

RUCH PEDAGOGICZNY

1-2



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXII Warszawa 2001

Drodzy Czytelnicy!

Uprzejmie Państwa informujemy, iż w roku 2002 zamierzamy wydać trzy podwójne numery „Ruchu Pedagogicznego”. Chcemy bowiem powrócić do tradycji wydawania czasopisma jako dwumiesięcznika. Kolejne numery planujemy opublikować w następujących terminach: 1–2 w marcu, 3–4 w czerwcu i 5–6 w listopadzie 2002 roku.

*Serdecznie zapraszamy do współpracy.
Czekamy również na uwagi i propozycje.*

Redakcja

„Ruch Pedagogiczny” na rok 2002 można zamówić:

***Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (0-22) 828-61-49, fax 828-99-10
www.wsp.edu.pl***

RUCH

PEDAGOGICZNY

1-2



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXII Warszawa 2001

Skład redakcji:

Jadwiga Bińczycka, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),
Bogumiła Kwiatkowska-Kowal, Stefan Mieszalski (redaktor naczelny)

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny” Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (022) 828 1357

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie w maszynopisie lub na dyskietkach (z wydrukiem).

Przy tekście autorzy proszeni są o podanie imienia, nazwiska i miejsca pracy.

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.



Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 364-42-41, fax 3644765
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

SPIS TREŚCI

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA – ZAGADNIENIA TEORETYCZNE I BADANIA

Tadeusz Lewowicki: O ideach oraz praktykach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej	5
Wiktoryn Rabczuk: Etyczny wymiar edukacji w świetle raportów UNESCO.....	12
Dorota Misiejuk: Tożsamość mniejszościowa? Tożsamość marginalna? Uwagi o procesach kreowania tożsamości Ukraińców Podlasia	20
Barbara Grabowska: Przemiany świadomości społecznej młodzieży na pograniczu polsko-czeskim (na przykładzie Cieszyna).....	33
Jacek Kurzępa: Moratorium aksjologiczne jako wyraz pragmatyzacji życia na pograniczu.....	43
Ałina Szczurek-Boruta: Świadomość edukacyjna młodzieży ze szkół podstawowych na Śląsku Cieszyńskim	60

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Czesław Kupisiewicz: Pedagogika porównawcza	75
Jerzy Kubin: Inicjatywy praktyczne w dziedzinie upowszechniania nauki za granicą.....	89
Bożena Wojnowska: Korczak a wychowanie dla pokoju	100

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA NAUCZYCIELI

Maria Sikora: Wokół idei kształcenia zintegrowanego (z doświadczeń nauczyciela doradcy metodycznego).....	107
---	-----

RECENZJE

Beata Kozieł, Barbara Chojnacka: Przegląd wydawnictw poświęconych badaniu kultury i oświaty Pogranicza.....	111
Monika Suska: Jadwiga Izdebska: <i>Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje</i>	119
Dorota Zaworska-Nikoniuk: <i>Jak kreować programy edukacyjne?</i> Praca zbiorowa pod red. W. Ciczkowskiego.....	122
Hanna Sępniewska-Gębik: Roma Kwiecińska: <i>Rozinni czy serce? Postawy wobec zawodni nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej</i>	126
Jolanta Czaban: Jörg Fengler: <i>Poniaganie uczyć. Wypalenie w pracy zawodowej</i>	127
Olga Bogacka: Wojciech Eichelberger: <i>Kobieta bez winy i wstydu</i>	130

KRONIKA

Wincenty Okoń: Nagroda Wydziału I Polskiej Akademii Nauk	135
Anna Śniegulska: „Bici biją” – Międzynarodowa Konferencja Polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka.....	138
Monika Gasperowicz, Alicja Korzeniecka-Bondar: „Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Wątki zaniechane, wątki przebrzmiałe, wątki konieczne”.....	141

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

Teresa Wejcht: Techniki pracy umysłowej. Bibliografia w wyborze.....	146
--	-----

CONTENTS

CROSS-CULTURAL EDUCATION – THEORETICAL ISSUES AND RESEARCH

Tadeusz Lewowicki: About ideas and practices of multi- and cross-cultural education.....	5
Wiktor Rabczuk: Ethnic dimension of education in scope of UNESCO reports.....	12
Dorota Misiejuk: Minority identity? Marginal identity? Comments about Ukrain minority from Podlasie creation of identity processes.....	20
Barbara Grabowska: Changes in social awareness of youth living on Polish-Czech borderland.....	33
Jacek Kurzępa: Axiologic moratorium as an attenance of pragmatism of life in the borderland.....	43
Alina Szczurek-Boruta: Educational awareness of primary schools pupils of Cieszyn Silesian region.....	60

AID MATERIALS FOR STUDENTS

Czesław Kupisiewicz: Comparative pedagogy.....	75
Jerzy Kubin: Practical initiatives within dissemination of education abroad.....	89
Bożena Wojnowska: Korczak and upbringing for peace.....	100

AID MATERIALS FOR TEACHERS

Maria Sikora: Around the idea of integrated education (from experiences of teacher – methodical adviser).....	107
--	-----

REVIEWS

Beata Kozieł; Barbara Chojnacka: Overview of the publishing devoted for education and culture research of borderland.....	111
Monika Suska; Jadwiga Izdebska: Child in family at the beginning of XXI century. Worries and hopes.....	119
Dorota Zaworska-Nikoniuk: How to create educational programme? Complete edition edited by W. Ciczkowski.....	122
Hanna Stępniewska-Gębik: Roma Kwiecińska: Mind or heart? Attitudes in relation to teachers profession of pedagogical higher school students.....	126
Jolanta Czaban, Jörg Fengler: Helping is tiring. Be burned in professional work... ..	127
Olga Bogacka: Wojciech Eichelberger: A woman with no blame and shame.....	130

CHRONICLE

Wincenty Okoń: First Polish Academy of Science Department Award.....	135
Anna Śniegulska: „Those who were beaten, beat” – International Conference of Polish Association name of Janusz Korczak.....	138
Monika Gasperowicz, Alicja Korzeniecka-Bondar: „Pedagogy at the threshold of third century. Relinquished, passed and necessary plots”.....	141

THEMATIC BIBLIOGRAPHY

Teresa Wejcht: Mental work techniques. Bibliography in selection.....	146
--	-----

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA – ZAGADNIENIA TEORETYCZNE I BADANIA

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2001

Tadeusz Lewowicki
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
Uniwersytet Warszawski*

O IDEACH ORAZ PRAKTYKACH EDUKACJI WIELOKULTUROWEJ I MIĘDZYKULTUROWEJ

Edukacja jest obszarem życia społecznego, który pozostaje pod silnym wpływem zjawisk i procesów dokonujących się w polityce, dominujących ideologiach, a także w gospodarce, kulturze i innych dziedzinach ludzkiej działalności. Od stuleci edukacja w znacznym stopniu odzwierciedla obraz życia społecznego (Szczepański, 1989; Sawisz, 1989). Co więcej – oświata, a przede wszystkim szkoła, pod wieloma względami służyła i nadal służy utrwalaniu panującego ładu społecznego i politycznego (Bernstein, 1990; Bourdieu, Passeron, 1990; Kwieciński, 1992; Lewowicki, 1994a). W sposób jawny lub ukryty podtrzymywane były i są typowe relacje między ludźmi, przenoszony z pokolenia na pokolenie stereotyp spostrzegania ludzi różniących się kolorem skóry, wyznaniem, kulturą.

Z edukacją związane są jednak i inne oczekiwania, nadzieje. Od dawna widać się w niej ważny czynnik zmian, kreowania nowego ładu społecznego i lepszych warunków życia (Lewowicki, 1994a), wyzwiania możliwości rozwojowych poszczególnych ludzi i dużych grup społecznych (Kwieciński, Witkowski, 1990). Edukacji przypisuje się znaczącą rolę w kształtowaniu modelu życia opartego na współdziałaniu jednostek i społeczności, całych społeczeństw – bez niszczących konfliktów narodowościowych, etnicznych, religijnych, kulturowych itp. Przyjmuje się, że oświata (a głównie oświata szkolna) ma nie tyle stanowić odbicie dotychczasowego modelu życia, ile raczej powinna proponować i wprowadzać wzory lepsze – służące poprawie stosunków międzyludzkich.

kich, promowaniu humanistycznych wartości, korzystnym zmianom warunków życia (m.in. poprzez rozwój gospodarczy i ekonomiczny oraz bardziej niż dotąd sprawiedliwy podział dóbr).

Te dwie wizje miejsca i funkcji edukacji w życiu społecznym, a także w gospodarce, kulturze i innych dziedzinach ludzkiej działalności, trwają – jak wspomniałem – od dawna, ale wydaje się, że współcześnie mamy do czynienia z sytuacją wyjątkową. Dotychczas wyraźnie dominująca była pierwsza z tych wizji (i praktyka edukacyjna jej odpowiadająca). Schyłek ubiegłego wieku i początek bieżącego stulecia przyniosły falę działań bardzo wzmacniających szansę realizacji drugiej wizji. Dodać jednak należy, że takie sprzyjające okoliczności wystąpiły nade wszystko w Europie, a także w Ameryce Północnej oraz w Australii – na innych kontynentach sytuacja pozostaje wciąż niezbyt korzystna i mało sprzyjająca zmianom.

W Europie szczególnie ważne symptomy przemian to – po pierwsze – dokonujące się przeobrażenia społeczno-polityczne w wielu państwach, po drugie – związany z tym proces integracji ogromnej części państw i społeczeństw tego kontynentu. Trzecim symptomem – występującym w obszarze myśli społecznej i oświaty – jest rosnące znaczenie ideologii edukacyjnych właściwych społeczeństwom i państwom rozwiniętej demokracji parlamentarnej (Kwiatkowska, Kwieciński, Lewowicki, 1994a i in.). Wszystko to skłania do poszukiwania idei i wzorów praktyk oświatowych, które odpowiadałyby aktualnym i przewidywanym w bliższej i dalszej przyszłości potrzebom edukacji społecznej. Propozycją takiej idei i praktyki oświatowej jest edukacja międzykulturowa. Poprzedniczką tej edukacji była edukacja wielokulturowa i wypada najpierw przypomnieć jej tło i niektóre odmiany.

Edukacja wobec społeczeństw wielonarodowościowych i wielokulturowych – odmiany edukacji wielokulturowej

Dzieje europejskie obfitują w liczne przykłady atomizacji społeczeństw i państw bądź łączenia różnych społeczności i tworzenia dużych organizmów państwowych. Towarzyszyło temu kształtowanie się i rozwój różnych języków, kultur, a jednocześnie krystalizowało się poczucie tożsamości – społecznej i osobowej. Formowała się świadomość narodowej wspólnoty. Następowala identyfikacja z określoną grupą, jej kulturą duchową i materialną, z terytorium, wreszcie z powoływanymi instytucjami (Boksański, 1988, 1989; Kłosowska, 1991; Lewowicki, 1994b).

Wiek XIX i XX to czas kształtowania się współczesnej świadomości narodowej i państwowej. Wojny napoleońskie, ruchy rewolucyjne i walki niepodległościowe, okres Wiosny Ludów stanowiły w I połowie XIX stulecia sytuację wyzwalamą powstanie państw narodowych – modelu państwowości i rozumienia tożsamości narodowej silnie zakorzenionego w życiu społecznym. Losy państw uległy zmianom, wydarzenia kolejnych 150 lat powodowały powstawa-

nie organizmów państwowych, w których żyły różne społeczności, różne grupy narodowości, różne grupy etniczne. Społeczeństwa wielu państw były i są wielonarodowościowe, wielowyznaniowe i wielokulturowe. Od ponad 100 lat znajduje to odbicie m.in. również w praktyce edukacyjnej i rozmaitych praktykach oświatowych.

W państwach wielonarodowościowych typowym dążeniem grupy dominującej było asymilowanie grup słabszych. Ujawniało się to w nauczaniu języka, w przekazie historii i kultury grupy dominującej i eliminowaniu (lub ograniczaniu) nauczania innych języków, poznawania innych kultur. Szkoła realizować miała zadanie narzucenia kultury narodu najsilniejszego w państwie.

Tak rolę edukacji w społeczeństwach wielonarodowościowych i wielokulturowych spozstrzegano niemal powszechnie do połowy ubiegłego wieku. Później – obok nurtu asymilacyjnego – pojawiły się inne koncepcje edukacji. Ukształtował się zróżnicowany wewnętrznie model edukacji wielokulturowej.

Istotnym elementem wszelkich koncepcji edukacji wielokulturowej było i jest uwzględnianie języka i kultury grup mniejszościowych (niekiedy słabszych, zdominowanych przez innych, ale nie zawsze mniejszych liczbowo). Wśród rozmaitych koncepcji i modeli praktycznej edukacji wymienić można np. „pedagogikę dla cudzoziemców” – podejmującą próbę przystosowania różnych grup ludności napływowej do miejscowych warunków. Inną propozycją była koncepcja „rotacji”, która służyć miała podtrzymaniu więzi ludności napływowej z krajem i kulturą pochodzenia, a następnie – po okresie pracy w obcym kraju – powrotowi do własnego kraju. Te odmiany edukacji wielokulturowej wywołane zostały napływem imigrantów do państw Europy Zachodniej. Intencją tak pojmowanej edukacji było tylko przejściowe, okresowe (na czas pobytu i pracy) przystosowanie do życia w państwie i w społeczeństwie przyjmującym przybysza (Szymański, 1995).

W stosunku do ludności przybywającej na stałe lub stale mieszkającej w danym państwie podejmowane są także działania mające służyć integracji (Rabczuk, 1998). Nader często działania te w istocie prowadzą raczej do asymilacji niż do integracji (z zachowaniem własnej tożsamości narodowej, etnicznej, wyznaniowej, kulturowej itd.). Z kolei szerokie możliwości kultywowania własnego języka, kultury i odrębności grupowej – jak ma to miejsce np. w Hiszpanii – prowadzi niekiedy do dezintegracji państwa i społeczeństwa, grozi kryzysem poczucia tożsamości narodowej i nasileniem się tendencji separatystycznych (Rabczuk, 1998).

Jeszcze inne koncepcje edukacji wielokulturowej występowały i występują w USA, Kanadzie i w Australii. Przyjmuje się tam rozwiązania akceptujące „kulturowy tygiel” – z nadzieją, że współlistnienie różnych kultur przerodzi się z czasem w nową kulturę i że stanowiąc to będzie (stanowi?) podstawę ukształtowania się społeczeństwa łączącego elementy różnych kultur. Liberalizm i pluralizm oświatowy i kulturowy pozostaje jednym z najsilniej oddziałujących na praktykę edukacyjną nurtów polityki społecznej (Lewowicki, 2000). Na tle tego nurtu krystalizuje się koncepcja „podwójnej tożsamości” i tożsamości

„zwielokrotnionej” – dwunarodowościowej, narodowo-obywatelskiej, narodowościowo-etnicznej i in. (Nikitorowicz, 199a, 1995b; Lewowicki, 2000). Z kolei w Australii lansowano koncepcje pluralizmu przejściowego, wielokulturowości (w istocie wielokulturowości społeczeństwa – poza elitami – i zamknięcia się elit o rodowodach – mówiąc ogólnie – angielskich), syntezy kultur – monizmu hybrydalnego (Smolicz, 1990; Nikitorowicz, 1995b).

Nie sposób charakteryzować tu poszczególne koncepcje i ich realizacje praktyczne. Opisy wielu doświadczeń w zakresie edukacji wielokulturowej znajdują się w dostępnej (częściowo przywołanej w tym tekście) literaturze. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że poczynania mieszczące się w ramach edukacji wielokulturowej – mające różne intencje, w różny sposób prowadzone i przynoszące różne skutki – w przeważającej mierze zostały wywołane sytuacją społeczną, występowaniem w danym miejscu i czasie grup różnych narodowości i kultur. Edukacja niejako reagowała na te sytuacje i wypełniała określone funkcje polityczne, społeczne, kulturalne. Można sformułować tezę, że edukacja wielokulturowa mieściła się i mieści w pierwszej z nakreślonych na wstępie wizji edukacji – odzwierciedla obraz życia społecznego, stanowi funkcję tego życia.

Edukacja międzykulturowa – nowa nadzieja i nowy model pedagogii?

Edukacja wielokulturowa – pomimo ograniczonego oddziaływania, nie zawsze najlepszych intencji (liczne są przykłady utajonych funkcji asymilacyjnych), a także niekiedy niezręcznych metod – stanowiła ważny i zapewne konieczny etap w rozwoju teorii i praktyki oświatowej czy – szerzej rzecz ujmując – teorii i praktyki społecznej. Ostatnie dekady ubiegłego wieku okazały się czasem powstania propozycji mającej jakościowo nowe cechy – mianowicie idei edukacji międzykulturowej.

Większość pomysłów dotyczących edukacji wielokulturowej oparta była na akceptacji (czasem na tolerowaniu) występowania „obok” kultury dominującej innej kultury (innych kultur). Ze strony grupy większościowej (silniejszej) stanowiło to przyzwolenie na jawną obecność w edukacji właśnie tych innych kultur. Grupy mniejszościowe korzystały z tej sytuacji przyzwolenia, aby chronić i utrwalac swoją kulturę. Były to (i są) zachowania zrozumiałe i niejako naturalne.

Idea edukacji międzykulturowej proponuje coś więcej – nie tylko czy nie przede wszystkim istnienie kultur „obok”, w równoległych nurtach, które w niewielkim stopniu (lub wcale) czerpią z dorobku innych. Edukacja międzykulturowa jest ofertą wzajemnego poznania i wzajemnego otwarcia się na inne kultury oraz korzystania z dorobku tych kultur, wzbogacania kultur, wzbogacania doświadczeń ludzi, zbliżania, wspólnego działania, kreowania świata

ponad podziałami narodowościowymi, religijnymi, kulturowymi itd. (Nikitorowicz, 1995b; Lewowicki, 2000).

Nie umniejsza to znaczenia poszczególnych grup i ich kultur. Przeciwnie – dzięki przewyżczeniu nieracjonalnych podziałów, fobii, stereotypów stworzyło to szansę poznania, zrozumienia i korzystania z dorobku różnych społeczności.

W Europie taka wizja edukacji wydaje się potrzebna i coraz bardziej realna – szczególnie w integrującej się części państw tego kontynentu. Wielonarodowościowe i wielokulturowe społeczeństwo europejskie powinno być przygotowywane do wspólnotowego funkcjonowania także przez edukację. To wyznacza edukacji funkcję kreowania nowego społeczeństwa i daje szansę spełnienia się edukacji jako ważnego czynnika zmian. Zbliża zatem edukację do drugiej – z wymienionych na wstępie – wizji społecznych jej funkcji. Jest to niezwykle wyzwanie i szczególna sposobność kształtowania się edukacji w dużej mierze zorientowanej na przyszłość i na wypełnianie bardzo ważnych zadań na rzecz tworzenia nowego modelu życia (w złożonym organizmie europejskiej wspólnoty).

Oczywiście, tak pojmowane idee edukacji międzykulturowej mogą odegrać znaczącą rolę również poza integrującymi się państwami Europy. Tutaj okoliczności są jednak nader korzystne i teoria oraz praktyka edukacji międzykulturowej mogą okazać się pomocne w procesach integracji i kooperacji. Mogą i powinny nasycić te procesy wartościami humanistycznej edukacji.

Propozycje edukacji międzykulturowej mogą mieć ożywczy wpływ na wiele obszarów teorii i praktyki oświatowej. Również bowiem w zderzeniu rozmaitych „kultur pedagogicznych” i „kultur oświatowych” widzieć można impuls do zmian pedagogii. Bodźcem do zmian zapewne będzie także bliższe poznanie modeli życia, potrzeb i funkcjonowania innych państw, społeczeństw, społeczności.

Rodzime wątki edukacji międzykulturowej

Koncepcje czy idee edukacji międzykulturowej dotarły do naszego kraju przede wszystkim z Niemiec i z USA. Od kilku lat prowadzone są również w Polsce stosunkowo szeroko zakrojone badania i studia w zakresie edukacji międzykulturowej. Kilka ośrodków akademickich (głównie Białystok, Cieszyn i Opole, ale również Poznań, Rzeszów, Toruń, Warszawa, Zielona Góra – i inne) skupia pedagogów, socjologów, psychologów, historyków podejmujących zagadnienia teorii i praktyki edukacji międzykulturowej. Od 1994 roku działa Federacja Zespołów Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, realizowane są badania zespołowe, w okresie kilku lat ukazało się kilkadziesiąt znaczących monografii (niektóre przywołane są w bibliografii od tego tekstu) i bardzo wiele artykułów, sprawozdań z badań itp.

Konteksty integracyjne i występujące napięcia społeczne (przeciwstawne procesy: uniwersalizacji – zróżnicowania, globalizacji – regionalizacji, europe-

izacji – nacjonalizmów i in.) stały się jednym z motywów poświęcenia obrad IV Zjazdu Pedagogicznego (Olsztyn, 20–22 września 2001 r.) przede wszystkim kwestiom edukacji w okresie globalizacji i integracji europejskiej. (Zjazd obradował pod hasłem „Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie”). Znaczące miejsce zajęły sprawy edukacji międzykulturowej – traktował o tym referat wprowadzający, wątki edukacji międzykulturowej wystąpiły w obradach wielu sekcji, a sekcja IV – obradująca w bardzo liczonym składzie (blisko 80 osób) – zajęła się zagadnieniami „Edukacja międzykulturowa, globalna, lokalna, narodowa. Konfrontacje, nadzieje i kontrowersje”.

Na tym tle widzieć należy teksty zamieszczone w dziale „Edukacja międzykulturowa – zagadnienia teoretyczne i badania” w niniejszym zeszycie „Ruchu Pedagogicznego”. Są to opracowania autorstwa w większości młodych badaczy edukacji międzykulturowej. Zamieszczone w tym dziale artykuły i sprawozdania z badań traktować można jako egzemplifikację i uszczegółowienie zagadnień omawianych w większych tekstach – monografiach i zbiorach. W następnych zeszytach „Ruchu Pedagogicznego” ukażą się kolejne teksty. Niech stanowią one zachętę do podejmowania tematyki międzykulturowej edukacji oraz do poszerzania kręgu badaczy i praktyków tej edukacji.

Bibliografia

Babiński G., Miodunka W. (red.): *Europa państw – Europa narodów. Problemy etniczne Europy Środkowo-Wschodniej*. Kraków 1995.

Bartz B.: *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*. Radom 1997.

Bernstein B.: *Odtwarzanie kultury*. Warszawa 1990.

Boksański Z.: *Tożsamość - interakcje - grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*. Łódź 1989.

Boksański Z.: *Tożsamość jednostki*. „Kultura i Społeczeństwo” 1988, nr 2.

Boski P., Jarymowicz M., Malewska-Peyre H.: *Tożsamość a odmienność kulturowa*. Warszawa 1992.

Bourdieu P., Passeron J.C.: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa 1990.

Delors J. I in.: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Warszawa 1998.

Gerlach R., Podolska-Filipowicz E. (red.): *Szkola i nauczyciel a integracja Europy*. Bydgoszcz 1993.

Gnitecki J., Rutkowiak J. (red.): *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Warszawa-Poznań 1991.

Jasiński Z., Lewowicki T. (red.): *Oświata etniczna w Europie Środkowej*. Opole 2001

Kempny M., Kapciak A., Łoziński S. (red.): *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa 1997.

Kłoskowska A.: *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa 1996.

- Kłoskowska A. (red.): *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. Wrocław 1991.
- Kwiatkowska H., Kwiecieński Z. (red.): *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. Toruń 1996
- Kwiecieński Z.: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa 1992.
- Kwiecieński Z.: *Tropy - ślady - próby*. *Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań-Olsztyn 2000.
- Kwiecieński Z., Witkowski L. (red.): *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń 1990.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa 1994a.
- Lewowicki T. (red.): *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży*. Cieszyn 1994b
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice 2000.
- Lewowicki T.: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice 2000.
- Nikitorowicz J.: *Pogranicze - Tożsamość - Edukacja międzykulturowa*. Białystok 1995a.
- Nikitorowicz J. (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok 1995b.
- Rabczuk W.: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec mniejszości narodowych i etnicznych*. W: Pachociński R. (red.): *Z problematyki pedagogiki porównawczej*. Warszawa 1998.
- Sadowski A.: *Narody wielkie i małe. Białorusini w Polsce*. Kraków 1991.
- Sadowski A.: *Wschodnie pogranicze w perspektywie socjologicznej*. Białystok 1995.
- Sawisz A.: *Szkola a system społeczny*. Warszawa 1989.
- Smolicz J.J.: *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*. Warszawa 1990.
- Szczepański J.: *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Warszawa 1989.
- Szymański M.S.: *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm*. W: Nikitorowicz J. (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok 1995.
- Urlińska M. (red.): *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń 1995.
- Witkowski L.: *Uniwersalizm pogranicza: o semiotyce kultury Michala Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń 1991.

Wiktor Rabczuk
Instytut Badań Edukacyjnych

ETYCZNY WYMIAR EDUKACJI W ŚWIETLE RAPORTÓW UNESCO

Jednym z charakterystycznych współczesnych zjawisk w dziedzinie edukacji jest coraz częstsze i dobitniejsze artykułowanie stanowisk w kwestiach edukacyjnych, nie wyłączając kwestii powinności edukacji w zakresie kształtowania świadomości społecznej młodzieży, przez organizacje regionalne i międzynarodowe, takie jak Rada Europy, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury – UNESCO, Bank Światowy, Unia Europejska i inne.

Pominę *Białą Księgę* Komisji Europejskiej (1997), której ideą przewodnią jest przekonanie, że przyszłość Europy i jej miejsce w świecie będą tym korzystniejsze, im więcej troski poświęci się wszechstronnemu rozwojowi jej obywateli. Dlatego kraje członkowskie powinny wykazać obecnie nie mniejsze zaangażowanie w sprawy edukacji niż czyniły to w dziedzinie gospodarczej czy monetarnej.

Główne przesłanie *Białej Księgi* jest zbieżne z Tofflerowskim apelem o odrzucenie ideologii niskiego zintelektualizowania, dominującej w ustroju komunistycznym, i przestrogą A. i H. Tofflerów: „Każdy kraj, który z rozmysłem wybiera drogę jurnego materializmu (tj. ideologię niskiego zintelektualizowania), skazuje siebie na rolę Bangladeszu dwudziestego pierwszego stulecia” (Toffler, 1996, s. 57).

O ile dyrektywy edukacyjne Unii Europejskiej mają głównie charakter pragmatyczny (inwestycje w sferze niematerialnej oraz właściwe wykorzystanie zasobów ludzkich zwiększą globalną konkurencyjność, zdynamizują zatrudnienie, pozwolą zachować zdobycze socjalne etc.), o tyle raporty UNESCO akcentują potrzebę zwaloryzowania aspektów etycznej edukacji. Ten kierunek refleksji jest wszechobecny w Raporcie Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa (*Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, 1998), jest też wszechobecny w fundamentalnym raporcie przewodniczącego UNESCO Federico Mayora pt. *Przyszłość świata* (Mayora, 1999).

Raporty te w podejściu do spraw aksjologii, w kwestiach neutralności nauki i relatywizmu wartości dystansują się od stanowiska neopozytywizmu i postmodernizmu. W każdej ich warstwie ideowej odnaleźć możemy przeświadczenie, że nauka i edukacja mogą i powinny odgrywać zasadniczą rolę przy dokonywaniu wyborów etycznych. Doświadczenia bowiem, jakie przyniósł faszyzm i komunizm, nieustająco wciąż konflikty zbrojne i wojny, perspektywa zagłady nuklearnej, zagrożenia broni chemicznej i biologicznej, terroryzm lokalny i międzynarodowy, katastrofy ekologiczne, pogłębiająca się przepaść między krajami bogatymi i biednymi, między grupami społecznymi, wszechobecna przemoc, wobec których pozostają bezradne wielkie organizacje międzynarodowe, uświadamiają nam wagę aksjologicznych wyborów. Zwłaszcza ludzie młodzi oczekują od szkoły pomocy i wskazań przy podejmowaniu decyzji nie tylko trafnych prakseologicznie, lecz również etycznie.

Świadomość utraty ludzkich wartości i wzrastających zagrożeń, stawiających pod znakiem zapytania możliwość przetrwania gatunku *Homo sapiens* w latach siedemdziesiątych została wprawdzie wyraźnie wyartykułowana, m.in. dzięki działalności Klubu Rzymskiego, lecz jej upowszechnienie się w skali społecznej nastąpiło dopiero na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, przybierając na sile w dobie obecnej.

Jak wielkie są wyzwania, przed którymi stoi ludzkość, niech świadczą m.in. następujące dane.

Miliard trzysta milionów ludzi żyje w całkowitej nędzy i liczba ta wciąż zwiększa się. Niektórzy eksperci szacują tę grupę populacji na dwa miliardy. Ponad trzy miliardy, tj. ponad połowa ludzkości żyje w biedzie. Rośnie przepaść między bogatymi i biednymi. Majątek dziesięciu najbogatszych ludzi wynosi 133 miliardy dolarów i jest półtora razy większy od łącznego krajowego dochodu wszystkich najmniej rozwiniętych krajów. Na zasadzie zwykłego zabiegu arytmetycznego – biorąc za podstawę doroczny Raport o Rozwoju Społecznym 1999, sporządzony na zlecenie Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (PNUD) – można wykazać, np. co mogłoby zrobić dla świata dwustu jego najbogatszych ludzi. Ich łączny majątek od 1994 r. wzrósł z 440 miliardów USD do 1,042 biliona USD w 1998 r., pomnażał się więc w tempie 500 dolarów na sekundę. Wyliczono, że gdyby dwustu krezusów przekazało rocznie 1% ze swego majątku, wówczas na całym świecie można by zapewnić powszechny dostęp do oświaty na poziomie podstawowym (koszt szacowany na 7–8 miliardów USD).

Dystans między PKB 20% najbogatszych krajów i 20% najbiedniejszych krajów wyrażał się proporcją 30 : 1 w 1960 r., 61 : 1 w 1991, 82 : 1 w 1995, a obecnie proporcją 86 : 1.

Ponad miliard czterysta tysięcy ludzi nie ma bezpośredniego dostępu do wody pitnej. Dwa miliardy nie korzysta z elektryczności. 80% populacji naszej planety, tj. ponad 4,5 miliarda ludzi, nie ma dostępu do telekomunikacji, 2/3 ludności świata żyjącej w całkowitej nędzy nie przekroczyło piętnastego roku życia.

Tymczasem dochody z handlu narkotykami wynoszą 400 miliardów USD rocznie, co odpowiada 8% handlu światowego, 1% światowego PKB lub PKB całej Afryki.

Majątek zgromadzony w ciągu ostatnich 10–15 lat z handlu narkotykami szacuje się na tysiące miliardów dolarów. Handel narkotykami „służy”, jeśli się tak można wyrazić, głównie krajom uprzemysłowionym, ale ze szkodą dla ich młodzieży: 90% tych sum jest reinwestowane w krajach zachodnich.

Według Organizacji Narodów Zjednoczonych ds. Wyżywienia i Rolnictwa (FAO) 190 mln dzieci ma niedowagę, 230 mln dzieci cierpi na krzywicę, 60 mln jest wychudzonych. Według Światowej Organizacji Zdrowia (OMS) co roku z powodu braku witaminy A 2,7 mln dzieci zapada na choroby oczu, 350 tys. dotyka ślepoty.

