... i wożono na nocne przesłuchania... Bulwersujący kryptonim „Mengele” wyrażał pierwotną myśl przewodnią tej operacji... Góra urodziła mysz w postaci cygar i koniaków doktora Garlickiego, ale Mariusz Kamiński bronił się w z ogniem w oczach. Podobnie mówił z wielką żarliwością Zbigniew Ziobro...* (patrz: Modzelewski, 2013, s. 414-415).

Dodajmy, dziś obydwa skompromitowani politycy ponownie powołani zostali na stanowiska ministrów, a jawne łamanie praw obywatelskich powoduje organizowanie przez Komitet Obrony Demokracji w miastach manifestacje antyrządowe. Wymowny udział w nich jest m.in. prof. Karola Modzelewskiego i jego wywiad zamieszczony w „Przeglądzie” (11-17 stycznia 2016) pod tytułem: *Nikt nie wygra z oporem społecznym. Obecni politycy lekceważą wielkie ruchy społeczne. To błąd i za ten błąd zapłacą.* Godna szacunku jest ta jego wrażliwość polityczno-moralna i niezłomna postawa w dążeniu do celu. Darząc szacunkiem całą trójkę, warto postawić pytanie, dlaczego dopiero po 1986 roku nastąpiło ich pełne otrzeźwienie ideologiczne (dotyczy zwłaszcza Kuronia i Michnika), czyżby nie dostrzegali wcześniej losu swoich rówieśników wykluczonych z możliwości podejmowania studiów ze względu na niewłaściwe pochodzenie społeczne i przeszłość polityczną rodziców; zbrodni aparatu bezpieczeństwa dokonywanych na oponentach, w tym młodocianych żołnierzach wyklętych?

**Autobiografie twórców reprezentowane są przez dwóch noblistów w dziedzinie literatury: Guntera Grassa: *Moje stulecie 1900 – 1999* (przekł. Sławomir Bułat, Wyd. Oskar, Gdańsk 1999) i Mo Yana: *Zmiany. Jedyna autobiograficzna opowieść noblisty* (przekł. Agnieszka Walulik, WAB, Warszawa 2010). Trzecia autobiografia to: *Wspomnienia z niepamięci Gustawa Holoubka* (Wyd. Marginesy, Warszawa 2009).**

**Autobiografie te, podobnie jak polityków i mężów stanu, mogą stanowić interesujące świadectwo zarówno czasów, w których żyją twórcy, jak posta-**

**wy społeczno-politycznej, moralnej oraz siły sprawczej ich twórczości.** I te dwie opcje, w tych zróżnicowanych formalnie autobiografiach, są dostrzegalne. Autobiografia G. Grassa jest napisana w formie opowieści na każdy rok przez różnych narratorów, koncentrujących się nierzadko na wydarzeniach drugorzędnych, codziennych. O ile można je uznać za typowe dla stulecia autobiografisty, *który rok 1900* rozpoczyna stwierdzeniem: *Ja wymieniony na mnie, byłem obecny rok w rok?* (Grass, 1929, s. 7). **Jest to bardzo subiektywny i wybiórczy obraz rzeczywistości...** W roku 1933 w relacji M. Libermanna pada ostrzeżenie przed nazizmem: *Pryskajmy! Musimy przyskać* (tamże, s. 89). W 1936 – odnotowano w opisie igrzysk olimpijskich, że *młodzież świata... zaprzątnięta sobą... nie spostrzegła wielkiego obozu koncentracyjnego* (s. 99), a masowe pogromy Żydów w roku 1938 zostały skwitowane przez spalenie modlitewników z sierocińca izraelskiego i pobiciem do nieprzytomności nauczyciela. O wybuchu II wojny światowej, jej przebiegu są znikome ślady. Nie ma nic o bohaterstwie powstańców Getta Warszawskiego i pomocy udzielanej ze strony aryjskiej ani później o bohaterstwie i traumie Powstania Warszawskiego. Po zinnym lakonicznym stwierdzeniu: *...zlikwidowano przeszło pięćdziesiąt tysięcy Żydów... .getto warszawskie zniknęło niemal bez śladu* – znajduje się fałszywa informacja, że w oddziałach Waffen SS i plutonu saperów z Trawniki byli Polacy! (tamże, s. 116). **Do wysoce skandalicznych i bulwersujących należy fragment wyszydającego tekstu oceny w 1970 roku przełomowej wizyty Kanclerza Willi Brandta w Polsce, podczas której przeprosił naród polski za zbrodnie hitlerowskich Niemiec...** Zacytujmy: *I kiedy ten zdrajca ojczyzny, który w norweskim mundurze walczył przeciwko nam, Niemcom, przyjeżdża tu z wielką świtą – ... – podaje Polaczkom na tacy nasze Pomorze, Śląsk, Prusy Wschodnie, a potem jeszcze jakby na bis w cyrku, rzuca się na kolana* (tamże, s. 195!).

Aż trudno uwierzyć, że mógł tak napisać noblista, Europejczyk – Niemiec żydowskiego pochodzenia, uważany za sumienie narodu niemieckiego, a nie mały o koślawej psychice człowieczek, bo nazwanie go niemieckim żydkiem byłoby urągające dla większości obywateli tych narodów. W twórczości swojej przyznał się do nazistowskiej przeszłości z wyrachowania, aby przeżyć. **Ta autobiografia – fatalna w formie, stylu, języku i treści – zniesmacza. Odziera ona noblistę z nimbu wielkości jako pisarza, przekreśla jako człowieka, ba – stanowi swoisty przykład skarłalej chorobliwej osobowości i swoisty wzór antyczłowieczeństwa. Ale może ten żaloszny obraz jego osobowości jest głównym walorem tej autobiografii?**

Na tym tle opowieść autobiograficzna Mo Yan'a jawi się pod każdym względem jako prawdziwa perełka. Pasjonująca historia czterdziestolecia losów wyrzuconego jesienią 1969 roku chłopca z wiejskiej komuny, służba w wojsku, w którym zapanowała moda na kształcenie, pierwsze sukcesy literackie, rok 1984 – studia na wydziale literatury Wojskowej Akademii Sztuk, a w 1988 roku – studia doktoranckie z literatury oraz nagrodzenie Złotym Niedźwiedziem filmu *Klan czerwonego sorga* w Berlinie i literacka nagroda Nobla w roku 2012 – to istotne, w pigułce podane zmiany społeczno-polityczne i obyczajowe w Chinach, zilustrowane karierą ekonomiczną, wyrzuconego także ze szkoły – kolegi Mo He Zhiwu oraz zwyczajne losy piękności klasowej z jednej ławki szkolnej – Lu Wenli. **Autobiografia ta jest wręcz klasycznym przykładem świadectwa epoki na podstawie wdrukowanych wspomnień z życia autora. Nie ma przesłań dla potomnych; ani krytyki prezentowanej**

**sytuacji i osób, a jest szczerą wzruszająca i pasjonująca proza życia, w której brakuje miejsca na zwierzenia intymne, typowe dla kultury zachodniej.** Szeroką panoramę i szczegółową egzemplifikację przemian w Chinach znajdujemy w pasjonujących jego powieściach, jak m.in. wydanych w Polsce: *Kraina wódki* oraz *Obfite piersi, pełne biodra*. Nagroda Nobla jest swoistym zgodnym potwierdzeniem uznania w kraju i za granicą najwyższego talentu literackiego.

**Równie na bardzo wysoką ocenę zasługuje autobiografia Gustawa Holoubka.** Jak we Wstępie napisał o niej jego syn, *niesie w sobie nie tylko ładunek wspaniałej historii i pięknej literatury, ale także, a może przede wszystkim wielką pochwałę, życia, w którym śmierć jest nieważna* (*Wspomnienia...*, s. 7). Wielkim walorem tej autobiografii, jest to, wbrew usprawiedliwieniom autora, że jest ona wynikiem wdrukowanych w życie przeżyć, owych *plam pamięci*. Autor stwierdza: *Moim zamiarem było tylko pokazać własną drogę do aktorstwa, z pominięciem jego opisu i oceny, która, jak mi się zdaje, nie do mnie należy. Jeszcze jeden był powód tych moich zwierzeń. Chciałem moim drogim dzieciom, Ewie, Magdalenie i Jasiowi, i mojemu wnukowi Piotrowi, z którym tak strasznie mało rozmawiałem – przedstawić się. Powiedzieć im, kim byłem, kim jestem i kim chciałbym być. Aby do tego, co o mnie od innych usłyszą, usłyszeli jeszcze głos ich kochającego ojca* (tamże, s. 203).

Powyzsze cytaty należy potraktować jako motto tej autobiografii. **Jako świadectwo wycinka historii oraz przesłanie dla potomnych. Przesłanie subtelne, utrzymane w formie wspomnień autentycznych przeżyć autora jako dziecka, ochotnika żołnierza i byłego jeńca wojennego walczącego z gruźlicą, aktywnego uczestnika i studenta życia kulturalnego okupowanego Krakowa, aby zakończyć analizą wybitnych postaci teatru i poszukiwaniu w niej własnej drogi zwieńczonej niezwykle głębokimi refleksjami nad współczesną sztuką teatralną.**

Jest to swoista jednia literatury pięknej, wycinka historii i eseju pedagogicznego, kiedy relacjonowana jest zarówno nadmiernie opiekuńcza miłość matki do dorosłego syna i wtedy, kiedy go stopniowo pozostawia samodzielnemu wyborowi zawodu, a także we wszystkich jego pozostałych etapach egzystencji, począwszy od wielkiej siły życia w przekraczaniu granic swoistej niemożliwości – jak cudownego wyleczenia się z gruźlicy, a kończąc na wizerunku głębokiej postawy społeczno-moralnej i sile charakteru w obranej drodze życiowej i we fragmentach tekstu będących syntetycznym kompedium wiedzy o sztuce aktorstwa arcy mistrza teatru. Chciałoby się wiele, bardzo wiele sentencji cytować.

**Autobiografia Gustawa Holoubka – pedagoga teatru – może być dobrym przykładem różnorodnych pod względem formy licznych autobiografii pedagogów i nauczycieli.** Do takich bliskich mi należy tom: *Z naszego półwiecza. Wspomnienia absolwentów filologii polskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego rocznik 1951-1955* (pod redakcją Bogdana Królikowskiego, Wyd. KUL, Lublin 2005). Są to dzieje mojego pokolenia – osób wykluczonych z możliwości studiowania ze względu na niewłaściwe pochodzenie rodziców. KUL był dla nas prawdziwą, aczkolwiek już kontrolowaną, oazą wolności, rozwoju myśli humanistycznej i przez owe niezwykle trudne warunki czasów stalinowskich swoistą kuźnię wartościowych osobowości. Spodnad trzystu studentów I roku magisterium ukończyła z poślizgiem niespełna setka. Wśród nich jest kilkunastu uznanych tytułarnych profesorów, zasłużonych cenionych nauczycieli, uznanych dziennikarzy i wydawców, działaczy katolickich, ludzi sztuki i wybitnych pisarzy na czele z Wiesławem Myśliwskim. Dla



wszystkich z nas, niezależnie od dalszych losów i niekiedy różnych wewnętrznych transformacji, okres studiów był, jak w moim przypadku, znaczący i przełomowy, co odnotowałem w mojej autobiografii (Gajda, Kraków 2010). Wspominam ją tu z konieczności, podobnie jak **autobiografię Pawła Bożyka: *Hanka, miłość, polityka*** (Poznań 2011), a to dlatego, że doczekały się one w miarę obszernych recenzji (s. 173-223) w monografii psychoanalityka **Czesława Dziekanowskiego: *Bezkresna narracja*** (Eneteia, Warszawa 2013), które jednak skłaniają do refleksji – czy trafnego ich odbioru? Wprawdzie analizy Dziekanowskiego potwierdzają rozpatrywane przez nas wcześniej trzy poznawcze aspekty autobiografii (jako świadectwa, wyznania i wyzwania) w psychoanalitycznej analizie własnego życia jako opowieści prawdziwej, istotnej wdrukowanej w przeżycia autora, a przeto dla niego znaczącej, choć przez czytelnika mogą być odbierane jako banalne, niespójne i niekiedy śmieszne, jak w przypadku awangardowego stroju Bożyka. Czy słusznie? Pytanie dotyczy szerszej natury zjawiska. **Zakłada się, że psychoanaliza tekstu powinna obligować do pełnego dogłębnego odbioru utworu, ale czy znajdujemy potwierdzenie tego w dwu przywołanych autobiografiach?**

W przypadku każdej autobiografii rozpatrywanej w aspekcie procesu autorskiej twórczości – rekreacji i kreacji rzeczywistości, jak i procesu jej odbioru, zakłada się oczywisty subiektywizm – selekcje kreowanych i odbieranych zdarzeń. Można mówić o akcie twórczym i odbiorze jako dogłębnym, powierzchownym, mało wnikliwym itp. w zależności od cech osobowych i wrażliwości podmiotów procesu. W przypadku każdej naukowej analizy tekstu, a w tym opartego na psychoanalizie, odbiór powinien być możliwie pełny i dogłębny, co oznacza jednocześnie racjonalne interpretacje teorii i symboli – zgodnie z realnym opisem, bez doszukiwania się w nich nieistniejących znaczeń... Jako budzące wątpliwości interpretacje Dziekanowskiego, przytoczę z mojej autobiografii obraz pożaru domu, którego znaczenie w kształtowaniu dziecięcej osobowości Janusza mocno są wyolbrzymione. Natomiast interesujące i wymagające pogłębienia są dywagacje dotyczące pojęcia poczucia zadomowienia i bezdomności w przypadku dorosłej osoby i układania przez nią stosunków interpersonalnych. Generalnie, odnotowuję z uznaniem trafne ujęcie wielu istotnych faktów z mojego życia, ale jednocześnie nie mogę zrozumieć, jak wytrawny psycholog-pedagog i humanista mógł przeoczyć m.in. dwa fundamentalne problemy w teście autobiografii, a są to:

1) aktualny problem rozbicia rodzin w związku z emigracją zarobkową i zróżnicowany rozwój społeczno-zawodowy rodziny w Polsce i za granicą – w tym przypadku w Stanach Zjednoczonych (patrz: *Losy rodziny w Polsce i USA od 1910 roku – dzieci i potomni Julianny Rodzik; Dziekanowski, 2013, s.131-138*);

2) problem wielkiej miłości dziecka (córkę) do rodzonyj matki, która ją zostawiła wyjeżdżając za chlebem do Ameryki; wychowana w obiektywnie dobrych warunkach – adoptowana w bezdzietnej rodzinie ciotki pragnie całe życie zobaczyć swoją Rodzicielkę i po 53 latach cel zostaje osiągnięty... (patrz: *Odwiedziny babci z Ameryki i Fragmenty pamiętnika mojej mamy – tamże, s. 44-50*).

Odpowiedź na te pytania autora *Bezkresnej narracji* z pewnością poszerzyłyby krąg naszych rozważań o istotny problem roli teorii w praktyce, tu w interpretacji rzeczywistości. W jaki sposób i jak ją wzbogaca, inspiruje i pozwala na ukazanie głębokiej prawdy wewnętrznej i zewnętrznej, a kiedy zuboża i wręcz prowadzi na manowce?

## Uwagi końcowe

Uwagi końcowe, które zwyczajowo mają charakter podsumowujący, będą ograniczone do minimum, ponieważ walory studium indywidualnego przypadku i autobiografii, ilustrowane przykładami prac badawczych i książkowymi publikacjami, były komentowane i oceniane pod względem ich wartości (powtórzymy) jako: świadectwa historii, wyznania – jako świadectwa prawdy wewnętrznej autorów i wyzwania – jako swoiste ich credo życiowe – przesłanie dla potomnych. Nie mniej oceniać, czy trafnie i wnikliwie. Te trzy aspekty egzystencji są szczególnie znaczące w edukacji całożyciowej każdego człowieka i jako takie zajmują poczesne miejsce w twórczości artystycznej i naukowej – w dyscyplinach humanistycznych i społecznych. Główne zalety i mankamenty owych metod są wynikiem cech osobowych autorów i ich postawy społeczno-moralnej, światopoglądowej. W studium przypadku chodzi zawsze o wnikliwy opis nietypowego, przełomowego zdarzenia w życiu konkretnej osoby, grupy ludzi, instytucji w ściśle określonej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Głębokie, intymne czy traumatyczne przeżycia mają zawsze wymiar subiektywny – cenny i niepowtarzalny w ukazaniu obiektywnej prawdy wewnętrznej. Dobór większej próby badawczej pozwala na dokonanie uogólnień, jak choćby typologii badanych przypadków, zachodzących relacji między nimi itp.

W przeciwieństwie do autobiografii pisanych na zamówienie polityczne czy w celu kreowania własnego wizerunku – w efekcie lukrujących prezentowaną rzeczywistość, dokonujących selekcji niewygodnych faktów i tworzących mity wokół określonych postaci, autobiografie autentyczne – te opisujące z dystansem realną rzeczywistość, jak także te skoncentrowane na własnej osobie, szczerze aż do bólu z rozrachunku i oceny sensu własnego życia są cennymi źródłami wiedzy. Ukazują one życie realne, a nie – jak stwierdza A. Gramsci – *takie jakie powinno być zgodnie z prawem pisanim lub panującymi zasadami imoralnymi. Waga szczegółów jest tym większa, im bardziej w danym kraju rzeczywistość różni się od pozorów, fakty od słów, lud który działa od intelektualistów, którzy te działania interpretują* (patrz: Gramsci, 1961, s. 431).

Te trafne spostrzeżenia potwierdzają liczne przykłady z przeszłości, a także i naszej współczesności łącznie z analizowanymi autobiografiami. Ich walory poznawcze wybiegają poza analizowane przez nas trzy aspekty badawcze. Mogą stanowić także cenny materiał porównawczy w prezentacji faktów historycznych i aktualnych problemów; w analizowaniu ich w kontekście uwarunkowań psychoosobowych i kulturowych autorów; służyć tworzeniu pogłębionej charakterystyki autorów... Wzbogacające korzystanie z autobiografii, jak ze wszystkich dzieł, zakłada wnikliwy krytyczny odbiór i kompetencje czytelnicze. Stąd apel o racjonalny do tematu dobór metod badawczych i pluralizm metodologiczny, a także o szersze korzystanie z wybitnych dzieł literackich. Poglądy na ten temat Stanisława Ossowskiego mają charakter imperatywu edukacyjnego. Zacytujmy: *Wszelka dobra powieść lub dramat często wzbogaca bardzo poważnie naszą wiedzę o ludzkim świecie, ukazuje nowe aspekty rzeczywistości, mnoży jej miary, uświadamia niedostrzegalne związki, stawia nowe problemy społeczne i psychologiczne, czasem w sposób bardziej sugestywny niż rozprawa socjologiczna. Czarodziejska góra Tomasa Manna bardziej pogłębia wiedzę niejednego czytelnika o człowieku niż to lub tamto dzieło naukowe. Psychologii tłumy można się uczyć z Szekspirowskiego Juliusza Cezara, a psychoanalizy z Hamleta, z Ryszarda III, z Kordiana, z IV części Dziadów, z powieści Dostojewskiego, które wyprzedziły Freuda i jego następców* (Ossowski, 1967, s. 287). Pozostaje najjistotniejszy

wszechobecny problem postaw moralnych człowieka. Oto wypowiedzi Geniusza – Alberta Einsteina (1957, s. 296): *Zalety moralne wybitnych osobistości mają może większe znaczenie dla danego pokolenia i dla biegu historii niż osiągnięcia czysto intelektualne.*

*Człowiek wewnętrznie wolny i świadomy może dać się zabić, ale nie zgodzi się nigdy na służalcze uzależnienie ani nie stanie się bezwolnym narzędziem* (tamże, s. 300).

## Literatura

- Bożyk P. (2011): *Hanka, miłość, polityka*. Zysk i Ska, Poznań
- Czerwińska M. (2000): *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie, wyzwanie*. Kraków
- Dilthey W. (2006): *Właściwości nauk humanistycznych*. W: J. Gajda: *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków
- Dziewanowski C. (2013): *Bezkresna narracja*. Eneteia, Warszawa
- Gajda J. (1987): *Samotność i kultura*. Warszawa
- Gajda J. (2006): *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków
- Gajda J. (2010): *Moje życie. Fakty, wspomnienia, refleksje*. Kraków
- Gramsci A. (1961): *Usprawienie autobiografii*. W: *Teraźniejszość i przyszłość. Pisma wybrane*. Tom I. Warszawa
- Grass G. (1999): *Moje stulecie 1900-1999*. Przekł. S. Bulat. Wyd. Oskar, Gdańsk
- Holoubek G. (2009): *Wspomnienia z niepamięci*. Wyd. Marginesy, Warszawa
- Jaruzelski W. (2008): *Być może to ostatnie słowo. Wyjaśnienia przed sądem*. Wyd. Comandor, Warszawa 2009
- Kozakiewicz M. (1991): *Byłem marszałkiem kontraktowego... „BGW”*, Warszawa
- Królikowski B. (red.) (2005): *Z naszego półwiecza. Wspomnienia absolwentów filologii polskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego rocznik 1951-1955*. Wyd. KUL, Lublin
- Kruger H. H. (2005): *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Przekł. D. Sztobryn. Gdańsk
- Kubinowski D. (2010): *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*. Lublin
- Kubinowski D. (2013): *Idiomatyczność – Synergia – Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin
- Kubinowski D., Nowak M. (red. nauk.) (2006): *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków
- Kuroń J. (1989): *Wiara i wino. Do i od komunizmu*. Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa
- Lejuenne P. (2001): *Pakt autobiograficzny*. Przekł. A. Labuda. W: *Wariacje na temat pewnego paktu: o autobiografii*. Red. R. Lubas-Bartoszyńska. Kraków
- Michnik A. (2003): *Wyznania nawróconego dysydenta: spotkania z ludźmi: szkice 1991-2001*. Fundacja Zeszytów Literackich, Warszawa
- Modzelewski K. (2013): *Zajeżdżmy kobyłę historii. Wyznania poobijanego jeźdźcy*. Iskry, Warszawa
- Mo Yan (2010): *Zmiany. Jedyna autobiograficzna opowieść noblisty*. Przekł. A. Walulik. WAB, Warszawa
- Ossowski S. (1967): *Dziela*. T.IV. Warszawa
- Piłsudski J. (1929): *Z pism i przemówień Komendanta*. Zebrał i wydał Z. Zygmuntowicz, reprint z oryginału Warszawa 1989
- Suchodolski B. (1997): *Uspołecznienie kultury*. Warszawa
- Szumska-Wrażeń E. (1990): *Twórczość w moim życiu i najbliższych mi osób. Studium indywidualnego przypadku*. Lublin (maszynopis pracy magisterskiej, Instytut Wychowania Artystycznego UMCS)
- Vallentin A. (1957): *Dramat Alberta Einsteina*. Przekł. I. Wachlowska, I. Wiczorkiewicz. Warszawa
- Wałęsa L. (1990): *Droga nadziei*. Wyd. Znak, Kraków

## Walory studium przypadku i autobiografii

### Refleksje z własnych doświadczeń i lektury nieobojętnych tekstów

W artykule walory metodologiczne studium indywidualnego przypadku i autobiografii zilustrowane zostały przykładami prac badawczych i książkowymi publikacjami pod względem ich potrójnej wartości, jako: świadectwa historii, wyznania prawdy wewnętrznej autorów i jako przesłanie dla potomnych. W studium przypadku chodzi zawsze – jak wykazano na przykładzie „Samotności i kultury” autora i jego uczniów – to wnikliwy opis nietypowego, przełomowego zdarzenia w życiu konkretnej osoby czy grupy ludzi. Głębokie, intymne przeżycia mają zawsze wymiar subiektywny i cenny w ukazaniu prawdy wewnętrznej. Dobór większej próby badawczej pozwala na dokonanie uogólnień.