Ale ten pośepny obraz byłby niepełny, gdybyśmy nie wspomnieli, że według Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (PNUD), wydatki na zbrojenie w 1995 r. wyniosły prawie 800 miliardów dolarów, co stanowi równowartość łącznego dochodu prawie połowy najbiedniejszej ludności świata lub też 135 dolarów *per capita* ludności świata (w 1981 r. wydatki na zbrojenie wynosiły bilion trzydzieści miliardów). Paradoxem jest, iż kraje o małym lub średnim PKB zwiększyły odpowiednio o 19% i 12% swoje wydatki na zbrojenie w latach 1988–1997. Stany Zjednoczone od 1999 r. zwiększają swój budżet wojskowy o 4,2%. Szacuje się, że na świecie jest od 100 do 500 milionów sztuk broni lekkiej. Przypomnijmy, że papież z okazji obchodów Światowego Dnia Pokoju, 1 stycznia 2000 r., apelował do rządów o podjęcie działań na rzecz kontroli produkcji, sprzedaży, importu i eksportu broni.

W świetle przytoczonych faktów nie może dziwić zasadnicze pytanie, które pojawia się w raporcie generalnego dyrektora UNESCO Federico Mayora: „Czy XXI wiek będzie wiekiem sztucznego raju, realnym piekłem, wiekiem depresji, której narastanie ukazują wszystkie statystyki, wiekiem nasilenia masakr, anonii, przemocy, wielkich pandemii, świata koszmarów...? Czy dzieciństwo będzie skazane na przemoc i okrucieństwo perwersji wirtualnych...? Czy jesteśmy zdolni przeciwstawić światu ułudy świat realny?” (Mayor, 1999, s. 14).

Zdaniem F. Mayora, są cztery warunki, które należy spełnić, jeśli ludzkość pragnie przeżyć nadchodzące stulecie:

- zapewnić pokój, który jest niezbędnym warunkiem pomyślnego rozwiązania pozostałych kwestii;
- przewyciężyć powiększające się, skandaliczne nierówności w skali krajowej i międzynarodowej;
- zapewnić trwałą rozwój i rozsądne gospodarowanie środowiskiem ziemskim;
- przewyciężyć syndrom „pijanego statku”; jak pisał Seneka i jak mawiają doświadczeni marynarze – „żaden wiatr nie jest pomyślny dla tego, kto nie wie, dokąd zmierza”; innymi słowy, czy wzięliśmy kurs na przyszłość, czy mamy wyznaczony kierunek i długofalowy plan, czy też dryfujemy pozbawieni steru i urządzeń nawigacyjnych?

Odpowiedzią na te wyzwania, dowodzi F. Mayor, powinny stać się cztery kontrakty: kontrakt społeczny, kontrakt ekologiczny, kontrakt kulturowy z jego istotnym ogniwem – edukacją przez całe życie oraz kontrakt etyczny.

Priorytetowym celem kontraktu społecznego, biorąc pod uwagę prognozy demograficzne i stale powiększające się nierówności, powinno stać się odbudowanie solidarności przez wykorzenienie ubóstwa i zmniejszenie skandalicznych różnic, które powodują utratę nadziei i wykluczenie. Podstawę kontraktu ekologicznego ma stanowić przymierze nauki, rozwoju i ochrony środowiska. Kontrakt ten powinien zawierać realne zobowiązania, wynegocjowane, wyrażone w liczbach i terminach, przewyższając polemiki oraz międzynarodowe różnice zdań w tej kwestii. Kontrakt kulturowy zaś jest nieodłącznie związany z dwoma poprzednimi. Jego zasadniczą częścią jest edukacja przez całe życie. Do jego realizacji nie wystarczy uruchomić niezbędne zasoby – techniczne, ludzkie, finansowe. Należy zlikwidować wzrastający apartheid szkolny i uniwersytecki, a edukację traktować jako projekt formowania przyszłych obywateli oraz urzeczywistnianie równości szans dla wszystkich.

Czym jest kontrakt etyczny? W przekonaniu dyrektora generalnego UNESCO przyszłość jest w naszych rękach, ale XXI wiek trzeba wyobrazić, zaprojektować, ukształtować, wymarzyć, pomyśleć, budować, tworzyć – tworzyć od nowa. Przyszłość ma swój dom nie w jednym marzeniu, lecz w mnogości marzeń. Stąd też konieczność kreowania nowej etyki skierowanej na przyszłość, która nie uzurpuje sobie prawa do człowieka jutra, a jednocześnie nie zadowala się spełnieniem swych obowiązków wobec teraźniejszości. Jest to etyka, która wymaga od decydentów i zwykłych obywateli podejmowania działań we właściwym czasie, a więc antycypowania. Etyka ta jest siostrą wiedzy i mądrości. Działania pod presją czasu, środki paliatywne lub naprawcze są kosztowniejsze niż zapobieganie złu. Zapobieganie to jest nie tylko możliwością – jest obowiązkiem i imperatywem moralnym. Czy skalkulowano cenę bierności? Bierność wobec środowiska, bierność społecznej, bierność politycznej, bierność kulturowej? Nie jest to wyłącznie problem polityczny, lecz także kulturowy. Kultura bowiem to nie tylko dziedzictwo, tradycja, to również zachowania, postawy każdego z nas, zdolność tworzenia, poszukiwania i nadawania nowego sensu ludzkiemu istnieniu. Miarą miłości bliźniego jest również szacunek wobec przyszłości. Szacunek zaś wobec przyszłego pokolenia to danie mu możliwości wyboru i środków bycia innym (Mayor, 1999b, s. 29 i nast.).

W tej sytuacji edukacja, podkreślają z mocą raporty J. Delorsa i F. Mayora, jest szansą, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej. Edukacja powinna służyć bardziej harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi ludzi, który jest nie do pomyślenia bez likwidacji ubóstwa, wykluczenia, niezrozumienia, ucisku, wojen; edukacja powinna wnieść swój wkład w poszukiwaniu dróg prowadzących do budowania świata bardziej przyjaznego życiu i bardziej sprawiedliwego. Głębokie przeobrażenia, jakie dokonują się w świecie, zmieniając dotychczasowe warunki egzystencji, rodzą potrzebę lepszego zrozumienia innych, pokojo-

wej wymiany idei czy wręcz jedności. Stąd postulat UNESCO, aby imperatyw „uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi, poprzez wzbogacanie wiedzy o innych, ich historii, tradycji, duchowości”, stał się zasadniczym filarem edukacji. Wymóg solidarności w skali planetarnej może przyczynić się do przezwyciężenia tendencji do zamykania się w sferze własnej tożsamości, otwarcia się na innych i poszanowania różnic. Powołaniem edukacji jest dwuaspektowe działanie: jednoczesne ukazywanie różnorodności gatunku ludzkiego i uświadamianie podobieństwa i współzależności wszystkich istot ludzkich na naszej planecie.

Współzależność świata współczesnego występuje na wielu płaszczyznach: gospodarczej, politycznej, kulturalnej, którą potęgują procesy globalizacji. Jednym z zadań edukacji jest udział w przekształcaniu tej współzależności w świadomą solidarność.

Aktualny model rozwoju oparty na wzroście gospodarczym jest wciąż nie-egalitarny, jego tempo bardzo nierównomierne, toteż pogłębiają się nierówności w poszczególnych krajach i regionach świata. W ten sposób powstają ślepe uliczki wybitnie produktywistycznego modelu rozwoju. UNESCO w ślad za raportami Programu Narodów Zjednoczonych w Sprawie Rozwoju uznało, że pojęcie rozwoju powinno wykraczać poza kwestie gospodarcze, że należy uwzględniać jego wymiar etyczny, kulturalny i ekologiczny. Podkreślając zasięg i wagę zjawiska ubóstwa w skali światowej, UNESCO stanęło na stanowisku, że celem rozwoju jest pomyślność ludzkości.

Jest to orientacja naukowa, która wykazuje wiele zbieżności z tym kierunkiem, który Z. Kwieciński nazwał umownie „humanistycznym prognozowaniem”, wskazując na B. Suchodolskiego jako czołowego twórcę tej orientacji w humanistyce. Odwołując się do uniwersalnych i trwałych wartości, jej przedstawiciele wymieniają określone zadania i konieczności, które należy zrealizować w edukacji, jeśli gatunek *Homo sapiens* i kultura mają uniknąć zagłady. Program ten podkreśla potrzebę: globalnej i orientującej wizji przyszłości, w której wskaźniki wzrostu gospodarczego są zastępowane globalnymi wskaźnikami humanistycznymi; kształcenia alternatywnego myślenia; kształtowania jakości życia innych niż zorientowane na „mieć” i „znaczyć”; wychowania do pracy i twórczości, „zaangażowania”, „uczestnictwa” (Kwieciński, 1985, s.14–15). Jest więc to nowa humanistyczna definicja rozwoju i postępu.

Przywołajmy retoryczne pytanie T. Pilcha: czy dystans między zgeneralizowaną teorią celów wychowawczych a praktyką placówek edukacyjnych nie jest zbyt odległy? Odpowiedź afirmatywna, jak stwierdza T. Pilch, wyrażałaby błędne przekonanie, ponieważ wypracowanie celów wychowania przypada w udziale nie tylko elitom i instytucjom mędrców, ale przede wszystkim pedagogom, politykom, pracownikom społecznym, wychowawcom (Pilch, 1999, s. 65).

Dlatego, zdaniem autorów raportu *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, tak fundamentalna jest rola nauczyciela w przygotowaniu młodzieży do czynnego, zaangażowanego i odpowiedzialnego uczestnictwa w tworzeniu przyszłości. Nauczyciel jawi się w tym kontekście jako promotor zmian, orędownik wzajemnego zrozumienia i tolerancji, dokładający starań, aby ciasne nacjonalizmy

ustąpiły miejsca uniwersalizmowi, przesady etniczne i kulturalne postawom interkulturowym. Na nauczycielu, uznającym priorytet tych wartości moralnych, spoczywa szczególna odpowiedzialność, albowiem uczestniczy w kształtowaniu charakteru i ducha nowego pokolenia.

Misją nauczycieli akademickich, wręcz ich obowiązkiem jest uczestnictwo w wielkich debatach odnoszących się do koncepcji i przyszłości społeczeństwa. Powinni oni wypowiadać się, z pełną niezależnością i pełną odpowiedzialnością, na temat problemów etycznych i społecznych. Ich moralny i intelektualny autorytet jest niezbędny społeczeństwu w jego refleksji, rozumieniu i działaniu.

Federico Mayor w swym raporcie *Przyszłość świata* formułuje dla uczniów siedem zasad mądrości, rzec można przykazań:

- Ufaj innym, chyba że masz pewność, że twoja ufność została nadużyta: nie można budować przyszłości na nieufności;
- Troszcz się o planetę – Ziemię, nie dlatego, że jest twoją własnością, lecz dlatego, że została tobie dana do użytkowania i że powinienes ją przekazać swoim dzieciom i dzieciom dzieci taką, jaką otrzymałeś;
- To, co rozumne, jest piękne, albowiem przyszłość gatunku ludzkiego to niematerialny świat ducha; XXI wiek będzie wiekiem „szarych komórek”, inteligencji oraz wszechstronnego rozwoju ducha i mądrości;
- Szukaj pokój, jeśli chcesz pokoju, jeśli zaś będziesz szykował wojnę, będziesz ją miał;
- Dziel się z Innym, jeśli chcesz, aby dzielono się z tobą, albowiem jak głosi afrykańskie przysłowie – miłość jest jedyną rzeczą, którą dzielenie powiększa (Tu nie sposób nie przywołać słów Jana Pawła II: „Bogaty nie jest ten, kto posiada, lecz ten co daje, co potrafi dawać”);
- Na globalizację świata, na globalizację rynku odpowiedzieć trzeba światową demokracją: tak długo nie będzie planetarnej wioski, jak długo nie będzie obywatelstwa Ziemi-ojczyzny – solidarnego i szanującego obywatelstwa narodowe i kultury lokalne;
- Nasza przyszłość nie jest przesądzona: jest ona w naszych rękach;
- Nie oczekujemy niczego od XXI wieku, to wiek XXI oczekuje od nas wszystkiego (Mayor, 1999, s. 36).

W tym kontekście należy przypomnieć inicjatywę Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych, które ustanowiło rok 2000 Międzynarodowym Rokiem Kultury Pokoju. Grupa laureatów pokojowej Nagrody Nobla zredagowała *Manifest 2000 na rzecz kultury pokoju i przeciw przemocy*. Manifest odwołuje się do odpowiedzialności, która zaczyna się na poziomie jednostki. Nie jest to ani apel, ani petycja skierowana do określonych instancji. Obowiązkiem bowiem każdej istoty ludzkiej jest wcielanie w życie wartości, postaw i zachowań, które inspirują kulturę pokoju. Każdy może działać w tym celu w ramach rodziny, swojej miejscowości, swojego miasta, regionu i swego kraju przeciwstawiając się przemocy, wspierając tolerancję, dialog, pojednanie, sprawiedliwość i solidarność w życiu codziennym.

Manifest został ogłoszony w Paryżu 4 marca 1999 r. i przedstawiony do podpisu szerokim kręgom na całym świecie. UNESCO zajęło się koordynacją działalności związanej z Międzynarodowym Rokiem Kultury Pokoju, prowadząc akcję na rzecz zebrania stu milionów podpisów pod Manifestem, by je przedstawić na Zgromadzeniu Ogólnym Narodów Zjednoczonych we wrześniu roku 2000.

O tym, że UNESCO dostrzega powinności edukacji w dziedzinie kształtowania świadomości społecznej młodzieży i docenia rolę instytucji edukacyjnych w tym zakresie świadczy dodatkowo fakt, że jednym z pierwszych kroków UNESCO podjętych w celu promocji Manifestu było upowszechnienie jego przesłania w środowisku uniwersyteckim. Dyrektor Generalny UNESCO zwrócił się w tym celu do pracowników szkół wyższych – rektorów, nauczycieli akademickich oraz młodzieży studiującej, apelując o poparcie dla wartości zawartych w Manifestie, o wniesienie wkładu w poszukiwanie dróg prowadzących do budowania świata bardziej przyjaznego życiu i bardziej sprawiedliwego. Przestrzeganie założeń Manifestu w życiu codziennym, jak słusznie podkreślił Federico Mayor, otwiera nowe horyzonty na nowe tysiąclecie. Przytoczę *in extenso* wspomniany Manifest.

Manifest na rzecz kultury pokoju i niestosowania przemocy

Świadom swej współodpowiedzialności wobec przyszłości ludzkości, a przede wszystkim wobec dzieci obecnych i przyszłych, zobowiązuję się w moim życiu codziennym, rodzinnym, w mojej pracy, w mojej społeczności, moim kraju i moim regionie:

szanować życie i godność każdej jednostki ludzkiej bez dyskryminacji i uprzedzeń;

występować czynnie przeciw przemocy, odrzucając wszelkie jej formy: fizyczną, seksualną, psychologiczną, ekonomiczną i społeczną, przede wszystkim wobec najbardziej bezbronnych i słabych, jakimi są dzieci i młodzież;

dzielić wielkodusznie mój czas i zasoby materialne, by położyć kres wykluczeniu, niesprawiedliwości oraz przemocy politycznej i ekonomicznej;

bronąć wolności wypowiedzi i różnorodności kulturowej, uprzywilejowując zawsze empatię i dialog, bez oczerniania i odrzucania innego, bez popadania w fanatyzm;

popierać odpowiedzialną konsumpcję i sposób rozwoju, który bierze pod uwagę znaczenie wszystkich form życia i troszczy się o równowagę naturalnych zasobów planety;

przyczyniać się do rozwoju swojej społeczności, z pełnym udziałem kobiet i w poszanowaniu demokratycznych zasad, aby tworzyć wspólnie nowe formy solidarności (<http://manifesto.2000.unesco.org>).

Błędem byłoby jednak sądzić, że kształtowanie świadomości młodych ludzi dokonuje się wyłącznie w instytucjach oświatowych, że edukacja ma niemal nieograniczone możliwości i uprawnienia do rozwiązywania wszelkich problemów trapiących ludzkość, z jakimi borykały się dotychczas doktryny polityczne, ekonomia polityczna, socjologia czy filozofia. Tego rodzaju roszczenia były-

by karygodnym uproszczeniem. Powinniśmy dostrzegać wielość i złożoność uwarunkowań zjawisk, z jakimi ma do czynienia edukacja, ich determinanty społeczne, polityczne, demograficzne, geograficzne, kulturowe itp. oraz zdawać sobie sprawę, że tylko zespolony wysiłek decydentów politycznych i gospodarczych, społeczności międzynarodowej, społeczeństw, środowisk lokalnych oraz wszystkich uczestników procesów edukacyjnych może zapewnić skuteczne formowanie świadomości młodzieży i powstanie nowego modelu społeczeństwa.

Niemniej nie sposób przecenić roli, jaką może odegrać edukacja w tworzeniu społeczeństwa XXI wieku, przede wszystkim dzięki przesłaniom etycznym, które niesie – przesłaniom tak potrzebnym w czasach obecnych charakteryzujących się rozchwianiem ładu aksjonormatywnego.

Bibliografia

Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji Dwudziestego Pierwszego Wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa (przet. z franc. W. Rabczuk). Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

Komisja Europejska: *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Przekł. K. Pachniak, R. Piotrowski. WSP TWP, Warszawa 1997.

Kwieciński Z.: *Edukacja jako podmiot, instrument i przedmiot samoregulacji społecznej. W: Zagrożenia, możliwości i potrzeby wspomaganie rozwoju*. Red. Z. Kwieciński. UMK, Toruń 1985.

Mayor F. (współpraca J.Binde): *Un monde nouveau*. UNESCO, Editions Odile Jacob, Paris 1999, wyd. polskie: Mayor F.: *Przyszłość świata*. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.

Pilch T.: *Pedagogika w poszukiwaniu swoich zadań i roli w budowaniu przyszłości*. W: *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*. Red. F.Adamski i A.M. de Tchorzewski. Wyd. UJ, Kraków 1999.

Toffler A., Toffler H.: *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*. Przekł. J.Łoziński. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1996.

Dorota Misiejuk
Uniwersytet w Białymstoku

TOŻSAMOŚĆ MNIEJSZOŚCIOWA? TOŻSAMOŚĆ MARGINALNA? UWAGI O PROCESACH KREOWANIA TOŻSAMOŚCI UKRAIŃCÓW PODLASIA

Fenomen kulturowy, jakim jest świadomość przynależności narodowej, w sytuacji mniejszości narodowej na pograniczu, jest bardzo trudny do uporządkowania liczbowego. Deklarowana świadomość narodowa bardzo często nie jest tożsama z kompetencjami kulturowymi, nie nakładają się też deklaracje tożsamości z decyzjami o uczestnictwie w życiu kulturowym. Obserwuje się też relatywne – w zależności od celu pytania i osoby zbierającej informacje – deklaracje tożsamości kulturowej. Wszystko to powoduje, że obserwacja i wyjaśnianie tożsamości mniejszościowej jest trudna dla badacza posługującego się metodami jakościowymi, niemożliwa w badaniach ilościowych. Wyjaśnienie fenomenu tożsamości mniejszościowej, coraz częściej to sobie uświadamiamy, nie jest możliwe z perspektywy modernizmu. System kultury mniejszości nie wydaje się spójny, tożsamość niejasna – a tym samym niedostępna dla badacza z zewnątrz. Wydaje się, że z tej perspektywy wiele społecznych fenomenów pogranicza nie ma racjonalnego wyjaśnienia.

„Postmodernizm nie tworzy wprawdzie jakiejś całościowej zamkniętej struktury teoretycznej, można jednak wskazać w nim obecność pewnych stałych wątków i motywów, które pozwalają nam scharakteryzować to, co zwykło się określać postmodernistyczną wrażliwością” – pisze Andrzej Szpociński (1997). Zygmunt Bauman (1999) stwierdzał: „Środowisko ponowoczesne unieważnia wiele istotnych elementów dyskursu kulturowego. Jak się wydaje, centralne kategorie tego dyskursu, takie jak kultura dominująca czy hegemonia kulturowa, wiele straciły ze swego znaczenia lub (jeśli chodzi o ich postawę misjonarską, krucjatorską) wyczerpały swą energię. Świat współczesny jest raczej miejscem, gdzie kultury (stosowanie tu liczby mnogiej jest samo w sobie przejawem ponowoczesności!) współistnieją obok siebie, przeciwstawiając się uporządko-

waniu wedle osi aksjologicznych czy czasowych (...) ich współistnienie wydaje się trwałą cechą świata, w którym nie widać już władzy aspirującej do odegrania ekumenicznej, uniwersalistycznej roli". Stosunek postmodernizmu do modernizmu Z.Bauman proponuje ująć *in statu nascendi*, jako proces u początku – „i stan ten jest ciągły”.

Fenomen kulturowy, jakim jest ukraińska tożsamość narodowa na Podlasiu Północnym, wydaje się zjawiskiem ponowoczesnym. Odwołanie się do ideologii ponowoczesności daje szansę opisu tego zjawiska. Ponowoczesność jednakże koncentruje się wokół różnicy i dekonstrukcji, a schematy nie istnieją – jest dyskurs. Wokół dyskursu kulturowego chciałabym skoncentrować się w niniejszej pracy. Jak dyskurs kulturowy jawi się z perspektywy tożsamości Ukraińców Podlasia? Wokół jakich wątków i motywów rozgrywa się?

Podlasie to historyczna kraina, określona granicami województwa podlaskiego z 1569 roku. Rozciąga się ona na dość dużej przestrzeni: od rzeki Biebrzy na północy aż do rzeki Wieprz na południu. Zachodnią granicę Podlasia stanowi rzeka Liwiec oraz tzw. Międzyrzecze Łomżyńskie. Podlasie dzieli się na Podlasie Południowe i Podlasie Północne. Rzeką oddzielającą te terytoria jest Bug.

Teren Północnego Podlasia jest miejscem, w którym stykają się ze sobą różne kultury i narody. Tu właśnie przechodzi granica między ludami słowiańskimi a bałtyjskimi oraz granica między Słowiańszczyzną Wschodnią a Zachodnią. We wczesnym średniowieczu nastąpiło intensywne osadnictwo wschodniosłowiańskie tych ziem. Wschodniosłowiańska ludność przemieszczając się wzdłuż środkowego Bugu zajmowała ziemie leżące po obu stronach tej rzeki. Z informacji zawartej w źródłach historycznych można wyciągnąć wniosek, że ludność tę można utożsamić z plemionami Bużan, Wołynian i Dulębów (Hawryluk, 1993). Od X wieku ziemie nad środkowym Bugiem i wzdłuż rzeki Muchawiec, aż po dorzecze Prypeci były zasiedlone przez napływającą z zachodu ludność mazowiecką. Ludność ta docierała również na obszary leżące nad górną Narwią i jej dopływami i zbliżała się do plemion jaćwieskich i litewskich nad Biebrzą i Niemnem. Po powstaniu państwa polskiego i włączenia Mazowsza, pierwsi piastowscy władcy poparli kolonizację terenów nad Bugiem i Narwią (Wiśniewski, 1977, s.8). Jednak załamanie państwa polskiego i wyprawy książąt ruskich na te ziemie osłabiły panowanie Piastów i doprowadziły do zajęcia Podlasia przez Ruś Kijowską. Zmiana przynależności państwowej Podlasia przyniosła kolejną falę osadnictwa Rusinów. Od południa docierali Wołynianie, którzy wypierali stare osadnictwo mazowieckie (tamże).

Czołowy historyk, kreujący tożsamość Ukraińców Podlasia, powołując się na ostatnie badania archeologiczne, zmienia istniejącą już w nauce chronologię osadnictwa i tym samym uzasadnia „prawa do ziemi” – co jest jednym z podstawowych praw grupy etnicznej. Píše: „Proces zasiedlania ziem nad Bugiem i Narwią najszczegółowiej został zbadany przez archeologów polskich. Ślady bytności ludności wschodniosłowiańskiej na terenie Podlasia odnoszą oni już do początków naszej ery (zabytki kultury zarubienieckiej w Haćkach i Hryniewi-

czach Dużych nieopodal Bielska), jednak trwała kolonizacja rozpoczęła się tu w połowie VI w. n.e. Zabytki kultury materialnej wskazują, iż ludność osiedlająca się w VI-IX w. na tym terenie pochodziła z obszaru rozciągającego się pomiędzy Prypecią, Dnieprem, Teterowem, Dniestrem i Bugiem. Kolejna intensyfikacja procesów osadniczych rozpoczęła się po X w., gdy umocniła się na tym terenie władza książąt ruskich" (Hawryluk, 1999, s.12).

Następnie dyskurs można obserwować na fali języka – tutaj nazw własnych i ich źródłosłowa. W literaturze, różnorodnych opracowaniach naukowych nazwę Podlasie tłumaczy się jako kraj położony „pod lasami” (Jarmolik, Waśkiel, 1988, s.2). Tymczasem Podlaszycy inaczej interpretują ową nazwę. Otóż Podlasie – to kraj graniczący z Lachami, przy czym słowo Lach było synonimem Polaka (Polski), interpretacja nazwy nie dotyczy więc przyrody i krajobrazu, a kładzie się nacisk na polityczne uwarunkowania. Podlasie – kraj leżący „pod Lachami” – „nieopodal Polski”. Taka interpretacja w polskich opracowaniach także istnieje, jednakże nie jest powszechnie znana, nie jest kreowana. Już 150 lat temu J.Jaroszewicz pisał: „kraina ta w okresie przyjmowania nowej nazwy nie nazywa się Podlasiem, jakby pod lasami litewskimi położona, bo i sama była lesistą, ale Podlaszem, to jest krajem, który tylko graniczy z Lachami, lecz przez Lachów pierwotnie zaludnionym nie był, chociaż Lachowie dość wcześnie na mocy podbojów pretensje do tego kraju rościć zaczęli. Ten sposób wyrażenia (Podlasze) zachowuje się dotąd między Rusią Litewską w Prużańskim i Wołkowyskiem” (Hawryluk, 1999, s.7).

Współczesne brzmienie nazwy – Podlasie tłumaczy się wpływem gwar ludności zamieszkującej zachodnią część Podlasia – Mazowsza, które używają dźwięku „si” zamiast „sz” (Urbańczyk, 1984, s.71). Z kolei w miejscowych gwarach ukraińskich nie wymawia się „si”, a „sz” i stąd w gwarze ukraińskiej jest Podlasze czy Pidlasze (Kuraszkiewicz, 1985). Można więc powiedzieć, że dyskurs na temat tożsamości odbywa się na poziomie źródłosłowa nazwy krainy.

Badania tożsamości mniejszościowej na Północnym Podlasiu były w historii prowadzone wielokrotnie. W okresie międzywojennym, w ramach powszechnych spisów ludności, były robione analizy statystyczne. Przeprowadzony w 1921 roku pierwszy powszechny spis ludności Polski prawie nie wykazał ludności ukraińskiej. Stwierdzał jedynie, że w powiecie bielskim zamieszkiwało 66 Rusinów, co stanowiło zaledwie 0,1% ogółu mieszkańców powiatu. Zaobserwowano wówczas wzrost ludności białoruskiej z 8096 wykazanych spisem dokonany przez urzędników carskich w roku 1897 do 44,9 tys. (Szirajew, 1991). Zaistniałe zmiany można wyjaśnić ówczesną sytuacją polityczną. Podczas wyborów do sejmu w 1922 roku ukraińscy działacze z Wołynia, Chełmszczyzny, Polesia i Podlasia wystawili swych kandydatów na liście Bloku Mniejszości Narodowych wspólnej z Białorusinami, Niemcami, Rosjanami i Żydami. Doszło wówczas do kontrowersji i sporów w kwestii pierwszych miejsc na listach z obwodów Bielsk, Pińsk i Brześć, które białoruscy działacze traktowali jako etnicznie białoruskie. Doszło wówczas do podziału wpływów narodowych. Pierwsze miejsca na liście Bloku w okręgu Bielskim i Pińskim obsadzono kan-

dydatami białoruskimi, zaś w okręgu Brzeskim dwa pierwsze miejsca przypadły działaczom ruchu ukraińskiego. Można więc było sądzić, że strona ukraińska rezygnuje z wpływów w powiecie bielskim na korzyść Białorusinów. Wątek dyskursu o etnicznym charakterze powiatu bielskiego: ukraińskim czy białoruskim, do dzisiaj pozostaje żywy i wzbudzający wiele emocji. Wydaje się też swoistym wskaźnikiem określającym tożsamość w aspekcie „swoich” i „obcych” na terenie Podlasia Północnego.

Ówczesną rzeczywistość społeczną młody historyk ukraiński, mieszkaniec Bielska Podlaskiego, Jerzy Hawryluk wyjaśnia tak: „Jest rzeczą oczywistą, że gdy w latach 1918–1921 wykreślano nowe granice, nasza społeczność była społecznością wiejską z niewielką domieszką ubogiego drobnomieszczanstwa, dlatego też poziom jej samoświadomości pozostawał na poziomie lokalnej wspólnoty religijno-etnicznej – podlaski Rusin widział swoją odmienność od Polaków i Białorusinów, jednak myślenie kategoriami narodowymi nadal pozostawało mu obce (...) bytowanie w formie chłopskiej społeczności pozbawionej własnej elity przesądziło o tym, iż w ciągu ostatniego stulecia staliśmy się łatwym obiektem do manipulacji ze strony aparatów państwowych i politycznych elit narodów, które zmagaly się o panowanie nad naszą podlaską Małą Ojczyzną. Nie tylko wykreślały one dla siebie dogodne granice polityczne i administracyjne, ale też narzucały schematy myślenia o naszej własnej przynależności narodowej, historii, języku i kulturze” (Hawryluk, 1998, s. 43).

W powojennej Polsce badania nad tożsamością narodową mniejszości przestały opierać się na spisach ludności, a zaczęły być szacunkowe (głównie z powodu wycofania pytania o narodowość, ale też niejasność kryteriów określających abstrakcyjne pojęcie narodowości). Problematyka Ukraińców na Podlasiu Północnym wypłynęła jako dyskurs tożsamościowy – jednak nie polsko-ukraiński, lecz białorusko-ukraiński.

Uogólnienie tej sytuacji można znaleźć w tekście artykułu Adama Weinsberga. Píše on: „Jak stąd wynika, jednostka lub grupa ludzka nie tylko nie musi należeć do żadnego narodu świadomego, ale także może należeć do więcej niż jednego narodu postulowanego. Doprowadza to niekiedy do skomplikowanych sytuacji. Tak np. obszar między górą Narwią a Bugiem w Polsce oraz sąsiednie zabużańskie zachodnie Polesie zamieszkuje ludność, której gwarą są z punktu widzenia językoznawczego ukraińskie. Część tej ludności ma świadomość narodową ukraińską i uważa, że powinna ją mieć także reszta. Druga część ma analogiczny stosunek do świadomości narodowej białoruskiej. Trzecia wreszcie część nie ma w ogóle świadomości narodowej: brak jej aspiracji narodowo-wolnościowych, a nawet wspólnej nazwy własnej. Tak więc z punktu widzenia przynależności do narodów świadomych cała omawiana ludność składa się ze świadomych Białorusinów, świadomych Ukraińców i ludzi bez świadomości narodowej. Natomiast z punktu widzenia przynależności do narodów postulowanych wszyscy ci ludzie są równocześnie postulowanymi Białorusinami i Ukraińcami” (Weinsberg, 1992, s. 2).

Tożsamość kulturowa Ukraińców Podlasia, czy raczej ruch społeczny na rzecz świadomego kształtowania tożsamości ukraińskiej na Północnym Podlasiu, daje się rozpoznać na fali procesów demokratycznych w Polsce końca lat osiemdziesiątych dwudziestego wieku.

Początki ruchu mają bardzo kameralny wymiar – osobistych decyzji młodych ludzi, studentów wyższych uczelni pochodzących z wiosek i małych miejscowości Północnego Podlasia. Oni to, opierając się na pracach przede wszystkim z zakresu lingwistyki i etnografii, rozpoczęli dyskusję na tematy tożsamości ukraińskiej. Podstawowe lektury budujące poczucie tożsamości kulturowej młodych to: *Atlas gwar wschodniosłowiańskich Białostoczczyzny*, praca zbiorowa pod redakcją Glinki, wydana przez PAN; w szczególności zamieszczony tam artykuł Jerzego Wiśniewskiego pt. *Zarys dziejów osadnictwa na Białostoczczyźnie*; Władysław Kuraszkiewicz *Zarys dialektologii wschodniosłowiańskich*, czy tegoż autora *Ruthenica* oraz praca Włodzimierza Pawluczuka pt. *Światopogląd jednostki w warunkach rozpadu społeczności tradycyjnej*. Początki ukraińskiego ruchu narodowego wśród młodych Podlaszaków związane są z próbą utworzenia w 1981 roku Białoruskiego Zrzeszenia Studentów – kiedy to na fali ówczesnych przewartościowań społecznych także młodzi prawosławni z Podlasia zadali sobie pytanie: Kim jesteśmy? Czy aby na pewno Białorusinami? Z powodu wyznania i pochodzenia z terenu, gdzie prawosławie jest religią powszechną (w porównaniu z innymi terenami Polski), stereotypowo każdemu nadawano tożsamość białoruską. „Już w pociągu... (Wyjazd studentów na rajd 'Poloniny')... Jerzy Misiujuk wyciągnął z plecaka *Atlas gwar Wschodniosłowiańskich Białostoczczyzny*, wokół którego rozpoczęły się pierwsze dyskusje. Eugeniusz Ryżyk miał ze sobą *Kobzar* Tarasa Szewczenki. W schronisku u podnóża Poloniny Caryńskiej wytworzyła się wyjątkowa atmosfera. Z wielką uwagą słuchano, po raz pierwszy w takim gronie, poezji wieszczą Ukrainy. Ponownie rozpoczęły się dyskusje, zażarte spory na temat naszego języka, kultury oraz przynależności narodowej. Zaczęły się tworzyć trzy grupy: białoruska, ukraińska i niezdecydowanych. Taka sytuacja utrzymała się również po bieszczadzkim rajdzie. Dyskusje, w których nierzadko emocje przeważały nad naukowymi argumentami, przeniosły się do akademików. Rajd 'Poloniny 82' należy uważać za początek ruchu ukraińskiego wśród młodych Podlaszaków” (Ryżyk, 1989, s.28). Konsekwencją czy też następnym etapem budowania tożsamości było poszukiwanie wspólnoty z mniejszością ukraińską. Przybrało to formę wspólnego rajdu studenckiego „Poloniny” w marcu/kwietniu 1982 roku. Tego samego roku odbyły się jeszcze dwa rajdy: w Beskid Niski – ‘Karpaty’, a jesienią tego roku uczestnicy tych rajdów wzięli po raz pierwszy udział w spotkaniu porajdowym. Stało się ono dla młodych Ukraińców Podlasia (Podlaszaków – jak sami siebie określali) terenem konfrontacji własnych przemyśleń z rzeczywistością społeczną Polski. Na wiosnę 1983 roku po raz pierwszy odbył się rajd ‘Podlasie’. Oprócz wrażliwej liczby młodych Podlaszaków wzięło w nim udział wielu studentów mniejszości ukraińskiej spoza środowiska. Od tego czasu rozpoczęły się kontakty Podlaszaków z pozostałymi środowiskami mniejszości ukraińskiej. Za-

częły się pojawiać informacje o życiu społecznym, aktywności kulturowej Ukraińców Podlasia w gazetach i wydawnictwach mniejszości ukraińskiej w Polsce. Artykuły i korespondencje pojawiały się w takich gazetach, jak: „Nasze Słowo” – tygodnik ukraiński wydawany przez Ukraińskie Stowarzyszenie Społeczno-Kulturalne, oraz „Zustriczi” – pismo Rady Kultury Studentów Narodowości Ukraińskiej wydawane przez Związek Studentów Polskich.

Procesy formowania się życia społecznego Podlaszuków zaczęły wychodzić poza sferę grupy koleżeńskiej i kontaktów personalnych. Należało zinstytucjonalizować tę formę działalności. Utworzono Podlaski Oddział Związku Ukraińców w Polsce, w którego skład weszły koła ZuwP działające na Północnym Podlasiu (Kuprianowicz, 1990, s. 8).

Badając tożsamość narodową Białorusinów w ramach programu badawczego w 1995 roku, prof. Andrzej Sadowski i jego zespół znaleźli w deklaracjach tożsamości deklaracje tożsamości ukraińskiej. Stanowiło to 3% wszystkich przebadanych (Sadowski, 1995). Analizując ten fenomen, autor pisze: „Tożsamość ukraińska na Podlasiu posiadała już pewne tradycje. W 1956 roku w Warszawie powstało Ukraińskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne. Rozpoczęło wówczas organizowanie kół UTSK – także na Podlasiu. Ośrodkiem życia kulturalnego na Północnym Podlasiu stały się Kleszczel”. Jak podaje Jerzy Hawryluk (1999, s.170), założycielami tego koła byli Andrij Nimyj, Stefan Noskowicz oraz Michajło Kałyniak, który organizował punkty rękodzielnicze Spółdzielni „Feroteks”, będącej własnością Zarządu Głównego UTSK. Z kolei przewodniczący koła A.Nimyj prowadził, we własnym mieszkaniu, bibliotekę, w której znajdowały się książki przekazane w 1958 roku przez Zarząd Główny UTSK. Czytelnikami tych książek nie byli tylko mieszkańcy Kleszczel, ale również mieszkańcy takich wsi, jak: Jelonka, Pohreby, Dasze, Dobrywoda. W Jelonce urządzano nawet wieczory wspólnego czytania. W Kleszczelach i okolicy prenumerowano także „Nasze Słowo” – tygodnik Zarządu Głównego UTSK. Głównymi formami aktywności kulturalnej w owym czasie były chór i zespół teatralny. Występy chóru czy wystawiane sztuki były swego rodzaju rozsądkiem idei tożsamości ukraińskiej na Podlasiu. Należy jednak zaznaczyć, że procesy te wówczas nie były masowe. Budząca się świadomość narodowa dotyczyła kilkudziesięciu osób. Pozostali nadal określali siebie i swoją tożsamość kulturową w kategoriach przedświadomych, kontekstualnych, etnograficznych, tradycyjnych: „tutejsi”.

W celu przekazywania idei do następnego pokolenia niezbędne jest wykorzystanie języka jako symbolicznego kodu przekazywania pozostałych elementów kultury. Język sam w sobie stanowi zarówno element kultury, ale też potrafi opisać pozostałe elementy kultury. Tylko język ze wszystkich elementów kultury jest siedliskiem znaczeń i opisuje abstrakcyjne symboliczne znaczenia rzeczywistości. Wyłącznie język może wspierać nowoczesne rozumienie narodu. Stąd też w 1964 roku podjęto starania, by w szkole podstawowej w Kleszczelach rozpocząć naukę języka ukraińskiego. Pomimo ogromnego wysiłku

organizacyjnego lekcje ukraińskiego odbywały się tylko przez rok. Na tak małą efektywność złożyło się wiele przyczyn. Pod koniec lat sześćdziesiątych działalność koła zaczęła podupadać i w początkach lat siedemdziesiątych koło UTSK w Kleszczelach przestało istnieć.

Odkrycie podlaskiego wątku idei ukraińskiej na Podlasiu, odniesienie się do wiedzy z zakresu lingwistyki i etnografii oraz sprzeczność celów ZuWP i Podlaskiego Oddziału ZuWP – zaowocowały usamodzielnieniem się organizacji i w roku 1992 został powołany Związek Ukraińców Podlasia.

Owa sprzeczność celów dotyczyła bardzo ważnego elementu tożsamości kulturowej ludności miejscowej, tj. wyznania. Ludność Podlasia Północnego to przede wszystkim wyznawcy prawosławia, kiedy Ukraińcy w Polsce to w dużej mierze katolicy obrządku bizantyjsko-ukraińskiego okreśłani dawniej mianem Grekokatolików.

Na zabranium w Bielsku Podlaskim 22 marca 1992 roku ustalono, że nazwa organizacji będzie brzmiała „Związek Ukraińców Podlasia”. Przyjęto też statut, który stanowił: „Związek Ukraińców Podlasia (...) jest organizacją społeczności ukraińskiej Podlasia” (Tokar, 1992, s. 2–3).

Według poprawionego i zatwierdzonego tekstu statutu Związek Ukraińców Podlasia jest „(...) organizacją społeczności ukraińskiej Podlasia, służącą tej społeczności i wyrażającą jej interesy” (Statut..., 1992, par.1).

„Celem Związku jest rozwój ukraińskiej świadomości narodowej wśród ukraińskojęzycznej ludności Podlasia, działania na rzecz zachowania i rozwoju miejscowej kultury ukraińskiej i prowadzenia działań na rzecz urzeczywistnienia praw obywatelskich ukraińskiej mniejszości narodowej w Polsce, zagwarantowanych w normach prawa międzynarodowego i krajowego” (tamże, par. 8).

W szczególności realizowane będą następujące cele:

1. Wyrażania wobec władz i instytucji państwowych oraz społecznych stanowiska społeczności ukraińskiej w sprawach politycznych i społecznych oraz przedstawiania potrzeb tej społeczności.
2. Interpretowanie ukraińskojęzycznej społeczności Podlasia na gruncie nowej tradycji, kultury i prawosławia, kształtowanie jej świadomości narodowej i patriotycznych postaw.
3. Zapewnienie ścisłych więzi z Ukrainą oraz ukraińską diasporą w świecie.
4. Działanie na rzecz rozwoju kultury ukraińskiej oraz pielęgnowanie i ochrona zabytków kultury i miejsc pamięci narodowej.
5. Pielęgnowanie języka ukraińskiego i upowszechnianie jego nauczania.
6. Krzewienie humanistycznych wartości w życiu społecznym, idei równości, wzajemnego zrozumienia i poznawania, godności narodowej i osobistej jedności.
7. Działanie na rzecz zbliżenia polsko-ukraińskiego i ukraińsko-białoruskiego oraz kształtowania dobrosąsiedzkich stosunków i wzajemnego szacunku między tymi narodami (tamże, par. 8).

Wszystkie cele miały być realizowane poprzez:

1. Organizowanie przedsięwzięć kulturalnych, naukowych, wychowawczych, rozrywkowych.
2. Działalność wydawniczą oraz realizację materiałów w technice audiowizualnej.
3. Współdziałanie z władzami oświatowymi w zakresie organizowania szkolnictwa ukraińskiego i jego funkcjonowania, organizowania nauki języka ukraińskiego w szkołach oraz innych form nauki tego języka.
4. Organizowanie zespołów artystycznych oraz ośrodków krzewienia i popularyzacji kultury i sztuki ukraińskiej.
5. Inspirowanie powoływania ośrodków naukowych zajmujących się badaniami naukowymi dotyczącymi społeczności ukraińskiej.
6. Współdziałanie z radiem i telewizją w zakresie przygotowania i realizacji audycji o tematyce ukraińskiej.
7. Prowadzenie działalności wychowawczej z dziećmi i młodzieżą, organizowanie imprez, kolonii.
8. Współdziałanie z odpowiednimi instytucjami w zakresie opieki nad zabytkami i innymi obiektami kultury ukraińskiej.
9. Podejmowanie odpowiednich działań interwencyjnych w celu ochrony praw społeczności ukraińskiej oraz praw jednostki, a w szczególności praw członków Związku (tamże, par. 9).

Konkretnym wyrazem realizacji 64 celów i zadań jest ukazujący się periodyk „Nad Buhom i Narwoju”. Ukazał się 50. numer tego pisma, a na jego łamach zaprezentowało się ponad 100 autorów. W piśmie ukazują się teksty odzwierciedlające życie społeczności lokalnej. Można tam także znaleźć artykuły na temat historii lokalnej. Podczas swej działalności Związek Ukraińców Podlasia wydał także kilka pozycji książkowych. Otóż w 1993 roku oraz w roku 1995 zostały wydane dwie książki J.Hawryluka. Obie o tematyce historycznej. Wydano też kilka tomików poezji podlaskich poetów.

Ukraińska audycja radiowa po raz pierwszy została wyemitowana 10 listopada 1991 roku. Funkcjonuje do dzisiaj i jest nadawana w poniedziałki i środy – audycje piętnastominutowe, oraz w niedziele – audycje półgodzinne. Poruszana problematyka jest niezwykle różnorodna. Usłyszeć można zarówno felietony, informacje i reportaże. Kierowana jest do szerokiego grona słuchaczy, zarówno starszego jak i młodszego pokolenia.

W obecnej dobie i przyzwyczajeniach przeciętnego konsumenta kultury, któremu coraz częściej przekaz telewizyjny jawi się jako najbardziej efektywny i interesujący, nie sposób pominąć telewizji jako istotnego przekazywacza i roznosiacza idei. Już od początku swej działalności Związek Ukraińców Podlasia dążył do tego, aby powstał ukraińskojęzyczny program telewizyjny. Zwrócono się z tym problemem do Sejmowej Komisji Mniejszości Narodowych i Etnicznych. Ustalono, że w ramach lokalnych telewizji będą nadawane programy w językach mniejszości z jednoczesnym tłumaczeniem na język polski (napisy). Program ukraińskojęzyczny zaczął się ukazywać od 17 listopada 1995 roku jako

dziesięciominutowe audycje w ramach Warszawskiego Ośrodka Telewizji, nadawane raz w miesiącu. W 1996 roku powołano Białostocki Ośrodek Telewizji. Audycje mniejszości narodowych zostały wówczas zgrupowane w bloku pt. „Sami o sobie”. W ramach tego bloku cotygodniowy ukraińskojęzyczny program ukazuje się w niedzielę o godz. 8.30. Program trwa 10 minut.

Tematyka obejmuje relacje z wydarzeń kulturalnych społeczności ukraińskiej Podlasia, relacje z bieżącej działalności ZUP, wydarzenia społeczne i kulturowe oraz szereg felietonów interpretujących kulturę tradycyjną w świetle kultury symbolicznej. Ważne miejsca zajmują też wywiady i spotkania z ludźmi, którzy tworzą i przekazują idee tożsamości ukraińskiej na Podlasiu. W programie tym też często pojawia się tematyka związana z ukraińskim szkolnictwem na terenach Północnego Podlasia.

Po epizodzie w Kleszczelach w latach sześćdziesiątych, wspomnianym powyżej, do lat dziewięćdziesiątych na terenie Północnego Podlasia nie istniało ukraińskie szkolnictwo. W 1994 roku starania o wprowadzenie lekcji języka ukraińskiego zostały sfinalizowane i wprowadzono je w Szkole Podstawowej Nr 4 w Bielsku Podlaskim. Z początkiem roku szkolnego 1994/95 lekcje języka ukraińskiego rozpoczęło ponad 100 dzieci (*Wydarzenia...*, 1994, s.47). Nauczanie odbywało się w siedmiu grupach, do których przydzielone były dzieci wszystkich ośmiu poziomów nauczania. Uczniowie klas I-III poznawali litery alfabetu ukraińskiego, w klasach IV-VI uczono pisanie i czytania, a w klasach VII-VIII umiejący poprawnie czytać i pisać doskonalili znajomość literackiego języka ukraińskiego. Poznawali zasady gramatyki tego języka (Hawryluk, 1994, s. 2-3). W następnym roku szkolnym nauczanie ukraińskiego rozpoczęło się także w szkołach podstawowych: Nr 5 w Bielsku Podlaskim i Szkole Podstawowej w Czeremsze, potem lekcje ukraińskiego rozpoczęły się w Szkole Podstawowej Nr 1 w Bielsku Podlaskim (*Wydarzenia...*, 1995, 1996). Zajęcia z języka ukraińskiego zostały także wprowadzone do Przedszkola Samorządowego Nr 9 w Bielsku Podlaskim. Wraz z reformą szkolnictwa w Polsce i powstaniu gimnazjów nauka ukraińskiego prowadzona jest też na poziomie gimnazjalnym. Język i kultura ukraińska nauczany jest w pierwszej i drugiej klasie Gimnazjum Nr 2 w Bielsku Podlaskim.

Nauczycielki języka ukraińskiego, zarówno w szkołach jak i przedszkolu, w porozumieniu z rodzicami swych podopiecznych, organizują wiele imprez kulturalnych, wycieczek oraz zajęć dodatkowych, pozwalających na dokładniejsze poznanie historii życia tutejszej ukraińskiej ludności, jej kultury i języka.

Związek Ukraińców Podlasia jest też organizacją, która w ramach działalności statutowej prowadzi animację życia kulturalnego ukraińskiej społeczności Podlasia. Organizuje wiele imprez kulturalnych, które mają za zadanie integrowanie społeczności i pielęgnowanie tradycji śpiewu i języka ukraińskiego. Jedną z imprez były Muzyczne Dialogi nad Bugiem (Kuprianowicz, 1992, s. 10). Impreza ta odbyła się kilkakrotnie. W 1991 i 1992 roku pomyślana była jako dialog

muzyczny zespołów i solistów wykonujących tradycyjną muzykę pogranicza Polski Północno-Wschodniej. W 1999 roku impreza została przeniesiona do Czeremchy i zmieniła nazwę na „Polsko-Ukraińskie Dialogi Muzyczne” (1999, s. 22–23). ZUP organizuje też festiwale kultury ukraińskiej. Organizował je kilkakrotnie. Odbywały się w Bielsku Podlaskim oraz w Białymstoku (*Dni Kultury...*, 1995, s. 3), a imprezy towarzyszące także w Hajnówce, Czyżach, Dubiczach Cerkiewnych, Siemiatyczach i Czeremsze (*Kronika Ziemi...*, 1998, s. 40). Na festiwalach prezentowana jest tradycyjna muzyka Podlasia w wykonaniu lokalnych wiejskich zespołów śpiewaczych, jak też folklor przetworzony, prezentowany w postaci muzyki folk. Zapraszane są zwykle na występy zespoły ludowe z Ukrainy. Od 1996 roku Związek Ukraińców Podlasia wprowadził też tradycję świętowania nocy św. Jana – „Na Iwana na Kupala”. Uroczystość pomyślana przede wszystkim jako gigantyczny piknik, obecne są całe wielopokoleniowe rodziny, okraszona występami zespołów folklorystycznych. Impreza odbywa się najpierw w Płoskach nad Narwią, a następnie w Dubiczach Cerkiewnych nad Zalewem „Bachmaty”. Celebrowane są też inne tradycyjne święta, charakterystyczne dla tradycyjnego życia kulturowego. Są to festiwale prezentujące folklor tematyczny. Przykładem mogą być np. „wesnianki i rohułki” – tradycyjne wiosenne pieśni czy przeglądy pieśni żniwnych (Bakunowicz, 1996, s. 60).

Podjęmowane tematy w programach telewizyjnych czy radiowych oraz inicjatywy Związku Ukraińców Podlasia oscylują i budują swoją siłę poprzez folklor. Punktem wyjścia do kreowania tożsamości narodowej jest prezentacja i interpretacja folkloru, tradycji, przeszłości w jej tradycyjnym kształcie. „Relacje i związki semantyczne, jakie zachodzą między pojęciami: >>folklor<<, >>tradycja<< i >>historia<<, są szczególnie ważne przy rozmaicie rozumianych badaniach regionalnych. W takich badaniach folklor i potoczna wiedza ludowa z danego regionu w całym swoim bogactwie fabularnym traktowane są jako źródło historyczne” – pisze Czesław Robotycki (1998, s.42). Zaraz jednak dodaje, że proste interpretowanie folkloru jako źródła historycznego i bezpośredni przekład (bez kontekstów) powoduje wiele nieporozumień i wykrzywień rzeczywistości. Folklor istnieje dwoiście: jest to zjawisko literackie ze swoimi motywami, wiodącymi wątkami itp., ale jest także kulturowym metatekstem komentującym rzeczywistość – zawiera więc w sobie prawdę, dla jednych etyczną, a drugich historyczną (tamże, s.46). Interpretując folklor należy zwrócić uwagę na cel, jaki temu przyświeca. Wtedy aktywizują się konteksty, obecnie w procesie interpretacji folkloru. Autor wyróżnia trzy takie wątki: społeczny, myśli o sztuce i antropologiczny – rozumiany jako kulturowy. Kontekst historyczny i kulturowy jest niesamowicie istotny tak dla zrozumienia istoty sztuki, jak i pojedynczego dzieła. W przekazach folklorystycznych dopiero odwołanie się do kontekstu społecznego i historycznego pozwala na odczytanie głębi przekazu literackiego, piękna, harmonii i wielkich wartości moralnych. Bez tych kontekstów sztuka ludowa jest prostacka, nieskomplikowana i pozbawiona wartości uniwersalnych. Natomiast odczytywanie każdego dzieła folklorystycznego

czy tradycji wyłącznie jako źródła historycznego (bez odniesień do sztuki) może prowadzić do zapętlenia się w „etnograficznej rzeczywistości”, którą sami kreujemy. Przeszłość nie od razu staje się tradycją. By miała wartość dla historyka i by mogła stanowić budulec dla tożsamości kulturowej, musi zostać włączona w strukturę wyobraźni mitycznej i sferę wartości grupy ludzi. Spoiwem są wyobrażenia, łączność emocjonalna i podzielana wiedza potoczna. Wszystkie te kategorie konstruują zjawisko „małej ojczyzny” czy „prywatnej ojczyzny”.

Abstrakcyjne pojęcie „małej ojczyzny” znalazło się w tradycji polskiej socjologii za sprawą Floriana Znanieckiego. Piszą też o niej Jan S. Bystron i Stefan Czarnowski¹. Sądy te wykorzystał później Stanisław Ossowski definiując pojęcie „ojczyzny prywatnej”. „Ojczyzna prywatna” jest przestrzennym korelatem świata wyobrazonego. Autor, interpretując to pojęcie, podkreśla znaczenie subiektywnego odbioru rzeczywistości i emocji dla definiowania pojęcia. Siedliskiem podzielanych emocji i uzgodnionej percepcji rzeczywistości – w myśl współczesnej etnologii – są mity i symbole. Z jednej strony, więc pojęcie „ojczyzny prywatnej” opisuje ulotne i niewidoczne tradycyjnymi technikami badawczymi kategorie odbioru świata. Z drugiej strony termin ten kreuje odmienne od większościowego pojęcie tożsamości społecznej, które w swojej definicji ma także odwołania do kategorii obiektywnych. W ramach pojęcia małej ojczyzny owe kategorie obiektywne kreuje właśnie folklor. Czesław Hernas twierdzi: „Poezja ludowa jako poezja prymitywna jest formułowaniem sądu nie według tego, co widzi oko poety, ale według uniwersalnego, synkretycznego porządku, jaki z tradycji ludowej dziedziczy jego pamięć” (Rybotycki, 1998, s. 45). Folklor jest więc niejako podstawą sensu kreowania tożsamości regionalnej. Członkom mniejszości narodowych stwarza możliwości wykreowania, oprócz walencji narodowych w ramach kultury większościowej, z racji zamieszkiwania danego państwa, również tożsamość mniejszościową. Regionalność zaś określana jest w literaturze jako pierwotne usytuowanie człowieka w jego naturalnym i społecznym otoczeniu. Jest to prąródło sensów i rozumienia, kreuje swoiste racjonalności bycia człowiekiem (Kossak-Główniczewski, 1995).

Jednakże kreowanie tożsamości ukraińskiej na pograniczu, w czasach powszechnej globalizacji ma także swój wymiar globalny.

Przykładem może być nowa kategoria zachowań kulturowych, nie mająca odniesień do tradycji. Są to zapustowe bale czy bale nowoczesne – „Małanki”. W kalendarzu gregoriańskim, który przez wyznawców prawosławia jest używany do określenia życia liturgicznego oraz wedle niego odbywają się tradycyjne święta ludowe ludności prawosławnej, pierwszy dzień Nowego Roku to imieniny Melanii – stąd „Małanka” jako nazwa balu zapustowego. Tradycja bali noworocznych w kulturze wschodniosłowiańskiej nie istnieje, została zapożyczona do życia mniejszości z globalnych zachowań kulturowych. Jest to celebrowanie Nowego Roku w „starym stylu”, odbywające się zwykle w restaura-

cjach, gdzie przygrywa zaproszony zespół z Ukrainy lub miejscowy grający ukraińską muzykę folk.

Inną formą globalnej celebracji tożsamości mniejszościowej, ale także terenem, gdzie owa tożsamość może być kreowana, są ukraińskie dyskoteki, zorganizowane przez Związek Ukraińskiej Młodzieży w Białymstoku. Głównym organizatorem i animatorem jest Roman Czerski. Formuła dyskotek jest oparta na idei dwukulturowości. Na dyskotecę bawi się zarówno młodzież polska, jak i ukraińska. Muzyka natomiast to przeboje ukraińskie – zarówno typu folk, jak i pop – oraz globalne przeboje.

Dla młodych członków społeczności mniejszościowej znalezienie swojej tożsamości to zadanie nie lada. Proces ten, w stosunku do kształtowania tożsamości członków kultury większościowej, jest o wiele bardziej skomplikowany. Pojawia się wiele wątków, a pobieranie wzorów kulturowych od poprzedniego pokolenia nie jest tak jednoznaczne, jak w przypadku prostego przekazu. Jerzy Nikitorowicz omawia procesy kształtowania tożsamości na pograniczu kultur. Uwzględniając szereg teorii rozwoju, konstruuje swoistą teorię kreowania tożsamości mniejszościowej.

Pierwszym etapem jest tak zwana „tożsamość rodzinna”. Jest to „bezkrytyczna identyfikacja z rodziną poprzez opanowanie >>języka matczynego<<, percepcję elementarnych wartości rodziny i kultury, w której jednostka funkcjonuje” (Nikitorowicz, 1991, s.91). Jest to etap identyfikacji na bazie więzi krwi i silnych więzi emocjonalnych. Drugi etap to nabywanie tożsamości lokalnej, „następuje tu identyfikacja z lokalną społecznością, parafią, jako grupą odniesienia, w którym to dziecko przejmuje rolę i postawy znaczących >>innych<<, ale także przejmuje ich >>świat<< – określone środowisko, które to w różny sposób przygotowywało rodziców do pełnienia ról społecznych” (tamże, s. 92). Następny etap, określony jako „tożsamość grupy mniejszościowej” charakteryzuje się, w opinii autora, „świadomym rozszerzeniem zasięgu styczności z rówieśnikami i dorosłymi, wchodzeniem w nowe sytuacje, nowe role itp.” (tamże, s.93). Jest to wstępny okres do kształtowania się „rozszerzonej tożsamości autonomicznej”, która posiada szereg tradycji. Mogą to być procesy izolacji oraz przyjmowana jest postawa etnocentryzmu. Dotyczy to tej części młodych zwykle ludzi, którzy świadomie funkcjonują tylko w obrębie i na wzorach własnej kultury. Inną tradycją jest akomodacja. Charakteryzuje się internalizacją wartości, zarówno kultury większości jak i kultury mniejszości. Akomodacja może przebiegać wedle wzorów amalgamacji, dualizmu sytuacyjnego czy dualizmu wewnętrznego (tamże, s.94). Kolejną jest reorientacja. Ten trakt omawia procesy przeżywania sprzeczności między wartościami kultury własnej a kultury większościowej. W konsekwencji prowadzi to bądź to do asymilacji, bądź do totalnego zagubienia wartości – nazywanych niekiedy globalizmem.

Z perspektywy tej teorii pomoc w budowaniu tożsamości mniejszościowej nie może być zadaniem tylko rodziny. Jest to także zadanie organizacji mniejszości narodowych. Jak powinny realizować owo zadanie w świecie globalnej wioski i ofensywy kultury globalnej?

Przypisy

¹ Zob. Thomas Znaniecki, 1976, dzieło o emigrantach w Ameryce; prace J.S. Bystronia w „Przeglądzie Socjologicznym” w latach trzydziestych XX w. czy *Dziela S. Czarnowskiego* wydane w latach pięćdziesiątych XX w.

Bibliografia

- Bakanowicz J.: *Światło wesny*. „Nad Buhom i Narwoju” 1996, nr 4–5.
- Bauman Z.: *Socjology and postmodernity*. „Polish Sociological Bulletin” 1989, nr 3–4 za: *Kultura dominująca jako kultura obca*. J.Mucha (red.). Warszawa 1999.
- Dni kultury ukraińskiej*. „Nad Buhom i Narwoju” 1999, nr 4.
- Hawryluk J.: *Z dziejów cerkwi prawosławnej na Podlasiu w X–XVII wieku*. Bielsk Podlaski 1993.
- Hawryluk J.: *I w Bil'sku dity wivuczjut ukraińsku mowu*. „Nad Buhom i Narwoju” 1994, nr 5.
- Hawryluk J.: *Malorusy, Bilorusy czy Ukrajinci?* „Nad Buhom i Narwoju” 1998, nr 3–4.
- Hawryluk J.: *Kraje ruskie*. Bielsk, Mielnik, Drohiczyn. Kraków 1999.
- Jarmoliuk W., Waškiel M.: *Podlasie – materiały krajoznawcze*. Białystok 1988.
- Kossak-Główczewski K.: *Edukacja regionalna*. W: B.Śliwerski (red.): *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*. Łódź-Kraków 1995.
- Kronika Ziemi na Buhom i Narwoju*. „Nad Buhom i Narwoju” 1998, nr 6.
- Kuprianowicz G.: *Powstał Podlaski Oddział Związku Ukraińców w Polsce*. „Krag” 1990, nr 11–12.
- Kuprianowicz G.: *Mielnik '91*. „Nad Buhom i Narwoju” 1992, nr 1.
- Kuraszkiewicz W.: *Ruthenica*. Warszawa 1985.
- Nikitorowicz J.: *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok 1995.
- Polsko-Ukraińskie Dialogi Muzyczne*. „Nad Buhom i Narwoju” 1999, nr 4.
- Robotycki Cz.: *Nie wszystko jest oczywiste*. Kraków 1998.
- Ryżyk E.: *Młody ruch ukraiński na Podlasiu*. „Zuśtricz” 1989, nr 16.
- Sadowski A.: *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*. Białystok 1995.
- Statut Związku Ukraińców Podlasia*. Bielsk Podlaski 1992.
- Szirajew E.E.: *Ruś Bielaja, Ruś Czornaja i Litwa w kartach*. Mińsk 1991.
- Szpeciński A.: *Czy kryzys kanonu? W: U progu wielokulturowości*. M.Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.). Warszawa 1997.
- Tokar J.: *Związek Ukraińców Podlasia*. „Nad Buhom i Narwoju” 1992, nr 1.
- Urbańczyk S.: *Zarys dialektologii polskiej*. Warszawa 1984.
- Weinsberg A.: *Naród wobec języka*. „Obóz” wiosna 1992, nr 22.
- Wiśniewski J.: *Osadnictwo wschodniej Białostoczczyzny. Geneza, rozwój oraz różnicowanie i przemiany etniczne*. Acta Baltico-Slavica, t.XI. Białystok 1977.
- Wydarzenia w skrócie – Kronika*. „Nad Buhom i Narwoju” 1994, nr 5.

Barbara Grabowska
Uniwersytet Śląski
Filia w Cieszynie

PRZEMIANY ŚWIADOMOŚCI SPOŁECZNEJ MŁODZIEŻY NA POGRANICZU POLSKO-CZESKIM (NA PRZYKŁADZIE CIESZYNA)

Przemiany społeczne, kulturowe i naukowo-techniczne w XX wieku stały się bardzo widoczne i wszechobecne. Obok zmian pozytywnych, takich jak wyzwalanie narodów, demokratyzacja życia społecznego, były też wydarzenia negatywne: krwawe rewolucje, konflikty lokalne i regionalne o podłożu etnicznym, procesy degradacji środowiska naturalnego. W tych warunkach – zauważa Mirosław J. Szymański (2000, s. 56) – wzrasta zainteresowanie dokonującymi się przemianami, w tym także społecznymi i ich odbiciem w losach ludzi.