Z analizowanych 13 autobiografii (przywódców i polityków, ludzi sztuki i nauki) wyodrębniono dwie grupy:

1) pisanych na zamówienie (polityczne czy w celu kreowania własnego wizerunku) – dokonujące selekcji niewygodnych faktów i tworzące mity wokół postaci;

2) autobiografie autentyczne: opisujące z dystansu realną rzeczywistość, a także szczerze aż do bólu w rozrachunku i ocenie własnego życia, dzięki czemu będące cennym źródłem wiedzy.

Słowa kluczowe: metody badawcze, autobiografia, studium przypadku

## Values of case study and autobiography

### Reflections based on own experience and some books

In this paper methodological values of case study and autobiography are described by examples of research works and monographs in terms of their triple advantage, as: evidence of history, confession of author's internal truth and message to posterity. The case study – based on “The solitude and the culture” by author and his students – is an accurate description of an unusual, critical event in someone's life. Deep, intimate experiences always have their valuable and subjective role in revealing internal truth. Choice of wider research sample enables to make some generalizations.

13 analyzed autobiographies (of leaders and politicians, people of art and science) were divided into two groups:

1) written on demand (political demand or to create someone's image) – omitting uncomfortable facts and creating myths about the person;

2) authentic autobiographies: describing reality from a distance and absolutely truthful in evaluation of own life, therefore being a valuable source of knowledge.

Key words: research methods, autobiography, case study

# STUDIA I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2016

Rafał Piwowski

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*

## **BADANIE TALIS – BRAK KONTYNUACJI. CZY TO WŁAŚCIWA DECYZJA?**

Z punktu widzenia rozwoju nauk o edukacji w ostatnich kilkunastu latach znaczący jest rozwój wielkich międzynarodowych badań, projektów edukacyjnych. Powoduje to częściowe przesunięcie się aktywności naukowo-badawczej pedagogów bliżej praktyki edukacyjnej, szkolnej. W niektórych projektach bierze udział duża liczba państw i wyniki tych międzynarodowych badań docierają do coraz szerszych kręgów odbiorców – powoduje to, że nie tylko nie można ich nie dostrzegać, ale że należy je wykorzystywać do dalszych badań oraz prac różnych instytucji naukowo-badawczych. Ważne jest jednak to, aby dostrzegane były przez polityków (nie tylko oświatowych) i przekładane na konkretne działania w poszczególnych krajach. Z tych powodów warto przedstawić badanie TALIS na tle innych, najważniejszych edukacyjnych badań międzynarodowych, a także uświadomić sobie skalę tych przedsięwzięć.

### **Duże badania międzynarodowe**

Projektem o największym zasięgu (71 państw, kilkaset tysięcy 15-latków) jest już szóste badanie – **PISA**, przeprowadzone w 2015. Pierwsze – w ramach tego projektu – zostało przeprowadzone w 2000 roku (przeszło 2 razy mniej uczestniczących państw niż w ostatnim). W programie PISA (*Programme for International Student Assessment* – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) mierzone są umiejętności uczniów w zakresie czytania (rozumienia, interpretacji) oraz matematyki i nauk przyrodniczych. Wyniki polskich uczniów w 2012 wskazywały, że Polska należała do nielicznej grupy państw, w których dokonał się największy postęp w zakresie niektórych badanych umiejętności. Ostatnie badanie (2015) jest w trakcie opracowywania, następane odbędzie się w 2018 roku.

**TIMSS** (*Trends in International Mathematics and Science Study*) to Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych. Jest ono realizowane przez IEA (Międzynarodowe Stowarzyszenie Ewaluacji Osiągnięć Edukacyjnych) i obok badania PISA uważane za najważniejsze, porównawcze badanie

oświatowe. Ma ono także najdłuższą tradycję – pierwsze odbyło się w 1995 roku i uczestniczyło wówczas w nim 41 krajów (w 2007 roku – 48). Badanie obejmuje uczniów klasy IV szkół podstawowych i klas VIII (w Polsce druga klasa gimnazjum) i dotyczy poziomu wiedzy oraz rozumowania w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych. Polscy uczniowie (a także nauczyciele) uczestniczyli w tych badaniach po raz pierwszy (rok 2011).

**TEDS-M** (*Teacher Education and Development Study in Mathematics*) to Badanie Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli Matematyki. Jego zasięg jest nieco mniejszy niż projektów PISA i TIMSS. W 2008 roku wzięło w nim udział 17 krajów (w tym Polska). W każdym państwie uczestniczącym – badaniami objęto studentów ostatniego roku studiów dających uprawnienia do nauczania matematyki w szkole podstawowej i gimnazjum, a także wykładowców prowadzących zajęcia z matematyki, dydaktyki matematyki, dydaktyki ogólnej oraz pedagogiki ogólnej.

Badanie Edukacji Obywatelskiej (*Civic Education Study – CivEd*) koordynowane przez IEA prowadzone są od 1996 roku. Bierze w nich udział także Polska. Test i ankieta kierowana do 14-latków dotyczyły takich zagadnień, jak: demokracja, naród, obywatelstwo, zaufanie do instytucji państwowych, prawa polityczne kobiet. Równoległe z badaniami uczniów przeprowadzono wywiady z dyrektorami szkół i nauczycielami (wiedzy o społeczeństwie, historii i języka polskiego). Projekt CivED przekształcił się w **ICCS** (*International Civic and Citizenship Education Study*), w którym w 2009 roku uczestniczyło 38 krajów, w tym Polska.

Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu (*Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS*) jest koordynowane przez IEA i skierowane do 10-latków. Polska bierze udział w tym programie od 2006 roku (wówczas badania prowadzono w 40 państwach). Przedmiotem oceny jest czytanie tekstów literackich i użytkowych; w 2011 roku w 48 państwach w ramach tego projektu przeprowadzono badania po raz drugi.

Najnowszym projektem jest Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC*) koordynowane przez OECD. Badanie było realizowane na przełomie 2011 i 2012 roku w 33 krajach (w tym w Polsce) i obejmowało ponad 130 tys. osób. Mierzone były przede wszystkim takie umiejętności, jak: rozumienie tekstu, umiejętności matematyczne oraz rozwiązywanie problemów w świecie nowych technologii. Informacje o przedstawionych badaniach, jak i ich efektach w postaci raportów można znaleźć w Internecie oraz w innych publikacjach (np.: Piwowarski, 2011a).

## Badanie TALIS

Wreszcie zapowiedziany w tytule **TALIS** (*Teaching and Learning International Survey – Międzynarodowe Badanie Nauczania i Uczenia się*) to badanie nauczycieli i dyrektorów szkół – początkowo (2008) tylko z odpowiedników polskich gimnazjów (tzw. ISCED 2). Badania koordynowane są przez OECD i IEA – w 2008 roku wzięły w nich udział 24 kraje i w ostatecznych analizach uwzględniono dane uzyskane od przeszło 70 tys. nauczycieli. W 2013 roku badaniami objęto ponad 172 tys. nauczycieli z 34 krajów. Byli to nauczyciele ze szkół średnich pierwszego poziomu, a w niektórych krajach (w tym w Polsce) ze wszystkich szczebli nauczania – od podstawowych do

maturalnych. W Polsce w 2013 roku w badaniu uczestniczyło 10 298 nauczycieli i 513 dyrektorów szkół.

Nigdy wcześniej nauczyciele nie byli badani na taką skalę jak w projekcie TALIS – informacje uzyskane dzięki badaniom znacznie wykraczają poza standardowe informacje „nauczycielskie”. Zarówno badania TALIS w roku 2008, jak i w 2013 ukierunkowane były na podobną problematykę, ale w obu edycjach tego badania były eksponowane wybrane zagadnienia (podobnie jak w badaniu PISA). Przygotowywana jest już następna edycja (2018 rok), w którym weźmie udział ponad 40 państw. Badania mają się koncentrować przede wszystkim na przywództwie szkolnym oraz na praktykach, przekonaniach nauczycieli o nauczaniu, a także na rozwoju zawodowym nauczycieli.

Poza charakterystyką socjopedagogiczną nauczycieli i wybranymi informacjami o warunkach nauczania w szkołach, w których byli zatrudnieni – badanie TALIS dostarcza przede wszystkim informacji, analiz, wniosków i rekomendacji dotyczących: praktyk, przekonań i postaw nauczycieli wobec nauczania; rozwoju zawodowego nauczycieli; roli informacji zwrotnej odnoszącej się do oceny pracy nauczyciela; klimatu szkoły; poczucia własnej skuteczności nauczycieli w wykonywaniu zawodu; przywództwa szkolnego, roli dyrektora szkoły. Poza opublikowanymi raportami poświęconymi wynikom badań TALIS 2008 i 2013 (dostępnymi w Internecie: [eduentuzjasci.pl/badanie/599](http://eduentuzjasci.pl/badanie/599) – talis), autor tego tekstu „poświęcił” TALIS’owi łącznie ponad 20 tekstów (artykułów, informacji lub wzmianek w pracach zbiorowych – przede wszystkim na łamach „Edukacji” i „Ruchu Pedagogicznego”).

Trzecia edycja badania TALIS odbędzie się w 2018 roku, lecz niestety bez udziału nauczycieli polskich (decyzję o nieuczestniczeniu w tych badaniach podjęło kierownictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej w pierwszej połowie 2015 roku). Ponieważ przedstawiono powyżej syntetycznie duże, międzynarodowe badania – zasadne jest pytanie, na ile takie badania są wiarygodne i nie są jedynie odpowiedzią na zapotrzebowanie badaczy, polityków, rządów, ważnych i wpływowych organizacji międzynarodowych (a takie pytania, od czasu do czasu się pojawiają). Autor, jako bezpośredni uczestnik obu badań TALIS’a, może z pełną odpowiedzialnością stwierdzić, iż spełnione zostały bardzo wysokie standardy metodologiczne dotyczące wszystkich etapów badania: doboru próby w krajach uczestniczących, wymaganego odsetka udziału wylosowanych szkół, nauczycieli, dyrektorów, „przeważania” zebranych danych (w razie nadreprezentacji lub niedoreprezentowania grup badanych), kontroli wewnętrznej i zewnętrznej itp. Z powodu niespełnienia tylko jednego kryterium – z edycji TALIS 2008 wycofano z porównań międzynarodowych Holandię.

Brak kontynuacji badania TALIS w Polsce w przyszłości musi mieć jednak jakieś uzasadnienie (ze strony MEN – kierownictwa, urzędników tego resortu, gdyż decyzję o udziale w takich badaniach podejmują rządy poszczególnych państw). Oficjalnie podano jako powód – brak środków finansowych na badania, ponieważ w 2018 roku zbiegają się dwa duże, międzynarodowe projekty badawcze (TALIS i PISA) i kontynuacja TALIS’a byłaby zbyt dużym obciążeniem dla budżetu ministerstwa edukacji (jednak większość wydatków związanych z badaniem TALIS 2013 pokryto ze środków „unijnych”). Nieoficjalnie można się domyślać, że ważnym powodem rezygnacji z TALIS’a przez ekipę minister Joanny Kluzik-Rostkowskiej – była/jest mała możliwość wykorzystania wyników tego badania w celach politycznych. TALIS jest w bardzo małym stopniu badaniem rangującym, oceniającym poszczególne kraje (a wła-

ściwie ich nauczycieli), tak jak np. PISA, w którym to badaniu – coraz lepsze wyniki polskich uczniów przedstawiano jako sukces polityki oświatowej, wprowadzanych zmian. Dodatkowo przeciw „TALIS-owi” wysuwano też argument podważający wiarygodność badań, sprowadzający się do stwierdzenia, iż „co to za badania i wyniki, które opierają się na opiniach, deklaracjach”. Ten wątek, co prawda bardzo rzadko – dyskutowany był także przy okazji prezentacji wyników TALIS’a w Polsce. Na przykład wskazywano na przewagę deklarowanych konstruktywistycznych przekonań pedagogicznych nauczycieli i równocześnie dominację nauczycieli stosujących na lekcjach bezpośredni przekaz wiedzy (który z konstruktywizmem niewiele ma wspólnego). Ten problem wystąpił we wszystkich uczestniczących w badaniu krajach i zasługuje na oddzielny tekst, podejmujący próbę wyjaśnienia, dlaczego istnieją rozbieżności między przekonaniami i stosowanymi praktykami. Dzięki badaniom dowiedzieliśmy się jednak, jak powszechne i rozległe jest to zjawisko. Wiemy, że taki sposób zbierania informacji, jaki zastosowano w badaniu TALIS i innych projektach badawczych, jest powszechny w bardzo wielu badaniach społecznych, oświatowych. Z różnych względów jest prawie niemożliwe poddać badaniom testowym (tak, jak uczniów np. w badaniu PISA, PIRLS) tak dużą liczbę nauczycieli, z jaką mieliśmy do czynienia w obu edycjach TALIS’a.

Mamy do czynienia z dwoma podstawowymi zarzutami pod adresem TALIS’a: zbyt wysokie koszty i badanie opinii, deklaracji (a nie faktów).

### **Koszty badań**

Jakie w takim razie są przewidywane wydatki związane z uczestnictwem w trzeciej edycji (2018) badania TALIS? Tak jak w poprzednich edycjach, można je podzielić na dwie zasadnicze części: 1) „składka członkowska” na rzecz OECD ponoszona przez rządy krajów uczestniczących (opłacana najczęściej z budżetów ministerstw edukacji – tak było też w przypadku Polski); 2) wydatki związane bezpośrednio z przeprowadzeniem badań, opracowaniem i upowszechnieniem ich wyników. Składka członkowska jest przeznaczona przede wszystkim na opłacenie międzynarodowego zespołu opracowującego koncepcję badań, tworzenie narzędzi badań, losowanie prób do badań, utworzenie bazy danych, opracowanie raportu międzynarodowego, utrzymanie biura personelu pomocniczego, organizowania roboczych seminariów związanych z realizacją poszczególnych etapów badania (bez wydatków na dojazdy i hotele uczestników – te były pokrywane przez poszczególne państwa uczestniczące w badaniu). W edycjach 2008 i 2013 polska składka członkowska była zbliżona do składek opłacanych przez Słowację, Węgry i Czechy. Na tej podstawie można domniemywać, że gdyby Polska uczestniczyła w badaniu w 2018 roku, od 2015 roku, przez pięć lat (do 2019) – polski rząd (Ministerstwo Edukacji) musiałby wpłacać na rzecz OECD 27-28 tys. euro rocznie (takie przewidziano wysokości składek dla Słowacji, Węgier, Czech, czyli ok. 116-124 tysięcy zł rocznie, w zależności od przelicznika walutowego) – w sumie około 140 tys. euro. Czy to jest dużo, czy mało? Jest to ważne pytanie, zwłaszcza że istniała duża szansa, aby uzyskać częściową refundację składki z Komisji Europejskiej (tak było w 2008 roku, „w nagrodę” za rzetelne przeprowadzenie badań próbnych) – jednak najpierw trzeba byłoby dokonać wpłaty i później aplikować do Komisji o zwrot (przynajmniej częściowy).



Większe wydatki związane byłyby z przeprowadzeniem badań, chociaż też istniała szansa, aby część z nich pokryć z tzw. środków „unijnych” (w 2013 roku badanie TALIS w gimnazjach finansowało Ministerstwo Edukacji, w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych – finansowane było ze środków dużego projektu „unijnego”). Wielkość tych wydatków zależałaby także od liczby szczebli nauczania objętych badaniami (czy tylko w gimnazjach, czy także w pozostałych szkołach), a więc od liczby badanych nauczycieli. Gdyby badanie nauczycieli było ograniczone tylko do jednego szczebla szkół, średnie wydatki roczne byłyby porównywalne ze składką członkowską lub byłyby od niej nieznacznie większe.

## Wiarygodność badania opinii nauczycieli

Jak badacze radzą sobie w sytuacjach, w których zebrane informacje, ich analiza mogą być podważane, wzbudzać wątpliwości? Od przeszło sześćdziesięciu lat badana jest (przede wszystkim przez psychologów) skłonność ludzi do udzielania odpowiedzi na pytania kwestionariusza (ankiety, wywiadu) zgodnie z oczekiwaniami społecznymi. „Skłonność ta ujawnia się między innymi w trakcie wypełniania kwestionariuszy w przypisywaniu sobie takich stwierdzeń, które są społecznie pożądane i odrzucaniu stwierdzeń, które w danym społeczeństwie nie są aprobowane” (Żylicz, Malinowska, 2012, s. 14). Do badania tej skłonności stosowana jest „skala aprobaty społecznej” (*social desirability scale*). Zbieranie informacji na potrzeby badania TALIS (2013 i 2008) polegało na wypełnianiu przez nauczycieli i dyrektorów szkół – kwestionariuszy ankiet, dlatego istotne jest pytanie: w jakim stopniu nauczyciele są/nie są podatni na „aprobatę społeczną”. Odpowiedź na tak postawione pytanie zwiększa/zmniejsza pewność co do wiarygodności uzyskanych informacji.

Na potrzeby TALIS 2013 zostało zlecone dodatkowe badanie (zgodę na nie wyraziło 18 państw uczestniczących, w tym Polska) wykonane przez Wydział Studiów Kulturowych Uniwersytetu w Tilburgu (Holandia), które ponadto było koordynowane przez Amerykański Instytut Badawczy z Waszyngtonu. Objęło ono prawie 77 tysięcy nauczycieli ze szkół poziomu ISCED 2 (odpowiednik polskiego gimnazjum). Posłużyła temu analiza oceny dziesięciu stwierdzeń na 7-stopniowej skali (od zdecydowanie się zgadzam: 7, ani się zgadzam, ani nie zgadzam: 4, do zdecydowanie się nie zgadzam: 1). Pięć z tych stwierdzeń miało wydźwięk pozytywny (np. „zawsze uważnie słucham uczniów”, „pomagam uczniom i innym nauczycielom w kłopotach”) i pięć – negatywny (np. „irytują mnie uczniowie, którzy oczekują specjalnego traktowania”, „jestem zła/y, gdy inny nauczyciel wyraża opinie różne od moich”). Średnie obliczone dla poszczególnych krajów wskazują, że w przypadku stwierdzeń o charakterze pozytywnym oceny były bliskie „prawie się zgadzam” lub „zdecydowanie się zgadzam” (od 5,25 Malezja, do 6,34 Abu Zabi; Polska 5,91). Oceny stwierdzeń o charakterze negatywnym były bardziej oddalone od ocen skrajnych („zdecydowanie się nie zgadzam”) – od 1,63 Abu Zabi do 3,08 Malezja; Polska: 2,43 (Van de Vijver, He, 2014, s. 23). Następnie wydzielono 17 modułów (*constructs*), na które składały się 4 do 6 odpowiedzi/stwierdzeń kwestionariusza TALIS, reprezentujących różne aspekty pracy i przekonań nauczycieli (np. współpraca z innymi nauczycielami, relacje z uczniami, satysfakcja zawodowa, rozwój zawodowy) i skorelowano je z ocenami stwierdzeń pozytywnych i negatywnych.

Okazało się, że najsilniejsze związki, wskazujące na większą podatność na aprobatę społeczną – dotyczyły poczucia własnej skuteczności nauczycieli w zakresie nauczania (0,73), satysfakcji z obecnego środowiska pracy (0,77) i ogólnej satysfakcji z pracy (0,72). Nieco słabsze związki odnotowano przy pytaniu o zadowolenie z nauczania (0,56), relacje nauczyciel/uczeń (0,50), poczucie własnej skuteczności w angażowaniu uczniów do nauki (0,47), a najsłabsze: klimat i dyscyplina w klasie (0,01), rozwój i współpraca zawodowa nauczycieli (od 0,04 do 0,17). Przytoczone wartości odnoszą się do „poziomu krajowego” – na poziomie indywidualnym korelacje były słabsze (Van de Vijver, He, 2014, s. 35-36).

Wyniki te świadczą, że nie wszystkie moduły (a więc nie wszystkie wybrane charakterystyki nauczycieli) są jednakowo „podatne” na aprobatę społeczną. Nauczyciele mogą reagować bardziej emocjonalnie, z większym osobistym zaangażowaniem w ocenę swojej skuteczności niż w stosunku do ich rozwoju zawodowego, który traktują bardziej obojętnie. Jednak najważniejszy wniosek wynikający z przytoczonej analizy skali aprobaty społecznej nauczycieli w badaniu TALIS 2013 – pomimo pewnych różnic w zakresie podatności na nią niektórych charakterystyk nauczycieli oraz uwzględnienia jeszcze innych analiz (styl udzielanych odpowiedzi) – **nie daje podstaw do twierdzenia, aby obraz udzielanych przez nich odpowiedzi był wypaczony** (podkr. R.P.), a więc opinie, deklaracje nauczycieli należy uznać za wiarygodne (pomimo zastrzeżenia autorów tego opracowania co do pewnych braków w bazie danych) (Van de Vijver, He, 2014, s. 39).

Przy okazji poddano analizie wskaźniki socjoekonomiczne, wyrażone za pomocą HDI (*Human Development Index* – wskaźnik rozwoju społecznego, obliczany i publikowany co roku dla około 190 państw przez UNDP), oraz edukacyjne (wyniki PISA) i aprobaty społecznej w badaniu TALIS. Stwierdzono znaczące związki między tymi trzema rodzajami wskaźników: nauczyciele z krajów o wyższym poziomie rozwoju i wyższych wynikach osiągniętych przez uczniów, są mniej podatni na aprobatę społeczną (nauczyciele z bardziej rozwiniętych krajów, w których uczniowie uzyskali lepsze wyniki, mają mniejszą potrzebę dowartościowania?).

### **Korzyści wynikające z udziału w badaniu TALIS**

Dotychczasowy udział w tym badaniu, zdobyte doświadczenie mogłoby „procentować” w następnych latach (gdyby Polska uczestniczyła w tym badaniu). Te korzyści mają charakter ogólny, przede wszystkim dla polityki oświatowej, metodologii badań pedeutologicznych, jak i szczegółowe – odnoszące się bezpośrednio do pracy nauczyciela w szkole.

Wśród zalet o charakterze ogólnym – poza ogromnym zasobem wiedzy o polskich nauczycielach i dyrektorach szkół, zawartym w jednym badaniu (na tej samej próbie, z możliwością porównań międzynarodowych – co podnosi wiarygodność badania i jego rezultatów), wyniki mogłyby być podstawą podejmowania decyzji w skali kraju, regionu czy na poziomie lokalnym. Ponadto podjęto w badaniach wiele obszarów problematyki nauczycielskiej po raz pierwszy i na tak dużą skalę. Wreszcie – zespół IBE realizujący badanie – osiągnął wysokie kompetencje merytoryczne i metodologiczne w zakresie badania nauczycieli (co miałoby znaczenie w przypadku kontynuacji badań). Badania TALIS 2008 i 2013 ukazują korzystne trendy, ale także niedo-

ciągnięcia występujące w Polsce w obszarze „nauczycielskim” i aby to kontrolować, należało przystąpić do badania, które odbędzie się w roku 2018.