Na dokonujące się przekształcenia najszybciej reaguje młode pokolenie. Młodzieży przypisuje się podmiotową rolę w procesie przeobrażeń społecznych całego społeczeństwa. Za K. Mannheimem, młodą generację traktuje się jako zasadniczy potencjał zmian kulturowych.

Wiktor Rabczuk (1998, s. 5 i nast.) stwierdza, iż przemiany gospodarcze i społeczne nie są jedynymi czynnikami modernizacji oświaty. Nowy kontekst – zdaniem autora – tworzą też aspiracje edukacyjne licznych grup społecznych.

Wyniki badań prowadzonych na pograniczu polsko-czeskim pod kierunkiem naukowym Tadeusza Lewowickiego wskazywały na środowiskowe uwarunkowania społecznego funkcjonowania młodzieży. Zainspirowana wynikami prac Społecznego Zespołu Badań Oświaty i Kultury Pogranicza podjęłam w swoich badaniach temat świadomości społecznej młodzieży cieszyńskiej.

Literatura dotycząca świadomości społecznej jest bardzo obszerna i ma charakter interdyscyplinarny. W filozofii termin świadomość jest rozumiany jako kategoria służąca opisaniu istoty człowieka. W pracach psychologicznych opis świadomości pozwala poznać osobowość człowieka, w szczególności zaś jego procesy myślowe. Socjolog wykorzystuje to pojęcie do opisanego zachowań

jednostek i grup ludzkich – ich sposobów myślenia, postaw, poglądów, opinii – wyznaczonych i utrwalonych przez całokształt stosunków społecznych.

Do poznania świadomości społecznej na pograniczu polsko-czeskim zastosowałam koncepcję teoretyczną opracowaną przez Marka Ziółkowskiego (1990, s. 16). Rozumie on świadomość społeczną jako „wspólną (kilku bądź wielu jednostkom), choć nie w pełni artykułowaną i dającą się introspektywnie odtworzyć, wiedzę na dany temat, której towarzyszy jednocześnie świadomość czy też przynajmniej założenie tej wspólnoty”.

Wśród elementów świadomości społecznej M. Ziółkowski wyróżnił wartości, wiedzę i działania (w przypadku młodzieży deklaracje działań). Przyjęłam kulturową definicję wartości, traktującą je jako powszechnie pożądane dobra, akceptowane sądy, przekonania oraz zachowania przyjęte za godne przez dane społeczeństwo, grupę, a w tym przypadku młodzież ze szkół średnich. W wymiarze jednostkowym wartości określają dążenia lub obraną orientację życiową młodzieży. Tak ujęte wartości należy interpretować jako potrzeby, bliskie cele życiowe oraz wartości instrumentalne.

Świadomość jest społecznie ukształtowanym i społecznie funkcjonującym jednostkowym postrzeganiem rzeczywistości społecznej. Treść tych spostrzeżeń tworzy przedmiot świadomości, jej treść przedmiotową. Treść przedmiotową stanowi wszystko to, z czego jednostka zdaje sobie sprawę i co pobudza ją do działania. Przyjęcie świadomości społecznej jako procesu wyznaczyło konsekwencje metodologiczne. Świadomość w tym rozumieniu „dzieje się”, funkcjonuje, a nie jest trwałym, niezmiennym stanem. Oznacza to, że badania empiryczne nie dotyczą określonych stanów świadomości wybranej grupy, ale prawidłowości jej przebiegu, oraz tego, co ów przebieg warunkuje.

Świadomość społeczna jednostki – pisze M. Ziółkowski (1990, s. 25) – kształtuje się w określonej zbiorowości i jest wynikiem działania zarówno środowiska przyrodniczo-kulturalnego (determinanta funkcjonalna), jak i wzajemnego przekazywania sobie wiedzy (determinanta genetyczna). Obydwie grupy uwarunkowań odnajdujemy w grupie czynników kształtujących świadomość społeczną młodzieży na pograniczu polsko-czeskim.

Podjęłam próbę analizy świadomości społecznej młodzieży na dwóch poziomach. Uwzględniłam zatem, po pierwsze, całokształt przekonań jednostki składających się na jej potencjalnie pojęty idioepistem. Pozwoliło to określić jej globalny zakres wiedzy, akceptowany system wartości, poziom spójności. Po drugie, w analizie uwzględniłam mechanizmy ujawniania wiedzy w poszczególnych sytuacjach społecznych (socjoepistem).

Za podstawę określenia terenu badań posłużyła mi teza postawiona przez Marka Ziółkowskiego. Autor uważał (Ziółkowski, 1990, s. 6), że granice regionalne bądź grup etnicznych, religijnych czy rasowych są istotnym czynnikiem wpływającym na zróżnicowanie przekonań (świadomości). Za taki obszar uznałam teren Śląska Cieszyńskiego – pogranicze polsko-czeskie. Pogranicze traktuję jako obszar, na którym występowały lub występują i przenikają się

różne narodowości, kultury, języki, wyznania, oraz miejsce tworzenia się specyficznej świadomości społecznej jego mieszkańców.

Omówione zagadnienia stały się inspiracją do podjęcia badań w zakresie świadomości społecznej młodzieży żyjącej w środowisku zróżnicowanym kulturowo (Grabowska, 2000). Problematyka badawcza jest złożona i niejednoznaczna. Podjęte przeze mnie postępowanie badawcze jest jedną z możliwych dróg zgłębiania problemu.

Główną metodą badawczą zastosowaną w badaniach była metoda ankiety. Jako narzędzie badawcze posłużył mi kwestionariusz ankiety. Konstrukcja narzędzia wykorzystanego w badaniach była zgodna z zasadami przyjętymi w teoriach czy założeniach pedagogicznych i socjologicznych oraz pozostawała w zgodności z przyjętymi definicjami poszczególnych zmiennych.

Problematyka badawcza – w przypadku niniejszej pracy przemiany świadomości społecznej młodzieży – wymagała także zastosowania metody panelowej (Hajduk, 1993). Pozwala ona najskuteczniej „określić relacje między dwoma czasowymi przedziałami wartości tych samych zmiennych i czynniki skorelowane ze zmianami wartości tych zmiennych” (tamże, s. 47).

Badanie panelowe zakłada przeprowadzenie przynajmniej dwukrotnie w pewnym odstępie czasu pomiaru pewnej liczby osób ze względu na tę samą cechę. Jego celem jest uchwycenie dynamiki zmian w świadomości społecznej młodzieży na pograniczu. Badania przeprowadzone przy zastosowaniu tej metody pozwoliły nie tylko przedstawić wewnętrzną dynamikę zmiany, ale także uchwycić pewne mechanizmy ją wyznaczające.

Moja uwaga skupiła się na czwartoklasistach ze wszystkich szkół średnich w Cieszynie, zarówno z liceów ogólnokształcących, jak i z techników oraz liceów zawodowych. Klasy szkolne były wewnętrznie zróżnicowane pod względem wybranych zmiennych (czynników rodzinnych, szkolnych, społecznych). Badania przeprowadziłam w grupach reprezentatywnych, dobranych zgodnie z normami – wiosną 1992 roku (I etap) i wiosną 1999 roku (II etap).

Kwestie zmienności świadomości społecznej rozpatrywałam „w kategoriach przemian pokoleniowych wywołanych przez sploty rozmaitych procesów społecznych i gospodarczych, przemian powodowanych w następstwie wydarzeń czy procesów historycznych” (Lewowicki, 1987, s. 208). Przedmiotem analizy uczyniłam młodzież kończącą szkołę średnią w różnym czasie. Powtórzenie tych samych badań wśród młodzieży, chociaż w różnych grupach, pozwoliło mi uchwycić dynamikę względną świadomości społecznej. W istocie bowiem zmiany świadomości dotyczyły nie tych samych maturzystów, lecz uczniów o różnych doświadczeniach, odmiennych często warunkach życia. Zastosowanie badań panelowych umożliwiło mi prześledzenie zmian zachodzących w świadomości społecznej młodzieży w kontekście dziedzictwa społeczno-kulturowego w okresie zmiany społecznej i czasu społecznego na przestrzeni siedmiu lat, między 1992 rokiem – kiedy przeprowadziłam I etap badań – i rokiem 1999 – II etap badań.

Zmiany zachodzące w otaczającej rzeczywistości społecznej, politycznej i gospodarczej wpłynęły mobilizująco na uczniów z cieszyńskich szkół średnich.

Analiza materiału badawczego wskazuje, że młodzież uwewnętrzniła zmiany społeczno-ekonomiczne zachodzące w naszym kraju, ukształtowała własne poglądy w kontekście dokonujących się przemian. Postrzeganie rynku pracy, ocena szans na znalezienie pracy zawodowej, implikuje pozytywne postawy młodzieży cieszyńskiej wobec edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego.

Dynamikę świadomości społecznej młodzieży w latach 1992-1999 zauważyłam zwłaszcza w jej celach i dążeniach życiowych (tabela 1). Cechuje je zorientowanie na przyszłość.

Wśród pragnień i celów życiowych cieszyńskich maturzystów dominują te, które koncentrują się na takich wartościach, jak: zdobycie wykształcenia, znalezienie dobrej, ciekawej pracy. Wykształcenie i praca to dwie wartości, które będą stabilizować orientację życiową młodzieży na najbliższe lata. Pogranicze stwarza warunki społeczne, które łagodzą, ułatwiają orientację w niestabilizowanym systemie wartości, znamionnym dla okresu przejściowego. Na Śląsku Cieszyńskim ład społeczny był zawsze oparty na współdziałaniu (na przykład katolików z ewangelikami) i na integracji (na przykład zawodowej). Pograniczny charakter tego regionu sprawia, że pewne procesy następują szybciej i czasami gwałtowniej niż w innych częściach kraju, a mentalność mieszkańców, ich postawy otwartości i tolerancji ułatwiają przystosowanie się do nowych warunków.

Tabela 1. Cele życiowe maturzystów

%

Kategoria	1992				1999			
	I miejsce	II miejsce	III miejsce	ogółem	I miejsce	II miejsce	III miejsce	ogółem
Wykształcenie	55,3	6,1	0,8	62,2	56,5	7,9	2,7	67,1
Dobra, ciekawa praca	10,6	28,4	4,9	43,9	15,4	29,8	6,4	52,0
Szczęśliwe życie rodzinne	10,9	15	10,6	36,5	13,4	19,5	12,3	45,2
Posiadanie dóbr materialnych	7,7	12,6	9,3	29,6	5,5	7,9	5,4	18,8
Szczęście, zdrowie, spokojne życie	5,3	4,5	6,9	16,7	1,7	2,7	4,5	8,9
Życie pełne przygód, grono przyjaciół, podróże	3,6	7,7	4,5	15,8	1,3	5,1	3,0	9,6
Sława, kariera, awans	1,2	2,0	1,2	4,4	2,7	2,0	3,1	7,8
Szacunek, prestiż, godne życie	1,6	1,6	0,4	3,6	0,7	2,0	0,3	3,0
Wyjazd za granicę	1,2	1,2	0	2,4	0,3	4,1	1,0	5,4
Wartości społeczne, polityczne, ideały moralne	0	1,6	0,8	2,4	0	0,3	0,7	1,0

Źródło: Badania własne.

Już na początku okresu transformacji – w 1992 roku – młodzi Cieszyniacy wysoko w swoich celach życiowych plasowali zdobycie wykształcenia i znalezienie pracy. Po siedmiu latach ich wartość jeszcze wzrosła. Nacisk na ambicję i przedsiębiorczość sprawił, że prawie podwoiła się liczba osób chcących zrobić karierę, awansować, być sławnym, ale cele te były wymieniane w dalszej kolejności.

Wyniki badań panelowych potwierdziły hipotezę mówiącą o pozytywnej roli Pogranicza w procesie kształtowania systemu wartości młodego pokolenia Cieszyniaków. Wartości tradycyjnie obecne na tym terenie od wieków są również ważne dla dzisiejszej młodzieży.

Wśród celów życiowych badanej młodzieży przez siedem lat wzrosła rola wykształcenia i pracy zawodowej. Uległa zmianie także ocena roli wykształcenia w społeczeństwie.

Tabela 2. Rola wykształcenia w społeczeństwie

%

Kategoria	1992	1999
Żadna	23,6	2,7
Miała	41,1	6,5
Duża	30,1	40,0
Bardzo duża	0	45,0
Brak odpowiedzi	5,2	5,8

Źródło: Badania własne.

Zdaniem M.J. Szymańskiego, „to właśnie edukacja dostarcza młodym swoistych >>listów uwierzytelniających<<”.

W literaturze socjologicznej, psychologicznej i pedagogicznej przyjmuje się, że stereotyp funkcjonujący w świadomości społeczeństwa, a dotyczący niewielkiego znaczenia przypisywanego wykształceniu, rzutuje na sferę motywacyjną, odnoszącą się do aspiracji edukacyjnych. W I etapie badań ta tendencja znalazła odniesienie do młodzieży cieszyńskiej – uczniowie dostrzegali niewielkie znaczenie nadawane wykształceniu w naszym społeczeństwie, ale nie przeszkodziło im to planować (52,4%) dalszego kształcenia na studiach wyższych. Po siedmiu latach uczniowie dostrzegli zmianę statusu wykształcenia w naszym społeczeństwie. Wzmocniło to jeszcze bardziej ich dążenia (77,7%) do uzyskania wyższego wykształcenia. Wykształcenie coraz częściej jest wartością, składnikiem i wyznacznikiem jakości życia w świadomości młodzieży (Zandecki, 1999).

Znalazła potwierdzenie teza postawiona przez M. Ziółkowskiego, że „granice regionalne bądź grup etnicznych, religijnych czy rasowych są istotnym czynnikiem wpływającym na zróżnicowanie przekonań (świadomości)”. Znalazła tym samym potwierdzenie hipoteza, mówiąca o regionalnym zróżnicowaniu świadomości społecznej młodzieży.

Kolejną konsekwencją przemian dokonujących się w świadomości edukacyjnej młodzieży cieszyńskiej jest preferowanie w planach życiowych – po ukończeniu szkoły średniej – dalszego kształcenia.

Tabela 3. Plany życiowe cieszyńskich uczniów

%

Kategoria	1992	1999
Studia	52,4	77,7
Dalsza nauka	10,6	7,2
Praca	30,4	19,5
Wojsko	2,8	2,7
Bezrobocie	6,0	1,7
Wyjazd za granicę	1,6	1,7
Wyjście za mąż	1,6	1,0
Nie wiem	6,5	1,0
Brak odpowiedzi	3,6	2,0

Źródło: Badania własne.

W 1992 roku plany te różnicowała jeszcze ocena sytuacji bytowej rodziny. Potoczne obserwacje rynku edukacyjnego mogłyby prowadzić do wniosku, że zależność ta powinna wzrosnąć. Dążenia do uzyskania wyższego wykształcenia są jednak tak silne, że młodzi nie zrażają się nie najlepszymi, nawet złymi, warunkami materialnymi. Zdaniem badanych uczniów, motywami przewodnimi w podejmowaniu decyzji o studiach będą ich plany i dążenia zawodowe oraz zainteresowania.

Świadomość społeczna maturzystów cieszyńskich jest konsekwencją ich przynależności do określonego dziedzictwa kulturowego. Znajduje potwierdzenie teza mówiąca o tym, że normatywną płaszczyzną świadomości społecznej w tym zakresie współwyznacza wielowyznaniowy charakter omawianego pogranicza. Etos pracy współczesnych Cieszyńaków wydaje się bliski orientacji protestanckiej. Szukając pracy, pragną kierować się motywami autokreacyjnymi i ekonomicznymi. Orientację na czynniki materialne – jak się wydaje – należy potraktować jako gotowość do funkcjonowania w gospodarce rynkowej. Kolejna cecha świadcząca o owej gotowości, to podejście do zagrożenia bezrobociem. Zdecydowana większość uczniów wymieniała różne strategie działania wymagające aktywności i zaangażowania z ich strony: będą szukać pracy zastępczej, podejmą dalsze kształcenie i inne.

Młodzież, wykazując gotowość do funkcjonowania w gospodarce rynkowej, powinna lepiej poznać mechanizmy demokracji – możliwość wpływu na działanie wielu instytucji, potrzebę angażowania się w sprawy środowiska lokalnego. Uczniowie ocenili własne poczucie podmiotowości. W miarę rozszerzania się kręgu spraw, na które mogliby mieć wpływ, słabnie ich poczucie sprawstwa. Sprzyja mu wprawdzie korzystne położenie społeczne rodziny

(wyższe wykształcenie rodziców lub dobre warunki materialne). Możliwość wpływu na sprawy społeczne wydaje się zaniedbanym obszarem funkcjonowania młodzieży. Lukę tę powinna wypełnić szkoła zapoznając uczniów z: zasadami funkcjonowania w gospodarce rynkowej, możliwością wpływu na funkcjonowanie wielu instytucji, kształtując potrzebę angażowania się – na początku w sprawy szkoły, organizacji młodzieżowych, a potem w sprawy społeczności lokalnej.

Połowa maturzystów nie ma jeszcze sprecyzowanych planów zawodowych, ale nie należy ich utożsamiać z planami życiowymi. Przez najbliższe pięć lat zamierzają studiować, a dopiero wówczas będą szukać pracy. Grupa uczniów chcących być lekarzami, prawnikami czy nauczycielami, ma plany zawodowe i jest to zrozumiałe, gdyż wiążą się one z ukończeniem specjalistycznych studiów.

Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzam ciągłość w postawach młodzieży wobec wykształcenia i pracy jako wartości tradycyjnie cenionych na Śląsku Cieszyńskim.

Wartością cenioną przez młodzież jest rodzina. Przemiany, które nastąpiły w ostatnich latach, zarówno te będące konsekwencją przemian ustrojowych, jak i te dokonujące się pod wpływem zmienności warunków społecznych, postępu cywilizacyjnego, eksplozji informacyjnej, nie zakłóciły transmisji międzypokoleniowej.

Tabela 4. Czynniki kształtujące przekonania młodzieży

%

Kategoria	1992				1999			
	I miejsce	II miejsce	III miejsce	ogółem	I miejsce	II miejsce	III miejsce	ogółem
Rodzina	43,9	35,8	8,1	87,7	54,1	25,3	12,0	91,4
Dziewczyna, chłopak	6,5	20,3	31,7	58,5	8,2	28,4	29,8	66,4
Ja sam	20,7	3,3	4,5	28,5	15,1	3,7	2,1	20,9
Nauczyciele, szkoła	3,3	9,3	11,8	24,4	1,4	8,9	10,6	20,9
Księża, kościół	6,1	4,5	4,0	14,6	4,8	3,4	2,4	10,6
Telewizja	4,0	1,2	3,3	8,5	3,1	2,4	3,1	8,6
Inne	3,7	3,6	1,6	6,9	1,4	2,4	2,0	5,8

Źródło: Badania własne.

Na Śląsku Cieszyńskim rodzina pozostaje w świadomości uczniów niezachwianą wartością i młodzi ludzie w większości pozostają pod jej wpływem. Dobrze się w niej czują i najczęściej dostrzegają możliwość wpływu na życie swojej rodziny. Rodzina była również wymieniana najczęściej jako czynnik kształtujący przekonania młodzieży. Czas, który upłynął między badaniami,

wzmocnił jej oddziaływanie. Również w rodzicach młodzieży widzi autorytety w sprawach polityki. Osłabieniu natomiast uległo zaufanie do polityków.

Stalość zauważyłam także w postawach religijnych młodzieży cieszyńskiej i nie zmieniły się one zasadniczo w okresie zmiany społecznej. Uczniowie w zdecydowanej większości określili się jako osoby wierzące. Wykazują duże przywiązanie do wiary w Boga. Nadaje ona sens ich życiu, pozwala przetrwać trudne chwile. Nie ma podstaw, aby doszukiwać się w świadomości religijnej młodzieży cieszyńskiej zmian w kierunku ponowoczesności – co wykazał, na podstawie wyników badań własnych, Janusz Mariański. Uczniowie w Cieszynie uznają autorytet rodziców, są przywiązani do wiary przodków i ma ona dla nich duże znaczenie.

Powyższe uwagi pozwalają stwierdzić, że młodzież na Śląsku Cieszyńskim łączy tradycyjne przywiązanie do rodziny i wiary z otwartością na dokonujące się zmiany.

Składnikiem świadomości społecznej – wyróżnionym przez Marka Ziółkowskiego obok wartości i działań – jest wiedza. Wykazuje ona cechy zaniebdania. Uczniowie deklarują wprawdzie zainteresowanie historią, polityką, prawem, korzystają z różnorodnych źródeł czerpiąc informacje na te tematy, ale ich wiedza historyczna ogranicza się najczęściej do aktualnych wydarzeń, a znajomość podstawowych przepisów prawnych ogranicza się do prawa celnego i drogowego. Akceptują dokonujące się zmiany, określają najczęściej się jako demokraci, ale nie odczuwają w pełni potrzeby angażowania się w sprawy społeczne. Podobne zjawisko dostrzegł Tadeusz Lewowicki. „W przypadku młodzieży uczącej się w szkołach średnich odnieść można wrażenie, że młodzież ta – w przeciwieństwie do młodzieży pracującej – pozostawała jakby na zewnątrz wielu zjawisk społecznych, raczej je obserwowała niż w nich uczestniczyła. Zapewne inne warunki życiowe, mniejsza samodzielność życiowa młodzieży uczącej się, inne doświadczenia – to niektóre czynniki pozornie lub rzeczywiście >>oddalające<< ją od spraw ogólnospołecznych” (Lewowicki, 1987, s. 224).

Zgodnie z zastosowaną koncepcją traktowałam świadomość społeczną w sposób całościowy. Powyższe analizy wyników badań pozwalają potwierdzić słuszność takiego podejścia i zweryfikować następną hipotezę, albowiem poszczególne treści/obszary pozostają we wzajemnych relacjach, związkach. Podstawowe cele i dążenia młodzieży (wykształcenie i praca) dominują w świadomości społecznej uczniów i postrzeganie rzeczywistości odbywa się przez pryzmat tych wartości. Deklarowane działania przez młodzież – trzeci składnik świadomości społecznej – też będą służyć realizacji tych zamierzeń.

Cele i dążenia formułowane przez uczniów są silnie osadzone w ich świadomości edukacyjnej i zawodowej. Świadomość społeczna młodzieży w tych obszarach wykazuje:

– spójność poznawczą – uczniowie stosują reguły logiki do konstruowania własnych przekonań;

- spójność ewaluatywno-afektywną – młodzież wykazuje tendencje do jednolitego wartościowania wykształcenia i pracy; również pozostałe przekonania potwierdzają tę tendencję;
- spójność motywacyjną – uczniowie mają silną motywację, aby uzyskać wykształcenie wyższe i będą podejmować działania sprzyjające osiągnięciu stawianych sobie celów.

Znalazłam zatem potwierdzenie hipotezy zakładającej, że wartości – wykształcenie i praca – cenione przez młodzież cieszyńską sprzyjają integracji treści świadomości społecznej zarówno na płaszczyźnie aksjologicznej, motywacyjnej, jak i logicznej. Ta wewnętrzna spójność świadomości społecznej prowadzi do „transsytuacyjnej spójności”.

Hipotezę tę potwierdzają także obawy, które dotyczyły tych samych sfer rzeczywistości społecznej: zawodowej i edukacyjnej. Odwrotna kolejność jest prawdopodobnie spowodowana możliwością wpływu na własne wykształcenie, natomiast znalezienie pracy nie zależy tylko od nich. Stąd formułowane obawy o losy kraju. Niestabilność sytuacji politycznej w kraju wywołuje niepokoję o rozszerzenie się bezrobocia, biedy, marginalizacji życia i pogorszenia stosunków międzyludzkich.

Świadomość społeczną uczniów różnicowały uwzględnione w badaniach czynniki. Obliczona siła związku w poszczególnych przypadkach była najczęściej na poziomie słabym i przeciętnym. Jedynie wykształcenie rodziców było czynnikiem dwukrotnie różnicującym wypowiedzi uczniów na poziomie wysokim. W I etapie badań odnosiło się to do planów edukacyjnych maturzystów. Podjęciu studiów sprzyjało lepsze wykształcenie rodziców, po siedmiu latach dzieci rodziców z wykształceniem poniżej wyższego odważniej formułowały swoje plany edukacyjne. Natomiast w II etapie badań wykształcenie rodziców różnicowało czynniki uznane przez uczniów jako sprzyjające realizacji celów życiowych. Wytrwałość doceniły zwłaszcza dzieci rodziców z wykształceniem podstawowym i zawodowym, wykształcenie rodziców średnie oraz wyższe sprzyjało wskazywaniu wiedzy.

Świadomość społeczna młodzieży cieszyńskiej jest w niewielkim stopniu zróżnicowana położeniem rodziny, ale zmiana, która dokonała się w okresie przemian społecznych, jest w jakimś sensie optymistyczna. Warunki startu życiowego młodzieży w pewnym stopniu kształtują postrzeganie przez nią rzeczywistości społecznej, ale coraz częściej plany życiowe nie są bezpośrednio od nich uzależnione. W okresie dokonujących się przemian uczniowie zaczynają odważniej myśleć o swojej przyszłości. Dodać jednak można, że większość z nich – i liczba ta wzrosła – liczy na pomoc ze strony rodziców w realizacji swoich planów oraz dążeń życiowych. Maturzyści zdają sobie doskonale sprawę z tego, że będą studiować dzięki pomocy rodziców. Dostrzegają także własny wkład w realizację zamierzeń. Uczniowie wymieniali szereg czynników sprzyjających realizacji planów i dążeń życiowych, zwłaszcza te które są osobistym wkładem jednostki (pracowitość, wytrwałość, ambicja, uczciwość, umiejętność pracy z ludźmi).

Również płeć różnicowała wypowiedzi uczniów. Dziewczęta są bardziej zorientowane na „być”, natomiast ich koledzy na „mieć”. Wyraża się to w deklarowaniu przez uczennice wartości autokreacyjnych i prospołecznych (motywy wyboru pracy, realizacja przez pracę, wybór zawodu, działania w sytuacji zagrożenia bezrobociem, rozmowy w gronie rówieśników i inne). Chłopcy częściej pisali o wartościach materialnych. Pragną w przyszłości wybierać te zawody, które dadzą im zabezpieczenie ekonomiczne.

Typ szkoły najsilniej różnicował (aczkolwiek na poziomie przeciętnym) plany edukacyjne i zawodowe. Częściej zamierzają studiować licealiści, ale w okresie omawianych siedmiu lat podwoiła się liczba uczniów ze średnich szkół zawodowych planujących podjąć wyższe studia.

Podsumowując – porównanie obrazu świadomości społecznej młodzieży uzyskanego na podstawie przeprowadzonych badań panelowych w latach 1992 i 1999 skłania do wniosku, że świadomość społeczna obu tych grup nieznacznie się różni. Dostrzeżone zmiany mogą uznać za wartościowe, potrzebne społeczeństwu demokratycznemu i sprzyjające utrzymaniu sprawnego funkcjonowania tego społeczeństwa. Świadomość społeczna młodzieży na pograniczu polsko-czeskim – jak sądzę – wyprzedza zmiany, jakie następują i prawdopodobnie nastąpią w świadomości społecznej młodzieży w całym kraju w okresie dokonujących się przemian społeczno-gospodarczych.

Bibliografia

- Grabowska B.: *Przemiany świadomości społecznej na pograniczu (na przykładzie Cieszyna)*. Praca doktorska. IBE, Warszawa 2000.
- Hajduk E. (red.): *Metoda panelu. Różne aplikacje*. WSP, Zielona Góra 1993.
- Lewowicki T.: *Aspiracje dzieci i młodzieży*. PWN, Warszawa 1987.
- Rabczuk W.: *Dostosowanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy w krajach Unii Europejskiej*. W: S.M. Kwiatkowski (red.): *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*. IBE, Warszawa 1998.
- Szymański M.J.: *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. IBE, Warszawa 1998.
- Szymański M.J.: *Studia i szkice z socjologii edukacji*. IBE, Warszawa 2000.
- Zandecki A.: *Wykształcenie a jakość życia*. Wyd. „Edytor”, Poznań-Toruń 1999.
- Ziółkowski M.: *Przyczynek do sposobu pojmowania świadomości społecznej*. W: J. Brzeziński, L. Nowak (red.): *Świadomość jednostkowa a świadomość społeczna*.
- Ziółkowski M. (red.): *Robotnicy '84-'85. Świadomość pracowników czterech wielkich zakładów przemysłowych*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1990.

Jacek Kurzępa
 Uniwersytet
 w Zielonej Górze

MORATORIUM AKSJOLOGICZNE JAKO WYRAZ PRAGMATYZACJI ŻYCIA NA POGRANICZU

Moratorium aksjologiczne a pograniczność

Zdarzenia związane z zachowaniami młodzieży na pograniczu zachodnim zaskakują swoją innowacyjnością, odmiennością postaw i wyborów moralnych, na jakich bazują podejmujący owe działania. W ostatnich latach wielokrotnie donosiłem o rozmaitych specyficznych zachowaniach młodzieży, czy była nią juma (proceder kradzieży w Niemczech), czy prostytutka nieletnich (świnki) – (por. Kurzępa, 1998, 2000), czy inne formy działalności przestępczej. Warto w końcu spróbować znaleźć odpowiedź na pytanie, co leży u podłoża takich wyborów, co wpływa na szczególnie stan moratorium aksjologicznego, jaki wykazują młodzi ludzie.

Uznać należy, że każde zachowanie jednostkowe składa się z pewnej sekwencji podejmowanych czynności tak w interakcjach szerszych, w makro- czy mezoskali, jak i w grupach najbliższych, sąsiedzkich, rówieśniczych, rodzinnych. Sekwencja działań lub struktura zachowań bazuje na uznawanych normach i wartościach, na określonych wzorcach. Przy właściwie zorganizowanej kontroli społecznej pozwala osiągnąć konsensus co do powierzanych i/lub przyjmowanych przez jednostkę w jej indywidualnej biografii ról społecznych. Schemat ów nie zawsze ma zastosowanie, gdyż w przypadku młodzieży, jej wybory i przyjmowane formy zachowań często opierają się na specyficznych sekwencjach działań, realizując tym samym według własnego scenariusza odgrywaną rolę. W socjologii młodzieży taki punkt widzenia prezentowali między innymi S.N. Eisenstadt (1979) czy F.H. Tenbruck (1965), podkreślając, że szczególnie innowacyjny charakter sposobu, w jaki młodzi odgrywają znane nam role, wynika, między innymi, z faktu braku doświadczenia w byciu w roli. Wszak młodzi wcześniej nie mieli szansy znaleźć się w tej czy innej roli, nie

posiadają więc wystarczających kompetencji do ich realizowania. Ponadto dla ówczesnych autorów, jak i dla współczesnych badaczy młodzieży, wyraźne jest osamotnienie młodego człowieka w poszukiwaniu wzorców zachowań (Kurzępa, 1999, s. 39). Nie znajduje ich w niemyim domu rodzinnym, nie dostarcza ich szkoła, wycofało się z tego obowiązku społeczeństwo w ogóle. Podkreślić należy immanentną cechę młodości, jaką jest potrzeba oryginalności, indywidualizmu. Znaczy to, że młody człowiek opornie wpisuje się w zachowania rutynowe, konformistyczne. Eksperymentuje z rolami, jest to nie tylko przejaw chaosu normatywnego czy poznawczego, ale także naturalna skłonność do bycia innym, do bycia oryginalnym, jedynym i неповtarzalnym. Osiągnięcie takiego stanu rzeczy ułatwia jednostce grupa rówieśnicza, równie wieloznaczeniowa, nieuporządkowana, w nieustannym dialogu z samym sobą i wspólnotą. Grupa rówieśnicza staje się więc szczególną przestrzenią identyfikacyjną, w otoczeniu której samodzielnie definiuje się role społeczne, na jej tle inicjuje się w nich i doświadcza.