Badanie TALIS dawało też korzyści o charakterze szczegółowym, wynikające z możliwości monitorowania wielu aspektów pracy nauczyciela, na przykład:

- sposób prowadzenia lekcji przez nauczycieli (ważny, wobec przeważających obecnie metod podających nad aktywowującymi uczniami);
- praca grupowa uczniów i nauczycieli (zwiększająca efektywność nauczania i uczenia się);
- dostęp, uczestnictwo nauczycieli w programach adaptacyjnych do zawodu, takich jak program integracyjny, mentoring, staż (w tym zgodność nauczanego przedmiotu przez mentora i nauczyciela będącego pod jego opieką);
- potrzeby, oferty i bariery rozwoju zawodowego nauczycieli (w tym także stopień rozmiękania się potrzeb i ofert wraz z ich oceną jakości);
- rola oceny formalnej i nieformalnej nauczycieli, znaczenie informacji zwrotnej będącej skutkiem oceny nauczyciela (jak dotychczas niedostatecznie wykorzystywanej i mającej niewielki wpływ na sposób nauczania uczniów);
- stosunek nauczycieli do uczniów – w celu większego wsparcia i lepszego zrozumienia uczniów (jak dotychczas nauczyciele zaniedbują ten fragment swojej pracy);
- poczucie własnej skuteczności nauczycieli – zwłaszcza w zakresie pobudzania i motywowania uczniów;
- rozbieżności między niższą satysfakcją z wykonywanego zawodu a większym zadowoleniem ze szkoły, w której pracują nauczyciele;
- potrzeby (znacznie wykraczające poza potrzeby pedagogiczne), oferty i braki w zakresie rozwoju zawodowego dyrektorów szkół;
- przygotowanie zawodowe osób pełniących funkcję dyrektora szkoły oraz efektywność jego pracy (Hernik, 2015).

## Dyskusja

Argument „ministerialny” o kumulacji wydatków na badania TALIS i PISA w 2018 roku – może jest (w niewielkim stopniu) przekonujący. Jednak z metodologicznego punktu widzenia fakt wystąpienia dwóch ważnych badań w tym samym roku – należy ocenić pozytywnie. W przygotowaniach do edycji badania TALIS 2013 zespół polski zrezygnował z możliwości badania nauczycieli w szkołach, w których wcześniej przeprowadzono badania uczniów w ramach projektu PISA (z powodu wątpliwości metodologicznych wynikających z roku różnicy między obu badaniami: PISA w 2012, TALIS w 2013). Badanie nauczycieli na tak dużą skalę oraz próby łączenia takich badań z efektami szkolnymi osiąganymi przez uczniów – do łatwych nie należą, zwłaszcza jeśli nie uwzględnimy w nich innych oddziaływań na ucznia, czy też indywidualnych charakterystyk biopsychicznych młodego człowieka.

Wiele wskazuje na to, że w przyszłości osiągnięcia, kompetencje uczniów mierzone testami PISA będą bezpośrednio odnoszone do szeroko pojętych charakterystyk nauczycieli. Do tej pory można było jedynie porównywać średnie parametry uczniowskie i nauczycielskie na poziomie szkoły. Zabronione było porównywanie cech konkretnego nauczyciela z wynikami testu konkretnych uczniów. Powodem

takiej politycznej decyzji były silne naciski międzynarodowego związku nauczycielskiego TUAC, aby wyniki badań dotyczące pracy, przekonań nauczycieli nie mogły stanowić przesłanki do oceny czy decyzji, które mogłyby prowadzić do zmiany warunków zatrudnienia lub zwolnienia z pracy nauczyciela. Dotychczasowy system porównań wyników badań TALIS i PISA nie wszystkich zadowala z podanych powodów oraz z faktu, iż szkoły pod względem cech nauczycielskich są znacznie mniej zróżnicowane niż pod względem osiągnięć uczniów. Porównanie charakterystyk nauczycielskich na podstawie danych TALIS 2008 w Polsce z wynikami egzaminu gimnazjalnego (średnie odnoszące się do szkół) – prowadzą do podobnych wniosków (Piwowarski, 2011b).

Z całą pewnością informacje pochodzące z dużych badań poszerzają naszą wiedzę o nauczycielach, a nasuwające się czasami wątpliwości (w przypadku TALIS’a rozbieżności między poparciem dla konstruktywizmu i stosowanymi „niekonstruktywistycznymi” praktykami nauczania, pewna podatność niektórych aspektów pracy nauczyciela na aprobatę społeczną, czy też mniejsza podatność na nią w bardziej rozwiniętych krajach) – nie dyskwalifikują wyników badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli.

Udział w dużych, międzynarodowych badaniach to nie tylko dostęp do rzetelnych wyników, poszerzanie naszej wiedzy, konfrontowanie własnych priorytetów badawczych z trendami w znaczących badaniach ogólnościowych – to także prestiż „badawczy” wynikający z uczestniczenia w takich badaniach. Czasami jest to też nauka o standardach metodologicznych obowiązujących w świecie (zwłaszcza podczas pierwszej edycji badań). W każdym badaniu, projekcie można doszukać się słabości – jednak nieuczestniczenie w ważnych badaniach międzynarodowych, zwłaszcza tych „rozwojowych” i tych, w których już się uczestniczyło – jest błędem.

\* \* \*

Analiza wyników z dużych, opiniotwórczych badań jest jednym z możliwych podejść do łączenia teorii z praktyką. Bazy danych z wielkich międzynarodowych badań edukacyjnych są na ogół ogólnie dostępne, co umożliwia prowadzenie dalszych, pogłębionych analiz (na poziomie ponadkrajowym, krajowym, regionalnym, lokalnym, szkolnym). I wreszcie refleksja osobista. To nie zawiedzione osobiste nadzieje związane z niemożliwością dalszego uczestniczenia w badaniach nauczycieli (mogące być tak zinterpretowane przez niektórych czytelników), lecz przekonanie, że wycofanie się z następnej, trzeciej rundy badań TALIS – było powodem napisania tego tekstu. W przypadku kontynuacji tego projektu, z powodu wieku – mógłbym być już tylko co najwyżej społecznym konsultantem, doradcą – z racji pełnienia w latach 2007-2015 funkcji kierownika projektu w Polsce i związanym z tym doświadczeniem. Rozpoczęte już przygotowania do trzeciej rundy badań, TALIS 2018 – z powodzeniem mógł kontynuować bardzo kompetentny zespół młodych pracowników IBE, zaangażowanych w badanie TALIS 2013.

## Literatura

Hernik K. (red.) (2015): *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*; oraz strona internetowa: <http://www.eduentuzjasci.edu.pl> (link: badania)

OECD (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing; oraz strona internetowa: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

Piwowarski R. i Krawczyk M. (2009): *TALIS. Nauczanie – Wyniki Badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*. Warszawa: MEN, IBE; oraz strona internetowa: <http://www.eduentuzjasci.edu.pl> (link: badania)

Piwowarski R. (2011a): *Dokąd zmierza pedagogika porównawcza?* „Edukacja”, nr 3

Piwowarski R. (2011b): *Nauczyciele a osiągnięcia szkół (na podstawie danych TALIS i wyników egzaminu gimnazjalnego)*. ibe-analizy-02-2011-nauczyciele-a-osiaagniecia-szkol(4).pdf

Piwowarski R. (2015): *Rozwój zawodowy nauczycieli*. W: K. Hernik (red.): *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*; oraz strona internetowa: <http://www.eduentuzjasci.edu.pl> (link: badania)

Van de Vijver F. J. and He J. (2014): *Report on Social Desirability, Midpoint and Extreme Responding in TALIS 2013*. „OECD Education Working Papers”, No. 107, OECD Publishing

Żylicz P., Malinowska D. (2012): *Przygotowanie polskich eksperymentalnych wersji skal samoopisowych dla nauczycieli wraz z badaniem pilotażowym*. Instytut Rozwoju Biznesu, Warszawa

### **Badanie TALIS – brak kontynuacji. Czy to właściwa decyzja?**

Tekst porusza główne aspekty braku kontynuowania w Polsce badania TALIS. Artykuł podzielony jest na pięć sekcji i dyskusję. Pierwsza odnosi się do największych i najważniejszych międzynarodowych badań edukacyjnych. Sekcja druga porusza najważniejsze zagadnienia TALIS'a. Problemy kosztów badania TALIS i skali aprobaty społecznej są zaprezentowane w sekcjach trzeciej i czwartej. Korzyści wynikające z uczestnictwa w badaniu TALIS są syntetycznie przedstawione w sekcji piątej. Dyskusja jest zakończeniem artykułu.

Słowa kluczowe: międzynarodowe badania oświatowe, TALIS, nauczyciele, koszty badań, skala aprobaty społecznej

### **TALIS – the lack of continuation. Is it the right decision?**

This text reflects on the main aspects of the lack of continuation of TALIS in Poland. The paper is divided into five sections and discussion. The first refers to the greatest and the most important international educational surveys. Section two reflects on main topics of TALIS. Problems associated with costs of TALIS and social desirability scale are presented in the section three and four. The benefits connected with participation in TALIS are briefly presented in section five. Discussion is the end of the paper.

Key words: international educational surveys, TALIS, teachers, costs of surveys, social desirability scale



Łukasz Kwadrans  
*Uniwersytet Śląski*

## **O POTRZEBIE INTEGRACJI SPOŁECZNEJ ROMÓW NA PRZYKŁADZIE CZĘŚCI EDUKACYJNEJ PROJEKTOWANEGO PROGRAMU LOKALNEGO**

W tekście podjęto próbę opisu dotychczasowych instytucjonalnych działań zmierzających do poprawy sytuacji mniejszości romskiej we Wrocławiu. Przyjęta przez autora procedura badawcza to uczestniczące badania interwencyjne. Umożliwiają one przekształcanie rzeczywistości społecznej i stosowanie w praktyce wyników badań. Do ewaluacji realizowanych i projektowania nowych działań zastosowano podejście jakościowo-ilościowe. Wykorzystano obserwację uczestniczącą, analizę treści przekazów z mediów lokalnych, wywiady z przedstawicielami społeczności romskiej i urzędnikami, a także analizę dokumentów, sprawozdań z jednostek samorządu terytorialnego i organizacji pozarządowych odnośnie realizacji Programu rządowego na rzecz społeczności romskiej oraz Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki ze szczególnym uwzględnieniem sfery edukacyjnej.

Program lokalny opracowywany powinien być w ramach partnerstwa<sup>1</sup> skupiającego jednostki samorządu terytorialnego oraz organizacje pozarządowe, w tym szczególnie romskie, których celem jest zwiększenie integracji społecznej Romów z danego terenu. Instytucje skupione w partnerstwie miałyby wybierać lidera, który będzie reprezentował takie konsorcjum na zewnątrz. Program powinien być przygotowywany, a następnie wdrażany przy czynnym udziale lokalnej społeczności romskiej, której przedstawiciele obligatoryjnie wchodziłoby w skład partnerstwa i byli zapraszani na regularne spotkania monitorujące. Partnerstwo uwzględniać powinno potrzeby większości grup romskich zamieszkujących dany obszar. Na etapie projektowania i realizacji programu lokalnego wymagana będzie wzajemna współpraca jednostek samorządu terytorialnego oraz lokalnych organizacji pozarządowych, w tym szczególnie romskich bez względu na to, kto byłby inicjatorem tego przedsięwzięcia.

---

<sup>1</sup> Przez partnerstwo rozumieć należy wspólne przedsięwzięcie związane w drodze umowy pomiędzy przynajmniej dwoma uczestnikami i wykonawcami programu lokalnego, w celu zrealizowania przygotowanej wspólnie strategii projektu. W skład partnerstwa mogą wejść na równych prawach wszystkie podmioty wymienione jako uczestnicy lub wykonawcy w programie (*Program integracji ...*).

## Charakterystyka lokalnej społeczności romskiej

Po II wojnie światowej większość Romów na Dolny Śląsk przybyła dobrowolnie. Pierwsze pojawiły się rodziny z grupy Bergitka Roma i Sanocka Roma. Byli to Romowie, którzy prowadzili osiadły tryb życia, natomiast decyzja o zmianie miejsca zamieszkania była związana z problemami bytowymi i próbą ich zmiany. Większość Romów pochodziła z terenów Małopolski. Według dokumentów dotyczących tego okresu można stwierdzić, że w drugiej połowie lat 40. XX wieku Romowie nie osiedlali się w samym Wrocławiu, tylko w pobliskich miejscowościach, takich jak Brochów, Leśnica oraz Kąty Wrocławskie. Taki stan rzeczy związany był z brakiem wolnych mieszkań w mieście.

Zgodnie z deklaracjami narodowości (spis powszechny 2002 r.) we Wrocławiu zamieszkiwały 472 osoby pochodzenia romskiego. Szacując na podstawie liczby uczniów romskich i środowisk objętych pomocą MOPS można przypuszczać, że populacja wrocławskich Romów to około 1500 – 1600 osób. Zgodnie z wynikami diagnozy prowadzonej w ramach projektu Różni Obywatele Jedno Miasto<sup>2</sup> ustalono, że kobiety stanowią około 51,5% populacji romskiej we Wrocławiu. Struktura wieku Romów – przygotowana na podstawie danych MOPS – jest następująca: 52,39% osób w wieku aktywności zawodowej, 40,1% dzieci i młodzież w wieku szkolnym, 5,48% osoby powyżej 65 roku życia. Romowie to mniejszość etniczna, do której przynależność podczas przeprowadzonego w 2011 r. Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań zadeklarowało 16 723 obywateli polskich. Populacja Romów liczy 8604 kobiety oraz 8119 mężczyzn, w tym 10 840 osób w wieku produkcyjnym: wykształcenie wyższe – 272 osób (2%), wykształcenie średnie – 934 (7%), wykształcenie niższe niż średnie – 11 028 (82%). Liczba Romów pracujących i zarejestrowanych jako bezrobotni – 3685, biernych zawodowo – 8029.

W samym Wrocławiu władze samorządowe szacowały wielokrotnie liczebność społeczności romskiej, jednak trudno o precyzyjne dane ze względu na częste migracje. Na podstawie szacunków na potrzeby Programu, a także danych spisowych można przypuszczać, że stolica Dolnego Śląska to miasto w Polsce, w którym zamieszkuje najwięcej Romów (Szyszlak, 2012). Według danych MOPS we Wrocławiu z pomocy społecznej (bez świadczeń rodzinnych i dodatków mieszkaniowych) korzysta 211 rodzin (około 500 osób).

Najwięcej Romów we Wrocławiu zamieszkuje dzielnicę Brochów, około 400 osób, głównie przedstawiciele Bergitki Roma – polscy Cyganie wyżynni (karpaccy), nazywani Bergitka przez pozostałych. Nie utrzymywali oni wcześniej kontaktów z innymi grupami. Już od kilku pokoleń prowadzą osiadły tryb życia na Podkarpaciu. Trudno jest dokładnie ustalić liczbę przedstawicieli tej mniejszości, ponieważ są oni mobilni. W okresie letnim wielu mężczyzn wyjeżdża za granicę. Część rodzin spędza po kilka miesięcy w roku w innych krajach europejskich, gdzie korzysta z pomocy społecznej oferowanej Romom przebywającym np. na terenie Wielkiej Brytanii.

---

<sup>2</sup> *Raport z badań. Społeczność romska we Wrocławiu.* Wrocław 2013. Badania przeprowadzone w ramach projektu „Różni obywatele – jedno miasto” realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki – Priorytet I, Działanie 1.3, Poddziałanie 1.3.1 na podstawie umowy o dofinansowanie projektu nr UDA-POKL.01.03.01-00-404/11-00. Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.



W Śródmieściu mieszka kilkadziesiąt rodzin, głównie przedstawiciele Polskiej Romy – polscy Cyganie nizinni, żyjący w Polsce od XV w. Wśród nich możemy wyróżnić jeszcze wiele innych bliskich im, mniejszych grup. Podział na takie węższe grupy jest związany prawdopodobnie z nazwami rodów i z różnym czasem ich przybycia do Polski oraz z późniejszymi układami wewnątrz grup romskich. Romowie z tej grupy zazwyczaj przyjmują polskie nazwiska szlacheckie, nazwiska pochodzące od drzew i nazwiska niemieckiego pochodzenia. Są grupą tubylczą, autochtoniczną na terenie Polski w porównaniu z innymi grupami romskimi, które sami określają jako cudzoziemców. Mają silne zasady przestrzegania obyczajowości, których strażę zwierzchnik, *Śero Rom*.

Kolejnym obszarem miasta zamieszkiwanym przez Romów jest również część Śródmieścia, gdzie przebywa około 10 rodzin romskich, około 50 osób. Grupa ta, to Lowarzy, którzy przybyli na ziemię polskie w XIX w. z terenów rumuńskojęzycznych. Lowarzy są najbliżsi folklorystycznie Kelderaszom, przywędrowali do Polski w tym samym czasie. Zajmowali się przede wszystkim handlem końmi, a obecnie np. samochodami. Podobnie jak Kelderaszów można ich spotkać praktycznie na całym świecie. Stanowią niewielką część populacji Romów w Polsce. Mieszkają oni w zdekapitalizowanych budynkach, które od ponad dwudziestu lat mają być wyburzone. Większość Romów z tej grupy korzysta z pomocy społecznej udzielanej przez MOPS, nie ma stałego zatrudnienia, część z nich trudni się handlem (*Romowie we Wrocławiu...*).

W roku 2004, po rozpoczęciu działań związanych z realizacją Programu na Rzecz Społeczności Romskiej w Polsce, powstały trzy romskie stowarzyszenia. Działające do dziś „Romani Bacht”, powstałe na Brochowie i kontynuujące tradycje zespołu „Bacht”. Dwa kolejne to Towarzystwo Rodziców Uczniów Romskich „Nelo Drom” („Nowa Droga”) oraz Dolnośląskie Stowarzyszenie Romów, niestety organizacje te po około dwóch latach zawiesiły działalność (*Romowie we Wrocławiu...*).

W roku 2009 we Wrocławiu pojawiło się kilka rodzin Romów z Rumunii (wcześniej również takie migracje miały miejsce), które w przeciwieństwie do poprzednich grup z tego kraju nie wyjechały do Niemiec, a zostały w stolicy Dolnego Śląska. Kilkadziesiąt osób najpierw koczowało na jednym z osiedli, następnie przeniosło się na obszar zajmowany do dziś. Zamieszkali w barakach wybudowanych ze znalezionych materiałów, ogrzewanych małymi piecami. Mimo protestów mieszkańców dzielnicy Romowie już piąty rok koczują we Wrocławiu. Natomiast kontakty pomiędzy polskimi Romami a Romami z Rumunii praktycznie nie istnieją, grupy żyją w izolacji (*Romowie we Wrocławiu...*). Jedna z rodzin została w momencie przygotowywania programu osiedlona w zasobach komunalnych. Można również zauważyć aktywności i działania ze strony miasta w zakresie wsparcia pomocą i objęcia dzieci obowiązkiem szkolnym.

## **Diagnoza sytuacji edukacyjnej i społecznej**

Warto powiedzieć, że we Wrocławiu jest kilka szkół, do których uczęszczają uczniowie romscy, jednak najwięcej z nich uczy się w Szkole Podstawowej nr 108. W roku szkolnym 2012/13 obowiązkiem szkolnym objętych było 175 dzieci romskich, a obowiązek ten realizowało 163. Dwunastu uczniów porzuciło w roku szkolnym 2012/13 naukę. Frekwencja w tym roku szkolnym wynosiła 70,6%, a średnia ocen kształto-

wała się na poziomie 2,44. Jednak ważne podkreślenia jest to, że w szkołach podstawowych frekwencja wynosiła 92,6%, w gimnazjach 67,69%, a w szkołach ponadgimnazjalnych 31,17%.

Dzieci romskie otrzymują dodatkowo wsparcie w świetlicach środowiskowych o charakterze integracyjnym. Powstały miejsca integracji, np. centra aktywizacji. Wzrosła świadomość rodziców romskich i dzieci o potrzebie edukacji. Kadra pedagogiczna poznaje specyfikę ucznia romskiego i jego kultury, zatrudniani są asystenci romscy, nauczyciele wspomagający. Uczniowie pochodzenia romskiego otrzymują wyprawki szkolne i stypendia motywacyjne, mają godziny zajęć dodatkowych, wyrównawczych. Wciąż znikomy jest jednak udział Romów w edukacji przedszkolnej.

Z diagnozy na potrzeby projektu wynika, że 64% Romów bardzo dobrze posługuje się językiem polskim w mowie i piśmie, ale blisko 29,5% czyta i pisze bardzo słabo, w 6,5% nie pisze i nie czyta w ogóle. Natomiast w grupie wiekowej 18-24 lata aż 76,1% osób podaje, że bardzo dobrze zna język polski. Tej grupie wiekowej nie ma osób nieznających w ogóle polskiego. Najgorzej sytuacja ta wygląda wśród osób powyżej 50 roku życia.

Sytuację edukacyjną społeczności romskiej można przedstawić i zanalizować dzięki zbieraniu danych przez instytucje oświaty, a także deklarowanie pochodzenia w związku z przyznawanymi świadczeniami. Natomiast trudniej pozyskać dane na rynku pracy, ten obszar nie poddaje się łatwej analizie, choć stereotypowo mówi się o wysokim poziomie bezrobocia wśród Romów. Ze względu na obowiązujące przepisy i praktykę w krajach UE nie prowadzi się statystyk i nie generuje danych dotyczących funkcjonowania na rynku pracy ze względu na pochodzenie etniczne. Informacje takie mogą mieć charakter szacunkowy i opierać się na badaniach prowadzonych dotychczas oraz publikacjach czy raportach krajowych. Z deklaracji wynika, że 169 na 200 Romów było kiedykolwiek zarejestrowanych (wspomniana diagnoza z projektu): 91 kobiet, 78 mężczyzn. Obecnie zarejestrowanych jest 77 osób z 200 biorących udział w projekcie, w tym 39 kobiet, 38 mężczyzn. Z kursów zawodowych z Powiatowego Urzędu Pracy korzysta 8 osób. Problem stanowią: brak pełnej diagnozy, możliwości uzupełnienia wiedzy, nieprzychylni pracodawcy, wadliwe funkcjonowanie systemu, trudności w poruszaniu się na rynku pracy.

Do głównych, z deklarowanych, źródeł zarobkowania Romów we Wrocławiu można zaliczyć, wśród kobiet: zawód sprzedawczyni, kasjerki, sprzątaczkę, opiekunki w przedszkolu, asystentki romskiej, pomocy kuchennej, natomiast wśród mężczyzn przewodzą pracownicy fizyczni i kierowcy. Romowie podejmują też wiele zajęć dorywczych, w tym handel i muzykowanie. Jednak większość wrocławskich Romów jest klientami MOPS. W rodzinach bez dzieci głównymi źródłami dochodu są dodatki mieszkaniowy i zasiłek stały. Natomiast w rodzinach z dziećmi 76,92% korzysta z zasiłków rodzinnych, 42,31% dodatków mieszkaniowych, a na 3 miejscu jest deklarowana praca dorywcza (32,69%).

Analizie poddano 128 gospodarstw domowych rodzin romskich (292 osoby), tyle bowiem skorzystało ze świadczeń pomocy społecznej w roku 2012. 45,3% stanowiły gospodarstwa jednoosobowe, 21,9% dwuosobowe, 10,1% trzyosobowe, a 21,9% gospodarstwa składające się z 4 i więcej osób. Rodziny z dziećmi na utrzymaniu stanowiły 40,6% ogółu badanych, a 53,8% rodzin korzystających ze świadczeń stanowią rodziny niepełne. Należy dodać, że 27,7% osób badanych ma orzeczony stopień niepełnosprawności.

Jeżeli chodzi o sferę pomocy materialnej uczniom romskim, to zakupiono 158 wyprawek szkolnych. Przekazywano również stypendia motywacyjne (59) i szkolne w roku 2012/13. Istotne jest w tym zakresie wykorzystywanie zasobów Miasta Wrocław, wsparcie finansowe z innych źródeł, pozyskiwanie zasobów ludzkich, zdobywanie doświadczenia w sprawie realizacji programów, powstawanie instytucji (świeclice, jednostki miejskie) i organizacji romskich rodzin.

## **Główne problemy**

Opisując główne problemy wraz z ich uzasadnieniem należy zapewne rozpocząć od najważniejszej sfery, jaką jest edukacja, aby opisać niedobory w kwestii zdrowotnej, deficyty w obszarze zatrudnienia i sferze bytowej.

### *Edukacja*

Wydaje się, że wciąż największymi problemami w tej sferze są: brak przygotowania przedszkolnego, nieznanomość języka polskiego, niewystarczająca świadomość potrzeby edukacji dzieci romskich, częste migracje, nieotrzymywanie promocji do klas programowo wyższych, sytuacja socjalna uczniów romskich, niechęć, nieprzychylność kadry pedagogicznej i administracyjnej, brak motywacji i wsparcia ze strony rodziców, kadra (nauczycieli wspomagających edukację w zakresie kompetencji edukacji międzykulturowej), 3 nauczycieli i 3 asystentów na 175 uczniów romskich.

Poza tym należy zwrócić uwagę na problemy z edukacją przedszkolną. Romowie nie spełniają często warunków formalnych (kryteria kwalifikacyjne, brak środków finansowych), nie mają tradycji oddawania dzieci na wychowanie „obcym”. Natomiast szkoły podstawowe i gimnazja, to miejsca, gdzie dochodzi do sytuacji przerywania edukacji ze względów kulturowych i migracji. Problemami są również: konflikty rówieśnicze, różnice kulturowe rzutujące na udział w zajęciach (lekcje: wychowania fizycznego, biologia, „zielone szkoły”) i kontakty rówieśnicze, wczesna aktywność ekonomiczna młodych Romów, wzrost obowiązków w domu rodzinnym, wczesne małżeństwa, macierzyństwo, nierealizowanie oferty ścieżki edukacyjnej.

W zakresie szkolnictwa specjalnego należy podkreślić, że Wrocław stanowi pozytywny przykład realizacji dotychczasowych działań programu. Mamy większą świadomość w zakresie kierowania dzieci do tych placówek. Jedynie 10 dzieci na 175 uczęszcza do szkół specjalnych. Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne mają specjalne programy służące diagnozie dzieci romskich z wykorzystaniem narzędzi niewerbalnych.

Osobnym problemem w sferze edukacji jest kierowanie odpowiednich działań do dorosłych Romów (edukacja dorosłych). Zauważalny jest brak dostatecznej informacji, świadomości, motywacji na temat perspektywy powrotu do systemu edukacji, brak możliwości uzupełnienia wykształcenia podstawowego, brak diagnozy potrzeb, brak umiejętności czytania i pisanja wśród niektórych przedstawicieli tej społeczności. Istotna z tego punktu widzenia wydaje się zatem edukacja nieformalna.

### *Zatrudnienie*

Brak stałego zatrudnienia, to nierozwiązany dotąd problem dotyczący społeczność romską w Polsce. Wpływa na to zapewne niski poziom motywacji do uzupełnienia wiedzy, wykształcenia, kwalifikacji, tradycji zarobkowania w określony sposób, nieprzychylni pracodawcy, wadliwe funkcjonowanie systemu – rynku pracy, brak historii zawodowej i życiorysu<sup>3</sup>.

### *Zdrowie*

Obszar, który wymaga wielu działań, to sfera zdrowotna, szczególnie w zakresie świadomości i profilaktyki. Problem zapewne stanowią bariery kulturowe (szczególnie mają je kobiety), dieta, styl życia, uzależnienia, brak profilaktyki badań, systematyczności, świadomości możliwości korzystania z bezpłatnych programów zdrowotnych, niewystarczający poziom edukacji zdrowotnej, akcyjność programów i ich incydentalność, trudne warunki mieszkaniowe i bytowe Romów, a także brak informacji, dostępności świadczeń i bezpłatnych programów. Należy jeszcze dodać niski poziom chęci zmiany stylu życia, chociażby diety, ze strony Romów.

### *Mieszkalnictwo*

Program zakładał poprawę w tym zakresie, jednak wciąż można zauważyć dekapitalizację mieszkań zajmowanych przez Romów, przeludnienie, zadłużenie czynszowe, trudne warunki sanitarne, małe metraże lokali.

Wśród słabych stron, niedomagań dotychczasowego Programu należy wskazać, że wciąż brak jest diagnozy co do form edukacji przedszkolnej (punkty przedszkolne, międzypokoleniowe zajęcia integracyjne, włączanie rodziców, „przedszkola raczkujące”) oraz diagnozy dotyczącej ścieżki edukacyjnej. Niedostateczne przygotowanie kadry do pracy z dzieckiem romskim i brak doświadczeń z edukacją przedszkolną w społeczności romskiej oraz przerywanie nauki szkolnej, to obszary wymagające wsparcia w nowej perspektywie finansowej przy realizacji projektowanego programu lokalnego. W zakresie edukacji dorosłych i edukacji nieformalnej pozostaje wiele wyzwań. Dotychczasowe działania wydają się najmniej efektywne z całej sfery edukacji Romów. W związku z tym dalej nierozwiązane pozostają kwestie aktywizacji zawodowej i zatrudnienia, niewystarczające są również rozwiązania w sferze mieszkaniowej (dekapitalizacja zasobów komunalnych, zadłużenie czynszowe, przeludnienie lokali, trudne warunki sanitarne). Do zaprojektowania i realizacji pozostają sfery zdrowia i bezpieczeństwa. Wszystko to powinno zostać powiązane z edukacją, także osób dorosłych. Konieczne wydaje się kontynuowanie tych aktywności z uwzględnieniem diagnozy uzyskanej na podstawie dotychczasowych doświadczeń ogólnopolskich ze szczególnym zwróceniem uwagi na specyfikę lokalnych społeczności romskich, tak jak jest to zaproponowane w dokumencie pt. *Program integracji społeczności romskiej w Polsce na lata 2014-2020*.

---

<sup>3</sup> W tej części należałoby zaproponować odniesienie do publikacji MSAP (Zawicki, Paszko, 2010).

## **Potrzeby Romów**

Wprowadzenie instytucji asystentów romskich i nauczycieli wspomagających można uznać za znaczącą zmianę w podejściu do edukacji romskiej. Asystenci romscy i nauczyciele wspomagający edukację dzieci mają wyjątkowo trudne zadanie zapewnienia dzieciom wszechstronnej pomocy w kontaktach ze środowiskiem szkolnym oraz pomoc pracownikom szkół w kontaktach z uczniami. Instytucja asystenta romskiego jest oceniana pozytywnie, zarówno przez Romów, jak i przedstawicieli szkół. Rolą asystenta romskiego jest wsparcie emocjonalne uczniów romskich, pomoc nauczycielom wspomagającym oraz pedagogom w rozpoznaniu potrzeb i ewentualnych problemów uczniów. Do obowiązków asystentów należy też budowa dobrego kontaktu między rodzicami uczniów a szkołą, informowanie rodziców o przebiegu nauki oraz frekwencji uczniów i postępów w nauce. Istotne znaczenie ma w przyszłości wypracowanie systemu awansu dla asystentów romskich. Nauczyciele wspomagający znają metodykę pracy w grupach zróżnicowanych kulturowo. Zadaniem nauczyciela jest bieżący nadzór nad postępami uczniów, prowadzenie zajęć wyrównawczych, pomoc w odrabianiu lekcji oraz stały kontakt z rodziną. Ważne, by wzmacniać pozycję asystentów, dostarczać im nowych kompetencji, czynić z nich liderów lokalnych, nie ograniczać ich zadań do pracownika administracyjnego. Romowie głównie zwracają uwagę na konieczność działań w dziedzinie edukacji dzieci i młodzieży oraz w kwestii remontów mieszkań i pomocy w znalezieniu pracy.

Istnieje konieczność wzmocnienia działań administracji oraz Policji w formie szkoleń uwrażliwiających na normy kulturowe Romów. Dodatkowo konieczne wydaje się przeprowadzenie szkoleń dla rad pedagogicznych z zakresu kompetencji międzykulturowych, w tym kultury i zwyczajów romskich.

Podobnie, jak w przypadku głównych problemów, należałoby wyróżnić na tej samej zasadzie obszary potrzeb w sferze poprawy sytuacji społeczności romskiej.

### *Edukacja*

Należałoby rozwijać działania integrujące społeczność romską z większością. Ważnym aspektem jest rozwijanie idei oraz dalsze funkcjonowanie świetlic środowiskowych, edukacji przedszkolnej. Potrzebny jest w tych działaniach kontakt ze środowiskiem romskim, funkcjonowanie instytucji (asystent, nauczyciel, system stypendiów, ubezpieczenia, wyprawki), współpraca z NGO's i instytucjami publicznymi, psychologami, pedagogami, zewnętrzne źródła finansowania, godziny zajęć dodatkowych, stabilne finansowanie (zwiększona subwencja oświatowa), doświadczenie korzystania z różnych źródeł finansowania.

W obszarze szkolnictwa potrzebne jest wsparcie rodziny, jej integracja wewnętrzna i zewnętrzna. Na wszystkich poziomach edukacji niezbędne byłoby nabywanie kompetencji międzykulturowych, przygotowywanie do kolejnych etapów edukacyjnych, opracowywanie ścieżki edukacyjnej, rozwijanie kultury pisanej, wskazanie alternatywnych form spędzania wolnego czasu. Należy umożliwić uzupełnienie wykształcenia dorosłym, również na poziomie szkoły podstawowej.

### *Zatrudnienie*

Zasadne wydaje się rozwijanie przedsiębiorczości, stworzenie realnych możliwości podnoszenia kwalifikacji, przełamywanie stereotypów, zachęty finansowe na tworzenie własnego miejsca pracy przez Romów.

### *Zdrowie*

Potrzeba akcji profilaktyczno-zdrowotnych, zaangażowania organizacji pozarządowych, programów zdrowotnych i wzrostu świadomości zdrowotnej, doprowadzenia do zmiany stylu życia, profilaktyki uzależnień.

### *Mieszkalnictwo*

Ważne dla zaspokojenia potrzeb społeczności romskiej (trudne warunki mieszkaniowe, zły stan lokali) będą doświadczenia w remontowaniu mieszkań zamieszkiwanych przez Romów ze środków zewnętrznych. Ich kontynuacja powinna odbywać się jednak w sposób pozwalający na integrację ze społeczeństwem większości.

## **Wybrane działania skierowane do społeczności romskiej we Wrocławiu**

### *Edukacja*

Działania skierowane do Romów i osób z ich otoczenia, to m.in. prelekcje, warsztaty dla uczniów oraz rozmowy wychowawcze z udziałem rodziców, organizacja zajęć wyrównawczych dla gimnazjalistów romskich, wolontariatu na rzecz młodzieży romskiej, edukacja nieformalna, edukacja zawodowa. Warsztaty dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych. Dwudniowe warsztaty dla dorosłych dotyczące kultury romskiej połączone z warsztatami antydyskryminacyjnymi. Wśród projektów edukacyjnych odnotować należy organizację i prowadzenie nieformalnych zajęć dla dzieci romskich odbywających się 2 razy w tygodniu po 3 godziny. Dodatkowo należy wspomnieć o zatrudnieniu edukatorek, zakupie materiałów i artykułów spożywczych, Realizowanie działań edukacji międzykulturowej, to warsztaty integracyjne, zajęcia wokalnie-taneczne zespołu „Terne Romani Bacht”, stypendia motywacyjne, impreza o charakterze regionalnym w ramach Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce (realizator – Szkoła Podstawowa nr 108) Konferencje Naukowe „Wyzwania edukacyjne Europy na rzecz społeczności romskiej”. Wyposażenie uczniów pochodzenia romskiego w podręczniki i pomoce dydaktyczne.

### *Zatrudnienie*

W tym obszarze należy wymienić: prowadzenie Centrum Zawodowej Aktywności Romów, Punktów Aktywizacji Romów, zatrudnienie asystentów romskich, profilaktykę i promocję zdrowia, filmowy Festiwal Kultury Romskiej, wsparcie instytucji i organizacji pozarządowych świadczących usługi na rzecz społeczności romskiej.

## *Zdrowie*

Można wskazać na szereg ważnych inicjatyw, m.in.: wykonanie okularów, dofinansowanie dopłaty do aparatów słuchowych, zakupienie sprzętu do profilaktyki cukrzycy, glukometrów, sprzętu umożliwiającego leczenie chorób (inhalatory, ciśnieniomierze, koncentratory tlenu) lub wypożyczenie (koncentratory tlenu), dofinansowanie pracy pielęgniarki i organizatora spotkań w domach romskich, zorganizowanie spotkania z lekarzem-diabetykiem, szkolenia w zakresie profilaktyki raka oraz opieki nad matką i dzieckiem, przeprowadzenie szkolenia w zakresie profilaktyki i leczenia uzależnień, zwiększenie wiedzy z dziedziny pierwszej pomocy przedmedycznej oraz zaopatrzenie rodzin romskich w apteczki pierwszej pomocy i świetlic integracyjnych w termometry bezdotykowe, porady/konsultacje w zakresie przeciwdziałania uzależnieniom od alkoholu i substancji psychoaktywnych w środowisku romskim, interwencja wraz z asystowaniem podczas szukania miejsc w placówkach pomocowych.

Wśród przedstawicieli społeczności romskiej przybyłych do Wrocławia z Rumunii i przebywających na tzw. koczowisku również realizowano pewne działania. Było to przeprowadzenie badań i zakup leków, zatrudnienie asystentek romskich, porady prawnika, zakup artykułów higienicznych i materiałów edukacyjnych, przeprowadzenie treningów/warsztatów dla kobiet na temat zdrowego żywienia, zdrowia itp., rozpoczęcie procesu uzyskania dokumentów.

### **Przewidywane cele osiągnięte po zakończeniu realizacji projektowanego programu**

Cel główny, to podniesienie poziomu integracji społecznej Romów we Wrocławiu. W zakresie edukacji miałyby to doprowadzić do wyrównania szans, zwiększenia świadomości i wzrostu osiągnięć edukacyjnych. Cele szczegółowe w zakresie edukacji, to 1) propagowanie i zwiększenie udziału w edukacji przedszkolnej dzieci pochodzenia romskiego (stworzenie możliwości); 2) doprowadzenie do wzrostu frekwencji, wyników w nauce, uczestnictwa na poszczególnych poziomach edukacji; 3) rozwijanie edukacji nieformalnej i dorosłych; 4) podniesienie wiedzy o Romach wśród profesjonalistów (kadr) i społeczeństwa; 5) wzrost kompetencji międzykulturowych i kwalifikacji do pracy z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Cel główny w zakresie zatrudnienia, to wyrównanie szans na rynku pracy poprzez zwiększenie zatrudnienia i aktywności społeczno-zawodowej Romów. Cele szczegółowe dotyczyłyby: 1) pomocy w zdobyciu trwałego zatrudnienia i samozatrudnieniu; 2) zdobywania nowych kwalifikacji; 3) wspierania pracodawców w zatrudnianiu; 4) wzmacniania kompetencji Romów na rynku pracy. Cel główny w zakresie zdrowia, to przede wszystkim poprawa stanu zdrowia i podniesienie świadomości zdrowotnej wśród Romów. Natomiast cele szczegółowe zawierałyby się w: 1) profilaktyce chorób cywilizacyjnych; 2) zwiększeniu świadomości praw pacjenta; 3) profilaktyce uzależnień; 4) propagowaniu zdrowego stylu życia. Cel główny w zakresie mieszkalnictwa, to poprawa warunków bytowych Romów poprzez remonty oraz inwestycje o charakterze integrującym społeczność mieszkańców.

Należy podkreślić, że wszystkie działania dotyczące realizacji ustalonych celów programu lokalnego powinny mieć charakter integracyjny.

## Planowane działania

Zaproponowane zostaną różnego rodzaju aktywności w wyróżnianych przez Program rządowy obszarach, a także w projekcie lokalnym. Przede wszystkim jednak należy zwrócić uwagę na konieczność podjęcia się przygotowania diagnozy w każdej z tych sfer. Powinno to być pierwsze zadanie z planowanych na przyszłość. Ogólne propozycje, to stworzenie platformy informacyjnej, szkolenia służb publicznych, działania integracyjne w każdym zadaniu dotyczącym społeczności romskiej, promowanie, wspieranie i poszukiwanie liderów romskich do współpracy oraz kreowania działań na rzecz integracji.

### *Edukacja*

Propozycje rozwiązań, to: udział dzieci romskich w edukacji przedszkolnej, włączenie rodziców – zajęcia międzypokoleniowe – „przedszkola raczkujące”, rozpatrzenie kryteriów rekrutacyjnych oraz sfery finansowania pobytu w przedszkolu, podniesienie świadomości wśród rodziców, przełamywanie barier kulturowych, kluby dziecięce, edukacja nieformalna, przedszkola integracyjne, zajęcia o takim charakterze, zaangażowanie do pomocy asystentów romskich edukacji przedszkolnej, autorskie programy skierowane na integrację, przedszkola jako centra integracji, zajęcia o innych kulturach (m.in. romskiej), zajęcia międzykulturowe, nauka języka polskiego, szkolenia dla nauczycieli pracujących z dzieckiem dwukulturowym i dwujęzycznym.

Na kolejnych poziomach edukacji (szkoła podstawowa i gimnazjum) należy wyróżnić: dalszą potrzebę nauki języka polskiego, działania na rzecz pogodzenia kontynuowania edukacji szkolnej z życiem rodzinnym (ciąża, zakładanie rodziny, migracje, podejmowanie zajęć zarobkowych), edukację przedsiębiorczości, programy autorskie skierowane do Romów w zakresie funkcjonowania na rynku pracy i w sferze biznesu (poszukiwanie zatrudnienia, rejestrowanie działalności gospodarczej, kształtowanie i rozwijanie kompetencji przedsiębiorczych), zajęcia wyrównawcze (dodatkowe), korepetycje, system motywacyjno-stypendialny, promowanie edukacji w działaniu, w wymiarze praktycznym, szkolenia dla doradców zawodowych dotyczące specyfiki aktywności zawodowej i zarobkowej społeczności romskiej, współpraca instytucji (MOPS, NGO, szkoła) w zakresie konkretnych klientów i ich przyszłej ścieżki zawodowej, edukację międzykulturową, działania na rzecz innych społeczności, odmiennych kulturowo, aktywności o charakterze integracyjnym, kursy i szkolenia podnoszące kompetencje nauczycieli, pedagogów, pracowników socjalnych. W sferze edukacji dorosłych proponuje się: włączenie i promowanie Centrum Kształcenia Ustawicznego, poprzez specjalną ofertę edukacyjną CKU skierowaną do dorosłych Romów (szkołą podstawowa dla dorosłych), kursy zawodowe w zawodach deficytowych, kształcenie w tym zakresie, edukacja przedsiębiorczości, programy autorskie skierowane do Romów w zakresie funkcjonowania na rynku pracy i w sferze biznesu (poszukiwanie zatrudnienia, rejestrowanie działalności gospodarczej, kształtowanie i rozwijanie kompetencji przedsiębiorczych), edukację zdrowotną, obywatelską i w zakresie potrzeb edukacyjnych dzieci. W sferze edukacji nieformalnej należało by prowadzić poradnictwo w zakresie: profilaktyki zdrowotnej, bezpieczeństwa, prawa. Dodatkowo wspierać powinno się: kluby, świetlice środowiskowe, integracyjne, socjoterapeutyczne – programy autorskie, działalność kulturalną, zespoły artystyczne,



kampanie społeczne nastawione na przełamywanie stereotypów, uprzedzeń i przeciwdziałanie dyskryminacji. Wskazać należy także poszerzanie wiedzy o Romach dla otoczenia i o społeczeństwie większości oraz innych grupach odmiennych kulturowo dla Romów.

### *Zatrudnienie*

W sferze aktywności społeczno-zawodowej Romów potrzebne jest: kształtowanie umiejętności poruszania się w przestrzeni społecznej, administracyjnej, gospodarczej przez członków społeczności romskiej, współpracowanie z PUP, zatrudnienie doradcy zawodowego z kompetencjami w zakresie międzykulturowości i pracy z przedstawicielami społeczności romskiej, działanie na rzecz pobudzania do prowadzenia działalności gospodarczej oraz samozatrudnienia lub podjęcia i utrzymania zatrudnienia (pomoc w nabywaniu kompetencji językowych, prowadzeniu księgowości, edukacja w obszarze prowadzenia mikroprzedsiębiorstw, poruszania się w środowisku administracyjno-urzędniczym, usługi doradcze w tym zakresie). Dodatkowo potrzebne byłoby powstanie systemu szkoleń dla przyszłych pracowników i pracodawców w kontekście współpracy.

### *Zdrowie*

W tym obszarze wskazana jest kontynuacja i promocja dostępnych w systemie programów oraz autorskie działania profilaktyczne.

### *Mieszkalnictwo*

Poprawa sytuacji mieszkaniowej przy realizacji działań integracyjnych, tj. skierowanych na pozytywną zmianę substancji komunalnej bez dzielenia ze względu na pochodzenie, zagospodarowanie wspólnych przestrzeni ukierunkowane na integrację mieszkańców.

## **Podsumowanie**

Opracowanie, które zostało zaprezentowane, zawiera diagnozę sytuacji Romów, ich problemów i potrzeb, a także dotychczas realizowanych zadań na rzecz społeczności romskiej we Wrocławiu. Autor przedstawia również cele projektowanego programu lokalnego, na podstawie tej diagnozy formułuje konkretne propozycje działań mogących doprowadzić do integracji. Oczywiście ograniczona forma, jaką jest artykuł, nie pozwoliła na zaprezentowanie całego dostępnego materiału uzyskanego w badaniach w działaniu z udziałem autora. Wydaje się jednak istotne, aby podjąć tę problematykę i ewentualnie zaprojektować programy lokalne przy udziale różnych aktorów społecznych.

W okresie realizacji programu planowane jest utrzymanie dotychczasowych działań skierowanych na rzecz społeczności romskiej na terenie miasta Wrocławia i poszerzenie tej oferty o proponowane formy aktywności zawarte w programie lokalnym. Motywacją do takiego podejścia jest zachowanie sprawdzonych, przynoszących

efekty i przyjętych form pracy, a na podstawie diagnozy uruchomienie dodatkowych działań we wszystkich proponowanych czterech obszarach ze szczególnym uwzględnieniem sfery edukacyjnej. W nowym okresie programowania środków z programu planowane jest jeszcze większe zaangażowanie organizacji pozarządowych, wspólna koordynacja i realizacja zadań przez wszystkie podmioty. Powinno to przyczynić się do właściwego dostosowania pomocy do potrzeb konkretnych odbiorców, a także do integracji wszystkich mieszkańców.

Ważne jest, aby wiedzieć, że wciąż niedokonana integracja mniejszości romskiej i potrzeba zmiany tego stanu rzeczy (z punktu widzenia społeczeństwa większości) niekoniecznie oczekiwana jest ze strony Romów. Główny cel tego typu programów to integracja społeczności romskiej, która odmiennie bywa definiowana przez Romów i przedstawicieli społeczeństw większości. Przez decydentów i konstruktorów oraz realizatorów działań na rzecz tej mniejszości rozumiana jest przede wszystkim jako umożliwienie Romom uzyskania wykształcenia i pracy, co miałyby zapewnić im dostęp do dóbr i usług publicznych. Tak rozumiana integracja zakłada głównie aktywność po stronie Romów. Jednocześnie podejście większości przedstawicieli mniejszości romskiej do integracji jest nieco inne. Chcieliby, aby Polacy oraz przedstawiciele innych narodów europejskich rozumieli i szanowali romską tradycję, nie narzucali im rozwiązań, które z powodu ich odmienności kulturowej nie są przez nich możliwe do przyjęcia. Tak rozumiana integracja zakłada aktywność po stronie społeczeństw większości – poznanie, rozumienie, poszanowanie dla innych wzorców kulturowych grupy mniejszościowej. Należy zatem mieć na uwadze, że w tego typu programach niekiedy dominuje optyka definiowania potrzeb z perspektywy społeczności większościowej bądź bez konsultacji z Romami.