Młodzież jest na tyle pojemną grupą społeczną, że mieszczą się w niej, nakładając, wzmacniając, krzyżując lub zwalczając formalnie i nieformalnie mniejsze grupy. Nastąpiło przesunięcie obecności młodzieży na korzyść grup homogenicznych, które to grupy stały się dla rówiolatków podstawową grupą odniesienia, porzucając lub odchodząc w sposób ewolucyjny z grupy heterogenicznej. Były one dotychczas główną przestrzenią identyfikacji (rodzina, społeczność lokalna o wielopoziomowym charakterze), jednakże ze względu na wymienioną wcześniej potrzebę autonomii, niezależności młodzi z czasem je kontestują, w efekcie opuszczają. Wielość i rozmaitość grup homogenicznych jest cechą charakterystyczną dla współczesnego środowiska socjalizacyjno-wychowawczego. Determinuje ona także większą bądź mniejszą autonomię kulturową młodego pokolenia, które przy dużej ilości akceptowanych przez nią grup odniesienia, zawsze znajduje przyjazne dla siebie środowisko, które staje się dla niej miejscem samodzielnego definiowania ról, świata i samego siebie. Tworzenie swojego świata odbywa się w konfrontacji ze światem dorosłych, w pewnym sensie na przekór tym wszystkim złym cechom, które będąc w fazie ostrego krytycyzmu młodzież dostrzega i odrzuca. Są to cechy i zachowania dorosłych, które często określane są eufemistycznie jako działania „w interesie.../...dla wyższych racji.../...gdyż wynika to ze szczególnych okoliczności...”. Młodzież natomiast dąży do jednoznaczności i wyrazistości, w sytuacji, gdy odkrywa, że świat *sacrum* i *profanum* jest dla dorosłych li tylko narzędziem, porzuca *sacrum*, gdy odkrywa, że moralność i dobro osobiste nie zawsze idą w parze, odrzuca taką moralność. Słowem – dostrzegając rozchodzenie się norm kulturowych i faktycznego działania jednostki, odrzuca taki świat, kontestuje go, nie zgadza się z nim. Jednakże przy założeniu masowości takich zachowań, słabnie jej poczucie tego, co jest normą, a co staje się odstępstwem od zasad. Przywołując ponownie brak kompetencji młodzieży w działaniach i doświadczeniu szczególnych sytuacji, młodzież przy permanentnym obcowaniu w sytuacji dychotomii moralnej oswaja się z taką postawą, traktuje ją jako jedną z możliwych. Stan ten jest zrozumiały ze względu na ową ograniczoność kom-

potencji poznawczych młodzieży, jednak może to ją doprowadzić do błędnej oceny dorosłych, bądź stać się miękkim przejściem od odrzucenia, przez przyznanie się do niezrozumienia, po akceptację określonej formy zachowań. Jednocześnie młodzież buduje swój własny świat.

Współczesność charakteryzuje, między innymi, ucieczka od dorosłości (Kaleta, 1993, s. 21–27), której cechą szczególną jest przedłużanie się okresu młodości, ale także powszechna moda na młodość, bycie *cool*. Okupione jest to wieloma napięciami tak w sferze biografii jednostkowych, wewnątrz-, jak i międzygeneracyjnymi (Kurzępa, 2000a, s. 213–231). Cechy przypisywane młodzieży są przeciwieństwem dorosłej przewidywalności i spokoju, opierają się na dyspozycjach biopsychicznych młodego człowieka, które z kolei wypełniają go dynamizmem, energią, potrzebą aktywności i działania. Cechy te, odwiecznie towarzyszące młodemu pokoleniu, przy wycofaniu się dorosłych z dotychczasowych pozycji strażników idei, ładu i porządku, skłaniają młodych do zawłaszczania „ziemi niczyjej”. Zawłaszczenie to przyjmuje rozmaite formy. Często odbywa się przy wykorzystaniu metod z pogranicza prawa lub też będącymi ewidentnie zachowaniami chuligańskimi, wandalizmem czy przestępstwem. Równocześnie dokonuje się dekompozycja mapy etycznej młodzieży. Nie jest ona wspólna dla całej młodzieży, pojawiają się liczne wyspy, charakteryzujące się szczególną odmiennością postaw, respektowanych wartości i przyjmowanych strategii. Jednakże z badań prowadzonych wśród młodzieży pogranicza zachodniego ujawniły się trzy zasadnicze kategorie postaw.

MAPA ETYCZNA WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY (PRÓBA DIAGNOZY)

orientacja moralistyczna

orientacja ideowa

orientacja materialna

POZIOM OGÓLNYCH ZASAD ETYCZNYCH

NAJPIERW BYĆ NAJPIERW BYĆ KIMŚ NAJPIERW BYĆ, MIEĆ PÓŹNIEJ
PÓŹNIEJ MIEĆ

POZIOM UZASADNIENÍ

ŻYCIE, ABY BYŁO GODZIWIWE SPĘDZONE, MUSI BYĆ PRZEŻYWANE ŚWIADOMIE, OPARTE NA SAMOKREACJI I SAMOKONTROLI JEDNOSTKI

ŻYCIE, ABY BYŁO GODZIWIWE SPĘDZONE, MUSI BYĆ OPARTE NA JAKIEJŚ IDEI I PEŁNEMU ODDANIU JEDNOSTKI W JEJ UPOWSZECHNIANIU

ŻYCIE, ABY BYŁO GODZIWIWE SPĘDZONE, MUSI BYĆ OPARTE NA MOŻLIWOŚCIACH JEGO KONSUMOWANIA PRZEZ POSIADANIE OKREŚLONYCH DÓBR MATERIALNYCH

POZIOM

ZAKAZÓW

KONIECZNOŚĆ DOGŁĘBNEJ AUTOANALIZY;
ZAŁOŻENIE SAMODYSCIPLINY MORALNEJ;
POSTAWA SŁUŻEBNOŚCI DLA INNYCH;
POSTAWA WYZNACZANIA SOBIE CORAZ TO NOWYCH WYZWAŃ, OSIĄGANIE NOWYCH KOMPETENCJI I WIEDZY

NAKAZÓW

REPREZENTOWANIE SKRAJNYCH POSTAW (DZIHAD);
NIEZGODA NA „ROZMYCIE” WARTOŚCI;
TOTALNE UTOŻSAMIENIE SIĘ Z IDEA;
POSTAWA MESJAŃSKIEJ GORLIWOŚCI;
KONSTITUTYWNA NIE-TOLERANCJA

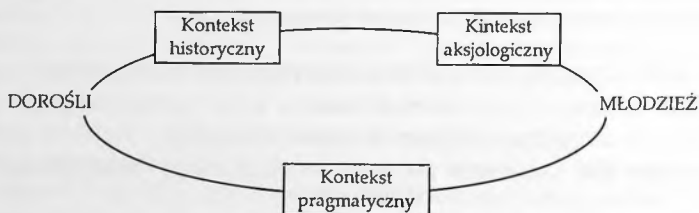
RYTUAŁÓW I POSTAW

PODWAŻANIE WARTOŚCI DÓBR PRYWATNYCH;
UPOWSZECHNIENIE TZW. „NOWYCH FORM ZARADNOŚCI”;
NIEUTOŻSAMIANIE SIĘ Z OGÓLNIIE PRZYJĘTYMI ZASADAMI ŻYCIA SPOŁECZNO-GOSPODARCZEGO;
KONTESTOWANIE PRAWA

Rys. 1. Mapa etyczna współczesnej młodzieży (opracowanie własne)

Różne wybory moralne mają odbicie w postawach, a w konsekwencji i w stylu życia, preferowaniu określonych podmiotów, muzyki, tańca, formy wypoczynku czy spędzania czasu wolnego. Charakterystyczną tendencją ostatnich lat jest modny postmodernistyczny styl „wyluzowanego liberała”, człowieka, który się niczemu nie dziwi, na wszystko pozwala, gdyż „każdy ma prawo żyć według pomysłu”, a jednocześnie sam oddaje się różnym uciechom z nastawieniem na minimalizację własnego wkładu i maksymalizację wrażeń, ekstatycznych uniesień, podniecających przeżyć i doznań; „wszystko bowiem jest chwilowe, wszystko jest przypadkiem – tak mało zależy od nas samych” (Kurzępa, 2000b).

Mimo tak daleko idącej odmienności postaw oraz umocowania się w otaczającej rzeczywistości na bazie własnych, samodzielnych scenariuszy, każdy z młodych ludzi zdaje sobie sprawę, że nie ma sposobności do bycia totalnie wolnym, gdyż jednostka zawsze umocowana jest w określonej kontekstowości. Nie może całkowicie separować się od kultury szerszej zbiorowości, albowiem następuje pośrednia lub warunkowa, fluktuacyjna akulturacja ku większości. Ten nieustanny dialog między kulturą większościową a mniejszościową (w takim rozumieniu kultury młodzieżowej, z jej tendencjami do undergrundu, bycia „przeciw”, kontestowania z wyjściem ku subkulturze) obecnie odbywa się na kilku poziomach, które nie zawsze posiadają elementy wspólne.



Rys. 2. Poziomy dialog międzygeneracyjny

Dziś młodzi nie chcą żyć, jak ich rodzice, pragną znaleźć swój pomysł na życie. Bacznie obserwując dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość z czasem decydują, czy będą maklerami giełdowymi, młodymi wilkami giełdy, poświęcając się jakiejś idei, stając się jej gorliwymi wyznawcami, czy też pozostaną na poziomie „zwykłego szaraka, przeciętniaka”. Młody człowiek musi ocenić swoje możliwości i zdolności oraz odkryć pułapki i niebezpieczeństwa dorosłego życia. Konsekwencją tego, że wielu dorosłych zatraciło dziś zdolność rozmawiania z dziećmi i młodzieżą jest obniżenie progu wrażliwości młodzieży na wszystko – na osoby, na rzeczy, kulturę, tradycję, instytucje społeczne. Bez dostatecznie stabilnego poparcia ze strony dorosłych młodzi ludzie traktują swe życie jako nieustający egzamin, pokonywanie kolejnych barier i przeszkód po to, by żyć jak najnormalniej, czyli poprawnie. Konsekwencją tej samotności jest

także ambiwalencja i labilność stanów emocjonalnych młodzieży, zmienność jej postaw i sposobów zachowania. Właśnie dlatego ta sama młodzież bywa introwertyczna, jak i ekstrawertyczna, krytyczna i samokrytyczna, naiwna i wyrachowana, bojaźliwa i agresywna (Kaleta, 1993).

Wymiar historyczny dialogu między generacyjnym wyznaczają, rzecz jasna, odniesienia do przeszłości, współczesności i przyszłości. Z tym, że obecnie mamy do czynienia z sytuacją taką, że przeszłość, będąca czasem dorastania rodziców, stanowiąca dla nich punkt odniesienia biograficznego, tożsamościowego, dzisiaj dla młodych jawi się jako obca, zupełnie nie zrozumiała i po prostu nieobecna w kalkulacjach przyjmowanych postaw. Związane jest to przede wszystkim z faktem, że obecnie mamy do czynienia z zupełnie odmiennym porządkiem społeczno-gospodarczym od tego, w którym dojrzewali rodzice dzisiejszej młodzieży, ich mentalność w dużym stopniu naznaczona jest syndromem *homo sovieticus*, a także nieumiejętnością zmiany postaw i reorientacji życiowej, w tym zawodowej. Trudności ze zrozumieniem tamtych czasów ma młodzież, jednocześnie tyle samo kłopotów przysparza dorosłym wpisanie się w konteksty współczesności, czy to na poziomie życia zawodowego (koniecznej wszak dziś dyspozycyjności i kompatybilności z urządzeniami peryferyjnymi) czy społecznego – społeczeństwa obywatelskiego. Wyrażna jest nieciągłość w dialogu, to znaczy, że przeszłość przez młodych odbierana jest jako obca z tendencją do wypierania jej ze świadomości (świadczą o tym doniesienia CBOS-u z 10.12.2000 o tym, że 70% Polaków nie potrafi powiązać daty 13.12.1981 roku z wydarzeniem historycznym). Jednocześnie współczesność przez obie strony dialogu jest skrajnie odmiennie interpretowana i przyjmowana przez jednych jako przyjazna i swojska (młodzi) – wroga oraz obca (przez dorosłych). Oba pokolenia najczęściej znajdują płaszczyznę wspólnotowego porozumienia w dialogu dotyczącym przyszłości. Ona bowiem jest obca tak młodym, jak i dorosłym, mimo że dla obu grup stanowi przestrzeń potencjalnej rywalizacji i będzie odbywać się raczej w gronie wewnątrz generacyjnym niż między pokoleniami.

Wymiar pragmatyczny możliwego dialogu między starymi a młodymi ewoluuje od sytuacji opiekuństwa i dominacji ze strony dorosłych nad dziećmi, do wychylenia się amplitudy do przeciwległej skrajnej możliwości, a mianowicie do opieki i dominacji dzieci nad ich niedołączytymi rodzicami. Szlak ten przebiega przez etapy pośrednie, a mianowicie próby usamodzielnienia się młodych od dominacji dorosłych w rozmaitych sferach życia, od edukacyjnej, przez ekonomiczną do społecznej. Dążenie do usamodzielnienia się przyjmuje rozmaite formy kontestacji, od skrajnego i jawnego buntu i krytyki, przez kontestację deklaracyjną, po działania blokujące, wypierające lub konkurujące z ofertą dorosłych.

Młodzi ludzie pragną uwolnić się od tej wieloznaczności otaczającego ich świata (tkwiącej także w nich samych), aby tym samym móc podporządkować swoje wnętrza i móc opierać się na bardziej jednolitych, określonych wzorcach kulturowych. Stan taki określa się mianem „ucieczki od rzeczywistości”. Pra-

gnienie porządku zaś pozwala młodym dążyć do przeciwstawienia się zagubieniu i niepewności. Odczuwają pragnienie przynależności, posiadania jakiegoś swojego miejsca, grupy, w której mogliby się czuć, jak u siebie, zaistnieć w niej i ją współtworzyć. Ta społeczna potrzeba przynależności rodzi więc szansę na identyfikację z określonymi elementami życia społecznego – grupami, osobami, ideami, symbolami itp. Dzieje się tak nawet wówczas, gdy ich obraz jest lekko zmodyfikowany, przerobiony na potrzeby młodego człowieka, a także gdy nie są one jego zdaniem idealne. W miarę upływu czasu jednostka zaczyna „zlewać” się ze swoim środowiskiem, stawać się jego istotnym elementem, przestaje wówczas postrzegać świat i otaczającą rzeczywistość z innej perspektywy, przechodzi z pozycji dystansu i obserwacji z zewnątrz na relację od środka, integracji z grupą, słowem z pozycji: „ja-oni” na pozycję „my-oni”.

Młody człowiek zmierza ku niezależności, w przypadku trudności z jej osiągnięciem alienuje się od świata zewnętrznego, bądź podejmuje inny typ zachowań ucieczkowych, przyjmujących wielowariantowe formy od alienacji wewnętrznej, po eskapizm, do grupy subkulturowej lub przestępczej. Często ucieczka taka staje się jednocześnie w rozumieniu jednostki osiągnięciem poszukiwanej przez nią wolności. Dla niej jest to wolność faktyczna bez żadnych dookreśleń i przymiotników, dzięki dojściu do takiego dobrostanu może budować w sobie i wokół siebie podstawy swojej niezależnej obecności. Niekiedy związane jest to z odreagowaniem wcześniejszych faktycznych lub wyimaginowanych upokorzeń, w sytuacji dyskomfortu związanego z sytuacją zależności od kogoś. Potrzeba odreagowania wiązana jest z tendencją ku dominacji i rewanżu nad tymi, którzy w sposób symboliczny identyfikowani są z oprawcami sprzed lat. Stan ten nie jest permanentny, po prostu bywa, że uzyskuje na tyle wyraziste przejawy, że warto go odnotować. Finalnym bowiem stanem jest dążenie do objęcia opieki i dominacją przez młodych dzisiejszych starców.

Reasumując, przesunięcie w dialogu między dorosłymi a młodymi przebiega w określonych wariantach w kierunku:

	Dorośli	----->	Młodzież
1) wymiar historyczny			
* przeszłość:	swojska, bo nasza;		obca, bo jej nieznamy, bo w niej nieuczestniczyliśmy;
* współczesność:	uwspólniona, ale odmiennie rozumiana i interpretowana;		
* przyszłość:	uwspólniona, gdyż dla obu grup obca, z dążeniem do rywalizacji, konkurencji;		
2) wymiar aksjologiczny asymilacja:			akceptacja innowacja odmienność (alternatywność);
3) wymiar pragmatyczny:			opieka i dominacja próby utrzymania dominacji

próby usamodzielnienia
ucieczka
niezależność
rewanż i dominacja
opieka

W dążeniu do zachowania równoprawności w dialogu, a także potrzeby bycia *en vogue*, co w popularnym (potocznym) zwrocie wiąże się z obroną przed etykietą „starego ramola”, czy „zgređa”, dorośli usilnie włączają się w leikrowe ciuchy czy lateksowe uniformy, udając wiecznie młodych. W takiej sytuacji ubiegania się o względy młodych, poszukiwania w nich akceptacji (na zasadzie zwrotu „swój chłop”; „ten to się trzyma”) zanikowi ulega wyraźna kierownicza rola dorosłych w procesie wychowania i socjalizacji młodzieży. Stałą cechą współczesności jest scedowanie na grupę rówieśniczą zadania socjalizacji młodzieży. Mamy wtedy do czynienia z socjalizacją wtórną, której charakter wzmacniany jest przenikaniem niematerialnych i materialnych wytworów kultury, wywodzących się z rozmaitych kręgów kulturowych, kontynentów, grup etnicznych. Nowoczesność nasycona jest wielką łatwością nawiązywania kontaktów, jak i globalnego odbioru tych samych treści za pomocą infostrad, przekazników elektronicznych obrazu, pajęczyn anten satelitarnych. Konwergencja do niedawna obcych sobie lub co najmniej lokujących się w stosunku do siebie na odległych biegunach typów kultury oraz tradycji, owocuje nową jakością i typem kultury. Proces przystosowania społecznego ze strony młodzieży odbywa się, jak wskazano wcześniej, pod nieobecność dorosłych. Powoduje to brak autorytetów, zanik punktów oparcia, co wyzwała z kolei niepewność dokonywanych wyborów, zwątpienie oraz strach. Aby nie zostać zdyskredytowanym przez rówieśników: „co Ty nie idziesz na łań?/Pękaasz?” – jednostka zagłusza swoje niepokoje, wypiera je ze świadomości, idąc z falą, a nie przeciw fali. Zagłusza za pomocą rozmaitych środków uśmierających lęki, strach, czy to za pomocą alkoholu, narkotyków czy też głośną muzyką, ucieczką tam, gdzie można się czuć pewniej – sekty, grupy subkulturowe, grupy przestępcze.

Biorąc pod uwagę fakt, że analizie poddajemy zachowania młodzieży z terenów pogranicza zachodniego (Kurzępa, 2000c, s. 155–177) uznać należy, że konwergencji podlegają także wzorce uznawane w Polsce i Niemczech, że do niedawna będące ze sobą tylko w oficjalnie przyjaznych stosunkach kraje zmierzają ku wspólnocie opartej na homogenizacji kultury, osiągnięciu tożsamości europejskiej, co pomija i nie uwzględnia balastu przeszłości oraz rozmiarów i typu odmienności jednej kultury od drugiej. Dążenie do przyszłości odbywa się na poziomie ponadjednostkowym; indywidualny uczestnik życia zbiorowego odczuwa swoją małą ważność w toczących się ponad jego głową rozmowach i podejmowanych decyzjach. W sposób szczególnie dotyka to ludzi młodych, którzy doświadcniają i przeżywają swoje „tu i teraz” w przestrzennej separacji i segregacji grup społecznych.

Separację odczuwają młodzi w kierunku: „od” i „w”, to znaczy, że separują się od wpływów instytucji i osób z nimi utożsamianych, od dotychczasowych wpływów i oddziaływań, norm i wartości, uznawanych autorytetów. Konsekwencją „separacji od...” jest paradoksalnie „separcja w...”, co rozumiem jako:

- poszukiwanie i bezkrytyczne wiązanie się z nowymi ideami, idolami, normami i wartościami;
- poszukiwanie i poddanie się światu iluzji (serwowanemu przez środki masowego komunikowania się), ale i wzmacniane przez środki halucynogenne i odurzające;
- poszukiwaniem i zamykaniem się w grupie nowej wspólnoty (sekty, subkultury, grupy przestępczej) – (Kurzępa, 1999, s. 34–35).

Problem segregacji grup i zbiorowości młodzieży w jej otoczeniu społecznym oraz ich „oddzielaniu” się od grup i zbiorowości ludzi dorosłych omawiał A. Kaleta (1993, s. 30). Podkreślając, że jest to jedna z istotnych cech współczesnego społeczeństwa przemysłowego, uznać należy, że problem ten dotyczy także (szczególnie po roku 1989) naszej rzeczywistości społeczno-politycznej. Wiąże się to z pojawieniem się wielu instytucji, organizacji czy stowarzyszeń, które wzmacniają podział społeczeństwa na tych, których stać, i na tych, którzy z tytułu chociażby niższego potencjału ekonomicznego do pewnych dóbr lub form aktywności dostępu nie mają. Ujawniają się obszary defaworyzowane ekonomicznie, społecznie, kulturowo, nisze życia społecznego szczególnie zaniedbane, nie stwarzające jednostce należytych szans rozwojowych. Na tym tle dokonuje się oddzielenie jednych od drugich. Proces wrastania w życie społeczne, nabywania określonych kompetencji realizacyjnych, wypełniania poszczególnych ról społecznych zdaniem – A. Burgharda – dotychczas przebiegał na drodze linearnej, swoistego continuum. Przyjmowano w nim, że wyszczególnione kategorie wiekowe posiadają wyraźnie określone kompetencje realizacji różnych wartości kulturowych, ściśle przypisanych konkretnym rodom społecznym (Burghard, za: Kaleta, 1993, s. 31). Obecnie mamy do czynienia z oczywistymi zmianami w procesie socjalizacji. Nastąpiło przejście od socjalizacji obiektywnej, czyli tej, w której role społeczne definiowali dorośli i wdrażali młodych do ich pełnienia, na rzecz socjalizacji subiektywnej (samosocjalizacji), w której socjalizujące się pokolenie dokonuje rozstrzygnięć moralnych. Decydujące znaczenie dla procesów socjalizacyjnych (socjalizacji obiektywnej i subiektywnej) ma wychowanie i otoczenie społeczne. Współcześnie w obu przypadkach mamy do czynienia z wyraźną dekompozycją sfer wpływów poszczególnych elementów składowych otoczenia społecznego. Wychowanie, którego najistotniejsze sekwencje realizowane są w domu rodzinnym, szkole, środowisku pracy, w ostatnich latach uległo mocnej deprecjacji. Ani dom rodzinny, ani szkoła, ani tym bardziej miejsce pracy nie zawiera w sobie na tyle istotnego autorytetu, aby mogło skutecznie oddziaływać wychowawczo na jednostkę. Podobnie rzecz się ma z otoczeniem społecznym, które traci na znaczeniu, przede wszystkim jako kreator tradycyjnych autorytetów, gwarant i depozytariusz odwiecznych norm i wartości oraz strażnik porządku społecznego.

W efekcie utraty dotychczasowych punktów oparcia, konieczne jest zagospodarowanie wolnych przestrzeni przez ich surogaty, autorytety zastępcze.

Rówieśnicze przyzwolenie na innowację w badaniach

Głównym wyznacznikiem zachowań nastolatków są ich potrzeby, a te możemy podzielić na bytowe lub materialne, akceptacji w zespole, bycia użytecznym dla grupy czy też potrzeby emocjonalne, estetyczne lub też intelektualne. W wielu znanych typologiach potrzeb najbliższą naszego ujęcia jest typologia A.Maslowa (Maslow, 1982). Jak wiadomo, dorastanie to czas, kiedy młodzież w większości jest uzależniona finansowo od rodziców. Mając do dyspozycji skromne sumy, pochodzące z tzw. kieszonkowego, młodzi ludzie podejmują własne inicjatywy w celu zgromadzenia dodatkowych środków finansowych. Zagadnienie to poddałem badaniu, którego wyniki przedstawię w dalszej części artykułu.

W przypadku grup, które badałem, mamy do czynienia z działalnością przestępczą. Włamania, kradzieże, a także coraz częściej wymuszanie haraczy – to najczęstsze formy zarobkowania. Nieprawidłowo przyswajane normy moralne, brak pozytywnych wzorców sprawiają, że zupełnie nieistotny staje się sposób zdobywania pieniędzy, liczy się jedynie jego skuteczność. Operując nierzadko sumami wielokrotnie przewyższającymi dochody swoich rodziców, młodzi ludzie przyzwyczajają się do tzw. łatwych pieniędzy. Pojawiają się nowe przestępcze specjalności, jak np. włamanie do samochodów, kradzież na zamówienie, handel narkotykami.

W trakcie badań prowadzonych w roku szkolnym 1999/2000 zwróciłem się do zielonogórskiej młodzieży z kwestionariuszem ankiety, zawierającym zestaw pytań na temat, między innymi, kwestii związanych z omawianymi przez nas kwestiami. Łącznie badaniu poddano 664 osoby uczące się w Zielonej Górze, Słubicach, Gubinie, Żarach, Świebodzinie, w wieku 15-23 lat. Poniżej przedstawiam wyniki badań nad nowymi formami zaradności uprawianej i znanej zielonogórskiej młodzieży.

Tabela 1. Płeć i wiek badanych

Wiek w latach	Ogółem	w tym: dziewcząt	w tym: chłopców
15	82	41	41
16	87	40	47
17	81	33	48
18	80	38	42
19	78	38	40
20	69	35	34
21	65	31	34
22	61	30	31
23	62	30	31

Wśród objętych badaniem było 316 dziewcząt oraz 348 chłopców, w tym najwięcej, bo 87 osób, to młodzież w wieku 16 lat, następnie: 82 osoby 15-letnie, 81 osób 17-letnich, 80 osób właśnie uzyskało pełnoletność, 78 osób w wieku 19 lat, 69 miało 20 lat. Pozostałe osoby to: 21 lat – 65, 22 lata – 62 i 23 lata – 62.

Badana młodzież uczęszczała do różnych szkół. Najliczniej reprezentowane były szkoły zawodowe i licea. W dalszej kolejności uplasowały się technika i uczelnie wyższe, z których wywodziło się 100 badanych, co stanowiło 15,6% ogółu respondentów.

Tabela 2. Szkoły, w których uczą się ankietowani

Rodzaj szkoły	Procent	Liczba	w tym: dziewczęta	w tym: chłopcy
Zawodowa	27	182	89	93
Liceum	24	161	95	66
Technikum	22,5	150	42	108
Policealna	10,6	71	40	31
Wyższa	15,6	100	50	50

Zwróciłem się do badanych z pytaniem o to, czy rodzice realizują ich potrzeby, w rozumieniu potrzeb materialnych, bytowych. Większość z nich odpowiedziała twierdząco; okazuje się, że 67,3% badanych (447 osób) stwierdza, że rodzice zaspokajają ich potrzeby materialno-bytowe. Wśród odpowiadających twierdząco było 216 dziewcząt i 231 chłopców. Odpowiedź wskazującą, że rodzice nie zaspokajają ich potrzeb bytowych udzieliło 32,7% badanych – 100 dziewcząt oraz 117 chłopców. W sytuacji niezaspokojenia potrzeb przez rodziców, pojawiającej się ich deprawacji, młodzi poszukują innych sposobów radzenia sobie z niedoborem środków w celu zaspokojenia swoich aspiracji konsumpcyjno-materialnych. Zapytałem respondentów o to, w jaki sposób najczęściej zdobywają pieniądze oni sami i ich rówieśnicy.

Tabela 3. Sposoby zdobywania pieniędzy przez młodzież

Sposoby zdobywania pieniędzy	Ogółem E=664	w tym: dziewczęta E=316	w tym: chłopcy E=348
Prace dorywcze	120	60	60
Handel	100	50	50
Juma	95	30	65
Sprzedaż narkotyków	95	30	65
Kradzież	66	26	40
Rodzice	58	34	24
Paserstwo	50	27	23
Prostytucja	37	27	10
Pożyczają	22	16	6
Oszczędności	21	16	5

Młodzież w ankietach stwierdziła, że koledzy, aby zdobyć pieniądze, podejmują się prac dorywczych (120 osób), handlu (100 osób), jummy (tak wskazuje 95 osób), bądź sprzedaży narkotyków (co jest bardzo niepokojącym wskaźnikiem). Warto zwrócić uwagę, że w wypowiedziach badanych dokonano rozdzielenia między jumą a kradzieżą, mimo że intensywny czas jummy już przeminał, to w dalszym ciągu w świadomości młodych mieszkańców tych terenów juma nie jest tym samym, co kradzież. Wśród wymienionych przez badaną młodzież znanych jej form zarobkowania przez rówieśników wskazano – paserstwo oraz prostytutkę. Uznać należy, że nie tylko fakt ich wymienienia jest symptomatyczny, ale także liczba uzyskanych wskazań, plasujących obie aktywności w środku tabeli. Poza tym w obu przypadkach większą liczbę wskazań uwidaczniają odpowiedzi dziewcząt. W przypadku paserstwa można to wytłumaczyć tym, że paserami mogą być ich chłopcy, znajomi, natomiast w drugim przypadku aktywnością tą w dużym stopniu zajmują się dziewczęta, w związku z czym z natury rzeczy wiedzą o tym procederze więcej i są jego świadome.

Uzyskane wyniki pozwalają uznać, że wśród wymienionych przez respondentów sposobów zdobywania pieniędzy przez rówieśników dominują działania nielegalne, jak juma, kradzież, paserstwo. Nie można jednak wyciągać z tego wniosku, że są to formy jedyne, chociaż na pograniczu znajdują akceptację wielu praktyków. Badania moje potwierdzają uzyskane wcześniej, w latach 1990-1996, dane o tym, że lokalnie dokonuje się podziału między jumą a kradzieżą, mimo że *de facto* jest to ten sam proceder. Należy również wiedzieć, że handlem dla respondentów są również nielegalne formy wymiany dóbr czy towar sprzedawany z ręki lub „na podkładkę”, co w społeczności lokalnej – szczególnie na targowiskach, bazarach – jest przyjętą formą transakcji. Ważnym i nowym akcentem jest dominująca w tym zestawieniu pozycja pracy dorywczej. Wydaje się, że wynika to bardziej z wiedzy obiegowej (świadomości medialnej) niż faktów społecznych mających miejsce w bliskim sąsiedztwie, grupie koleżeńskiej, gdyż na badanym terenie oferta pracy (określonej jako dorywcza) jest dość uboga, po prostu infrastruktura handlowo-przemysłowo-usługowa nie sprzyja takim formom zatrudnienia. Chyba że uznamy za taką formę sprzedaży sezonową grzybów, jagód, pracę na plantacjach, budowach w Niemczech czy Francji lub inne.

W kwestionariuszu ankiety znalazły się także pytania odnoszące się do jummy. Ponieważ ów proceder na tym terenie jest znany, znajdował przez lata wielu naśladowców i aktywnych uczestników, uznałem za ciekawe i istotne zapytać czy dzisiejsza młodzież byłaby skłonna wykonywać tego typu czynności. Zadałem więc dwa pytania:

- Czy w Twoim środowisku są osoby, które jeżdżą na jumę?
- Czy byłbyś skłonny sam jechać na jumę?

Okazało się, że 520 osób na pierwsze pytanie dało odpowiedź pozytywną – w ich środowisku są osoby jeżdżące na jumę; 114 stwierdziło, że w ich środowisku takich osób nie ma, zaś 30 osób nie potrafiło odpowiedzieć. Zestawienie

to jest bardzo wymowne, zwłaszcza w świetle wiedzy wynikającej z wcześniejszych moich badań nad jumą oraz prowadzonych ostatnio.

Okazuje się bowiem, że dotychczasowi aktywiści jумы w dużym stopniu ją porzucili (ze względu na doskwierające sankcje, restrykcje prawno-administracyjne stosowane w Niemczech i Polsce wobec jumaczy, ale także z uwagi na coraz mniejszą opłacalność procederu) lub przebranzowili się. Wiedza zaś o jumie i jej aktywistach nadal jest powszechna, stała się swoistą legendą zachodniego pogranicza. Warto zastanowić się, na ile staje się ona przyzwoleniem do podjęcia właśnie tej aktywności. Poniżej przedstawiam zestawienie odpowiedzi na pytanie: Czy byłbyś skłonny sam jechać na jumę?

Na to pytanie odpowiedzi twierdzącej udzieliło 207 badanych, co stanowi 31%, wśród nich znalazło się 47 dziewczyn i 160 chłopców. Natomiast negatywnie odpowiedziało 69% badanych, czyli 457 osoby, z reprezentacją 269 dziewcząt i 188 chłopców. Wyniki te pozwalają skonstatować, że mimo dużej obiegowej wiedzy na temat tego, kto uprawia jumę i czym ona jest, niewielu jest młodych ludzi skłonnych włączyć się w jej szeregi. Porównując podobne dane sprzed lat, okazuje się, że poziom aspiracji do zaangażowania się na jumie jest znacznie niższy. W roku 1994 podobny odsetek młodzieży wiedział o jumie, natomiast ok. 60% deklarowało chęć włączenia się do niej lub podjęcia epizodycznych czynności o tym charakterze. Należy więc dostrzec pozytywne zmiany w deklaracjach, a co za tym idzie postawach młodzieży uczącej się w różnych szkołach na pograniczu. Prócz pozytywnych przejawów odrzucenia bądź negocjowania zachowań związanych z jumą okazuje się, że duża grupa młodych zajmuje się dystrybucją narkotyków. Na pytanie o to, czy według respondenta sprzedaż narkotyków przynosi korzyści finansowe – 93% badanych odpowiada, że tak. Tylko 7% uważa, że nie lub twierdzi, że nie wie. Okazuje się, że w obiegowej opinii młodzieży sprzedaż narkotyków jest opłacalna. W przytłaczającej większości badani twierdzą, że ich sprzedaż przynosi znaczne korzyści finansowe. Natomiast przy pytaniu o możliwość podjęcia się takiej aktywności tylko 18% badanych odpowiedziało twierdząco. Wyraźna jest także dysproporcja w wyborach chłopców i dziewcząt (patrz tabela). Znajduje to swoje odzwierciedlenie w liczebności i reprezentatywności poszczególnych płci wśród dilerów narkotyków w znanych respondentom środowiskach. Przeszło 70% sprzedających to chłopcy i mężczyźni.

Tabela 4. Czy zdecydowałbyś się na sprzedaż narkotyków?

Odpowiedzi	Ogółem E=664	w tym: dziewczęta E=316	w tym: chłopcy E=348
Tak	123 (18%)	13 (4,1%)	110 (31,6)
Nie	520 (78%)	300 (94,9%)	220 (63,2%)
Nie wiem	21 (4%)	3 (1,0%)	18 (5,2%)

Jak wynika z tabeli 4–94,9% ankietowanych dziewcząt nie podjęłyby się sprzedaży narkotyków, 4,1% podjęłyby się tego. Wśród chłopców proporcje te rozkładają się inaczej. Oto 31% badanych chłopaków nie odrzuca tej aktywności

jako możliwego sposobu zarobkowania, 63% tę możliwość zdecydowanie odrzuca, pozostali nie potrafią określić swojego stanowiska.

I ostatni element badań to ocena prostytucji jako sposobu zarobkowania – por. tab. 5.

Tabela 5. Czy Twoim zdaniem prostytucja, to dobry sposób na zarabianie pieniędzy?

Odpowiedzi	Ogółem	w tym: dziewczęta	w tym: chłopcy
Tak	340	120	220
Nie	260	180	80
Nie wiem	64	16	48

Zdecydowana większość (głównie chłopcy, jest ich 220) twierdzi, iż prostytucja jest dobrym sposobem zdobywania funduszy (łącznie ocenia tak 340 respondentów), 260 badanych uznaje ten sposób jako nie do przyjęcia. Wśród dziewcząt rozkład głosów sygnalizuje ambiwalentny stosunek do tego zjawiska, aczkolwiek niewielką przewagę zdobyły te dziewczęta, które negują prostytucję jako sposób zarabiania. Chłopcy zaś w przytłaczającej większości (63%) akceptują tę formę aktywności. Tylko 22% chłopców odrzuca tę formę zdobywania pieniędzy. Ujawniona została duża dysproporcja między składanymi deklaracjami a wynikami badań dotyczących osób prostytuujących się. Okazuje się bowiem, że zdecydowanie częściej tę formę zarobkowania podejmują dziewczęta niż chłopcy (o $\frac{3}{4}$). Z pewnością ma to swoje uwarunkowania tak psychofizjologiczne, jak i socjokulturowe.

W ostatniej sekwencji pytań zwróciłem się do badanych z zadaniem stworzenia listy rankingowej (popularności) różnych form aktywności zarobkowej, które wg oceny badanych dają najwyższe zarobki. Ujawniono następującą prawidłowość: najskuteczniejszymi sposobami prowadzącymi do dużych pieniędzy, a więc finansowego sukcesu i socjalnego bezpieczeństwa, są przede wszystkim nielegalne formy transakcji gospodarczo-społecznych. Młodzież wymienia popularne i znane na zachodnim pograniczu formy: jumą, przemyt, oddzielnie traktowaną kradzież i sprzedaż narkotyków.

Tabela 6. Lista rankingowa najbardziej dochodowych form zaradności

Sposoby zarobkowania	Ogółem E=664	w tym: dziewczęta	w tym: chłopcy
Juma, przemyt	240 (36,1%)	110	130
Sprzedaż narkotyków	100 (15,06%)	40	60
Kradzież	80 (12,04%)	40	40
Handel	60 (9,03%)	30	30
Uczciwa praca	40 (6,02%)	20	20
Paserstwo	35 (5,27%)	15	20
Prostytucja	35 (5,27%)	15	20
Handel samochodami	34 (5,12%)	14	20
Nie wiem	20 (3,01%)	20	0
Praca za granicą	10 (1,5%)	2	8
Praca dorywcza	10 (1,5%)	10	0

Jak widać, niespełna 40% ankietowanych uważa, iż najwięcej można zarobić na jumie i przemyśle. Na następnych pozycjach plasują się: sprzedaż narkotyków (aż 100 osób tak uważa), kradzież, handel oraz inne formy aktywności.

Niepokojące w wyborach jest to, że odpowiadający całkowicie pominięli odmienne od nielegalnych form aktywności. Co prawda, część badanych wymieniło: uczciwą pracę (40 osób), handel i pracę za granicą oraz dorywczą, jednakże dominują formy negatywne.

Koniecznym należało sprawdzić, na ile były to wybory sugerowane przez ankierów lub szczególną, specyficzną sytuację kontekstu badań, a na ile są to faktyczne preferencje i wybory młodzieży. Poddano ich wobec tego powtórnemu badaniu, które polegało na dokonaniu wyboru z listy tych form zaradności, które są znane oraz przynoszą zysk oraz sporządzeniu listy rankingowej znanych im form zarobkowania uprawianych przez młodzież w ich otoczeniu. Żeby niczego respondentom nie sugerować, zadanie pierwsze polegało na autorskim sporządzeniu listy aktywności, a dopiero po zebraniu odpowiedzi, włączono do wypełnienia „nasze” karty z listą możliwości.

Tabela 7. Formy zarobkowania najpopularniejsze wśród rówieśników badanej młodzieży

Sposoby zarobkowania	Ogółem E=664	Dziewczęta E=316 Wariant II	Chłopcy E=348 Wariant II	Dziewczęta Wariant I	Chłopcy Wariant I
Juma	170	70	100	56	93
Narkotyki	120	60	60	43	58
Prace dorywcze	100	50	50	39	44
Przemyt	80	30	50	27	41
Uczciwa praca	70	40	30	31	40
Prostytucja	40	10	30	10	30
Praca na etacie	34	30	4	24	16
Paserstwo	20	10	10	18	16
Praca za granicą	16	16	0	20	12
Handel bronią	10	0	10	0	10
Handel samochodami, sprzętem komputerowym	4	0	4	0/21/17/19/9	4/24/10/13/3*

* oznacza, że wśród rozmaitych form, które zaprezentowali sami badani, znalazły się także piractwo (nagrania kaset, filmów), usługi, praca w knajpach oraz network.

W finalnym badaniu znalazły potwierdzenie preferencje i wybory uzyskane w badaniu właściwym. Do listy znanych przez młodzież sposobów zarabiania pieniędzy odpowiadający dorzucili jeszcze:

- piractwo nagrań programów komputerowych, filmowych, muzycznych;
- praca w barach, dyskotekach, w różnym charakterze;
- praca w sieciach networkowych oraz
- praca w rozmaitych usługach.

Uznać należy, że badana młodzież prezentuje zawężoną orientację co do możliwości zarobkowania. Ogranicza się przede wszystkim do prezentystycznej perspektywy związanej z dotychczasowymi doświadczeniami i wiedzą, na które nakłada się jednocześnie obiegowa opinia oraz rzeczywistość „medialna”, kreowana przez środki masowego przekazu. Dochodzi do tego ograniczonosc faktycznych możliwości, jakie lokalnie ma młodzież do wykorzystania. Starczy przypomnieć, iż województwo lubuskie uznaje się za region o poważnych możliwościach inwestycyjnych i potencjale gospodarczym, jednakże dopiero uruchamianym i rozwijanym.

Oscylacja moralności pogranicza, między wiernością a kalkulacyjnością

Analizując wcześniej zaprezentowane wyniki badań, skonstatować należy, że wyraźna jest w nich zwiększona tolerancja na zachowania patologiczne, co szczególnie widoczne jest w przypadku rankingu najpopularniejszych sposobów zarobkowania wśród badanej młodzieży (tabela 7). Wrócić należy w naszych rozważaniach do podkreślenia faktu, że na świadomość społeczną jednostki wpływają czynniki wynikające z jej indywidualnych, jednostkowych uwarunkowań, czyli z poziomu doświadczenia indywidualnego, ale także makrospołecznego. Zdaje się, że szczególnie na tym drugim poziomie dostrzegalna jest hipokryzja i pęknięcie aksjonormatywne, które pozwala jednostce na zachowania unikowe, racjonalizację swoich taktyk, przytłaczając je naciskiem potoczności i banalizacji zła, prowadząc do schizofrenicznych zachowań moralnych. W wymiarze deklaracji etycznych powinny i mieszczą się one w normie społecznej, podczas gdy w wymiarze behawioralnym przekraczają ją. To z kolei wyznacza tragizm sytuacji zwłaszcza młodego pokolenia, gdyż działania wychowawczo-socjalizacyjne realizowane są w luce między tymi schizofrenicznymi zachowaniami.

W efekcie mamy sytuację, w której młodzi ludzie przyjmują i realizują sprawną taktykę zaspokajania swoich bieżących potrzeb, zwalniając się z antycypacji przyszłości oraz ewentualnych konsekwencji dzisiejszych działań. Przyjmowane taktyki nie wiążą się w określoną strategię i koncepcję na życie, wymieniona wcześniej prezentystyczna perspektywa zdaje się dominować wśród młodych. Jednocześnie dostrzegalny jest brak kompetencji autobiograficznych – autokreacji przyszłości u młodych. Po części wynika to z lęku przed przyszłością, po części z niewiary w moc sprawczą swoich własnych wizji i planów.

Współcześnie więc pytanie dotyczące wierności zasadom, normom, określonej moralności wydaje się młodym nadmiernym rygoryzmem. Podobnie jak frommowski dylemat – mieć czy być – uznawany jest przez nich jako niewspółczesny dylemat, bardziej manowce życiowych wyzwań niż prawdziwe mocowanie się z życiem. Gdyż dziś, w dobie globalizacji rzadko kiedy oczekuje się od nas opowiedzenia się jednoznacznie po jednej czy drugiej stronie. Współczesność charakteryzuje uniwersalizm wielu lojalności, natomiast dylemat polega na umiejętnym hierarchizowaniu ważności owych lojalności. Wydaje się, że nie jesteśmy do tego przygotowani (tak dorośli jak i młodzież), że płaszczyzny dialogu między generacyjnego wypełniają się różnymi wzmocnieniami, ale także znoszącymi się wartościami, których selekcji musimy dokonywać samodzielnie. Czynione jest to często w sytuacji przymusu albo też braku gotowości – niejako z „marszu”. Pojawia się zarazem potrzeba dokonywania wyborów z szerokiej oferty możliwych wzorów osobowych, kulturowych i wówczas albo do takich wyborów nie jesteśmy przygotowani, nie chcemy ich dokonywać, albo nie umiemy.

Styczeń pogranicza z rozwiniętymi kulturami i społeczeństwami post-przemysłowymi, które w jakimś sensie zdystansowały nasz kraj (czy to w rozwoju demokracji, wolności, gospodarki, ekonomii czy szeroko pojmowanej kultury) w konsekwencji owocuje także stycznością z rozwiniętymi patologiami.

Wykorzystując w swoich rozważaniach kategorię człowieka pogranicza, w tradycji socjologicznej nazywanego również człowiekiem marginesu, dostrzegam szczególną sytuację opisywanej młodzieży i społeczności pogranicza zachodniego w ogóle. Patrząc na ten obszar z perspektywy socjohistorycznej niezmiennie powraca do nas diagnoza dotycząca specyfiki tego terenu i jego losów wprzęgniętych w napięcia polityczne, militarne, ekonomiczne. W efekcie więc nakłada się nań pograniczność terytorialna, kulturowa (o bardzo wyraźnych odmiennościach), do niedawna polityczna, ekonomiczna (z wyraźnym piętnem współczesności), a jednocześnie pograniczność temporalna. Ten wielowątkowy coolaż przestrzeni niedookreślonych, przestrzeni niepewności, konstytuuje człowieka wzmocnianego różnymi transgresjami. W kanonie charakterystyk człowieka marginesu podkreśla się jego ambiwalentny stosunek do otaczającej rzeczywistości, jego częstokroć nieprzewidywalne wybory i działania, wreszcie ryzyko jego obecności dla porządku społecznego. Być może, pierwowzorem dla współczesnych, konkwestatorów rzeczywistości na pograniczu zachodnim jest Parkowski (R.E. Park) człowiek pogranicza. W pierwotnej interpretacji człowiek ten jest pewnego rodzaju kulturową hybrydą, o cechach zapożyczonych z różnych grup pozostających w stosunku do siebie w konflikcie, nie będący jednocześnie w pełni członkiem żadnej z tych grup. W omawianym przypadku możemy mówić o dominujących cechach społeczeństwa kolektywistycznego, monolitu politycznego i jednakowo rozumianego dobra wspólnego, a będącego w konfrontacji z nim społeczeństwa zindywidualizowanych interesów, pluralizmu politycznego i swobody wyboru. Na ten główny, podstawowy konflikt, mający swój „teatr wojny” w obszarze mentalnym, świadomościowym

jednostki nakładają się kolejne konteksty pograniczności terytorialnej, temporalnej, ekonomicznej i kulturowe.

Bibliografia

- Eisenstadt S.N.: *Tradition, Wandel und Modernität*, Frankfurt nad Menem 1979.
- Griese H.: *Socjologiczne teorie młodzieży*. Kraków 1996.
- Gołdyka L. (red.): *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej*. Zielona Góra 1997.
- Gołdyka L. (red.): *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej – kontynuacje*. Zielona Góra 1999.
- Kaleta A.: *Młodzież w perspektywie społeczeństwa przemysłowego*. Toruń 1993.
- Kurzępa J.: *Młodzież pogranicza – juma*. Zielona Góra 1998.
- Kurzępa J.: *Samotność małolata... jak kręgi na wodzie*. W: M. Dudzikowa, T. Borowska (red.): *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*. Poznań 1999.
- Kurzępa J.: *Młodzież pogranicza – świnki*. Kraków 2000.
- Kurzępa J.: *Młodzież pogranicza w poszukiwaniu własnego miejsca*. W: M. Malikowski, Z. Seręga (red.): *Konflikty społeczne w Polsce w okresie zmian systemowych*. Rzeszów 2000a.
- Kurzępa J.: *Pokolenie wyspiarzy*. Maszynopis wystąpienia na Kongresie Kultury Polskiej. Zielona Góra, czerwiec 2000b.
- Kurzępa J.: *Zachowania społeczne młodzieży w sytuacji pogranicza*. „Socjologia Wychowania” 2000c, t. XIV.

„Ruch Pedagogiczny”
można zamówić przesyłając zamówienie

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (0-22) 828-61-49, fax 282-99-10

Uprzejmie informujemy, iż od roku 2002 „Ruch Pedagogiczny”
będzie ukazywał się tradycyjnie jako dwumiesięcznik

Alina Szczurek-Boruta
 Uniwersytet Śląski
 Filia w Cieszynie

ŚWIADOMOŚĆ EDUKACYJNA MŁODZIEŻY ZE SZKÓŁ PODSTAWOWYCH NA ŚLĄSKU CIESZYŃSKIM

Świadomość jest pojęciem filozoficznym, psychologicznym, socjologicznym, a także potocznym. Na gruncie filozofii świadomość jest używana jako kategoria służąca do opisu istoty człowieka (Hastedt, 1995; Dolf i in., 1996). W pracach psychologicznych opis świadomości pozwala poznać osobowość człowieka, zwłaszcza jego procesy psychiczne (Reykowski, 1974; Tomaszewski, 1982). Socjolog pojęcie świadomości stosuje do opisu zachowań jednostek i grup ludzkich (ich postaw, poglądów, opinii) – (Mead, 1975; Ziółkowski, 1981; Holly, 1988). Ważnym obszarem świadomości społecznej jest świadomość edukacyjna. Składają się na nią m.in. aspiracje edukacyjne, plany życiowe związane z kształceniem.

Młodzież kończąca naukę w szkołach podstawowych ma mniej lub bardziej skryształizowane plany dalszego kształcenia się. „Zrodziły się” one, powstały w toku nauki w szkole podstawowej, a ważnym elementem korygującym były osiągnięcia szkolne każdego ucznia. Plany te zostaną zweryfikowane w toku nauczania w szkole ponadpodstawowej – w zależności od tego, z czym zetknie się uczeń w toku nauki w szkole, do której będzie uczęszczał.

Badania planów i losów szkolnych młodzieży kończącej naukę w szkole podstawowej były prowadzone dotąd dość często i zgromadziły wiele materiału analitycznego. Szczególnie rozbudowane są badania nad zamiarem dalszego kształcenia się uczniów ostatnich klas szkół podstawowych (Kowalski, 1968; Bednarski, 1971; Łoś, 1972). Znacznie rzadziej prowadzi się badania konfrontujące plany z ich realizacją (Szymański, 1973, 1978). Jeszcze mniej jest prób badania poziomu rozwoju umysłowego – jako wyznacznika dalszych karier szkolnych – uczniów rozpoczynających naukę w różnych typach szkół ponadpodstawowych (Markowska, 1970; Kwiecieński, 1972; Banach, 1974).

Plany życiowe młodzieży – aspiracje związane z dalszym kształceniem lub zawodem – jak wiadomo z literatury (Skorny, 1980, 1993; Lewowicki, 1987; Lewowicki, Galas, 1991, 1992, 1994) – uwarunkowane są wieloma czynnikami,

m.in. natury osobowościowej, środowiskowej i pedagogicznej. Wciąż jednak jest to wiedza dość fragmentaryczna i często niepewna.

Stosunkowo najlepiej są znane podstawowe determinanty środowiskowe, słabiej zaś dość złożone – jak się wydaje – uwarunkowania osobowościowe, a także pedagogiczne. A przecież znajomość wszystkich tych rodzajów jest nie bez znaczenia dla teorii i praktyki życia społecznego – w tym szczególnie dla teorii i praktyki procesów edukacyjnych.

Uzasadnienie wyboru tematu i cele badań

Aspiracje edukacyjne, podobnie jak i inne czynniki motywacyjne, mogą być rozpatrywane jako wyraz lub efekt uwarunkowań zewnętrznych bądź też jako wynik procesów dokonujących się w psychice jednostek. Mogą stanowić też zespół przesłanek do dalszych działań poszczególnych osób, grup społecznych, szerszych zbiorowości.

Aspiracje są strukturą dynamiczną, zmieniającą się w zależności od sytuacji społeczno-ekonomicznej kraju. Ma na nie wpływ koniunktura gospodarcza. Istotną rolę odgrywają zmiany w funkcjonowaniu modelu rodziny, pod wpływem których rodzą się nowe postawy, dążenia, kształtują się inne systemy wartości.

W niniejszym opracowaniu podjęto próbę określenia poziomu aspiracji edukacyjnych uczniów z klas VIII szkół podstawowych zlokalizowanych w środowisku miejskim i wiejskim Śląska Cieszyńskiego.

Cel teoretyczny pracy wyraża się w poszukiwaniu związków między warunkami środowiskowymi a poziomem aspiracji młodzieży.

Cel praktyczny wynika z konieczności poszukiwania skutecznych działań pedagogicznych w rodzinie i w szkole, które mogą poprawić efektywność kształcenia. Wyniki badań stanowią źródło aktualnych informacji o czynnikach wyznaczających aspiracje edukacyjne młodzieży w badanych środowiskach.

Przedstawione cele badawcze wynikają częściowo z dotychczasowej wiedzy o różnicującym wpływie aspiracji na przebieg kształcenia dzieci, częściowo są wyrazem dążenia do zbadania nierozpoznawalnych jeszcze (społeczno-kulturowych) uwarunkowań dążeń życiowych młodzieży. Badania mają również na celu ukazanie rozmiarów zróżnicowania środowiskowego, a zwłaszcza różnic poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży z różnych środowisk (miasto, wieś).

W pracy tej postawiono tezę, iż poziom aspiracji edukacyjnych młodzieży jest zróżnicowany. Wyznacznikami aspiracji edukacyjnych dotyczących kształcenia są różnorodne czynniki subiektywne, historyczno-społeczno-kulturowe, ekonomiczne i szkolne, tworzące zespół sił sprawczych, kształtujących drogi edukacyjne dzieci i młodzieży.

Przemiany świadomości edukacyjnej na tle przeobrażeń oświatowych

System edukacji odgrywa istotną rolę w życiu społecznym, kulturalnym i gospodarczym kraju. Od pierwszych lat powojennych wykształcenie stało się

podstawową drogą awansu społecznego szerokich kręgów społecznych. Częściej było ono raczej dobrem instrumentalnym, sposobem realizacji celów życiowych, gdyż zdobywanie kwalifikacji umożliwiałało zajmowanie odpowiednich stanowisk w hierarchii społecznej (Falski, 1974).

Z biegiem lat wykształcenie traktowane w sposób instrumentalny zaczęło stawać się wartością autoteliczną. W wykształceniu zaczęto dostrzegać nowe wartości nie związane bezpośrednio z wykonywanym zawodem. Wobec zagadnień zatrudnienia i postępu gospodarczego zadaniem oświaty stawało się tworzenie coraz to lepszych warunków ruchliwości zawodowej i stałe pobudzanie pragnienia wiedzy i kształcenia (Faure, 1975).

Badania z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych (Nowak, 1984; Borowicz, 1991) wskazują na spadek wykształcenia w hierarchii wartości oraz malejącą rangę w społeczeństwie. Znalazło to także odzwierciedlenie w tezach raportu Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej (1989). Również lata dziewięćdziesiąte nie przyniosły w tym zakresie zmiany (Mariański, 1995; Świada-Ziemia, 1995; Galas, 1996).

W naszym kraju badania aspiracji i hierarchii wartości młodego pokolenia prowadzone były przez wielu badaczy i wykazały istnienie pewnej zgodności co do wartości najwyższej notowanych. Wśród trzech najwyższej cenionych wartości znalazły się: szczęście osobiste i rodzinne, wykształcenie, praca zawodowa.

Obecnie uważa się, że funkcje wykształcenia w życiu społeczeństwa zmieniły się. Przede wszystkim zmianom uległa funkcja wykształcenia na poziomie ponadpodstawowym i wyższym. Zarówno w polityce oświatowej państwa, jak i w dążeniach jednostek wyraźnie daje się zauważyć tendencja zmian postaw wobec wykształcenia. Podkreśla się, że wykształcenie powinno stwarzać warunki samorealizacji człowieka, powinno ułatwiać mu jego twórcze uczestnictwo we wszystkich dziedzinach życia społecznego (Schulz, 1990). Wykształcenie nie jest już wartością tylko pewnych środowisk, ale stało się powszechne i możliwe do realizacji niezależnie od pochodzenia.

M.J. Szymański (1988) stwierdza, że „jedną z charakterystycznych cech naszych czasów jest niebywały wzrost społecznej rangi edukacji”. W latach dziewięćdziesiątych funkcjonowanie systemu oświaty zaczęło ulegać przeobrażeniom w kierunku edukacji permanentnej i samokształcenia.

Czynniki kształtujące świadomość edukacyjną na Śląsku Cieszyńskim

Drogi edukacyjne dzieci i młodzieży, jak wskazują liczne badania z tego zakresu, uzależnione są od środowiska lokalnego, od stopnia jego zorganizowania, jak również warunków społeczno-ekonomicznych, procesów społecznych, tradycji lokalnych i wzorów społeczno-kulturowych (Lewowicki, 1987; Wiśniewski, 1985; Sułek, 1987; Ścisłowicz, 1994; Gulda, 1990; Tyrała, 1997).

Dokonując opisu świadomości edukacyjnej młodzieży żyjącej współcześnie na Śląsku Cieszyńskim, zasadne wydaje się przedstawienie warunków, w jakich następowało i obecnie odbywa się kształtowanie i rozwój świadomości.

Stan dotychczasowej wiedzy w zakresie problematyki szkolnej w dawnych wiekach, który zawdzięczamy starym badaczom (Gobelny, 1951, s. 32-33; Popiołek, 1922, s. 20), ulegał wydatnemu poszerzeniu dzięki pracom podejmowanym przez I. Panica (1995a, b; 1997; 2000).

Szkoła w Cieszynie posiada bardzo stary rodowód, sięgający swoimi początkami niemal zarania Księstwa Cieszyńskiego. Jej rozwój można traktować jako dowód wzrostu aspiracji intelektualnych społeczeństwa Księstwa Cieszyńskiego, w tym także szlachty. Ukończenie szkoły, a raczej nabyte w niej umiejętności dawały absolwentom szansę na awans społeczny. To właśnie, potrzeba wykształcenia, którą mocniej zaczęła odczuwać tutejsza szlachta, sprawiła, iż w drugiej połowie XV wieku szkoła ta rozwinęła się, inspirując inne miasta Księstwa Cieszyńskiego do powołania do życia własnych placówek.

Literatura poświęcona dziejom szkolnictwa na tym terenie w XIX i XX wieku jest imponująca. Wyniki badań opublikowali zarówno historycy regionaliści, jak i piszący z szerszej, ogólnopolskiej perspektywy, a także autorzy zagraniczni, w pierwszym rzędzie czescy¹.

Już w pierwszej połowie XIX wieku w Cieszynie szeroko rozbudowane szkolnictwo średnie stwarzało warunki zdobycia wykształcenia synom okolicznych chłopów (Chlebowczyk, 1964; Popiołek, 1972).

Oceniając powojenny rozwój szkolnictwa w byłym powiecie cieszyńskim, I. Panic stwierdza, iż szedł on w dwóch kierunkach, z jednej strony – opierając się na przedwojennym systemie szkół podstawowych – rozbudowano sieć szkół podstawowych. Z drugiej zaś – podjęto wysiłek mający na celu stworzenie rozwiniętego systemu szkół ponadpodstawowych. Udało się również podtrzymać tradycje Cieszyna jako ośrodka akademickiego (Panic, 1992).

U podstaw polskiego życia narodowego na Śląsku Cieszyńskim leżały przeobrażenia społeczne, ekonomiczne, postęp cywilizacji i oświaty wśród warstw plebejskich, wyznaczające ich aktywność społeczną, a w konsekwencji narodową (Wanatowicz, 1994).

Wyrazem aktywności kulturalnej, społeczno-oświatowej mieszkańców Ziemi Cieszyńskiej (w środowisku inteligencji, drobnomieszczanństwa oraz w środowisku robotniczym i chłopskim) był ich szeroki udział w stowarzyszeniach kulturalnych i oświatowych działających na tym terenie (Brożek, 1964; Popiołek, 1967).

Środowisko, w którym przebywa człowiek, wyraźnie determinuje pojawianie się i kształtowanie ludzkich pragnień i dążeń, determinuje też kształtowanie się osobowości (Hurlock, 1965; Tyszkowa, 1969). W przypadku młodzieży ze Śląska Cieszyńskiego można przypuszczać, że aspiracje i plany życiowe są w dużym stopniu wyznaczone przez rodzinę i panujące w niej warunki życia.

Znaczącą rolę odgrywają grupy rówieśnicze i uznawane w nich standardy grupowe, które zależą od czynników środowiskowych. Należy podkreślić silne

zintegrowanie środowiska lokalnego Śląska Cieszyńskiego, znaczące wzory stylu życia, które z pewnością wpływają na kształtowanie aspiracji tutejszej młodzieży.

Wiele racji ma socjolog piszący, że „młodzież to barometr mierzący z dużym nieraz wyprzedzeniem nastroje społeczne, a także zadłużenia i napięcia struktury społecznej w różnych jej wymiarach wartości, interesów itp. – w sferze politycznej, społecznej i ekonomii (Wielecki, 1990).

Wśród czynników środowiskowych coraz większą rolę odgrywają także szeroko rozumiane uwarunkowania kulturowe (Tyszka, 1972; Jacher, 1973; Jacher, Kutyma, 1977), a zatem wzorce kulturowe propagowane w społeczeństwie, tradycje, udział w oświacie i kulturze, a te w środowisku Śląska Cieszyńskiego są szczególnie silne.

Na skutek oddziaływania i wzajemnego przenikania różnorodnych wpływów kulturowych, cywilizacyjnych, językowych, ekonomicznych, demograficznych, politycznych, kształtuje się specyficzna dla pogranicza mentalność określana mianem świadomości kresowej (Chlebowczyk, 1983). Występuje nie tyle globalizacja kultury, co globalizacja fragmentacji, czyli w istocie globalizacja różnorodności, a sprawcą tego są siły rynku przede wszystkim turystycznego, także globalizacja mediów, informacji niesie wiedzę o różnych kulturach, zainteresowanie nimi, pragnienie doświadczania różnorodności. Społeczność Śląska Cieszyńskiego powraca do źródeł, do kanonu własnej kultury, bo dzięki niej może „wyżywić” się w nowy sposób, przez przekładanie jej na spektakle dla turystów, sprzedawanie muzyki, kuchni, kultury. Globalizacja kultury nie tylko nie osłabia, ale wzmacnia dążność do zachowania tożsamości, która staje się towarem.

Społeczność pogranicza stosunkowo dobrze chroniąca swoją odrębność kulturową, językową, a ponadto mająca własny system instytucji – zauważa T. Lewowicki (1995, s. 60–61) – wiele uwagi poświęca wzmocnieniu swojej kondycji materialnej. Tak dzieje się na Śląsku Cieszyńskim, obszarze silnym gospodarczo, który stara się jak najlepiej wykorzystać swoje możliwości gospodarcze, kulturowe, turystyczne i tym sposobem znaleźć się w zjednoczonej Europie.