## Literatura

Bylica J. (2013): *Ewaluacja uczestnicząca Strategii działań Gminy Andrychów na rzecz społeczności romskiej. Komunikat z badań*. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawelczak (red.): *Miejsce inne w współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywność*. UAM, Poznań

<http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/mne/romowie/program-na-rzecz-spole> (07.07.2014).

Kwadrans Ł. (2009): *Edukacja jako priorytet w programach rządowych na rzecz społeczności romskiej*. „Studia Romologica”, nr 2, Muzeum Okręgowe, Tarnów

Kwadrans Ł. (2013): *Próba opisu i ewaluacji Programu rządowego oraz innych działań skierowanych do społeczności romskiej (na przykładzie gminy Świebodzice)*. W: P. Borek (red.): *Studia o Romach w Polsce i w Europie*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.

Kwadrans Ł. (2014): *Polskie Programy rządowe na rzecz społeczności Romów – geneza, realizacja, efekty, perspektywy*. „Studia Kulturowo-Edukacyjne”, Tom IX, nr 1, UMCS, Lublin

Mazur S. (2010) (red.): *Krajowe i wspólnotowe polityki publiczne wobec mniejszości romskiej – mapa aktywności społeczno-gospodarczej Romów*. Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego, Kraków

*Program integracji społeczności romskiej w Polsce na lata 2014-2020*, dostępny na: <http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/mne/romowie/projekt-programu-integr/6882,Projekt-programu-integracji-spoleczności-romskiej-w-Polsce-na-lata-2014-2020.html> (10.08.2014).

Raport końcowy z Badania ewaluacyjnego „Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce” realizowanego w ramach projektu *Q jakości – poprawa jakości funkcjonowania Programu Romskiego*, Warszawa, 8 grudnia 2011

*Raport z badań. Społeczność romska we Wrocławiu*. Wrocław 2013, niepublikowany.

*Romowie we Wrocławiu po zakończeniu II wojny światowej*, dostępny na: <http://jednizwielu.pl/romowie-w-polsce/artykuly-3/romowie-we-wroclawiu-po-zakonczeniu-ii-wojny-swiatowej> (10.08.2014)

Szyszlak T. (2011): *Kwestia romska w polityce dolnośląskich samorządów na przykładzie Walbrzycha*. W: T. Szyszlak (red.): *Kwestia Romska w polityce państw Europy Środkowej i Wschodniej*, Fundacja Integracji Społecznej Prom, Wrocław

Szyszlak T. (2012): *Polityka samorządu Wrocławia wobec społeczności romskiej*. W: E. Szyszlak, T. Szyszlak (red.): *Kwestia Romska w polityce państw i stosunkach międzynarodowych*, Fundacja Integracji Społecznej Prom, Wrocław

Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o *mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym* (Dziennik Ustaw 2005, nr 17, poz. 141)

Zawicki M., Paszko A. (2010) (red.): *Polityka wspierania romskiej mniejszości etnicznej na rynku pracy*, Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego, Kraków.

## **O potrzebie integracji społecznej Romów na przykładzie części edukacyjnej projektowanego programu lokalnego**

Tekst zawiera diagnozę sytuacji Romów, ich problemów i potrzeb, a także dotychczas realizowanych zadań na rzecz społeczności romskiej we Wrocławiu. Autor przedstawia również cele projektowanego programu lokalnego. Na podstawie tej diagnozy formułuje konkretne propozycje działań mogących doprowadzić do integracji i zmian w sferze edukacyjnej. Przyjęta przez autora procedura badawcza to uczestniczące badania interwencyjne. Umożliwiają one przekształcanie rzeczywistości społecznej i stosowanie w praktyce wyników badań. Wydaje się istotne, aby wskazać na podjętą problematykę i ewentualną potrzebę projektowania tego typu programów lokalnych przy udziale różnych aktorów społecznych.

Słowa kluczowe: Romowie, integracja społeczna, edukacja, projektowy program lokalny

## **On the need of social integration of the Romani – a case of the educational part of a planned local programme**

The study comprises a diagnosis of the situation of the Romani, their problems and needs, as well as the tasks implemented so far for the Romani community in Wrocław. What the author also presents are the goals of the planned local programme. On the basis of this diagnosis, precise suggestions are formulated of activities aiming at integration and changes in the educational sphere. The applied research procedure is participatory action research. It enables transformation of the social reality and practical application of research results. It seems important to point at the undertaken issues and the need for designing such local programmes with the participation of various local agents.

Key words: Romani, social integration, education, local project programme



# MATERIAŁY DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2016

Marek Błaszczyk

Doktorant

*Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu*

## FENOMEN KSZTAŁCENIA. SZKIC O KONSTRUKTYWIZMIE

Idea konstruktywizmu ma bardzo długi rodowód. Sięga kultury starożytnej Grecji. Ma proveniencję sokratejską. Współczesny namysł nad konstruktywizmem nie powinien więc odcinać się od swych antycznych korzeni, gdyż to właśnie wówczas powstawały problemy, które po dziś dzień nurtują pedagogów. Od Sokratesa zaczyna też swój wykład o konstruktywizmie Stefan Mieszalski (2000). Nie tu miejsce jednak, by ów wywód referować. Zatrzymajmy się natomiast nad postacią samego Sokratesa. Otóż życie i myśl tego wielkiego miłośnika dyskusji zdają się stanowić jedno. Możemy innymi słowy powiedzieć, iż poglądy Sokratesa są nierozzerwalnie związane z jego egzystencją. Ateński myśliciel do końca życia pozostał bowiem wierny swoim ideałom, temu wszystkiemu, co głosił i czego nauczał. Dlatego jego filozofia ma charakter mądrościowy, jest nieustającym poszukiwaniem wiedzy o człowieku i otaczającym go świecie, przede wszystkim jest zaś poszukiwaniem Prawdy.

Oto swoisty dla konstruktywizmu moment. Sokrates dowodził, że cała wiedza o świecie tkwi już w samym człowieku, że zawiera się w jego bycie i że wystarczy ją tylko „wydobyć na światło dzienne”. Tym samym, wnosi mędrzec, pochylając się nad „fenomenem ludzkim”, bliżej poznajemy problemy nie tylko natury epistemicznej czy ontologicznej, ale także etycznej i dydaktycznej. Mówi się zresztą, za Ciceronem, że Sokrates sprowadził filozofię „z nieba na ziemię”, „do miast i domostw”, że sprawy egzystencji postawił w centrum swoich dociekań, uznając je za fundamentalne i pierwsze. Ale jak tę wiedzę, która tkwi w człowieku, wydobyć? Jak ją wyłuszczyć? Sokrates powie, że odkrywamy ją poprzez przypomnienie: „pytasz mnie, czy potrafię się nauczyć czegoś – ja, który mówię, że nie istnieje uczenie się, tylko przypominanie” (Platon, 1959, 82a). Nie uczymy się więc, tylko przypominamy, a przypominamy sobie to, co już wiemy. Lub lepiej – uczymy się właśnie poprzez przypominanie. Poprzez konstrukcję wiedzy zatem. Konstruowanie wiedzy jest więc swoiście ludzkim sposobem egzystowania i odnoszenia się do świata. Dlatego bodaj najważniejszym warunkiem poznawania jest świadomość własnej niewiedzy – wiedza o wiedzy staje się zarazem wiedzą o własnej niewiedzy.

Fenomen dydaktyczny Sokratesa zamknąć można tedy w jego słynnej maksymie: „wiem, że nic nie wiem”. Grecki mędrzec jako pierwszy zdał sobie sprawę, iż nic tak naprawdę *nie wie*, że wiedzy o świecie (czy jakimkolwiek bycie wewnątrzświatowym) osiąść ostatecznie niepodobna; że za każdym razem, na każdym polu dociekań, pozostanie człowiek niezadowolony z racji braku *jasnych* i *wyraźnych* twierdzeń, braku „punktu archimedesowego”. Sokrates – w czym upatrywać można *leitmotiv* dzisiejszego konstruktywizmu – uświadomił więc sobie kruchość, niepewność ludzkiej myśli. Ale zarazem jej potęgę. Irena Krońska zauważa: „on jeden wie, że nic nie wie, jest swej niewiedzy świadom, podczas gdy inni, naprawdę nic nie wiedząc, roją sobie i udają przed światem, że coś wiedzą” (Krońska, 1983, s. 84)<sup>1</sup>. Jeżeli bowiem można się czegoś nauczyć, to tylko uświadomienia sobie własnej niewiedzy. I to jest cel, to jest sokratejska misja.

Dzięki świadomości – której niemalże znaczenie przydawali po Kartezjuszu zarówno fenomenolodzy, jak i egzystencjaliści – jesteśmy pewni zarówno swojej wiedzy, jak i niewiedzy. A poczucie braku na gruncie wiedzy nie jest bynajmniej ujmujące – świadczy o *myśleniu*. Zdaniem Sokratesa należy więc podjąć próbę refleksji o człowieku (także autorefleksji, gdyż reflektowanie nad sobą samym wpisuje się w szeroki horyzont poznawania) i istnieniu oraz – w duchu konstruktywizmu – niestrudzenie zgłębiać nurtujące kwestie, pamiętając przy tym, iż błąd jest przywilejem filozofów, a tylko głupcy nigdy się nie myślą. John Stuart Mill, główny przedstawiciel etycznego i politycznego utylitaryzmu, powie nawet, iż lepiej być niezadowolonym Sokratesem niż zadowolonym głupcem (zob. Mill, 1959, s. 18). Ma rację.

Nie chodzi bynajmniej o prezentację poglądów Sokratesa z zakresu myśli pedagogicznej. To, co zostało powyżej nakreślone, w zupełności wystarcza, by uchwycić ideę konstruktywizmu. Dla porządku wypada dodać, iż podobne „zależki” tej perspektywy (samo)kształcenia widoczne są także u Protagorasa (jego słynne zdanie, że „człowiek jest miarą wszechrzeczy”, można odczytać nie tylko jako zwrot antropologiczny i relatywistyczny w filozofii, ale także – jeśli idzie o wymiar epistemiczny – jako konstruktywistyczny właśnie), Epikteta („człowiek podlega nie rzeczom, ale poglądom na ich temat”), Giambattisty Vico („wiedzieć, to znaczy czynić”, a więc wiedzę konstruować), czy samego Immanuela Kanta, który w *Krytyce czystego rozumu* stwierdza, że „umysł nie jest pasywny jak wosk, ale jest aktywnym organem, który przekształca chaotyczną wielorakość doświadczeń w uporządkowane jednostki myśli”. Kant – odpowiedzmy – odwrócił bowiem dotychczasowe myślenie o ludzkim poznaniu, przeto mówi się o jego „przewrocie kopernikańskim” w epistemologii (na marginesie dodajmy, że Kant – formułując imperatyw kategoryczny jako pryncypialną maksymę, zasadę ludzkiego postępowania – dokonał również „przewrotu kopernikańskiego” w filozofii moralności). To podmiot konstytuuje (konstruuje!) przedmiot. Jak pisze niemiecki filozof: „dotychczas przyjmowano, że wszelkie nasze poznanie musi się dostosowywać do przedmiotów. Lecz wszelkie próby, by o nich przy pomocy pojęć

---

<sup>1</sup> „Im więcej wiem, tym więcej nie wiem. Tego powinna uczyć każda dobra szkoła” – powie parafrazując Ateńczyka Jurij Łotman. Sokrates natomiast konstruował wiedzę o świecie za pomocą metody elenktycznej i majeutycznej. Ta pierwsza polegała na obalaniu fałszywej wiedzy rozmówcy poprzez sprowadzenie jego rozumowań do absurdu – celem jest zdemaskowanie pozorów wiedzy i oczyszczenie umysłu. Metoda majeutyczna z kolei opierała się na naprowadzaniu (za pomocą indukcji czy analogii) rozmówcy do prawdziwej wiedzy, by mógł on ją samodzielnie skonstruować, „urodzić”.

orzec coś, co by rozszerzyło poznanie nasze, obracały się przy tym założeniu wniwecz. Spróbujmy więc raz, czy się nam lepiej nie powiedzie przy rozwiązywaniu zadań metafizyki, jeżeli przyjmiamo, że to przedmioty muszą się dostosowywać do naszego poznania” (Kant, 2001, s. 36). Widzimy więc – jakkolwiek zamarkowany przez Kanta – typowy dla konstruktywizmu sposób docierania do wiedzy, budowania jej gmachu poprzez akty percepcji samoświadomego indywiduum.

Jak powyższe rozważania mają się do współczesnej kondycji uniwersytetu? Czy rzeczywiście konstruktywizm stanowi obiecującą perspektywę nauczania? Jak daleko odeszliśmy dziś od sposobu kształcenia swoistego dla Akademii Platona czy Liceionu Arystotelesa? Jakie konsekwencje wiążą się z porzuceniem idei *universitas*? Czy możemy jeszcze mówić o wspólnocie nauczających i uczących się (*universitas studiorum et studentium*)?

To tylko nieliczne nasuwające się na myśl pytania. Stefan Mieszalski w swym artykule przytacza sytuację, w której uczeń, próbując zachować „dziecięce zdziwienie”, zapytał nauczycielkę o wyjaśnienie pewnego istotnego „drobiazgu”. Ten przykład (a dokładnie zachowanie nauczycielki) pokazuje, jak w większości szkoły radzą sobie z „niewygodnymi” pytaniami uczniów, których traktuje się nie jako konstruktorów wiedzy, a tym samym (współ)konstruktorów rzeczywistości, lecz tylko jako jej odbiorców. Pytania uczniów spychane są przeważnie na margines, by nie zaburzały toku prowadzonej przez nauczyciela lekcji. Zdecydowanie za mało czasu – w naszym przekonaniu – poświęca się więc w szkołach na dyskusje, które przecież także są potrzebne w procesie nauczania, które ucząc, rozwijają nie tylko wiedzę teoretyczną, ale i praktyczną umiejętność argumentowania, przede wszystkim zaś rozbudzają ciekawość, pasję poznawczą i zainteresowania „młodych odkrywców”. Znacząco zatem poszerzają horyzonty intelektualne uczniów. Dyskusja (przypomnijmy: dia-logos – dialog, roz-mowa, dialogowanie), w świetle powyższego, kształtuje umysł dziecka zdecydowanie bardziej niżli zapamiętywanie definicji i późniejsze ich wierne reprodukcje (w przypadku „mechanizmu” zapamiętaj – odtwórz umysł upodabnia się do lustra, odbija, ale nie generuje żadnych nowych treści). Jeśli bowiem uczeń sam skonstruuje potrzebną mu wiedzę, w której poszczególne „elementy” będą względem siebie komplementarne, to wówczas będzie bogatszy nie tylko o tę wiedzę, którą właśnie skonstruował, do której właśnie samodzielnie doszedł, ale i o nieredukowalne doświadczenie poznawczej euforii, tak bliskiej przecież Sokratesowi.

A jak kształcenie „wygląda” na uniwersytecie? W miejscu, w którym wznoszenie gmachu wiedzy w oparciu o niezależną i wolną myśl powinno być rzeczą pryncypialną? Czy *dostojeństwo uniwersytetu* jest jeszcze sprawą „naszych czasów”? W 1933 roku Kazimierz Twardowski, podczas wykładu z okazji otrzymania doktoratu *honoris causa* Uniwersytetu Poznańskiego, mówił: „nie należy zadania wychowawczego Uniwersytetu upatrywać w tem, by urabiał duszę młodzieży na pewną modłę społeczną lub polityczną, by rozwijał w niej pewien kierunek i pewien sposób ustosunkowania się do praktycznych celów życiowych. Te zadania wychowawcze spełniać winny – o ile w ogóle mają być spełniane – czynniki inne. Działanie Uniwersytetu polega na budzeniu i pogłębianiu w młodych umysłach zrozumienia olbrzymiej doniosłości, którą posiada dla ludzkości prawda obiektywna i praca koło jej zdobywania; młodzież powinna zapragnąć jak najwyższego współdziałania w tem zdobywaniu, powinna nauczyć się unikania wszystkiego, co może prawdę obiektywną zaciemniać, a pracę koło jej zdobywania utrudniać. (...) W ten sposób pojęta praca wychowawcza

profesora i docenta Uniwersytetu nie jest dla niego czemś obcem i zewnętrznym, lecz zlewa się z jego pracą nauczycielską, polegającą na wyrobieniu w studentach umiejętności myślenia i badania naukowego” (Twardowski, 2008, s. 15-16). Zauważamy, iż postulowana przez Twardowskiego wizja uniwersytetu konstytuowana jest przede wszystkim zasadą *universitas*. U jej podstaw leży przekonanie o wspólnocie nauczających i uczących się (istotne znaczenie w integracji wiedzy odgrywa relacja mistrz – uczeń – zob. Gutowski, 2008, s. 105-115), przekonanie o jedności wolnego od upolitycznienia nauczania i opartego na humanistycznych wartościach wychowania, a także misja poszerzania zarówno wiedzy teoretycznej, jak i kształtowania umiejętności samodzielnego jej budowania (konstruowania) przez studentów w dochodzeniu do Prawdy. Mamy więc do czynienia ze swoistą koincydencją, szczególną jednością zachodzącą pomiędzy *logosem* a *ethosem*, prawdą a dobrem, „niebem gwiazdystym” a „prawem moralnym”. Czy jednak możemy dziś mówić o takiej jedności? Czy głoszona przez Kazimierza Twardowskiego idea uniwersytetu przetrwała próbę czasu?

Wydaje się, że współcześnie uniwersytety zatraciły w większości rangę dawniejszych akademii. Zostały niejako zdegradowane do rangi „nieco lepszych” szkół średnich, gdyż kształcenie w nich stosunkowo rzadko opiera się jeszcze na modelu konstruktywistycznym. Same uczelnie nie są już wszechnicami, coraz częściej zaś przybierają postać przedsiębiorstw, które corocznie zdają się dążyć jedynie do tego (przedkładając ilość nad jakość oraz prześcigając się w tworzeniu nowych i „modnych” kierunków), by „wypuścić” z dyplomem (rzec by można „wyprodukować”) możliwie największą liczbę absolwentów (zob. Łazuga, 2008, s. 173-179).

Warto przywołać słowa Jana Henryka Newmana, podług którego główne zadanie uniwersytetu powinna stanowić właśnie dydaktyka (i to pojmowana na sposób konstruowania wiedzy), a nie badania naukowe, które nierzadko dzisiaj „rozprasza” proces uniwersyteckiego kształcenia. Proces dydaktyczny, powiada myśliciel, nie może być też w żaden sposób ograniczany, skrajany do wcześniej „odgórnice” założonych celów. Newman będzie tedy polemizował ze wszystkimi, którzy koniecznie chcą nauczanie czemuś podporządkować, dla których przekazywanie wiedzy wyprzedza jej samodzielne budowanie (zob. Newman, 1990). Jak współczesne kształcenie dalekie jest od swych antycznych ideałów, przypomina również Wilhelm von Humboldt, który pisał, że „właściwością wyższych instytucji naukowych jest to, że traktują one zawsze naukę jako nie całkiem jeszcze rozwiązany problem i dlatego wciąż znajdują się w stadium badań, podczas gdy szkoła ma tylko do czynienia z gotową i skończoną wiedzą i zajmuje się nauczaniem” (Humboldt, 1989, s. 241). Humboldt podtrzymuje zatem ideę jedności nauczania i badania (*Einheit der Forschung und Lehre*), opowiadając się tym samym za „powrotem do Greków”. Proces dydaktyczny, mówiąc zaś językiem czołowego dwudziestowiecznego hermeneuty Hansa-Georga Gadamera, powinien opierać się na dialektyce pytania i odpowiedzi, gdyż tylko wówczas możliwa jest swobodna konstrukcja wiedzy, jej re-konstrukcja i de-konstrukcja w sytuacji dialogicznej. Słowem, konstrukcja wiedzy ma poprzedzać jej przekazywanie.

Przywołajmy raz jeszcze przykład ucznia pytającego o pewien „istotny drobiaz”. Nauczycielka, pozbawiając go samodzielnego „odkrycia naukowego”, pogwałciła hermeneutyczną „zasadę”, wedle której nauka nie stanowi zamkniętej struktury wiedzy, którą należy przyswoić, lecz jest raczej otwartym zbiorem problemów, które nieustannie podlegają interpretacjom oraz wymagają od podmiotu „świeżego” spoj-



rzenia, rzecz by można, swoistej aktywności konstrukcyjnej. Wydaje się, nawiązując do artykułu Stefana Mieszalskiego, iż podobnie rzecz wygląda w przypadku osoby grającej z komputerem w szachy. Gracz podczas trwania partii stale znajduje się w „sytuacji hermeneutycznej”, gdyż podejmowane przezeń wybory – ruchy (posunięcia) pionków czy figur na szachownicy – zorientowane są na świadomą realizację obranej strategii gry. Co istotne, nie jest ona jednak nigdy „raz na zawsze dana”, ostatecznie i apriorycznie ugruntowana, lecz trzeba ją za każdym razem, po każdym kolejnym posunięciu komputera, aktualizować. Strategia zatem podlega modyfikacjom gracza. Przy tym pamiętać należy, iż szachista powinien zdawać sobie z tego sprawę, iż każdy dokonany ruch pociąga za sobą określoną liczbę kolejnych (których kombinacja decyduje o sukcesie partii), zależnych (a raczej ściśle związanych) od pierwotnego wyboru gracza. Poproszenie natomiast komputera o odpowiedź radykalnie zmienia obraz gry. Wówczas bowiem zaburzony zostaje „projekt gry” w umyśle gracza, który od chwili uzyskania odpowiedzi próbuje „dopasować” swoje myślenie do maszyny liczącej, wyzbywając się (a raczej zrzekając) autonomicznej refleksji nad konkretną sytuacją na szachownicy. Szachista, który opiera się wyłącznie na własnym umyśle, nie szukając odpowiedzi czy gotowych rozstrzygnięć, podobny jest więc do pytającego o „znaczące drobiazgi” ucznia budującego swój gamach wiedzy. Podobny jest także do Sokratesa pytającego o źródła ludzkiego poznania. Gracz, podejmując ten czy ów ruch, decydując się na to czy inne posunięcie, nadaje zarazem swym poszczególnym posunięciom sens, niejako je ożywia, tworząc określoną sytuację mentalną. Jego umysł – poprzez świadomość podjętych wyborów oraz możliwych wynikających z nich konsekwencji – konstruuje potrzebną wiedzę, rozstrzygając *ipso facto* o przebiegu całej partii. Warto podkreślić, iż z punktu widzenia konstruktywizmu nawet przegrana partia szachowa jest cennym doświadczeniem dydaktycznym.

Cóż tedy wynika z powyższych rozważań? Okazuje się, że konstruktywizm z pewnością stanowić może obiecującą perspektywę kształcenia – i to kształcenia zarówno uczniów, jak i samych nauczycieli. Otwiera bowiem nowe możliwości poznawcze, nie ogranicza się do „utartych” schematów myślenia, lecz myślenie kultywuje i broni niezależności reflektującego podmiotu. Broni autonomii *ego cogito*. Nie lęka się dylematów, nie stroni od polemik i stale dąży – w duchu sokratejskiej dialektyki – do konfrontowania przeciwstawnych względem siebie stanowisk. Wytyczając nowe ścieżki interpretacyjne, przyczynia się do poszerzania wiedzy w interesującym podmiocie zakresie. Rozbudza jego ciekawość i pasję poznawczą. Słowem, konstruktywizm głosi przede wszystkim potrzebę aktywizacji uczniów i studentów (a także nauczycieli, gdyż wymaga od nich dydaktycznej kreatywności) na drodze ich naukowych poszukiwań. Dlatego konstatuje Mieszalski: „aktywne uczenie się nie polega tu na odbieraniu wiedzy z otoczenia, lecz na konstruowaniu jej przez uczący się podmiot”.