Obecnie w powiecie cieszyńskim funkcjonują 203 placówki oświatowe – w tym 54 szkoły ponadpodstawowe, 72 szkoły podstawowe i 77 przedszkoli. Ogólnie na tym terenie uczy się 33 639 uczniów we wszystkich typach szkół (*Województwo Śląskie...*, 1999). Działają również szkoły wyższe: Kolegium Języków Obcych, Szkoła Administracji Publicznej oraz Filia Uniwersytetu Śląskiego.

W systemie kształcenia na poziomie ponadpodstwowym dominującą rolę odgrywają szkoły zawodowe. Zwraca uwagę fakt zachwianej proporcji między kształceniem w liceach ogólnokształcących a kształceniem w szkołach zawodowych (szkołach zasadniczych, średnich zawodowych, policealnych łącznie) na niekorzyść liceów. O dominującej pozycji szkolnictwa zawodowego świadczy to, iż w roku szkolnym 1998/99 kształciło się w szkołach zawodowych około 80% populacji szkół ponadpodstawowych.

Sądzę, że świadczy to o stosunkowo dobrym dostosowaniu struktury szkolnictwa zawodowego na Śląsku Cieszyńskim, w sensie globalnym i lokal-

nym, do nowych warunków gospodarczych, do potrzeb rynku pracy, o przechodzeniu od kształcenia wąskoprofilowego i specjalistycznego do operatywnego kształtowania podstawowych umiejętności charakterystycznych dla zawodu na poziomie średnim.

Poziom aspiracji edukacyjnych młodzieży miejskiej i wiejskiej w świetle wyników badań

W literaturze podkreśla się, że środowiskowe determinanty aspiracji najsilniej oddziałują na pragnienia i dążenia ludzi. Wyniki stosunkowo licznych badań raczej jednoznacznie potwierdzają ważną rolę wspomnianych uwarunkowań w kształtowaniu się i realizacji dążeń życiowych młodzieży.

Zdaniem T. Lewowickiego (1987; Lewowicki, Galas, 1991), szanse edukacyjne dzieci i młodzieży są wyraźnie określane przez czynniki środowiskowe. Czynniki te – ujmowane w kategoriach środowiska terytorialnego, lokalnego czy rodzinnego – zazwyczaj w istotny sposób wyznaczają drogi kształceniowe dzieci i młodzieży.

Mimo następujących zmian i przemian społeczno-ekonomicznych wciąż jeszcze stwierdza się istnienie różnic między warunkami kształcenia oraz wychowania dzieci i młodzieży na wsi oraz w mieście. Silną barierą w upowszechnianiu szkolnictwa były i są nadal nierówności społeczne, które silnie ograniczają możliwości kształcenia młodzieży z niektórych środowisk (Borowicz, 1983; Jarosz, 1984; Kozakiewicz, 1973; Kwieciński, 1980; Szymański, 1977). Dysproporcje między warunkami edukacji dzieci i młodzieży wynikają ze zróżnicowania środowisk rodzinnych i lokalnych oraz niejednolitego poziomu efektywności pracy szkół.

Zróżnicowanie środowiskowe przyczynia się do niejednakowego rozwoju sfery poznawczej dzieci wiejskich i miejskich. Zdaniem W. Dudkiewicza (1990, s. 40): „środowisko wiejskie dostarcza znacznie mniej bodźców o charakterze stymulującym rozwój jednostki w zakresie myślenia, kształcenia wyobraźni i uczuć wyższych”.

Poziom aspiracji to „rezultat działania przewidziany przez jednostkę wykonującą zadanie lub realizującą jakiś cel” (*Wielka encyklopedia...*, 1962). Przez poziom aspiracji rozumie się także zespół dążeń wyznaczonych przez hierarchię celów, które jednostka akceptuje oraz definiuje jako ważne i które przesyłają o jej planach życiowych.

U młodzieży występują aspiracje dotyczące przyszłej nauki, czyli aspiracje edukacyjne. Odnoszą się one do poziomu wykształcenia, który dany osobnik pragnie lub zamierza w przyszłości osiągnąć.

Aspiracje edukacyjne są determinowane m.in. przez środowisko terytorialne (warunki życia w tym środowisku, stopień uprzemysłowienia i urbanizacji, poziom i sieć instytucji kulturalno-oświatowych, sieć komunikacji i inne czynniki charakterystyczne dla danego środowiska), które mogą w znacznym stopniu

oddziaływać na treść i poziom aspiracji. W tym sensie mówi się o zróżnicowaniu przestrzennym, które zróżnicowane jest właśnie grupą czynników charakteryzujących określone społeczności terytorialne, a czynniki te mogą mieć wpływ na kształtowanie się aspiracji (Lewowicki, 1987, s. 115).

W celu określenia realnego poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży z klas VIII postawiono pytanie o zamierzenia dotyczące dalszej nauki. Badaniami objęto 375 uczniów z klas VIII szkół podstawowych. W grupie tej znalazło się 198 osób (108 dziewcząt i 90 chłopców) uczniów szkół miejskich i 187 uczniów ze szkół wiejskich (98 dziewcząt i 89 chłopców). Badania przeprowadzono wiosną 2000 roku.

Wysoki poziom aspiracji edukacyjnych prezentuje 40,4% chłopców i 80,0% dziewcząt z miasta. Ich celem będzie ukończenie studiów wyższych lub szkoły pomaturalnej. Średni poziom aspiracji przejawia 27,6% chłopców oraz 18,0% dziewcząt, którzy pragną ukończyć liceum zawodowe lub ogólnokształcące. Niski poziom aspiracji edukacyjnych przejawia 32,0% chłopców, 2,0% badanych dziewcząt, pragnących ukończyć tylko szkołę zawodową.

Młodzież wiejska prezentuje w większości stosunkowo wysoki poziom aspiracji edukacyjnych. Aż 50,0% chłopców i 73,4% dziewcząt pragnie ukończyć szkołę wyższą. Średni poziom tych aspiracji wykazuje 33,3% chłopców i 23,0% dziewcząt, którzy chcą ukończyć liceum zawodowe. Natomiast niski poziom aspiracji wykazuje 16,7% chłopców i 3,6% dziewcząt, którzy deklarują ukończenie szkoły zawodowej.

Jak należało przypuszczać, odmienne ukształtował się układ odpowiedzi badanych w wariancie minimalnym, w którym założono różne bariery w toku dalszego kształcenia. Najliczniejszą grupę młodzieży wiejskiej stanowili chłopcy (69,2%), którzy chcą ukończyć szkołę zawodową, 50,0% dziewcząt dążyłoby do ukończenia szkoły pomaturalnej.

Młodzież miejska w wariancie minimalnym przejawia wysokie aspiracje edukacyjne, mimo pojawiających się barier w toku kształcenia. Do ukończenia szkoły pomaturalnej dążyłoby 50,0% chłopców i 80,0% dziewcząt.

Ambitnym zamiarem młodzieży miejskiej – przy założeniu szczególnie sprzyjających okoliczności – jest ukończenie szkoły pomaturalnej (23,0% chłopców, 35,0% dziewcząt), szkoły wyższej (37,0% chłopców, 40,0% dziewcząt), osiągnięcie doktoratu 10,0% badanych.

Przy założeniu szczególnie sprzyjających warunków kształcenia młodzieży wiejska przewiduje doktorat i pracę naukową – 16,7% chłopców i 26,6% dziewcząt oraz szkołę wyższą – 25,0% chłopców i 60,0% dziewcząt.

Aspiracje stanowią silny czynnik motywacyjny w rozwoju młodego pokolenia. Poziom i kierunki dążeń życiowych zdają się stanowić dobrą podstawę przyszłej aktywności życiowej młodych ludzi. Spodziewać się należy, iż warunki społeczno-ekonomiczne, nowe potrzeby, będą sprzyjać wzmocnieniu aspiracji edukacyjnych, zawodowych, społecznych i kulturalnych.

Poziom aspiracji badanej młodzieży należy uznać za wysoki. Dostrzega ona sens uczenia się, przejawia żywe zainteresowanie nauką i dalszym kształce-

niem, które uważa za główny cel w życiu. Nauka jest dla ankietowanej młodzieży wysoko cenioną wartością, której trud warto podejmować. Wykształcenie dla części młodzieży stało się wartością autoteliczną².

Wzrost aspiracji młodzieży ukierunkowanych na zdobycie wyższego wykształcenia wynika z wielu przyczyn. Jedną z nich są trudności absolwentów szkół średnich ze znalezieniem pracy. Inną przyczyną jest możliwość zdobycia atrakcyjnej pracy po ukończeniu studiów, których kierunek nie zawsze odpowiada potrzebom rynku pracy.

Tak rozpatrywane aspiracje wywierają pewien wpływ na wysokość wskaźnika skolaryzacji oraz na strukturę szkolnictwa powiatu cieszyńskiego.

Rynek pracy jest odbiorcą kształcenia ogólnego i zawodowego, które w postaci kwalifikacji ulegają prawom podaży i popytu. Odbywające się bezustannie przemiany strukturalne w podziale pracy stymulowane są przez sytuacje nowoczesnych technologii, powodują zwiększenie udziału osób zatrudnionych w sektorze usług, a zmniejszenie ich liczby w produkcji przemysłowej. Znajduje to wyraz w strukturze systemu szkół ponadpodstawowych na Śląsku Cieszyńskim. Wzrasta zainteresowanie młodzieży szkołami kształcącymi na poziomie średnim, które proponują nowe specjalizacje, np. z zakresu opieki, poradnictwa, nauczania, obsługi ruchu turystycznego, fizykoterapii, terapeutę zajęciowego, detektywa i pracownika ochrony. Uwolnienie rynku ma bezpośredni wpływ na społeczną rolę wykształcenia, które rozumiane jest rynkowo, jako środek zdobywania pieniędzy. W indywidualnych planach życiowych młodzieży tworzą się nawyki oceny wykształcenia jako wartości, której zdobycie wymaga nakładów związanych z oczekiwanymi zyskami.

W zakresie kształcenia na poziomie średnim i wyższym wyraźnie potwierdza się przypuszczenie, że młodzież bierze pod uwagę specyfikę miejscowości. Jest to prawdopodobnie zarówno specyfika rynku pracy, jak i specyfika kulturowa. Młodzież kieruje się koniecznością wzmocnienia środowiska kulturowego. Można wskazać kształcenie w zakresie animacji społeczno-kulturalnej czy wielowiekową tradycję kształcenia nauczycieli. Na Śląsku Cieszyńskim, w różnych typach szkół, pracuje kolejne pokolenie nauczycieli, byłych uczniów tych szkół.

Niezwykle istotnym zjawiskiem jest wzrost liczby uczniów w średnich szkołach zawodowych, liceach ogólnokształcących, a także w dziennych szkołach policealnych, jest to bez wątpienia zjawisko pozytywne świadczące o upowszechnieniu się kształcenia na poziomie średnim i wyższym, a także o tym, że szkoły te proponują zróżnicowaną ofertę edukacyjną, która odpowiada potrzebom rynku pracy.

System edukacji na tym terenie stosunkowo dobrze dostosowuje się do nowych warunków gospodarczych. Coraz wyższy poziom współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej i towarzyszące mu znaczne komplikacje życia społecznego to czynniki, które powodują, że absolwenci szkół, jeśli mają sprostać zadaniom stawianym w dalszym życiu, muszą uzyskać kwalifikacje bogatsze i do-

skonalwsze niż poprzednicy kończący szkoły kilka lat temu. Tym zadaniom starają się sprostać szkoły działające na Śląsku Cieszyńskim.

W celu określenia związku między środowiskiem terytorialnym a poziomem aspiracji edukacyjnych młodzieży, zastosowano nieparametryczny test statystyczny (Łaniec, 1990).

W przeprowadzonych badaniach postawiono hipotezę zerową:

H_0 – prawdopodobnie nie ma istotnego związku między środowiskiem terytorialnym a aspiracjami edukacyjnymi młodzieży,

H_a – istnieje związek między środowiskiem terytorialnym a aspiracjami edukacyjnymi młodzieży.

Dla każdej klasy rozkładu hipotetycznego obliczono liczebności teoretyczne, porównano je z liczebnościami empirycznymi za pomocą testu statystycznego χ^2 . W wyniku dokonanych obliczeń wartość empiryczna χ^2 (dla $p < 0,05$) jest mniejsza od wartości krytycznej podanej w tabeli statystycznej – wynik jest nieistotny statystycznie. Nie istnieje zatem związek między środowiskiem terytorialnym a aspiracjami edukacyjnymi młodzieży, czyli hipoteza zerowa została przyjęta, a hipoteza alternatywna odrzucona.

Na podstawie dokonanej analizy statystycznej należy stwierdzić, iż nie ma istotnego statystycznie związku między środowiskiem terytorialnym a aspiracjami edukacyjnymi młodzieży. Należy wnioskować, iż wielowiekowe tradycje oświaty na Śląsku Cieszyńskim, społeczno-kulturowe wzory zachowań edukacyjnych, zmiany społeczno-polityczne i gospodarcze kraju przyczyniają się do przejawiania wysokiego poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży wiejskiej. Dla tej młodzieży środowisko zamieszkania nie stanowi żadnej przeszkody w realizowaniu swoich aspiracji, pragnień i dążeń związanych z ukończeniem szkoły, zdobyciem zawodu i realizowaniem się w życiu.

Realia życia w zachowawczych środowiskach słabo rozwiniętych gospodarczo małych miejscowościach sprawiają – jak pisze M. Łoś (1972) – że dzieci widzą szanse awansu głównie w zdobyciu wykształcenia. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych wśród młodzieży ze wsi położonych w rejonie pogranicza polsko-czeskiego. Spojrzenie to młodzież przejmuje zapewne od dorosłych, którzy upatrują dróg awansu swoich dzieci w edukacji. Taki model planów życiowych utrzymuje się w tym środowisku już od dawna, ale obecnie przybiera na sile.

Należy sądzić, że wzory społeczno-kulturowe zachowań edukacyjnych determinują kształtowanie aspiracji tutejszej młodzieży. Na Śląsku Cieszyńskim funkcjonuje swoiste koło „kulturowej reprodukcji” wykształcenia. Pozycja społeczna rodziny, a także cechy środowiska lokalnego oddziałują kumulatywnie (Kwieciński, 1990, s. 136).

Problemy różnic kulturowych w dostępie do różnych poziomów kształcenia analizował W. Jacher, który stwierdza, że jednym z głównych czynników kształtujących aspiracje edukacyjne są wzory społeczno-kulturowe. Są one czynnikiem ujednolicającym postępowanie jednostek i zachowania się zbiorowości (Jacher, 1973, s. 159).

A. Przeclawska i L. Rowicki (1997) skłaniają się ku tezie, iż zróżnicowanie postaw aspiracji młodzieży jest ukształtowane poprzez zróżnicowanie społeczno-kulturowe regionów. Poparcie tej tezy znajdujemy w wynikach badań prowadzonych wśród młodzieży pogranicza (Olszak-Krzyżanowska, 1996).

Oryginalną interpretację społecznych, a także kulturowych przyczyn różnic w karierach edukacyjnych przedstawia socjolog francuski P. Bourdieu (1990). Według jego teorii głównym przekąźnikiem zróżnicowań stratyfikacyjnych w dziedzinie edukacji jest „kapitał kulturowy”. Zawiera on społecznie usankcjonowane kompetencje z zakresu kultury i języka, które są przekazywane już we wczesnym dzieciństwie. Zdaniem P. Bourdieu, siła oddziaływania tych zasobów kulturowych jest tak duża, iż znajduje wyraz w widocznych związkach między cechami rodziny, karierą szkolną dziecka i wyborem zawodu.

Na przyszły start społeczno-zawodowy młodzieży w istotnym stopniu wpływała dynamika życia rodzinnego, którą tworzyła tradycja awansu społecznego w rodzinach, jak również nowe potrzeby życia społecznego.

Dokonując opisu świadomości edukacyjnej młodzieży na Śląsku Cieszyńskim nie sposób nie odwołać się do społeczno-historycznych analiz U. Becka (za: Tillmann, s. 250–263). U podstaw jego analizy leży przekonanie, że jesteśmy obecnie świadkami głębokiego przełomu społecznego, współczesne społeczeństwo określa mianem „społeczeństwo ryzyka”.

Odnosząc to do analiz życia społecznego Śląska Cieszyńskiego, można stwierdzić, że do tej pory było to (pozornie) stabilne społeczeństwo, w którym typowym zjawiskiem była przynależność do danej klasy, warstwy społecznej, grupy etnicznej czy też wyznaniowej. Znacząca była i jest nadal sieć trwałych stosunków społecznych wynikających z sąsiedztwa, pokrewieństwa, znajomości. Dużą rolę odgrywała i odgrywa nadal tradycja oraz poczucie tożsamości regionalnej. Procesy modernizacji zachodzące w świecie nie omijają i tego specyficznego środowiska. Widoczna jest dynamika rozwoju rynku pracy, upowszechnienie szkolnictwa średniego, mobilność społeczna i geograficzna. W tej sytuacji, zwiększa się konieczność ciągłego kształtowania własnego życia przez samodzielne decyzje. Dostrzega to badana młodzież opowiadając się za kształceniem co najmniej na poziomie średnim, prawem do wolności wyboru, własnej drogi edukacyjnej, do indywidualności. Kształcenie ponadpodstawowe postrzegane jest jako decydujący element w życiu jednostki, ponieważ w wielu przypadkach otwiera drogę społecznej i ekonomicznej kariery. Coraz częściej wykształcenie uznawane jest w społeczności Śląska Cieszyńskiego za czynnik warunkujący indywidualny sukces jednostki. To zjawisko nazywa U. Beck „przesunięciem w kierunku indywidualizacji”. Indywidualizacji nie należy pojmować wyłącznie jako wyzwolenia, ponieważ wraz z nią pojawiają się nowe zależności (zależność swego losu od rynku pracy, od różnych instytucji). W ramach wszystkich tych zależności człowiek staje ciągle przed koniecznością podejmowania decyzji, ale powinien mieć także możliwość odwoływania się do tradycyjnych wzorów biograficznych ze swego środowiska społecznego

– utrwalonych w procesie socjalizacji pierwotnej. Opisane zmiany z jednej strony niosą dla podmiotów nie tylko większe możliwości, ale i większe ryzyko.

Wartość społeczno-historycznej analizy U. Becka polega na tym, że koncentruje się ona na podmiocie. Powszechny proces indywidualizacji stawia ludzi przed zadaniem tworzenia własnej biografii. Opisane procesy modernizacji i indywidualizacji spowodowały zmiany w procesie pierwotnej i wtórnej socjalizacji. Świadczy o tym m.in. wewnątrzrodzinny system wartości rodzin mieszkających na Śląsku Cieszyńskim (Szczurek-Boruta, 2000).

Zakończenie

Rzeczywistość tworzy jakościowo nowe warunki funkcjonowania człowieka, a także jego osobistej egzystencji. Wymaga od człowieka nowej wiedzy, nowych umiejętności i nowych sposobów wartościowania.

Współczesna młodzież – twierdzi Z. Kwieciński (1988, s. 7) – ma potrzeby nowego typu. Powstają one na skutek wielkiego napływu do Polski komputerów, wzrostu zainteresowania uczeniem języków obcych, rewolucyjnego otwarcia komunikacji i wymiany ze światem zachodnim, poprzez wielokanałową telewizję, turystykę, Internet. Nikt i nic nie zahamuje dopływu do młodzieży wielości wzorów.

Świat przechodzi obecnie okres głębokich zmian. Wszystko wskazuje, że społeczeństwo europejskie, tak jak inne, wchodzi w nowy wiek, bez wątpienia bardziej aktywny i bardziej nieprzewidywalny niż poprzedni. Ten nowy wiek, wiek globalizacji zmian, społeczeństwa informacyjnego, bulwersujących wydażeń technicznych i naukowych, niesie wiele pytań i obaw.

Te pytania i obawy są bez wątpienia silniejsze w środowisku pogranicza. Społeczność lokalna jest to stara, dziś rozdarta między, z jednej strony, bardzo silnym dążeniem do zdobywania nowych umiejętności, dziedzictwem historii, a z drugiej strony – pragnieniem stabilności i ogólnego bezpieczeństwa.

Kształcenie i doskonalenie zapewniają punkt odniesienia konieczny do afirmacji tożsamości indywidualnej i zbiorowej, pozwalając jednocześnie na postęp w technologii i wiedzy. Autonomia dana jednostce, poczucie jedności i wspólnej przeszłości mieszkańców Śląska Cieszyńskiego, mobilność między różnymi kulturami są poważnym atutem w przystosowaniu do nowego świata.

Popularność systemu edukacji zależy w dużym stopniu od tego, jaką wartość przypisuje edukacji lokalna społeczność. Na Śląsku Cieszyńskim edukacja interpretowana jest przez lokalną społeczność jako wartość przydatna w codziennym życiu. Kształcenie ponadpodstawowe jest postrzegane jako decydujący element w życiu jednostki, ponieważ w wielu przypadkach otwiera drogę społecznej i ekonomicznej kariery. Postawa wobec edukacji jest kształtowana w domu rodzinnym, a także w pierwszej fazie w szkole podstawowej.

Obserwuje się obecnie tendencje do przedłużania studiów i silną presję społeczną na dostęp do studiów wyższych i podnoszenie w ten sposób poziomu

osiąganego przez jak największą liczbę edukowanych. Za filary współczesnej edukacji uznaje się: uczenie harmonijnego współistnienia; uczenie zdobywania wiedzy; uczenie do działania; uczenie do życia (Delors, 1999). Młodzi ludzie pragną dzisiaj posiadać dyplom ukończenia najatrakcyjniejszych obranych przez nią dróg zawodowych i pozostawać najdłużej, jak to tylko możliwe, w systemie edukacyjnym. To zachowanie młodzieży jest zupełnie racjonalne, ponieważ poziom studiów i dyplom są najlepszymi argumentami w sprawach zatrudnienia. Jest to także zgodne z tendencjami światowymi. W większości systemów europejskich dyplomy są traktowane jako przepustka umożliwiająca wejście do elit kierujących w administracji i przedsiębiorstwach, do grupy profesorów i badaczy (*Biała Księga*, 1997).

Życie modyfikuje obraz aspiracji, doświadczenia sprawiają, że inny jest obraz zachowań edukacyjnych młodzieży. W tej sytuacji trzeba dostrzegać i rozumieć zmienność, odczytywać potrzeby i aspiracje młodzieży. U podstaw aspiracji znajduje się określona hierarchia celów życiowych, pragnień i dążeń, czyli określona hierarchia wartości. Właśnie zgodnie z nią kształtują się aspiracje. Ogólny obraz celów życiowych młodzieży przełomu XX i XXI wieku wyraźnie różni się od hierarchii celów życiowych młodzieży z lat wcześniejszych. O ile wcześniej w hierarchii celów życiowych najwyższe miejsce zajmowały sprawy życia rodzinnego, a następnie cele związane z edukacją i pracą zawodową, to obecnie najwyższe cenione jest wykształcenie, praca zawodowa, zaradność życiowa, dążenie do osiągnięcia wysokiego standardu życia – a zatem wartości charakterystyczne dla dążeń młodzieży krajów zachodnioeuropejskich.

Wzrosły aspiracje edukacyjne wypływające z dość mocnych przekonań, że nauka jest najważniejszą drogą do sukcesu zawodowego, a jednocześnie, że kulturowo cenne jest bycie człowiekiem wykształconym.

Mamy do czynienia z kolejnym etapem chronicznego kryzysu. Różne potrzeby i oczekiwania społeczne i indywidualne, wciąż zmieniające się warunki życia, „falowanie poglądów”, nastrojów, zmienność interesów grup społecznych, wielość nadziei i ofert oświatowych powoduje chaos i dezorientację. Chaosowi życia społeczno-kulturowego towarzyszy pełny chaos w światopoglądzie młodzieży. Może być tak, że świadomość każdej jednostki będzie stanowiła strukturę nieuporządkowaną, złożoną ze sprzecznych elementów, a krążące wartości nie będą komponować się w spójne całości. Przemiany społeczeństwa polskiego w ostatnich latach obejmują swym zasięgiem zmiany w sferze systemu wartości. Pewne elementy systemu wartości zostały w społeczności Śląska Cieszyńskiego w stosunkowo krótkim czasie zmienione, natomiast inne – np. wykształcenie – są bardzo stabilne i nie poddają się modyfikacji. Sądzić można, że warunkuje je dłuższa tradycja albo też, że są one głębiej osadzone i silnie powiązane z innymi elementami świadomości lub cechami położenia społecznego.

Model edukacyjny, w którym młodzież uczestniczy, wyraźnie oddziałuje na rozwój jej osobowości, w tym sfery motywacyjnej, aspiracji, tożsamości.

Aspiracje młodzieży zależą od środowiska rodzinnego, lokalnego, od procesów społecznych, tradycji, wzorców społeczno-kulturowych. Podmiot działa

aktywnie, dzięki temu, że interpretuje sytuację i wymagania oraz reaguje na nie działaniem. Do każdego działania dochodzi przedstawienie własnej tożsamości.

Śląsk Cieszyński – teren o silnym potencjale gospodarczym i ludnościowym – stwarza ekonomicznie lepsze warunki do wzmocnienia aspiracji edukacyjnych (oświata jest tu silna, bo silna jest gospodarka). Społeczność Śląska Cieszyńskiego jest realną siłą wymuszającą ulepszanie edukacji i współtworzącą edukację.

Przypisy

¹ Literaturę poświęconą problematyce szkolnej w XIX i XX stuleciu częściowo zestawiają E. Buława, K. Nowak, K. Dubiański. Por. I. Panic, K. Nowak (red.): *Stan i potrzeby badań nad dziejami Cieszyna*. Cieszyn 1998.

² Por. wyniki badań z lat 1995–1996: B. Grabowska: *Miejsce edukacji w systemie wartości młodzieży*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Społeczność pogranicza – wielokulturowość – edukacja*. Wyd. UŚL, Cieszyn 1996.

Bibliografia

Banach Cz.: *Kształtowanie się planu życiowego i losu absolwentów liceów ogólnokształcących*. Warszawa 1974.

Bednarski H.: *Aspiracje zawodowe uczniów*. Bydgoszcz 1971.

Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. *Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*. WSP TWP, Warszawa 1997.

Borowicz R.: *Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie*. Warszawa 1983.

Borowicz R.: *Wykształcenie jako wartość – casus Polski lat osiemdziesiątych*. „Edukacja” 1991, nr 4.

Bourdieu P., Passeron J.C.: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa 1990.

Brożek L., Chmarzyński G., Gładysz M.: *Region cieszyński*. W: K. Popiołek, M. Suchocki, S. Wyslouch, S. Zajchowska (red.): *Góry Śląsk*. Instytut Zachodni, Poznań 1959.

Brożek L. (red.): *Wspomnienia Cieszyńiaków*. IW PAX, Warszawa 1964.

Chlebowczyk J.: *Przedmowa*. W: L. Brożek (red.): *Wspomnienia Cieszyńiaków*. IW PAX, Warszawa 1964.

Chlebowczyk J.: *O prawie do bytu matych i młodych narodów. Kwestia narodowa i procesy narodotwórcze we wschodniej Europie Środkowej w dobie kapitalizmu (od schyłku XVIII do początków XX wieku)*. PWN ŚIN, Warszawa-Kraków 1983.

Delors J.: *Uczenie się – nasz ukryty skarb*. Raport UNESCO – edukacja w XXI wieku. „Kultura i Edukacja” 1998, nr 2.

Delors J.: *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1999.

Dolf H., Georg-Lauer J., Hackenesch Ch., Lemcke M.: *Leksykon filozoficzny dla młodzieży*. WP, Warszawa 1996.

Dudkiewicz W.: *Dziecko wiejskie*. Kielce 1990.

Edukacja narodowym priorytetem. PWN, Warszawa-Kraków 1989.

Falski M.: *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*. W: M. Falski (red.): *Fragmenty z zakresu oświaty 1900-1944*. Wrocław 1974.

Faure E.: *Uczyć się, aby być*. Warszawa 1975.

- Galas B.: *Młode pokolenie transformacji*. W: K. Przyszczypkowski, A. Zandecki (red.): *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*. UAM, Poznań-Toruń 1996.
- Grobelny A.: *Szkoły Cieszyńskie w XVIII wieku*. „Śląski Kwartalnik Historyczny >Sobótka<” 1951.
- Gulda M.: *Młodzież wobec przyszłości*. Gdańsk 1990.
- Hastedt H.: *Świadomość*. W: E. Martens, H. Schnadelbach (red.): *Podstawowe pytania*. WP, Warszawa 1995.
- Holly R.: *Założenia psychospołecznej koncepcji świadomości*. „Studia Socjologiczne” 1988, nr 3.
- Hurlock E. B.: *Rozwój młodzieży*. Warszawa 1965.
- Jacher W.: *Teoria więzi społecznej w socjologii E. Durkheima*. Lublin 1973.
- Jacher W., Kutyma M.: *Spoleczno-kulturowe uwarunkowania procesu upowszechniania wykształcenia średniego*. Opole 1977.
- Jarosz M.: *Nierówności społeczne*. Warszawa 1984.
- Kowalski S.: *Szkoła w środowisku*. Warszawa 1968.
- Kozakiewicz M.: *Barriere awansu poprzez wykształcenie*. IW SRZZ, Warszawa 1973.
- Kwieciński Z.: *Spoleczne aspekty struktury i poziomu umysłowego uczniów szkół przysposobienia rolniczego*. „Roczniki Socjologii Wsi” 1972, t. 10.
- Kwieciński Z.: *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*. WSiP, Warszawa 1980.
- Kwieciński Z.: *Dynamika funkcjonowania szkoły*. Warszawa 1990.
- Kwieciński Z.: *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, 21-23 września 1998. Wyd. PTP, Poznań 1998.
- Lewowicki T. (red.): *Aspiracje dzieci i młodzieży*. PWN, Warszawa 1987.
- Lewowicki T.: *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*. Cieszyn 1992.
- Lewowicki T.: *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia*. Katowice 1994.
- Lewowicki T. (red.): *Spoleczności młodzieżowe*. Wyd. UŚL, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1995.
- Lewowicki T., Galas B.: *Osobowość a aspiracje*. UW, Warszawa 1991.
- Łaniec J. D.: *Elementy statystyki dla pedagogów*. WSP, Olsztyn 1990.
- Łoś M.: *Aspiracje a środowisko*. Warszawa 1972.
- Mariański J.: *Młodzież między tradycją a ponowoczesnością*. KUL, Lublin 1995.
- Markowska D.: *Losy szkolne ośmioklasistów a wykształcenie ich rodziców*. „Nowa Szkoła” 1970, nr 4.
- Mead G. H.: *Umysł, osobowość w społeczeństwie*. PWN, Warszawa 1975.
- Nowak S. (red.): *Spoleczeństwo polskie czasu kryzysu: przeobrażenia świadomości i warianty zachowań*. IS UW, Warszawa 1984.
- Olszak-Krzyżanowska B.: *Maturzyści okresu przemian*. W: K. Przyszczypkowski, A. Zandecki (red.): *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*. „Edytor”, Poznań-Toruń 1996.
- Panic I.: *Szkolnictwo na Śląsku Cieszyńskim po II wojnie światowej*. W: T. Lewowicki (red.): *Dzieci z Zaolzia*. Cieszyn 1992.
- Panic I.: *Sieć szkolna w Księstwie Cieszyńskim na przełomie XVII i XVIII stulecia. Z badań nad dostępnością szkół dla dzieci i młodzieży na Śląsku w dawnych wiekach*. W: T. Lewowicki (red.): *Spoleczności młodzieżowe na Pograniczu*. Wyd. UŚL, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1995a.
- Panic I.: *Z dziejów szkolnictwa średniego w Księstwie Cieszyńskim w czasach nowożytnych (do 1773 roku)*. W: I. Panic (red.): *Liceum im. A. Osuchowskiego w Cieszynie 1895-1995*. W stulecie założenia pierwszego polskiego gimnazjum na Śląsku. Cieszyn 1995b.
- Panic I.: *Z badań nad stosunkami językowymi w szkołach elementarnych w Księstwie Cieszyńskim w czasach nowożytnych*. Księżka Leopolda Jana Szersznika zabiegi o wprowadzenie języka polskiego do szkół elementarnych w Księstwie Cieszyńskim na przełomie XVIII i XIX w.