Należy zastanowić się, mając na względzie podstawowe założenia konstruktywizmu, od czego powinno rozpocząć się budowanie teorii dydaktycznej – od uczenia się, czy raczej od nauczania? Czy uczenie się należy podporządkować nauczaniu, czy – wprost przeciwnie – nauczanie uczeniu się? Wydaje się, iż obydwa te procesy jeśli nawet nie zachodzą jednocześnie, to jednak są ze sobą bardzo ściśle związane, uzupełniając się wzajemnie. Uczenie się i nauczanie konstytuują zatem dialektyczny proces kształcenia. Jedno bowiem zależy od drugiego, drugie zaś od pierwszego. Nauczanie wyzwala uczenie się (i zarazem go nie ogranicza), a uczenie się implikuje aktywne nauczanie. W modelu konstruktywistycznym idzie więc o to, by „uczniowie

ucząc się, uczyli się uczyć”. A jakie jest więc zadanie nauczyciela? Otóż powinien on szczególnie skupić się na aktywizowaniu młodzieży, motywowaniu i zachęcaniu jej do wyrażania własnych odczuć, opinii i wrażeń na określony temat. Powinien tak prowadzić zajęcia, by dać podopiecznym możliwość samodzielnego konstruowania wiedzy. Powinien więc pełnić rolę spolegliwego opiekuna, który koordynując, czuwając nad tokiem lekcji, nie narzuca własnego stanowiska. Nawiązując do sokratejskiej maieutyki można zaś powiedzieć, że nauczyciel powinien być niejako akuszerem, pomagającym uczniom „urodzić wiedzę”. Jak ważna jest owa swoboda poznawcza uczniów (np. edukacja przez zabawę) i ich samodzielność w konstruowaniu wiedzy i dochodzeniu do prawd naukowych, nie będziemy wszakże tu pisać (zob. Sajdak, 2008; Muszyński, 1977; Okoń, 1973; Dylak, 2000; Kruszewski, 1976). Wynika to w jakiś sposób z poczynionych wcześniej refleksji. Warto jednak wspomnieć choć nazwisko Marii Montessori, której myśl pedagogiczna w pełni zdaje się wpisywać w postulaty konstruktywistycznego modelu kształcenia. Także Barbara Stein (2003, s. 42) zauważa: „nauczyciel musi być w stanie wycofać się na drugi plan i ograniczyć swoją władzę oraz własne wyobrażenia o celach działania. Dziecku trudno jest podjąć jakąś decyzję zgodnie z własnymi wyobrażeniami, jeśli czuje, że nauczycielka *właściwie* oczekuje od niego czegoś innego, niż ono samo chciałoby wybrać”. Jeśli jednakże, z różnych względów, szkoła – jak pisał np. Humboldt – może co niektórym wydawać się nieodpowiednim miejscem na kultywowanie kształcenia zgodnie z modelem konstruktywistycznym, to z pewnością miejscem takim powinien być uniwersytet.

A jak proces kształcenia przebiega dziś na uniwersytecie? Sprawa jest na tyle złożona, że wymaga zapewne osobnego szkicu, by nie popaść w zdania generalizujące. Możemy powiedzieć jedynie, że uniwersytet – by przestał być traktowany (postrzegany) jako „przedłużenie” szkoły średniej, a takie tendencje współcześnie obserwujemy – potrzebuje odnowy. Odnowy, można przypuszczać, w duchu konstruktywizmu. Być może wówczas wyłuszczy się jego *dostojeństwo*, o którym mówił Kazimierz Twardowski.

Wskażmy więc wybrane filozoficzne intuicje i „tropy” myślenia konstruktywistycznego. Że człowiek sam – jako samoświadomy podmiot – tworzy (konstruuje właśnie) własną wiedzę i na jej podstawie buduje wizję świata, pisał już pod koniec dziewiętnastego wieku Fryderyk Nietzsche. W *Wiedzy radosnej* czytamy: „urządziliśmy sobie świat tak, żebyśmy w nim żyć mogli – ustanowiliśmy sobie ciała, linie, płaszczyzny, przyczyny i skutki, ruch i spoczynek, kształt i treść: bez tych artykułów wiary nikt by z nas teraz nie zniósł życia! Lecz nie są one przez to jeszcze niczym dowiedzionym! Życie nie jest żadnym argumentem; między warunkami życia mógłby się znajdować błąd!” (Nietzsche, 2003, s. 108)<sup>2</sup>. Nietzsche proponował zatem „łamanie starych tablic”, a jego antysystemowość myślenia jakże bliska jest konstruktywistycznemu modelowi kształcenia. Autor *Tako rzecze Zaratustra* był więc przekonany, że „stare prawdy” („utarte” schematy uczenia się i postępowania) kamienują drogę przed nowym poznaniem (owym „dziecięcym zdziwieniem”), świeższym i niezapóźnionym przez skostniałą naukę. „Naszej kulturze – konstatuje w innym miejscu – nic bardziej nie szkodzi niż nadmiar zarozumiałych walkoni i fragmentarycznych *humanitas*; nasze uniwersytety mimowolnie są ciepłarnią, w której łęgnie się tego

---

<sup>2</sup> Nietzsche kontestował tezę, że zjawiska i rzeczy posiadają jakąkolwiek własność samą w sobie, że zachodzą i istnieją w pełni autonomicznie względem poznającego i oceniającego podmiotu. Zdaniem filologa klasycznego to właśnie podmiot nadaje interpretacje i konstruuje znaczenia.

rodzaju zmizernienie instynktów ducha (*Instinkt-Verkümmierung der Geistes*)" (Nietzsche, 2000, s. 65). Uniwersytet powinien tedy za wszelką cenę bronić samodzielności myślenia. W nim też należy upatrywać wartość samą w sobie. Ale to myślenie nie powinno sprowadzać się (czy lepiej: ograniczać) do uzyskania przez studenta specjalistycznej wiedzy w danym zakresie czy dążyć do znajomości ostatecznych wyjaśnień wszystkich możliwych problemów (to cel drugorzędny), lecz służyć konstruowaniu tych wyjaśnień i wiedzy o nich. Rezultatem myślenia, powtórzmy za Karlem Jaspersem, „nie jest jakiś ostateczny pogląd, który daje się w danej chwili wyrazić, ale raczej myślowe dokonanie, w którym ulega przeobrażeniu cała nasza świadomość” (Jaspers, 1991, s. 129). Oto słowa, które mógłby wypowiedzieć każdy zwolennik konstruktywizmu w nauczaniu, a także każdy dydaktyk, któremu nie idzie tylko o „fabrykację” wiedzy, o przekazywanie wiedzy „o czymś”, lecz o świadome działanie, aktywność – jak napisze Paul Ricoeur – „nieustający wysiłek interpretacji działania i siebie samego [w którym to wysiłku – M.B.] trwa poszukiwanie zgodności między tym, co wydaje się nam najlepsze dla całokształtu naszego życia, a preferencyjnymi wyborami, które rządzą naszymi praktykami” (Ricoeur, 2003, s. 297). Uniwersytet, o ile to możliwe, powinien więc także uwzględniać w procesie dydaktycznym „doświadczenia egzystencjalne” studentów („nie wystarczy powiedzieć: bądź rozumny, lecz: bądź rozumny w oparciu o egzystencję” – Jaspers, 1991, s. 141), w każdym razie zaś nie powinien ich marginalizować, gdyż one również mogą stanowić (i z pewnością stanowią) cenne źródło wiedzy na temat otaczającego świata.

Tym sposobem wracamy do początku naszych rozważań. Wracamy do Sokratesa i jego filozofii mądrościowej. Filozofii mądrościowej jako najdoskonalszej formy wiedzy. A mądrość (*phronesis*) tym różni się od wiedzy (*logos*), że – przewyższając ją – sytuuje się u kresu człowieczej drogi zmierzającej ku Prawdzie. Jest nawet samym jej kresem. Stanowi niejako ostatnie ogniwo ludzkich możliwości poznawczych (bo filozofia to właśnie „umiłowanie mądrości”). Mądrość jest tedy nie tylko wiedzą teoretyczną (wiedzą „że” – której uczymy się w szkole), ale także praktyczną (wiedzą „jak” – związaną z „rozeznaniem się” w świecie) polegającą w dużym stopniu na radzeniu sobie w „sytuacji problemowej” (zob. Ryle, 2002)<sup>3</sup>. Możemy więc powiedzieć, że mądrość polega właśnie na konstruowaniu wiedzy, samodzielnym jej wytwarzaniu, wreszcie na działaniu podług „wiedzy egzystencjalnie doświadczonej”, której nie sposób nauczyć się w szkole, a która w pełni objawia się wyłącznie w duchu sokratejskim. Jeżeli zatem zadaniem szkoły jest przede wszystkim uczyć wiedzy teoretycznej (wiedzy „że”), to jednak misją uniwersytetu powinno już być kształtowanie umiejętności jej konstruowania (wiedzy „jak”), rozbudzanie pasji poznawczych studentów oraz kształtowanie ich postaw i osobowości. Szczególnie zaś i nade wszystko – dążenie do mądrości, która zdaje się celem samym w sobie. Niech podsumowaniem tego wątku będą – jakże gorzkie na temat kondycji współczesnego uniwersytetu – przytoczone słowa jednej z bohaterek wykreowanych przez bodaj najsłynniejszego dwudziestowiecznego amerykańskiego pisarza Jeromego Davida Salingera: „czasem myślę, że właśnie wiedza, rozumie się wiedza, gromadzona dla

<sup>3</sup> Mówiąc zaś językiem ontologii fundamentalnej Martina Heideggera, *Dasein* (w uproszczeniu: egzystującemu złowiekowi) nie chodzi o to, by znać świat, lecz znać się na świecie, albowiem predykaty działania (Heideggerowska „poreczność”) poprzedzają predykaty własności (Heideggerowska „obecność”). Praktyka (wiedza „jak” w rozumieniu Ryle’a) zatem wyprzedza teorię (wiedzę „że”), konstruuje ją i modyfikuje.

niej samej, jest jeszcze bardziej szkodliwa niż wszystko inne. W każdym razie najtrudniej ją usprawiedliwić. (...) Może nie czułabym się tak okropnie przygnębiona, gdyby chociaż od czasu do czasu, chociaż jeden jedyny raz w ciągu roku ktoś przynajmniej z grzeczności i mimochodem napomknął, że wiedza powinna prowadzić do mądrości i że jeśli tego nie robi, jest tylko obrzydliwą stratą czasu. Ale nie. Nigdy nie usłyszysz w uniwersyteckim środowisku ani słówka na ten temat, ani wzmianki, że wiedza powinna być środkiem do celu, a celem jest mądrość” (Salinger, 1981, s. 183). Aktualność tej konstatacji pozostawiam jednak indywidualnej ocenie Czytelnika.

W świetle poczynionych rozważań wydaje się, że konstruktywizm stanowi obiecującą perspektywę kształcenia (zarówno studentów, jak i nauczycieli). Może bowiem przyczynić się do duchowej odnowy uniwersytetu w myśl sokratejskiej dialektyki, co z pewnością podniesie pamięć o jego *dostojeństwie*. Warto podkreślić, że „w strukturę uniwersytetu jest niejako wpisana jego autoreformowalność. Polega ona na możliwości korygowania własnych programów badawczych i dydaktycznych, projektowania nowych, a nawet – jeśli wymaga tego postęp wiedzy w określonych dziedzinach – powoływania nieznanych dotąd kierunków badania i nauczania” (Stróżewski, 2008, s. 24-25). Konstruktywizm jest właśnie taką propozycją.

## Literatura

- Dylak S. (2000): *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. W: *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak. WSP ZNP, Warszawa
- Gutowski P. (2008): *O potrzebie integracji wiedzy w wykształceniu uniwersyteckim i o znaczeniu relacji: mistrz-uczeń*. W: *Fenomen uniwersytetu*. Red. A. Grzegorzczak, J. Sójka. Wyd. Nauk. UAM, Poznań
- Humboldt W. von. (1989): *Organizacja instytucji naukowych*. W: B. Andrzejewski: *Wilhelm von Humboldt*. Wiedza Powszechna, Warszawa
- Jaspers K. (1991): *Rozum i egzystencja*. Tłum. Cz. Piecuch. PWN, Warszawa
- Kant I. (2001): *Krytyka czystego rozumu*. Tłum. R. Ingarden. Wyd. „Antyk”, Kęty
- Krońska I. (1983): *Sokrates*. Wiedza Powszechna, Warszawa
- Kruszewski K. (1976): *Kształcenie w szkole wyższej*. PWN, Warszawa
- Łazuga W. (2008): *Uczelnia przedsiębiorcza czy przedsiębiorstwo uczelniane?* W: *Fenomen uniwersytetu*. Red. A. Grzegorzczak, J. Sójka. Wyd. Nauk. UAM, Poznań
- Mieszalski S. (2000): *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstruktywizmu*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3-4.
- Mill J. S. (1959): *Utylitaryzm*. W: *Utylitaryzm. O wolności*. Tłum. A. Kurlandzka, T. Kotarbiński. PWN, Warszawa
- Muszyński H. (1977): *Zarys teorii wychowania*. PWN, Warszawa
- Newman J. H. (1990): *Idea uniwersytetu*. Tłum. T. Mroczkowski. PWN, Warszawa
- Nietzsche F. (2003): *Wiedza radosna*. Tłum. L. Staff. Zielona Sowa, Kraków
- Nietzsche F. (2000): *Zmierzch bożyszcz*. Tłum. G. Sowiński. Wyd. „A”, Kraków
- Okoń W. (1973): *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. PWN, Warszawa
- Platon (1959): *Menon*. Tłum. W. Witwicki. Nasza Księgarnia, Warszawa
- Ricoeur P. (2003): *O sobie samym jako innym*. Tłum. B. Chelstowski. PWN, Warszawa
- Ryle G. (2002): *The Concept of Mind*. University of Chicago Press, Chicago
- Sajdak A. (2008): *Edukacja kreatywna*. WAM, Kraków
- Salinger J. D. (1981): *Franny i Zoey*. Tłum. M. Skibniewska, Czytelnik, Warszawa
- Stein B. (2003): *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*. „Jedność”, Kielce
- Stróżewski W. (2008): *O idei uniwersytetu*. W: *Fenomen uniwersytetu*. Red. A. Grzegorzczak, J. Sójka. Wyd. Nauk. UAM, Poznań
- Twardowski K. (2008): *O dostojeństwie Uniwersytetu*. W: *Fenomen uniwersytetu*. Red. A. Grzegorzczak, J. Sójka. Wyd. Nauk. UAM, Poznań.

## **Fenomen kształcenia. Szkic o konstruktywizmie**

Artykuł podejmuje – z punktu widzenia filozofii – najważniejsze, jak się zdaje, wątki konstruktywistycznej teorii nauczania. Przedmiotem namysłu czyni więc to, co konstruktywizm może wnieść do refleksji pedagogicznej oraz to, co interesującego proponuje, mówiąc o ludzkim poznaniu i jego ograniczeniach. Zwrócona zostaje uwaga, iż swoiste dla konstruktywizmu idee sięgają kultury starożytnej Grecji i wiążą się z postacią i działalnością Sokratesa, według którego cała wiedza o świecie tkwi już w samym człowieku i wymaga tylko „wydobycia na światło dzienne”. Przypomnienie jawi się zatem jako warunek uczenia się. W dalszych fragmentach tekstu mowa jest o kondycji współczesnego uniwersytetu i o próbach jego odnowienia w duchu konstruktywistycznego modelu kształcenia.

Słowa kluczowe: dydaktyka, konstruktywizm, edukacja

## **Constructivism – the phenomenon of education**

The article is about philosophical point of view on constructivism as a theory of education. Constructivism, as a theory of education, is a part of pedagogical meaning of human cognition. The main idea of constructivism comes from the old Greek philosophy, particularly from Socrates and his philosophical thought concerning human knowledge of the world. The following parts of the article describe the concepts of teaching in modern universities, as well as the attempts of introducing constructivism as a spirit of education.

Key words: theory of teaching, constructivism, education



Renata Tomaszewska-Lipiec  
*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy*

## **EKSTERNALIZACJA ODPOWIEDZIALNOŚCI W OBSZARZE KARIERY ZAWODOWEJ<sup>1</sup>**

Współczesne kariery zawodowe charakteryzują się dynamicznością, złożonością i różnorodnością ścieżek przebiegu, na które jednostka ma zazwyczaj niewielki wpływ. Mimo to, to właśnie jednostce przypisuje się odpowiedzialność za ich planowanie i rozwój, czyli „zarządzanie” nimi. Nawiązując do zagadnienia eksternalizacji odpowiedzialności w tym obszarze problemowym, w artykule refleksji poddano społeczną orientację na karierę.

### **Wielość interpretacji kariery zawodowej**

Termin „kariera” jest definiowany na wiele sposobów. Przypisuje mu się poszczególne etapy, orientacje i wzorce rozwoju, a także strategie realizacji. Nie wdając się w szczegółowe rozważania definicyjne, można na podstawie bogatej literatury przedmiotu zasygnalizować, iż:

1. Już w połowie lat 50. XX wieku Donald E. Super zdefiniował karierę jako sekwencję i kombinację ról zawodowych i pozazawodowych, które jednostka odgrywa w ciągu całego swojego życia. Jej rozwój postrzegał przez pryzmat „tęczowego modelu kariery”, w którym człowiek jest złożony z różnych zakresów „przestrzeni życiowej” i sam ulega przeobrażeniom, dlatego także kariera rozpatrywana być powinna jako proces o charakterze całościowym, który nie oscyluje wokół jakiegoś konkretnego i stałego punktu (Super, 1990, s. 197-261).

2. Jeffrey H. Greenhaus i Gerard A. Callanan, zaproponowali dwa główne podejścia do kariery: jako własności zatrudnienia lub organizacji, czyli sekwencję stanowisk zajmowanych przez typowego lub „idealnego” praktyka w zawodzie, a także jako własności jednostki uzasadnioną unikalnością ścieżek jej przebiegu u każdej osoby indywidualnie. Sami autorzy pod pojęciem tym rozumieją wzór doświadczeń związanych z pracą w przeciągu życia człowieka, które zawierają zarówno obiektywne wydarzenia czy sytuacje (stanowiska pracy, obowiązki, czynności i decyzje

---

<sup>1</sup> Niniejszy artykuł nie był dotychczas publikowany w wersji papierowej. Jego treść stanowi podstawę referatu zgłoszonego na potrzeby wirtualnej konferencji naukowej „Aspiracje – Rozwój zawodowy – Kariera” z 21.10.2015 r., zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie we współpracy z Zespołem Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

służbowe), jak i subiektywne interpretacje wydarzeń związanych z pracą (aspiracje, oczekiwania, wartości, potrzeby i uczucia wiążące się z konkretnymi doświadczeniami zawodowymi) (Greenhaus, Callanan, 2010, s. 10).

3. Douglas T. Hall wskazuje natomiast, iż termin kariera „cierpi” z powodu nadwyżki znaczeń, dlatego badacz ten przyjął, iż najogólniej oznacza ona postrzeganą indywidualnie sekwencję nastawień i zachowań jednostki pozostających w związku z doświadczeniami związanymi z pracą na przestrzeni całego jej życia (Hall, 2002, s. 8-10).

Synteza powyższych podejść badawczych może być stwierdzenie upowszechniane przez znawców, iż współczesna kariera powinna być traktowana jako sekwencja ról opartych na pracy, doświadczeniu, podwyższonej odpowiedzialności, regularnej interakcji z innymi ludźmi, „produkcji nowej wiedzy”, niezależności od poszczególnych organizacji. Jej rozwój wymaga zaś od jednostki szerokich kompetencji, a nie wąskich i konkretnych umiejętności (Chreptaviciene, Starkute, 2010, s. 537-549).

U podstaw przytoczonych ujęć definicyjnych znajdują się podstawowe właściwości przypisywane karierze zawodowej. Należą do nich: jej jednostkowe zindywidualizowanie; rozpatrywanie w wymiarze obiektywnym i subiektywnym; interakcja z innymi niż zawodowa rolami społecznymi; trwanie przez całe życie jednostki. Dla prowadzonych rozważań szczególnie istotna wydaje się cecha wynikająca z zasygnalizowanych właściwości, a mianowicie obarczenie jednostki odpowiedzialnością za własną karierę zawodową; za teraźniejszy i przyszły rozwój zawodowy. Zjawisko to określa się mianem *eksternalizacji zatrudnienia*, *eksternalizacji rozwoju* czy też *eksternalizacji odpowiedzialności* (Bańka, 2007, s. 39).

Wyrazem odpowiedzialności w tym obszarze problemowym jest zdolność do *zarządzania* karierą zawodową obejmująca *planowanie*, *rozwój* oraz *monitorowanie* ścieżek jej przebiegu w perspektywie całego życia.

## Zmiana modelu kariery zawodowej

Eksternalizacja odpowiedzialności przypisywana jednostce, swoje źródło znajduje w przejściu od *modelu tradycyjnego* do *kariery planowanej* (Bańka, 2005, s. 206, 221).

Pierwszy ze wskazanych modeli dominował w warunkach gospodarki industrialnej i opierał się na założeniu, iż kariera jest własnością zawodu lub organizacji, dlatego nie przypisywano jej charakteru personalnego. Współcześnie podejście do problematyki kariery ewoluuje w kierunku nowego modelu, o charakterze dynamicznym, a mianowicie do kariery planowanej, którą ujmuje się jako własność jednostki, ponieważ kariera zawsze jest czyjaś; jest stanem posiadania przez jednostkę jakiegoś doświadczenia. Pojęcie kariery ujmuje się w kategoriach procesu ustawicznego uczenia się, którego rezultatem jest zakumulowany zbiór doświadczeń życiowych, pozycji i ról zawodowych, sprawdzany za każdym razem obiektywnymi kryteriami atrakcyjności i popytu na rynku pracy. Nabywanie doświadczenia traktowane jest jako proces trwający przez całe życie, choć w dalszym ciągu najważniejszy i krytyczny w okresie przejścia z edukacji szkolnej do świata pracy. Kompetencje uzyskane w toku doświadczenia życiowego, kulturowego, społecznego i zawodowego składają się na *kapitał kariery*, którego swoistym udokumentowaniem jest *portfolio kariery*. Każda jednostka układając swoje portfolio podejmuje indywidualne działania oparte



na właściwych tylko dla niej wyobrażeniach, co jest oplacalne. Istotą akumulowania kapitału kariery jest bowiem, tak jak każdego innego kapitału, zabezpieczenie przyszłych zwrotów poniesionych inwestycji. Zakumulowany kapitał kariery może dawać wypłaty w postaci bezpieczeństwa, satysfakcji, statusu społeczno-ekonomicznego, długotrwałego zatrudnienia lub autonomii. Akumulacja kapitału kariery wymaga zawsze osobistego zaangażowania i dlatego w tym ujęciu powiązać ją można z podmiotowością jednostki i jej odpowiedzialnością<sup>2</sup> (Bańka, 2007, s. 14, 52-53, 72-75, 81-85).

Warto dodać, posługując się terminem „dojrzałość do kariery”, że w modelu tradycyjnym kategoria ta oznaczała zdolność do świadomych wyborów zawodu lub krystalizację orientacji personalnych w formie dopasowania własnych preferencji do środowiska zawodowego, a którą jednostka osiągała najczęściej tylko raz w życiu. Nowoczesnym kryterium dojrzałości do kariery jest natomiast siła koniunkcji dwóch tendencji: inicjatywy rozwoju osobistego (kapitału ludzkiego) oraz siły inicjatywy w monitorowaniu przestrzeni publicznej środowiska społecznego i zawodowego (kapitału kulturowego i społecznego). W nowym podejściu kategoria ta rozumiana jest jako cyklicznie odnawialna zdolność zatrudnieniowa mierzona zarówno kryterium elastyczności, proaktywności, jak i stopnia akumulacji kapitału kariery (tamże, s. 78-80).

U podłoża wymienionych kryteriów leży właśnie eksternalizacja odpowiedzialności przypisywana obecnie każdej jednostce.

Warto dodać także, iż dwiema najbardziej charakterystycznymi strategiami inwestycyjnymi w karierę są obecnie: „strategia terażniejszościowa” nastawiona na bezpośrednie korzyści i bezzwłoczny zwrot nakładów oraz „strategia inwestycyjna” nastawiona na przyszłe zyski w karierze rozumianej jako harmonia licznych domen życia (pracy, rozrywki, rodziny, aktywności społecznej). Grupę osób stosujących pierwszą strategię można nazwać „eksploratorami kapitału kariery”, drugą zaś eksperymentatorami „odłożonej konsumpcji” zgromadzonych zasobów. Pierwsza grupa rekrutująca się spośród zwolenników tradycyjnego modelu kariery jest nastawiona roszczeniowo oraz pasywnie i dlatego w ograniczonym tylko zakresie jest zdolna do brania na siebie odpowiedzialności za własny integralny rozwój i integrację ze społeczeństwem na zasadach częściowych wyrzeczeń rozumianych w kategoriach odłożonej konsumpcji. Drugą grupę tworzą jednostki proaktywne i otwarte na zmiany, które dobrowolnie lub z konieczności podejmują odpowiedzialność za siebie, akceptują koszty oraz ryzyko porażki inwestowania w karierę i poszukują sposobów ograniczania ryzyka: niespełnienia się oczekiwanych korzyści z podejmowanych inwestycji; wystąpienia niesprzyjających okoliczności w trakcie realizacji planów; zmian uwarunkowań realizacji planów w postaci nieprzewidzianych wydarzeń (tamże, s. 82-83).

## **Eksternalizacja odpowiedzialności w warunkach kapitału zdezorganizowanego**

Eksternalizacja odpowiedzialności w obszarze kariery zawodowej jest efektem zmiany w rozumieniu tego terminu, wynikającej z dynamicznych przeobrażeń rzeczywi-

---

<sup>2</sup>A. Bańka pisze o modelu progresyjnym kariery zatrudnieniowej, czyli od-pracy-do-pracy i od-projektu-do-projektu.

stości społecznej. W nawiązaniu do czynników makrospołecznych przytoczyć można powszechne rozróżnienie na „industrializm” i „postindustrializm”, któremu odpowiada podział na „fordyzm” i „postfordyzm” czy też „kapitalizm zorganizowany” i „kapitalizm dezorganizowany” (Gardawski, 2009, s. 25).

W okresie kapitalizmu zorganizowanego między pracownikiem a pracodawcą ukształtował się *relacyjny psychologiczny kontrakt zatrudnienia*, czyli relacja pełnego podporządkowania pracownika osobie pracodawcy. Kontrakt ten polegał na lojalności i zaangażowaniu w realizację celów organizacji w zamian za bezpieczeństwo zatrudnienia, stabilną pozycję zawodową i możliwość realizowania kariery wewnątrzorganizacyjnej. Pracodawca oferował pracownikowi ścieżki kariery wraz z instrumentarium umożliwiającym ich pokonanie. To pracodawca był podmiotem decydującym o kształcie i dynamice kariery pracownika. Trajektoria jej przebiegu zamykała się w wewnętrznej przestrzeni jednej lub niewielu organizacji i cechowała się linearnością oraz przewidywalnością. Mechanizmy rozwoju karier, czy to w ramach awansu horyzontalnego czy wertykalnego, zależne były w dominującym stopniu od lojalności pracownika względem pracodawcy (Bohdziewicz, 2010, s. 39-40).

Przejęcie do kapitalizmu dezorganizowanego przyczyniło się do głębokich zmian w wykonywaniu pracy zawodowej. Najważniejszą jej cechą stała się elastyczność: czasu i miejsca pracy, relacji **pracownika z pracodawcą, wynagrodzenia, umiejętności**. Uelastycznianie świata pracy doprowadziło do tego, iż miliony ludzi weszły w skład tzw. „prekariatu”, czyli pracowników o statusie „tymczasowi”, którzy zmuszeni zostali do podejmowania niezabezpieczonych form pracy, niesprzyjających budowaniu poczucia tożsamości zawodowej. W wyniku dalszego rozwoju kapitalizmu dezorganizowanego obecnie następuje zanikanie relacyjnego kontraktu zatrudnienia na rzecz *kontraktu transakcyjnego* (tamże, s. 40-41). Jego istotą staje się wymiana krótkoterminowego zaangażowania pracownika lub pracobiorcy w realizację celów organizacji na możliwość realizowania w niej indywidualnej kariery zawodowej. Podkreślić należy, iż choć sygnalizowana zmiana kontraktu psychologicznego generuje dziś silny indywidualizm jednostki, to przebieg jej kariery nadal w dużym stopniu jest uzależniony od organizacji, w której podejmuje pracę. Poczucie bezpieczeństwa zatrudnienia pracownik jest zmuszony jednak kreować głównie samodzielnie i na własną odpowiedzialność, budując swoją tożsamość jako właściciela określonego kapitału. Pracownik, pisze P. Bohdziewicz, funkcjonuje dziś w szeroko pojętej przestrzeni społecznej i musi budować osobistą reputację jako profesjonalista w określonej dziedzinie. Trzy najważniejsze kierunki zmian charakteryzujące proces przejścia od karier tradycyjnych do współczesnych, opartych na indywidualnej przedsiębiorczej niezależności obejmują:

- 1) kształtowanie się lojalności typu profesjonalnego w miejsce lojalności organizacyjnej;
- 2) orientację jednostki bardziej na osiągnięcie nagród wewnętrznych niż zewnętrznych;
- 3) w procesie realizacji kariery poleganie raczej na sobie, a nie na zatrudniającej jednostkę organizacji (tamże, s. 41-42).

W wyniku zmiany charakteru kontraktu psychologicznego, wzmacnianego dodatkowo przez cechy współczesnych karier, następuje intensywny rozwój nowych ich typów. Są to przede wszystkim koncepcje: kariery inteligentnej; kariery bez gra-

nic; kariery proteuszowej i kariery kalejdoskopowej. Ich wspólną cechą jest przypisanie jednostce odpowiedzialności za własną drogę zawodową.

Zasygnalizowane uwarunkowania, charakterystyczne dla kapitalizmu zdeorganizowanego, nie pozostają bez wpływu na preferowane sposoby podejścia jednostek do własnych karier. Obserwacja życia społecznego wskazuje wręcz na dwie skrajne tendencje: z jednej strony na nadmierną orientację na karierę zawodową; a z drugiej, brak takiej orientacji przypisywany przedstawicielom pokolenia Y i tzw. NEET. W niniejszej publikacji refleksji poddano pierwsze ze wskazanych zagadnień.

## **W kierunku nadmiernego zaangażowania w karierę zawodową**

Spoleczna orientacja na karierę jest obserwowalna m.in. przez pryzmat skłonności do podejmowania aktywności zawodowej w wydłużonym czasie pracy, a także pozyskiwania dodatkowych zarobków. Być może jest to uproszczenie ze strony autorki, nieuwzględniające innych czynników warunkujących intensywną pracę zawodową, jak np. strach przed jej utratą czy niskie pobory, warto jednak przeanalizować średnią liczbę godzin tygodniowo spędzonych w pracy według grup wiekowych w świetle danych OECD.

Z tabeli 1 wynika, że osoby w wieku 25-54 lata – znajdujące się według klasyfikacji J. H. Greenhausa i G. A. Callanana w okresie wczesnej (25-40 lata) i środkowej kariery (40-55 lata), czy też uwzględniając rozróżnienie D. E. Supera w fazie pozycjonowania, czyli stadium dorosłości (25-44 lata) i częściowo w fazie konsolidacji, czyli stadium dojrzałości (od 45 do 64 r.ż.) – charakteryzują się największą ilością przepracowanych godzin przekraczającą przyjętą ustawowo ich liczbę. Oznacza to, iż mimo że w krajach europejskich obowiązuje 40-godzinny, a w niektórych państwach nawet krótszy tydzień pracy, to właśnie w tej grupie wiekowej zaobserwować można tendencję do podejmowania nadgodzin lub dodatkowego zatrudnienia.

Tabela 1. Średnia liczba godzin tygodniowo spędzonych w pracy według grup wiekowych (2004-2014)

Wiek/Rok	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
15-24	37.6	37.6	38.1	38.7	39.0	38.9	38.5	38.5	38.4	38.5	38.6
25-54	41.9	41.8	41.7	41.8	41.7	41.2	41.3	41.2	41.3	41.3	41.3
55-64	38.5	39.0	38.9	38.6	39.1	39.0	39.1	39.2	39.7	40.0	40.2
65+	27.4	28.2	27.9	28.4	28.5	28.8	28.3	28.3	28.9	30.3	30.6

Opracowanie własne na podstawie danych OECD, <https://stats.oecd.org/>

W Polsce, która znajduje się w czołówce najpracowitszych narodów, można zaobserwować podobne zjawisko. Jak podaje Główny Urząd Statystyczny, to osoby pracujące w grupie wiekowej 35-44 lata, które w krajowej statystyce podawane są w tysiącach, odznaczają się największą aktywnością we wszystkich wyróżnionych przedziałach czasu pracy.

Tabela 2. Pracujący według czasu pracy (w pełnym wymiarze) i wieku w I kw. 2015 r.

Wiek \ czas pracy	Do 39 godzin	40-49	50-59	60 godzin i więcej
15-24	105	677	53	21
25-34	532	2815	258	139
35-44	587	2856	307	196
44-54	543	2214	215	154
55 i więcej	351	1506	166	103
Ogółem	2117	10067	999	614

Źródło: GUS, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, *Aktywność ekonomiczna ludności Polski w I kwartale 2015 r.*, Warszawa 2015, s. 98

Interesujące wydają się także dane dotyczące pracujących w więcej niż jednym miejscu pracy.

Polacy częściej niż inne narody pracują na kilka etatów – robi tak 7% z 15,6 mln osób aktywnych zawodowo. Dla porównania w Unii Europejskiej jest to przeciętnie około 4% siły roboczej. Najwięcej wieloletowców jest w Szwecji, Holandii, Norwegii, Danii i Islandii (około 8-10% zatrudnionych). W drugiej pracy spędza się w Polsce stosunkowo dużo czasu – 15 godz. tygodniowo (tab. 3). Więcej przypada na Węgrów (23,1 godz.), Greków (17,9 godz.), Irlandczyków (17,1 godz.) czy Łotyszy (16,9 godz.). Średnia unijna wynosi zaś 12 godzin (Arak, 2015).

Tabela 3. Pracujący w więcej niż jednym miejscu pracy według liczby godzin przepracowanych w badanym tygodniu w głównym i dodatkowych miejscach pracy w I kw. 2015 r.

Wyszczególnienie	Ogółem	Praca główna				
		do 29 godzin	30-39	40-49	50-59	60 godzin i więcej
Przeciętna liczba godzin przepracowanych w pracy dodatkowej (w godzinach)	15,1	16,0	15,7	14,6	13,9	21,4

Źródło: GUS, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, *Aktywność ekonomiczna...*, op. cit., s. 100.

Nawiązując do kluczowej dla artykułu kategorii eksternalizacji odpowiedzialności, w kontekście tendencji do wydłużania czasu pracy i podejmowania dodatkowego zatrudnienia, zasadny wydaje się niepokój o nadmierną orientację społeczną na aktywność zawodową. Problem ten może się przejawiać wielotorowo i jest zbyt szeroki, aby szczegółowo opisać go w jednym opracowaniu. Warto jednak zasygnalizować dwie istotne kwestie:

**1.** Przerost orientacji na karierę może generować zaburzenia w pełnieniu innych ról społecznych konstytuujących biografię człowieka, łącznie z całkowitym ich zanicianiem (zgodnie z założeniami „tęczego modelu kariery” D. E. Supera).

2. Niebezpieczeństwo takie odnieść można do pomyślnego przebiegu samej kariery zawodowej – traktowanej jako „konkurencja” dla innych ról lub traktowania innych ról jako „konkurencyjnych” dla kariery – co może skutkować wieloma negatywnymi zjawiskami w sferze społecznego, psychicznego i fizycznego funkcjonowania jednostki. W tym miejscu zasygnalizować można np.:

- pojawianie się nowych chorób cywilizacyjnych, takich jak np. *FOMO* (fear of missing out). Pod pojęciem tym psycholodzy definiują przymus „bycia ze wszystkim na bieżąco” i lęk przed tym, że „coś nas omija”, że „umykają nam ważne informacje które powinniśmy znać”. W konsekwencji tej przypadłości, następuje spadek trafności podejmowanych przez jednostkę decyzji we wszystkich obszarach jej życia;
- obniżenie wieku osób odwiedzających gabinety psychologiczne: z badań Akademickiego Centrum Psychoterapii Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej wynika, iż średnia wieku osób zwracających się po pomoc wynosi 26 lat, ale ponad połowa to już osoby poniżej tej granicy wiekowej. Główną przyczyną problemów tak młodych ludzi jest nieradzenie sobie z szybkim tempem życia, wysokimi wymaganiami wobec siebie i presją ze strony otoczenia, a także pogoń za karierą. Podobne problemy dotyczą w dużym stopniu osób po trzydziestce, biznesmenów oraz pracujących na kierowniczych stanowiskach (zwłaszcza tzw. korpuludków – pracowników korporacji). Zbyt silnie angażując się w pracę, narażają się na zjawisko wypalenia zawodowego i dlatego coraz częściej potrzebują tzw. *life coachingu*, czyli spotkań z terapeutą, który pomoże im pogodzić dwie konkurencyjne sfery: pracę zawodową i życie prywatne (Niewińska, 2012);
- rosnące zagrożenie *pracoholizmem*: jak wynika z najnowszego raportu CBOS, dla blisko 20% Polaków uzależnienie od pracy stanowi rzeczywisty problem; co więcej ponad 36% z nas jest zagrożona przeciążeniem aktywnością zawodową. Zagrożenie to dotyczy w dominacji osób młodych i ambitnych, nastawionych na rywalizację i osiągnięcie sukcesu (CBOS, 2015).

Przytoczone dane empiryczne wydają się podstawą wyrażenia niepokoju wynikającego ze społecznej orientacji na karierę. Pozwalają także wyrazić obawę o realną możliwość utraty kontroli nad obroną przez jednostkę drogą zawodową. Wydaje się bowiem, iż godziwe wynagrodzenie, prestiż społeczny i sukces zawodowy to ciągle wysoko cenione i pożądane przez ludzi efekty pracy, motywujące jednocześnie do podejmowania coraz to większej aktywności w tym obszarze życia. Rację można więc przyznać Danielowi Bellowi, który zwraca uwagę, iż we współczesnym świecie świadectwem sukcesu przestała być praca i boska predestynacja, ich miejsce zajęł status materialny i jego oznaki (Bell, 1994, s. 111).

## Konkluzja

Planowanie, rozwój i kontrolowanie przebiegu własnej kariery zawodowej jest jednym z najtrudniejszych zadań stawianych dziś przed jednostką. Zbyt silne zaangażowanie w karierę wydaje się niepokojące i powinno być analizowane w kategoriach zagrożeń tak indywidualnych, jak społecznych. Tym bardziej iż – o czym słusznie pisze Zygmunt Bauman – w etosie kapitalizmu „kariera robi karierę”, a w związku z tendencją do jej ujmowania jako własności indywidualnej: *jednostka w swym dążeniu*

do zdobycia określonego miejsca w społeczeństwie skazana jest na własne siły (...). W rezultacie wspinaczka społeczna staje się ideologią, pobudzającą do czynu tysiące i miliony ludzi (Bauman, 1960, s. 15).

## Literatura

- Arak P. (2015): *Polacy: pracoholicy Europy* <http://www.obserwatorfinansowy.pl/tematyka/makro-ekonomia/polacy-pracoholicy-europy/> (otwarty 16 lutego)
- Bańka A. (2007): *Psychologiczne doradztwo karier*. PRINT-B, Poznań
- Bauman Z. (1960): *Kariera. Cztery szkice socjologiczne*. Iskry, Warszawa
- Bell D. (1994): *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*. PWN, Warszawa
- Bohdziewicz P. (2010): *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego. „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 3-4*
- Chreptavičienė V., Starkute J. (2010): *The Model of Cohesions between Career and Competence* *Virginija Chreptavičienė. „Inżynierine Ekonomika-Engineering Economics”, Vol. 21(5)*
- CBOS (2015): *Pracoholicy, siecioholicy, hazardziści... Uzależnienia od zachowań*. Warszawa
- Greenhaus J. H., Callanan G. A., Godshalk V. M. (2010): *Career Management*. Edition 4, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks, CA
- GUS (2015): *Aktywność ekonomiczna ludności Polski w I kwartale 2015 r.* Warszawa
- Hall D.T. (2002): *Careers In and Out of Organizations*. SAGE Publications, Thousand Oaks, CA
- Niewińska A. (2012): *Coraz młodszy u psychologa* <http://www4.rp.pl/artykul/826222-Coraz-mlodszy-u-psychologa.html> (otwarty 24 lutego 2012)
- Super D.E. (1990): *A life-span, life-space approach to career development*. W: D. Brown, L. Brooks & Associates (2nd ed.): *Career choice and development*. Jossey-Bass, San Francisco.

## Eksternalizacja odpowiedzialności w obszarze kariery zawodowej

Celem refleksji prezentowanej w niniejszym artykule jest zasygnalizowanie, w kontekście zagadnienia eksternalizacji odpowiedzialności w obszarze kariery zawodowej, silnej społecznej orientację na karierę. Orientacja ta wynika ze zmiany modelu kariery zawodowej, tj. z tradycyjnego na planowany. Jest ona również efektem dynamicznych przeobrażeń rzeczywistości społecznej, w tym zwłaszcza rozwoju tzw. kapitalizmu zdeorganizowanego. W artykule autorka sygnalizuje również wybrane niebezpieczeństwa wynikające z nadmiernego zaangażowania w aktywność zawodową.

Słowa kluczowe: praca, kariera, kapitalizm, kontrakt psychologiczny, odpowiedzialność

## The externalization of responsibility in professional careers

The aim of the paper is to indicate that there still exists strong social orientation towards career, based on the concept of the externalization of responsibility. The orientation results from the changes within the professional career's model, i.e. the transition from the traditional model to the planned career. It is also the result of dynamic transformations of social reality, including the so-called disorganized capitalism. The Author also signals the dangers of the excessive involvement in professional activity.

Key words: labour, career, capitalism, psychological contract, responsibility

# RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2016

**Steven Pinker: Piękny styl. Przewodnik człowieka myślącego po sztuce pisania XXI wieku. Tłum. Agnieszka Nowak-Młynikowska. Smak Słowa, Sopot 2016**

Steven Pinker, profesor psychologii na Uniwersytecie Harvarda w Bostonie, jest znanym kognitywistą<sup>1</sup>, a przy tym badaczem języka popularyzacji nauki. Ta dwoistość specjalizacji owocuje umiarkowaniem sądów. Pinker nie jest ani językowym *purystą*, tępiącym naruszenia historycznej normy, ani *progresywistą*, pochwalającym spontaniczne zmiany. Jest *konstruktywistą*, dbającym o porozumiewanie się ludzi o różnym statusie naukowym.

Podstawą dobrej komunikacji jest logika. Według naszego klasyka tej dziedziny, Kazimierza Ajdukiewicza, *myśl jasna wyraża się jasno i tę prawdę niewątpliwie wyznaje Pinker. Preferuje styl klasyczny, zwięzły i prosty, wolny od emocjonalności, posługujący się obrazem realiów, co upodabnia nienaturalną czynność pisania do dwóch spośród naszych najbardziej naturalnych czynności: mówienia i widzenia* (s. 80).

Psycholog Pinker wie jednak, że poprawny komunikat nie wystarczy do porozumienia, a liczy się także przygotowanie odbiorcy. Z reguły autor tekstu przewyższa go kompetencją, niekiedy chce to podkreślić, równie często o tym zapomina. *Pseudointelektualiści wyrzucają z siebie potoki niezrozumiałych słów, aby ukryć fakt, że nie mają nic do powiedzenia* (s. 81). Pragną wykazać się stylem podnoszącym rzekomo ich rangę.

Bardziej żal nam ludzi zdolnych, którzy nie muszą pozować przed innymi. *Kłótnią wiedzy nazywa Pinker trudność w wyobrażeniu sobie, jak to jest, gdy ktoś nie wie tego, co my wiemy*. Bywa, że autor tekstu przemawia do samego siebie lub, co gorsza, z intencją zaimponowania autorytetom dziedziny, a bez troski o szeregowego czytelnika. *Najczęściej autorowi po prostu nie przychodzi do głowy, że czytelnicy nie wiedzą tego, co on – że nie opanowali języka jego cechu, że nie potrafią odgadnąć brakujących kroków, które autorowi wydają się zbyt*

*oczywiste, aby o nich wspominać, że nie mogą sobie wyobrazić sceny, która w oczach autora jest jasna jak słońce* (s. 85).

Czy kłótnia wiedzy dotyka pedagogów? Zdaniem Aleksandra Nałaskowskiego, władającego bodaj najcelniejszym piórem w tym gronie, *kategorią obecną w większości rozważań pedagogicznych jest o c z y w i s t o ś ć*, jako *milczące założenie, z którym w zasadzie się nie dyskutuje*<sup>2</sup>. Pedagog rzadziej niż psycholog odwołuje się do wyników badań empirycznych, a częściej pragnie pouczyć odbiorcę komunikatu, stosując *zaklinanie rzeczywistości* (s. 67).

Obok cennych analiz psychologiczno-strategicznych czytelnik książki Pinkera znajdzie w niej wiele szczegółowych wskazań i barwnych przykładów pieczołowicie przereklamowanych na polszczyznę. Zadanie tłumacza było tak trudne, że ostatni z rozdziałów (*Telling Right from Wrong*, a więc w wolnym tłumaczeniu – „Od różnianie poprawności”) zostawiono w wersji anglojęzycznej, co zwięża grono jego odbiorców, ale zwiększa wyrazistość. Już tytuł książki *Piękny styl* wskazuje na szeroki zakres adaptacji jej treści. W oryginale mamy *The Sens of Style*, co sygnalizuje zarówno *poczucie*, jak i *znaczenie* tytułowego zagadnienia.

Język angielski różni się do polskiego konsekwentną pozycyjnością, a więc jego reguły stylistyczne mogą wydać nam się przesadne. Znaczna część potknięć i nadużyć w obu tych językach jest jednak wspólna i polski czytelnik rozpoznaje z satysfakcją. Badacze naukowci, popularyzatorzy i dziennikarze tam i tu wpadają w *narcyzm zawodowy* (wyrażenie Nałaskowskiego), uciążliwy dla każdego adresata tekstu.

Pinker uczy nas zamieniać *sieciowe* struktury znaczeń na liniowe *łańcuchy* wyrazów, związane *łukami spójności* w wielozdaniowe akapity. Analizy i syntezy językowe powinny nas ostrzec przed przerzucaniem wysiłku na czytelnika.

Pożytek z uważnego przestudiowania książki Stevena Pinkera będzie duży, kwestia stylu dotyczy bowiem nie tylko autorów publikacji. Reguły stylu klasycznego i przewyżczenia kłótni wiedzy

<sup>1</sup> S. Pinker *Jak działa umysł*. Książka i Wiedza, Warszawa 2002.

<sup>2</sup> A. Nałaskowski *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Impuls, Kraków 2009, s. 11.

warto uznać za wytyczne codziennej pracy pedagoga na wszystkich szczeblach edukacji. Ta książka istotnie podnosi naszą świadomość językową.

Bolesław Niemierko

**Maciej Tanaś, Sylwia Galanciak: *Cyfrowa przestrzeń kształcenia. Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja*. T. I. Wyd. „Impuls”, Kraków 2015, s. 260**

Choć internet w naszym codziennym życiu traktujemy naturalnie, wciąż pozostają niepoznane i niezrozumiałe jego mechanizmy oddziaływania na ludzi i społeczeństwa. Także w pedagogice niewiele wiemy na ten temat. Dlatego książka *Cyfrowa przestrzeń kształcenia* jest niezwykle ważna, zwłaszcza że obok dociekań teoretycznych prezentuje wyniki badań empirycznych, a podjęte w tym tomie rozważania będą kontynuowane w kolejnych. *Cyfrowa przestrzeń kształcenia* zapowiada początek serii wydawniczej *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja*, w której ukazał się już tom 2 pt. *Dylematy społeczności cyfrowej* pod redakcją Józefa Bednarka i Anny Andrzejewskiej.

W *Prologomenie do pedagogiki medialnej* Maciej Tanaś, inicjator i redaktor serii oraz współredaktor pierwszego jej tomu wyjaśnił pochodzenie oraz znaczenie pojęcia cyberprzestrzeni. Przedstawił, jak ekspansja internetu wpływa na przeobrażenia społeczne, cywilizacyjne i kulturowe. Najwięcej uwagi autor poświęcił kwestii wykorzystania internetu w edukacji, kreśląc tym samym ogólne tło dla podejmowanych w książce zagadnień.

Recenzowany tom składa się z trzech części: *Człowiek w świecie technologii*, *Technologie cyfrowe jako źródło informacji dla i o edukacji* oraz *Edukacja w cyberprzestrzeni*.

Pierwszą część rozpoczyna artykuł Andrzeja Hankały. W tekście *Autonomia uczenia się człowieka w świecie technologii informatycznej* autor przedstawił, jak tytułowe pojęcie rozpatrywane jest w stanowisku określonym jako determinizm technologiczny i instrumentalizm technologiczny. Niezależnie od tego, które z przedstawionych podejść skłonni jesteśmy przyjąć za prawdziwe, nie możemy ignorować wyników badań, które świadczą, że wykorzystywanie technologii informatycznych może wpływać na percepcję, pamięć, myślenie i podejmowanie decyzji, a więc podstawowe składowe uczenia się.

*Wybrane nowe trendy w badaniach nad mediami z perspektywy pedagogiki międzykulturowej* to tekst Mirosławy Wawrzak-Chodaczek i Arkadiusza Urbanka. Autorzy dokonali przeglądu „możliwie wszystkich ważniejszych doniesień badawczych dotyczących funkcjonowania mediów w społeczeństwach wraz z pokazaniem perspektywy międzykulturowości” (s. 48). Analiza 3500 tekstów (ksiązek i artykułów) pozwoliła autorom przytoczyć tematykę podejmowanych badań z tej dziedziny, jak również omówić dominujące sposoby ich realizacji. Zwrócili także uwagę na obszary niedostatków i zaniedbań w zakresie metodologii badań nad mediami oraz w katalogu podnoszonych zagadnień w analizowanych tekstach.

W artykule *Od kultury nadmiaru przez kulturę wyrzucania do kultury medialnej* Marta Wrońska scharakteryzowała kulturę nadmiaru oraz będącą jej konsekwencją kulturę wyrzucania. Nakreśliła zagrożenia, jakie niosą ze sobą przejawy obu (np. przeciążenie informacyjne, multitasking, uzależnienie od internetu). *Kultura medialna*, której podstawowymi ogniwami są: „wiedza o mediach umożliwiająca świadome i racjonalne funkcjonowanie w świecie współczesnych mediów, umiejętności ich stosowania oraz postawy wobec nich” (s. 73) powinna – zdaniem autorki – być antidotum na różnorodne niebezpieczeństwa.

Sylwia Jaskuła zwróciła uwagę na potrzebę redefinicji pojęcia przestrzeni informacyjnej. Przedstawiła rzeczywistość wirtualną jako symboliczne terytorium człowieka, zastanawia się nad relacjami pomiędzy obecnością wirtualną a realną człowieka. Rozważania te zaprowadziły do pytań, o to, jak powinna wyglądać edukacja w zdefiniowanej na nowo przestrzeni informacyjnej. W zakończeniu można przeczytać, że obecność edukacji w wymiarze wirtualnym jest konieczna, ponieważ młodzi żyją, bawią się, spotykają, a także uczą w dwuwymiarowym świecie: realnym i wirtualnym. „Wygenerowana przez zasoby technologiczne przestrzeń wirtualna jest dla młodych ludzi tak samo istotna jak realna. Prawdziwy świat, w którym żyją, uczą się, spotykają innych, to połączenie dwóch wymiarów: realnego i wirtualnego” i trudno im jest wyobrazić sobie zredukowaną do jednego wymiaru rzeczywistość” (s. 91).

Tekst Włodzimierza Gogołka: *Big Data. Siećowe źródło informacji dla edukacji* rozpoczyna drugą część książki. Autor zaprezentował z pozoru dalekie pedagogom pojęcie *Big Data* definiowane jako *ogromne nieustrukturyzowane bloki cyfrowych informacji* (s. 98). Dzięki specjalistycznym narzędziom programowym można z zasobów Big



Data uzyskiwać wartościowe informacje. Proces ten nazywany jest rafinacją. Gogolek omówił metodologię rafinacji oraz podał przykłady jej zastosowania w edukacji.

Małgorzata Makiewicz wprowadziła czytelnika w swój wieloletni autorski projekt kształtowania kultury matematycznej poprzez fotoedukację. Artykuł rozpoczyna się od wyjaśnienia pojęcia kultury matematycznej. Następnie zaprezentowana jest koncepcja fotoedukacji matematycznej wraz z przykładami jej realizacji w postaci przykładowych lekcji (niezwykle cennych dla nauczycieli!). Przydatność dydaktyczną i istotny wpływ fotoedukacji na kulturę matematyczną dokumentują przedstawione w końcowej części artykułu wyniki badań eksperymentalnych.

Punktem wyjścia kolejnego tekstu: *Zastosowanie analizy transakcyjnej w badaniu cyberprzestrzeni* jest konstatacja o niedoborze badań zjawisk związanych z cyberprzestrzenią. Trudności związane z przygotowaniem i przeprowadzeniem badań empirycznych internetu nie wynikają tylko ze zbyt szybkiego jego rozwoju. Zbigniew Łęski za główną przyczynę tego stanu rzeczy przyjmuje brak odpowiedniej podbudowy teoretycznej. Autor, przyjmując tezę o relacyjnym podejściu człowieka do mediów, stwierdził, że punktem odniesienia do badań cyberprzestrzeni może być analiza transakcyjna. Po przypomnieniu podstaw koncepcji Erica Berne'a autor podał przykłady zastosowania analizy transakcyjnej w badaniu cyberprzestrzeni.

Katarzyna Bocheńska-Włostowska artykuł *Nowoczesne zarządzanie wiedzą w kształceniu akademickim* rozpoczęła od przedstawienia kluczowych dla tego tematu pojęć i koncepcji (np. wiedza jawna i ukryta, koncepcja kapitału ludzkiego, model tworzenia i zarządzania wiedzą). Na tym tle opisała doświadczenia dydaktyczne uzyskane w trakcie wykorzystywania na zajęciach ze studentami tzw. „pigulek wiedzy”, czyli krótkich multimedialnych filmów instruktorzowych. Te i inne metody wspierane przez nowe media są według autorki szansą na uczynienie procesu dydaktycznego „bardziej dostępnym, niewymuszonym, naturalnym i otwartym na zmiany” (s. 153).

Sergo Kuruliszwili w tekście *Internet – wielość narzędzi, bogactwo danych, siła przekazu. Szanse i zagrożenia* przedstawił, jakie możliwości kształcenia i samokształcenia stwarza internet. Podkreślił, że każde z opisanych narzędzi ma swój nie tylko dobry awers, lecz także zły rewers. Aksjologiczna dwoistość jest cechą immanentną sieci internetowej.

Trzecią część książki otwiera Agnieszka Piejka artykułem: *Edukacja dla obywatelskiej kultury uczestnictwa (nie tylko w Sieci)*. Opierając swój wywód na pogłębionych studiach literaturowych, autorka odpowiada na istotne pytania: w jakim stopniu może dojść do przeniesienia relacji międzyludzkich do świata wirtualnego, a także, czy i w jaki sposób kompetencje obywatelskie oraz motywacja do aktywności społecznej mogą się kształtować pod wpływem aktywnych zachowań jednostek w sieci. Dochodzi do wniosku, że autentyczna (a nie pozorowana) aktywność obywatelska w internecie jest możliwa tylko wówczas, gdy młody człowiek został do niej uprzednio odpowiednio przygotowany w świecie realnym. Zadanie to mogą wypełnić jedynie nauczyciele podczas bezpośrednich relacji z wychowankiem.

Tekst Tomasza Hulka: *Od tradycji do nowej idei harcerskiego wychowania opartego na światach: realnym i wirtualnym* jest relacją z badań. Autor postanowił odpowiedzieć na pytanie: jak idea harcerskiego wychowania rozwija się poprzez działalność w świecie realnym i wirtualnym. Opierając się na wywiadach z instruktorami harcerskimi oraz na analizie archiwów, nakreślił zmiany, jakie wraz z pojawieniem się internetu nastąpiły w harcerskim wychowaniu: jakie korzyści odnoszą harcerze z korzystania z internetu oraz jakie zagrożenia dla harcerskiej idei niesie internet.

O *potrzebie powszechnego kształcenia informatycznego* napisał Zbigniew Ledóchowski. W rozumieniu autora kształcenie ma przygotowywać uczniów do kreowania technologii informacyjno-komunikacyjnych, a nie tylko biernego z nich korzystania. Cel ten najpełniej można zrealizować nauczając w szkole programowania. Ledóchowski prezentuje w tekście, jak wyglądała nauka programowania w szkołach na przestrzeni lat, a następnie uzasadnia, dlaczego kształcenie informatyczne powinno być prowadzone powszechnie, równoległe do edukacji polonistycznej, matematycznej i innej. Obok znanych padły uzasadnienia także mniej oczywiste: podczas nauki programowania mogą być rozwiązywane przez uczniów drogą eksperymentu problemy interdyscyplinarne. Wbrew powszechnym opiniom nauka programowania może także kształtować kompetencje społeczne uczniów (umiejętność pracy w zespole, odpowiedzialność itp.). Aby zrealizować omawianą koncepcję, należałoby podjąć działania prowadzące do: zmian programowych, zmian w metodach nauczania i formach organizowania zajęć, zmian dotyczących narzędzi informatycznych i przygotowania nauczycieli.

Kolejny tekst: *Kompetencje społeczne a kompetencje medialne* to rozważania – z jednej strony – o konieczności, a z drugiej – o możliwościach kształtowania kompetencji społecznych i medialnych w świecie zdominowanym przez media cyfrowe. Obszarem niepokoju dla Izabelli Mikołajewskiej jest nabywanie różnorodnych (dobrych i złych) umiejętności społecznych przez młodych ludzi. Przeniesienie niemalże każdej sfery ludzkiego życia do internetu determinuje, a wręcz upośledza sposób, w jaki młodzi nawiązują i podtrzymują kontakty z innymi ludźmi. Relacje stają się płytkie, pozbawione współodczuwania i odpowiedzialności, łatwo je nawiązać, jeszcze łatwiej zerwać. W tej sytuacji ważne jest, aby edukacja medialna nie koncentrowała się tylko na umiejętności sprawnego, ale przede wszystkim świadomego i refleksyjnego posługiwania się technologiami komunikacyjno-informacyjnymi.

*Uczenie się za pomocą wyszukiwania internetowego* – tytuł artykułu może wzbudzać kontrowersje. Bo czy można mówić o uczeniu się w przypadku czynności bezmyślnego klikania, jak niektórzy traktują czynność wyszukiwania potrzebnych informacji w internecie? Na to pytanie odpowiedzieć można twierdząco, przykładając nie tylko – tak jak to zrobiła Natalia Bednarska – koncepcję konektywizmu, lecz przede wszystkim konstrukttywizmu, w myśl której uczenie się jest procesem opanowywania narzędzi kulturowych. Tekst powstał na podstawie badań, których celem było określenie, czy studenci pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej są efektywnymi oraz świadomymi użytkownikami wyszukiwarek internetowych. Badani studenci mieli odpowiedzieć, jakich informacji wyszukują w internecie, z jakich zasobów internetowych korzystają, w jaki sposób wyszukują informacji, jak oceniają wiarygodność źródeł internetowych i jak radzą sobie z przeciążeniem informacyjnym. Wyniki pokazują, że studentom brakuje niezbędnej wiedzy do refleksyjnego wyszukiwania internetowego. Są one niepokojące, jeśli przyjmiemy, że przynajmniej część z badanych stanie się nauczycielami odpowiedzialnymi za kształtowanie kompetencji medialnych uczniów.

Pracujący już w zawodzie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej stanowili próbę badawczą w sondażu, którego wyniki zaprezentowane zostały w kolejnym artykule: *Multibook – nowe narzędzie nauczyciela i ucznia na pierwszym etapie edukacji. Potencjał nowoczesnych technologii w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Ewelinie Majewskiej-Pyrkosz bliskie zdają się poglądy zwolenników dostosowania procesu kształcenia do potrzeb pokolenia sieci (Tapscott, 2010). Ko-

rzystanie z multibooków przez nauczycieli może być przejawem takiego podejścia. W ankiecie kierowanej do nauczycieli oprócz pytań o znajomość multibooków pojawiły się pytania także bardziej ogóle, np.: o dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych w domu i szkole oraz obszar ich wykorzystania przez nauczycieli. Na podstawie zebranych wyników autorka wyciągnęła wnioski, że badani dydaktycy dobrze odnajdują się w świecie cyfrowych technologii.

Książkę zamyka tekst Sylwii Galanciak: *Zamiast zakończenia. Humanistyczne przesłanki pedagogiki medialnej*. Autorka argumentuje, że internet można zrozumieć wtedy, gdy spojrzysz na niego przez pryzmat działającego w nim człowieka. Człowieka, który za pośrednictwem internetu komunikuje się, tworzy wspólnoty, jest aktywny społecznie. Takie podejście umożliwia stworzenie koncepcji pedagogiki medialnej.

W wizji Krzysztofa Krzysztofka istnieją dwie możliwości rozwoju społeczeństw ery technologicznej cyfrowej. Według pierwszej – optymistycznej – internet ukształtuje społeczeństwo refleksyjne, składające się z jednostek uczących się, refleksyjnych i bardzo kreatywnych. Druga wersja jest pesymistyczna, zakłada rozwój społeczeństwa algorytmicznego. Nastąpi on na skutek materializowania się inteligencji w nowych technologiach, co sprawi, że człowiek będzie skazany na coraz większą algorytmizację myślenia, a twórczość będzie przywilejem relatywnie nielicznych jednostek (Krzysztofek, 2006, s. 12-28). Celem edukacji powinno być ukształtowanie społeczeństwa refleksyjnego. Przyczyniają się do tego publikacje – także prezentowana. Książka jest głęboko przemyślana, transdyscyplinarna, oparta na bogatych źródłach polskich i zagranicznych. Poleciłabym ją zarówno naukowcom z różnych dziedzin nauki, jak i nauczycielom.

## Literatura

Krzysztofek K. (2006): *Spoleczeństwo w dobie Internetu: refleksyjne czy algorytmiczne?* W: Ł. Jonak, P. Mazurek, M. Olcoń, A. Przybylska, A. Tarkowski, J. M. Zając (red.): *Re: Internet – społeczne aspekty medium. Polskie konteksty i interpretacje*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa

Tapscott D. (2010): *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia świat*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Natalia Bednarska  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

Stefan T. Kwiatkowski  
*Chrześcijańska Akademia Teologiczna*

## **ASPIRACJE – ROZWÓJ ZAWODOWY – KARIERA** **Konferencja wirtualna, 21 października 2015 r.**

Z inicjatywy Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie i Ośrodka Innowacyjnej Gospodarki Pedagogiki Pracy Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu zorganizowana została wirtualna konferencja naukowa zatytułowana *Aspiracje – rozwój zawodowy – kariera*. Partnerem głównych organizatorów była Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie we współpracy z Zespołem Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Konferencja miała charakter ogólnopolski – wystarczy wspomnieć, że w skład jej Komitetu Naukowego weszli przedstawiciele uczelni wyższych i instytutów badawczych z Warszawy, Krakowa, Radomia, Torunia czy Opola, a referaty wygłosili reprezentanci czołowych krajowych ośrodków zajmujących się szeroko rozumianą problematyką kariery zawodowej (prace nadesłali pracownicy łącznie 28 uczelni i instytutów z całej Polski<sup>1</sup>). Konferencji towarzyszył konkurs studenckich prac naukowych, do którego, wraz ze swoimi promotorami, przystąpili adepci sześciu renomowanych szkół wyższych. Najlepsze z nadesłanych prac konkursowych otrzymały szansę na ukazanie się w druku, co z pewnością wiąże się z nie lada wyróżnieniem dla nagrodzonych uczestników oraz ich naukowych mentorów.

Przygotowane przez prelegentów referaty dotyczyły pogranicza kształcenia zawodowego i tematyki rynku pracy, a w szczególności problematyki pedagogiki pracy, edukacji ustawicznej dorosłych oraz edukacji techniczno-informatycznej. Zostały one podzielone na pięć głównych bloków tematycznych, wśród których znalazły się następujące obszary rozważań: zmieniające się treści pracy i rynku pracy (w warunkach globalizacji i społeczeństwa wiedzy), zmiany aspiracji edukacyjno-zawodowych, doradztwo zawodowe wraz z rozwojem zawodowym i uwarunkowaniami kariery, kompetencje/kwalifikacje i innowacyjna ustawiczna edukacja zawodowa oraz internacjonalizacja pracy i edukacji zawodowej w projektach europejskich.

Tym, co wyróżnia konferencję *Aspiracje – rozwój zawodowy – kariera* na tle podobnych inicjatyw, jest bez wątpienia, oczywiście obok jej niezwykle istotnej ze spo-

---

<sup>1</sup> Tekst Renaty Tomaszewskiej-Lipiec zamieszczamy w niniejszym numerze „Ruchu Pedagogicznego”.

lecznego punktu widzenia tematyki, jej wirtualna formuła. Podczas gdy większość przedsięwzięć tego typu wiąże się z koniecznością fizycznej obecności w konkretnym miejscu, co niejednokrotnie sprawia, że niektórzy z zainteresowanych osób po prostu nie mogą się stawić (np. w związku z podjętymi już zobowiązaniami czy codziennymi obowiązkami zawodowymi), nowatorskie rozwiązanie zastosowane w przypadku omawianej konferencji umożliwia zebranie grona specjalistów i pasjonatów danej tematyki bez konieczności opuszczania przez nich domu czy miejsca pracy. W dobie stałego rozszerzania się katalogu obowiązków zawodowych pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych oraz postępującego wzrostu liczby atrakcyjnych możliwości poszerzania wiedzy, organizowanie konferencji za pośrednictwem internetu z pewnością jest ideą, której należy przyjrzeć się nieco bliżej.

Prezentowanie swoich pomysłów, tez i osiągnięć naukowych z wykorzystaniem nowoczesnych technik informacyjnych, nie tylko jeśli chodzi o przykuwające uwagę przedstawienie referatu (np. poprzez zastosowanie najnowszych programów komputerowych do tworzenia prezentacji), ale przede wszystkim w zakresie samej możliwości obecności i uczestnictwa w spotkaniu, jest bez wątpienia kamieniem milowym na drodze do tworzenia coraz rozleglejszych sieci powiązań pomiędzy badaczami angażującymi się w tego rodzaju wymianę idei. W ostatnich latach coraz większą popularność zyskuje tzw. „sieciowanie” w nauce (ang. *networking*), czyli nawiązywanie kontaktów z operującymi w tym samym lub zbliżonym obszarze badawczym instytucjami i poszczególnymi ich pracownikami. Organizowanie wirtualnych konferencji, seminariów czy konsultacji z pewnością idealnie wpisuje się w proces włączania do tworzonej przez daną osobę czy jej jednostkę naukową sieci kolejnych powiązań – w sposób sprzyjający optymalizacji wykorzystanego czasu, bez konieczności opuszczania stanowiska pracy uczestnicy mogą nie tylko zdobywać nową, kluczową dla ich dalszego rozwoju wiedzę, ale także poznawać kolejnych naukowców zgłębiających interesujące ich zagadnienia. Ponadto większa niż w przypadku tradycyjnych form konferencji dostępność spotkań *via* internet, umożliwia rozszerzenie dotychczasowych zainteresowań o kolejne, z pozoru niezwiązane ze standardową dla danego naukowca tematyką – jeżeli np. inżynier mechanik raczej nie znajdzie czasu na udział w typowym seminarium poświęconym roli kompetencji miękkich (jest to przecież zagadnienie drugorzędne z punktu widzenia jego celów badawczych), to już mając możliwość wsłuchania się w dyskusję specjalistów za pośrednictwem internetu znacznie chętniej z niej skorzysta i niewykluczone, że w efekcie odkryje potencjalne zastosowanie wiedzy psychologicznej we własnym obszarze badawczym.

Niekwestionowanym pozytywnym rezultatem wykorzystywania ścieżki wirtualnej, tak jak w przypadku konferencji *Aspiracje – rozwój zawodowy – kariera*, jest w związku z powyższym znaczące dla idei networkingu rozszerzenie istniejącej już sieci o kolejne osoby i jednostki naukowe, z którymi można podjąć szeroko zakrojoną współpracę badawczą. Naturalnym krokiem mającym na celu dalsze rozwinięcie tej idei powinno być organizowanie spotkań o charakterze międzynarodowym i/lub interdyscyplinarnym, co umożliwi nie tylko działania na znacznie szerszą niż dotychczasową skalę, ale także, poprzez spotkania przedstawicieli różnych dyscyplin (podobnie jak w podanym wcześniej przykładzie) przyczyni się do wypracowania pomysłów, które w innych okolicznościach mogłyby nigdy nie powstać.

Szczególne korzyści z networkingu odnieść mogą młodzi badacze, dla których nawiązywanie i podtrzymywanie relacji z wykorzystaniem internetu jest czymś cał-

kowie naturalnym – o ile jednak wielu z nich wykorzystywało dotychczas takie aplikacje, jak Skype czy Facebook przede wszystkim do celów towarzyskich, o tyle teraz, mając ku temu sposobność, będą mogli używać ich także w procesie realizacji zadań niezbędnych dla swego zawodowego i naukowego rozwoju. Nie trzeba dodawać, że nawiązanie współpracy z młodymi przedstawicielami uczelni i instytucji zagranicznych może zaowocować nie tylko innowacyjnymi pomysłami, ale także większą szansą na uzyskanie krajowych oraz zagranicznych grantów na ich dalsze badania i próby wprowadzenia ich w życie.

Reasumując, nie ma żadnych wątpliwości, że zorganizowana przez WSP ZNP i ITE-PIB konferencja pt. *Aspiracje – rozwój zawodowy – kariera*, wniosła istotny wkład do dyskursu odnoszącego się do szeroko pojmowanej pedagogiki pracy i andragogiki, ale także poprzez zastosowanie nowatorskich technologii informacyjnych, przyczyniła się do znacznej popularyzacji korzystania z dobrodziejstw świata wirtualnego w celu budowania sieci powiązań kluczowych dla dalszych postępów nauki – niezależnie od dyscypliny, niezależnie od fizycznej odległości, niezależnie od narodowości osób ją tworzących.