W: T. Lewowicki, E. Ogródzka-Mazur (red.): *Osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeskidzia*. Wyd. UŚI, Katowice 1997

Panic I.: *Z badań nad dziejami oświaty w Księstwie Cieszyńskim w średniowieczu i czasach wczesnonowożytnych. Uwagi na temat szkolnictwa w Cieszynie w średniowieczu*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.): *Szkola na pograniczu*. Wyd. UŚI, Katowice 2000.

Popiołek F.: *Szkolnictwo i oświata na Śląsku Cieszyńskim*. W: *Encyklopedia wychowawcza*. T. 9. Lwów 1922.

Popiołek K. (red.): *Studia i materiały z dziejów Śląska*. Ossolineum, Wrocław-Warszawa 1967.

Popiołek K.: *Historia Śląska: od pradziejów do 1945 roku*. „Śląsk”, Katowice 1972

Przeclawska A., Rowicki L.: *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*. Wyd. „Żak”, Warszawa 1997.

Reykowski J.: *Eksperymentalna psychologia emocji*. KiW, Warszawa 1974.

Schulz R.: *Idea edukacji dla twórców*. „Edukacja i Dialog” 1990, nr 10.

Skorny Z.: *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980.

Skorny Z.: *Aspiracje*. W: W. Pomykało (red.): *Encyklopedia pedagogiczna*. Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.

Sulek A.: *Przemiany wartości życiowych współczesnej młodzieży polskiej*. „Młodzież Polska” 1987, nr 2.

Szczurek-Boruta A.: *Oddziaływanie socjalizacyjno-wychowawcze w rodzinie w zróżnicowanym środowisku pogranicza*. W: T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.): *Rodzina, wielokulturowość*. Cieszyn 2000.

Szymański M.J.: *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej (Z badań warunków kształcenia młodzieży wiejskiej)*. Warszawa 1973.

Szymański M.J.: *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*. PWN, Warszawa 1977.

Szymański M. J.: *Modernizacja systemu szkolnego na wsi*. Warszawa 1978.

Szymański M.: *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*. Warszawa 1988.

Ścisłowicz M.: *Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*. WSP, Kielce 1994.

Świda-Ziemia H.: *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. UW, Warszawa 1995.

Tillmann K.J.: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. PWN, Warszawa 1996.

Tomaszewski T.: *Świadomość*. W: T. Tomaszewski (red.): *Psychologia*. PWN, Warszawa 1982.

Tyrała P. (red.): *Aspiracje a rzeczywistość edukacyjno-wychowawcza w okresie przeobrażeń strukturalnych państwa*. WSP, Rzeszów 1997.

Tyszka A.: *Uczestnictwo w kulturze, o różnorodności stylów życia*. Warszawa 1972.

Tyszkowa M.: *Zachowanie się dzieci szkolnych w ekstremalnej sytuacji trudnej*. „Psychologia Wychowawcza” 1969, nr 3.

Wanatowicz M. W.: *Historia społeczno-polityczna Górnego Śląska i Śląska Cieszyńskiego w latach 1918–1945*. Wyd. UŚI, Katowice 1994.

Wielecki W.: *Społeczne czynniki tożsamości pokoleniowej młodzieży*. „Studia Socjologiczne” 1990, nr 1-2.

Wielka encyklopedia powszechna. T. 1. PWN, Warszawa 1962.

Wiśniewski W.: *Przemiany aspiracji edukacyjnych młodzieży w latach 1977-1983*. „Edukacja” 1985, nr 3.

Województwo Śląskie w 1998 roku. Roczniki Statystyczne. UŚI, Katowice 1999.

Ziółkowski M.: *Znaczenie, interakcja, rozumienie*. PWN, Warszawa 1981.

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/2001

Czesław Kupisiewicz

PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA

Celem tego opracowania jest próba zdefiniowania pedagogiki porównawczej, ukazanie drogi, jaką przebyła od swoich narodzin do końca XX wieku, a także ekspozycja jej podstawowych problemów badawczych oraz znaczenia dla rozwoju edukacji.

Próba zdefiniowania

Zacznijmy od analizy tych definicji pedagogiki porównawczej, które przytaczają autorzy różnych encyklopedii i słowników, a mianowicie *Encyklopedii powszechnej PWN* (1975), *Encyklopedii popularnej: PWN* (1991), *Nowego słownika pedagogicznego* (Okoń, 1998), *Leksykonu PWN: Pedagogika* (2000), *Paedagogisches Woerterbuch* (1987), *Encyklopedii pedagogicznej* (1993) oraz *Rossijskoj pedagogičeskoj encyklopedii* (1999). Na marginesie tej listy zauważmy, że w *Nowej encyklopedii powszechnej PWN* (1995) nie ma odrębnego hasła o tej właśnie nazwie. Podkreślmy również, że jego autorzy z dwóch wymienionych wyżej pozycji, tzn. *Encyklopedii pedagogicznej* (1993) oraz *Leksykonu PWN: Pedagogika* (2000) korzystają z definicji opracowanej przez W. Okonia (1998), ale tylko w pierwszym z tych przypadków wyraźnie na to wskazują.

Tyle uwag wstępnych. Przejdźmy teraz do analizy interesujących nas definicji.

Wszystkie one mają postać definicji klasycznej, zgodnie z którą „definicję tworzy się przez podanie najbliższego rodzaju i różnicy gatunkowej” (*definitio fit per genus proximus et differentia specifica*). Otóż w większości przypadków uznano pedagogikę porównawczą (określaną również niekiedy mianem peda-

gogiki zagranicznej – *Auslandspädagogik*) za „dział pedagogiki” lub „dyscyplinę pedagogiczną”, przy czym ostatnie z tych określeń stosowane jest częściej.

Jeśli zatem przyjmijemy to określenie za najbliższy rodzaj w definicji pedagogiki porównawczej, to nasuwa się pytanie o jej różnicę gatunkową. Pod tym względem autorzy analizowanych definicji są już mniej zgodni, chociaż większość z nich uważa, że pedagogika porównawcza zajmuje się analizą i „porównywaniem systemów wychowania i oświaty w różnych krajach w powiązaniu z ich rozwojem polityczno-ekonomicznym i społeczno-kulturalnym”, tzn. podziela punkt widzenia eksponowany w *Nowym słowniku pedagogicznym* (1998). Ponadto wskazuje się, że tego rodzaju analizą i porównywaniem trudnią się zarówno badawcze placówki krajowe, jak i międzynarodowe, a efektem końcowym owych poczyniń są różnorakie ekspertyzy i raporty, jak raport Faure’a (1972), Klubu Rzymskiego (1979) czy Delorsa (1996) w skali międzynarodowej, albo polskie raporty edukacyjne z lat 1973, 1989 i 1998.

Nieco inaczej podchodzą do różnicy gatunkowej w definicjach pedagogiki porównawczej autorzy *Rosyjskiej pedagogicznej encyklopedii* (1999). Ich bowiem zdaniem, pedagogika ta „analizuje prawidłowości i tendencje rozwojowe teorii i praktyki edukacyjnej w różnych krajach świata w kontekście specyficznej dla tych krajów sytuacji społeczno-ekonomicznej i kulturalnej” (s. 376). W szczególności – według autorów tej encyklopedii – pedagogika porównawcza bada cele, treść, metody oraz organizację kształcenia i wychowania w skali zarówno poszczególnych krajów, jak i większej ich liczby. Posługuje się ona przy tym metodami opisu, analizy tekstów historycznych i polityczno-edukacyjnych oraz danych demograficznych i statystycznych, obrazujących stan i kierunki rozwoju edukacji w mikro- (pojedyncze kraje) – i makroskali (grupy krajów).

Zbierając wyniki dotychczasowych rozważań możemy powiedzieć, że pedagogikę porównawczą – z punktu widzenia cytowanych wyżej definicji – należy rozumieć jako dyscyplinę pedagogiczną, której reprezentanci analizują i porównują konstytutywne cechy oraz funkcjonowanie systemów oświaty, wychowania i szkolnictwa wyższego w krajach o różnych na ogół warunkach społeczno-ekonomicznych, politycznych i kulturalnych, ujawniając na tej podstawie rządzące tymi systemami prawidłowości i zarysowujące się tendencje. Tę też definicję przyjmijemy za miarodajną dla naszych dalszych rozważań.

Prekursorzy

Tak rozumiana pedagogika porównawcza powstała na dobrą sprawę dopiero w początkach XX wieku, ale swoich prekursorów miała już znacznie wcześniej. Za jednego z nich uważa się Jana Amosa Komeńskiego, w którego dziełach komparatystyczne opisy zajmują nieposłednie miejsce. Jednak większy od niego wpływ na pojawienie się i rozwój pedagogiki porównawczej przypisuje się Markowi Aureliuszowi Jullienowi, zwanemu de Paris (1775–1848), auto-

rowi wydanej w Paryżu w 1817 roku rozprawy *Szkic i przedwstępny rzut oka na dzieło o wychowaniu porównawczym* (*Esquisse et vues preliminaires d'un ouvrage sur l'education comparee*). W rozprawie tej znajdujemy takie m.in. uwagi na temat pedagogiki porównawczej: „Badania z zakresu anatomii porównawczej posuwały naprzód wiedzę anatomiczną. W podobny sposób badania porównawcze dotyczące wychowania powinny by dostarczyć nowego materiału, który udoskonali naukę o wychowaniu (...). Pracą, która by dała od razu wyniki szczególnie użyteczne, byłoby sporządzenie tablic umożliwiających porównywanie głównych zakładów wychowawczych, jakie teraz istnieją w różnych krajach Europy, różnych sposobów organizowania tam wychowania i nauczania publicznego, przedmiotów wchodzących w pełny program studiów w każdym z następujących po sobie stopni szkół elementarnych i powszechnych, średnich i klasycznych, a wreszcie specjalnych, następnie metod wychowania i nauczania młodzieży, ulepszeń, które po trochu próbowano wprowadzić, większych lub mniejszych powodzeń, które osiągnięto (...). Wychowanie, jak wszystkie inne nauki i wszystkie sztuki, składa się z faktów i obserwacji. Wydaje się zatem, że trzeba koniecznie utworzyć dla tej nauki, jak to uczyniono dla innych gałęzi naszej wiedzy, zbiory faktów i obserwacji uporządkowanych, które by pozwalały zbliżać je do siebie i porównywać, aby stąd wyprowadzać pewne zasady, ustalone prawidła (...). Oto droga do uczynienia z wychowania niemal już pozytywnej nauki. Bez tego pozostanie ono zależnym od poglądów ciasnych i ograniczonych, od kaprysów i samowoli tych, którzy nim kierują. Zamiast iść po linii prostej, będzie się błąkało po manowcach, bądź to ulegając przesądom ślepej rutyny, bądź też wpływom systemów i nowatorskich pomysłów (Jullien, cyt. za Nawroczyńskim, 1962, s. 30–31).

Należy podkreślić, że przez „wychowanie porównawcze” Jullien rozumiał nie tylko praktykę działań edukacyjnych, łącznie z instytucjami, w których te działania mają miejsce, lecz również teorię pedagogiczną, która miałaby powstawać dzięki porównywaniu owych działań w różnych krajach. Mimo niekonsekwencji, której źródłem było utożsamianie wychowania jako czynności czy procesu z teorią wychowania, będącą uogólnieniem tych czynności, faktem jest, że Jullien stworzył podwaliny pedagogiki porównawczej. One też umożliwiły później budowę pełnego już gmachu tej dyscypliny, czego materialnym wyrazem było utworzenie w 1925 roku w Genewie Międzynarodowego Biura Wychowania (*Bureau International d'Education*).

Kontynuatorem dzieła zapoczątkowanego przez Julliena okazał się Pedro Rosello, wicedyrektor wzmiankowanego Biura. On też przypomniał światu jego dorobek na polu pedagogiki porównawczej w wydanej po francusku rozprawie *Marc A.Jullien de Paris – ojciec pedagogiki porównawczej i prekursor Międzynarodowego Biura Wychowania* (*Marc A.Jullien de Paris – pere de la pedagogie comparee et precursor du B.I.E.*), tłumaczonej następnie na wiele różnych języków. Rosello zapoczątkował też budowę nowoczesnej koncepcji pedagogiki porównawczej, wieńcząc dzieło, którego punktem wyjścia były prace J.A. Komeńskiego, Lwa Tolstoja, F.A. Diesterwega, a przede wszystkim Julliena de Paris.

Rossello koncepcja pedagogiki porównawczej

Autor ten był zdania, że porównywanie określonych zjawisk i procesów edukacyjnych wtedy dopiero można uznać za zasadne z naukowego punktu widzenia, kiedy zmierza w sposób planowy do ujawnienia stałych związków i zależności między tymi zjawiskami i procesami. Nauki ścisłe, wyodrębniając związki przyczynowo-skutkowe między badanymi rzeczami, zjawiskami i procesami oraz nadając im postać matematycznych formuł, budują prawa przyrody. Pedagogika porównawcza takich praw nie ujawnia, gdyż ma do czynienia z materią o wiele bardziej złożoną niż nauki ścisłe, nomotetyczne. A jednak i ona, nie kuszając się wprawdzie o formułowanie praw ujmowanych w matematyczne wzory, zmierza do wykrywania uogólnień wykazujących cechy określonych prawidłowości, wykraczających poza granice suchej idiografii, tzn. sam opis badanych zjawisk i procesów.

Oto co na ten temat pisze Rossello: „Analizując coroczne sprawozdania ministrów oświaty z różnych krajów (...) doszedłem do przekonania, że obok pedagogiki porównawczej **statycznej**, zajmującej się systemami, organizacją i strukturami można wyróżnić pedagogikę porównawczą badającą ruch wychowawczy, zmiany, rozwój, jednym słowem – pedagogikę **dynamiczną**. W sposób zatem empiryczny, na podstawie samego tylko gromadzenia się i zachowania analizowanych faktów, posuwając się po drodze indukcji i bez żadnych z góry powziętych idei (...), poczęłem dostrzegać, jak się zarysowują w różnych wypadkach bardziej lub mniej wyraźnie wielkie linie całej serii >>prądów w wychowaniu<<. Wobec tego, że między tymi prądami zachodzi współzależność oraz że daje się zauważyć ich powiązanie z innymi dążeniami o charakterze politycznym, socjalnym, ekonomicznym, intelektualnym itd., skłonni jesteśmy przypuszczać, że tu wchodzi w grę pewne powiązanie przyczynowe i że gdybyśmy je znali, łatwiej byłoby wyjaśnić ruch w wychowaniu i jego rozwój” (Rossello, 1938, s. 3-4).

Tą drogą doszedł Rossello do sformułowania następujących „zasad determinujących prądy w wychowaniu”, a mianowicie, że:

- 1) szkoła i życie społeczne wzajemnie na siebie oddziałują,
- 2) fakty pedagogiczne są od siebie współzależne, w związku z czym zmiany w jednej części systemu szkolnego wywołują najrozmaitsze perturbacje w innych jego częściach.

Oprócz tych zasad, Rossello opracował listę przyczyn „prawdopodobnie determinujących wielkie prądy w wychowaniu”:

1. Po wojnach, rewolucjach i innych wielkich przemianach społecznych następują okresy wielkich reform edukacyjnych.
2. Wpływ państwa na wychowanie wzrasta.
3. Szkoła z instytucji dla uprzywilejowanych staje się instytucją dla wszystkich.
4. Wydatki na szkolnictwo publiczne szybko rosną, coraz więcej wynoszą też wydatki na ucznia.
5. Szkoła średnia podlega upowszechnieniu.

6. Szkoła pamięci przekształca się w szkołę intelektu, a szkoła intelektu staje się szkołą praktycznego działania.
7. Nadszedł czas szybkiego rozwoju szkolnictwa zawodowego i technicznego.
8. W szkolnictwie kształcącym nauczycieli poczynają współdziałać takie pomoce szkolne, jak kino, radio i telewizja, a nauczanie mechanizuje się" (Rossello, cyt. za Nawroczyńskim, 1962, s. 43).

Sformułowanie „zasad i przyczyn determinujących prądy w wychowaniu”, do których Rossello doszedł po wieloletnich analizach ministerialnych sprawozdań, nadsyłanych do Międzynarodowego Biura Wychowania na temat stanu i kierunków rozwoju zinstytucjonalizowanej edukacji w różnych krajach świata, określa się niekiedy jako „czyn pionierski” w budowie pedagogiki porównawczej (por. Nawroczyński, 1962, s. 44). Równocześnie dość powszechna jest opinia, że zasady mają walor ogólnie obowiązujący, podczas gdy przyczyny odnoszą się do znacznie węższego kręgu zjawisk i procesów edukacyjnych. Tak przynajmniej sądzono pod koniec lat pięćdziesiątych XX wieku (por. np. Hochleitner, 1959, s. 356–366). Obecnie można by dodać, że niektóre z tych przyczyn, jak chociażby siódma („Nadszedł czas szybkiego rozwoju szkolnictwa zawodowego i technicznego”), nie znajdują już wyraźniejszego odbicia w polityce oświatowej wielu państw, które preferują rozwój szkolnictwa ogólnokształcącego. Inne zaś przyczyny, jak np. czwarta („Wydatki na szkolnictwo publiczne szybko rosną...”) tylko z trudem – jeśli w ogóle – torują sobie drogę. Przykładem tego stanu rzeczy są m.in. wydatki na oświatę z budżetu państwa w Polsce w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku, które uległy znacznemu ograniczeniu.

Uogólniając stwierdzamy, że dzięki poczynaniom Pedra Rossello pedagogika porównawcza zaczęła wkraczać w fazę formułowania zasad i prawidłowości, aczkolwiek zarówno w jego czasach, jak i teraz, tzn. początek XXI wieku, ciągle jeszcze koncentruje ona swoją uwagę na gromadzeniu i porządkowaniu danych o stanie i funkcjonowaniu szkolnictwa w poszczególnych krajach oraz ich grupach, a także na określonych zagadnieniach edukacyjnych, którym z reguły nadaje postać opracowań monograficznych. Faktem jest, że kierunek „od monografii do uogólnień determinujących rozwój edukacji w makroskali” wskazał i zaczął upowszechniać Rossello.

Tendencje nomotetyczne w pedagogice porównawczej

Istota pedagogiki porównawczej polega nie tylko na gromadzeniu faktów, ich porównywaniu w celu ujawniania podobieństw i różnic – czym charakteryzuje się opisowa pedagogika porównawcza – lecz również, a nawet przede wszystkim, na wyjaśnianiu przyczyn i skutków analizowanych zjawisk i procesów edukacyjnych, a także na formułowaniu zasad i prawidłowości rządzących rozwojem zinstytucjonalizowanego kształcenia oraz ich spożytkowaniu w planowaniu oświaty, wychowania i szkolnictwa wyższego. Takie przynajmniej jest

zadanie pedagogiki porównawczej dynamicznej lub – używając bardziej współczesnego określenia – wyjaśniającej czy eksplanacyjnej. Praktycznym wyrazem tych nomotetycznych tendencji było utworzenie przez UNESCO w 1963 roku Międzynarodowego Instytutu Planowania Oświatowego w Paryżu, a także uruchomienie przy OECD oraz Radzie Europy Ośrodka Badań do Spraw Odnowy Szkolnictwa. Publikowane przez te placówki ekspertyzy i raporty edukacyjne niejednokrotnie eksponowały takie lub inne zasady czy – mówiąc ogólniej – prawidłowości rozwoju oświaty, wychowania i szkolnictwa wyższego, a także zwracały uwagę na odrębności występujące w systemach szkolnych różnych krajów.

Ten kierunek badań był uważany za główne zadanie pedagogiki porównawczej przez brytyjskiego komparatystę M.E.Sadlera, którego zdaniem: „Badając obce systemy wychowania trzeba pamiętać, że sprawy dziejące się poza szkołami więcej nawet znaczą od spraw wewnątrzszkolnych. One też kierują tym i wyjaśniają to, co wewnątrz. Nie możemy wędrować sobie do woli po systemach wychowawczych świata, jak dziecko biegające po ogrodzie, i zerwawszy z tego krzewu kwiatek, a z tamtego liście, spodziewać się, że jeśli zasadzimy u siebie, cośmy zebrali, to otrzymamy nową roślinę. Narodowy system wychowania jest czymś żywym, wynikiem zapomnianych walk, dawnych zmaganiań się i trudności. Ma on w sobie coś z tamtych działań życia narodowego. Instynktownie często kładzie się nacisk na te ćwiczenia, których charakter narodu szczególnie potrzebuje. Instynktownie również łągodzi sprawy, które wywoływały ostre starcie we wcześniejszych okresach jego historii. Wydaje się, iż nasz wysiłek zmierzający do wnikięcia z sympatią w działanie cudzego systemu wychowawczego pozwala łatwiej wgłębić się w ducha i tradycję naszego własnego wychowania, czyni nas wrażliwymi na jego niepisane ideały, sprawia, że szybciej chwytny oznaki wzmaganania się lub słabnięcia jego wpływu, bystrzej zauważamy zagrażające mu niebezpieczeństwa i subtelne zapowiedzi naglej zmiany. Praktyczna korzyść zatem z prowadzonych z systematyczną dokładnością i we właściwym duchu badań nad tym, jak działają obce systemy wychowania, polega na tym, że dzięki nim poczynamy lepiej studiować i rozumieć nasz własny” (Sadler, 1900, s. 38).

Chodzi zatem o poznanie, na czym polega swoista odrębność danego systemu wychowawczego, czy różni się on w sposób istotny od innych systemów, i jakie czynniki rozstrzygają o jego takiej lub innej strukturze i efektywności. Wobec tego badacz systemu wychowania, chcąc go zrozumieć i wythumaczyć jego konstytutywne cechy, musi sięgać do przyczyn nie tylko historycznych, prawniczych, socjologicznych i społeczno-ekonomicznych, lecz również do jego uwarunkowań kulturalnych, do jego języka, literatury, sztuki, nauki i filozofii. Wymaga to od badaczy parających się pedagogiką porównawczą nieprzeciętnych kwalifikacji. Wymaga to również, aby opracowując monografię jakiegoś jednego tylko systemu, nie izolować go od innych systemów, lecz przeciwnie – ukazywać go na tle oraz w powiązaniu z tymi systemami.

Koncepcję porównawczych badań Sadlera rozwinął jego uczeń I.L. Kandel, profesor Teachers College przy Uniwersytecie Kolumbijskim w Nowym Jorku, inicjator i wydawca od 1921 roku poczytnych „Roczników Wychowania” („Education Yearbooks”). Do 1944 roku ukazało się łączne 21 tomów tego periodyku, przy czym każdy z nich był poświęcony odrębnemu tematowi głównemu, w którego opracowaniu uczestniczyli specjaliści z różnych krajów, w tym także Polacy.

Historyczny funkcjonalizm

Swoją koncepcję pedagogicznych badań porównawczych, znaną pod nazwą historycznego funkcjonalizmu, rozwinął Kandel w dwóch głównych dziełach, a mianowicie *Pedagogika porównawcza* (*Comparative Education*) oraz *Nowa era w edukacji. Studium porównawcze* (*The New Era in Education. A Comparative Study*). Pierwsze ukazało się w 1933 roku, a drugie w 1955.

W myśl podstawowej tezy historycznego funkcjonalizmu systemy edukacyjne nie działają w próżni, lecz są wielorako powiązane z pozostałymi instytucjami społecznymi, politycznymi, gospodarczymi i kulturalnymi. Dlatego też, zdaniem Kandela, pedagog porównawczy, który naprawdę chce poznać i zrozumieć istotę oraz funkcjonowanie badanych systemów oświaty, wychowania i szkolnictwa wyższego, musi „głęboko kopać” i analizować problemy, z jakimi borykają się te systemy. Uzbrojony w pogląd, że edukacja nie jest przedsięwzięciem autonomicznym, komparatysta, który zdołał już poznać i opisać owe problemy, wnikać w ich przyczyny i uwarunkowania, powinien następnie wskazać, jakie rozwiązania – i dlaczego – należałoby podejmować w poszczególnych krajach, aby uzyskać zamierzone efekty. Takiego właśnie postępowania wymaga od pedagoga porównawczego Sadlerowski „imperatyw metodologiczny”, akceptowany jednoznacznie przez Kandela jako warunek konieczny ujawniania tych wewnętrznych sił duchowych i kulturalnych, które stanowią o istocie każdego systemu wychowania. Takie też postępowanie pozwala wydobyć na światło dzienne te siły i czynniki wobec danego systemu zewnętrzne, które mają niekiedy większe znaczenie dla pedagogiki porównawczej aniżeli to, co dzieje się wewnątrz tego systemu (Pollack, 2000, s. 18).

Aby tak prowadzić badania pedagogiczno-porównawcze, komparatysta powinien znać – według Kandela – co najmniej dwa języki obce, mieć bogatą wiedzę z zakresu teorii i praktyki pedagogicznej, antropologii, ekonomii, socjologii, geografii oraz historii wychowania i myśli pedagogicznej, a ponadto dysponować rozległą kulturą ogólną. Trzeba przyznać, że sam Kandel spełniał te warunki. Był też wierny sformułowanemu przez Sadlera zaleceniu, aby uzupełniać opisy systemów edukacyjnych o dane z zakresu życia społeczno-politycznego kraju, w którym funkcjonują, uznawanych w tych krajach wartości i nastawień, panujących obyczajów itp., gdyż te właśnie dane przesądzają o niepowtarzalności owych systemów. Uważał ponadto, że mechaniczne prze-

noszenie edukacyjnych struktur i rozwiązań z jednych krajów do drugich nie przynosi na ogół dobrych wyników, a niekiedy – czego przykładem była chociażby adaptacja systemów szkolnych krajów uprzemysłowionych przez niektóre kraje tzw. trzeciego świata – wywołuje nawet nieobliczalne szkody społeczne i pedagogiczne.

Kandel dzielił komparatystykę pedagogiczną na międzynarodową i porównawczą (w ścisłym tego słowa znaczeniu). Pierwsza zajmuje się badaniem tych specyficznych postaw intelektualnych oraz emocjonalnych wobec innych krajów i narodów, jakie są w danym kraju kształtowane w szkole i przez szkołę. Druga natomiast rozpatruje problemy wspólne dla systemów wychowania wszystkich krajów, przyczyny powstawania tych problemów, ich faktyczne i przewidywane konsekwencje, a oprócz tego wskazuje propozycje optymalnych rozwiązań strukturalnych, treściowo-metodycznych, organizacyjnych itd.

Głównym wkładem Kandela do pedagogiki międzynarodowej i porównawczej była jego przestroga przed naśladowczym zapożyczaniem edukacyjnych rozwiązań jednego kraju przez drugi, a to z racji różnic społeczno-politycznych, gospodarczych i kulturalnych. Był też „...pierwszym komparatystą, który dzielił systemy wychowania na takie składniki, jak administracja czy kształcenie nauczycieli, a także analizował je w ponadnarodowych kategoriach. Jego zalecenie, aby obserwować pracę szkół >>na miejscu<< obowiązuje nadal, przy czym dotyczy ono również interdyscyplinarnych badań zespołowych. Wymagał skrupulatnego badania dokumentów edukacyjnych, uprawiania swoistej eksplikacji tekstu, niekiedy rzadko obecnie spotykanej” (Bereday, 1966, s. 149).

Pedagogika porównawcza a filozofia

Reformatorzy szkolni, planując przebudowę systemu edukacji, kierują się zazwyczaj zarówno potrzebami i dążeniami własnego kraju, jak i określonymi poglądami ontologicznymi, gnoseologicznymi, etycznymi i estetycznymi. Wszystko to sprawia, że u podstaw każdej racjonalnej reformy oświatowej znajdują się takie lub inne poglądy filozoficzne, a zwłaszcza akceptowany przez władze szkolne światopogląd.

Rossello, zafascynowany formułowaniem uogólnień komparatystycznych na podstawie indukcyjnej analizy gromadzonych faktów, nie przywiązywał większego znaczenia do ich filozoficznej genezy i charakteru. Inaczej natomiast traktował te sprawy brytyjski komparatysta J.A. Lauwerys, który zwracał szczególną uwagę na doniosłe znaczenie filozofii dla pedagogiki porównawczej. Podobnie czynił N. Hans, który próbował sklasyfikować wszystkie uwarunkowania i czynniki wpływające na funkcjonowanie systemów edukacyjnych. W szczególności wyróżnił on czynniki o charakterze naturalnym, wyznaniowym i świeckim, a wśród naturalnych eksponował znaczenie uwarunkowań rasowych, językowych, ekonomicznych i geograficznych. Scharakteryzował

ponadto rolę i wpływy wierzeń religijnych na proces wychowania, a spośród czynników świeckich interesował się znaczeniem polityki oraz określonych prądów i kierunków filozoficznych dla tego procesu.

Uogólniając można powiedzieć, że pedagog porównawczy – podobnie zresztą jak badacze innych dziedzin życia – nie tylko gromadzi interesujące go fakty (czego notabene domagał się Rossello), lecz również wybiega poza nie i dzięki temu dochodzi do uogólnień pozwalających rozumieć i przebudować rzeczywistość edukacyjną w pożądanym kierunku oraz za pomocą właściwych środków i metod. „To zaś wymaga lotności umysłu, a do tej lotności bardzo dopomagają śmiałe pomysły filozoficzne” (Nawroczyński, 1962, s. 46). Nawet ci, którzy odzęgnują się formalnie od hołdowania takiemu czy innemu kierunkowi myśli filozoficznej, dowodzi Nawroczyński, w rzeczywistości nie są wolni od ulegania ich wpływom.

Pedagogika porównawcza a historia wychowania

Wszyscy wybitni komparatyści, o których była dotychczas mowa w tym opracowaniu, przywiązywali dużą wagę do znaczenia, jakie dla pedagogiki porównawczej mają fakty historyczne. Jednym z powodów tego stanu rzeczy jest podobieństwo przedmiotu badań obu tych dyscyplin. W jednym bowiem i drugim przypadku ogniskuje się uwagę na celach, treści, organizacji i metodach pracy dydaktyczno-wychowawczej w różnych krajach, bada struktury systemów oświaty, wychowania i szkolnictwa wyższego, rozpatruje stan i kierunki rozwoju tych systemów, opisuje ich konstytutywne cechy itd. Historia wychowania, do której pedagog porównawczy odwołuje się najczęściej, dokonuje jednak tych analiz w układzie chronologicznym, podczas gdy komparatyka czyni to na płaszczyźnie przestrzennej, zestawiając ze sobą realia edukacyjne różnych krajów z tego samego lub zbliżonych do siebie okresów. Ponadto cele i zadania pedagogiki porównawczej, zwłaszcza tzw. dynamicznej, mają charakter – w przeciwieństwie do historii wychowania – nie tylko deskryptywny i eksplikacyjny, lecz również prospektywny czy prognostyczny. Jej bowiem głównym zadaniem jest – przypomnijmy – porównawcza analiza współczesnych tendencji rozwojowych w edukacji; badanie, jak w poszczególnych krajach oraz w zależności od jakich uwarunkowań rozwiązywane są określone problemy oświatowe i wychowawcze, takie jak np. problem powszechności, drożności i ustawiczości zinstytucjonalizowanego kształcenia; wykrywanie związków przyczynowo-skutkowych między określonymi warunkami życia społeczno-ekonomicznego i kulturalnego oraz poczynaniami władz edukacyjnych a efektami tych warunków i poczynañ; wreszcie wskazywanie zarysowujących się tendencji rozwojowych w oświacie, wychowaniu i szkolnictwie wyższym. Angielski komparatysta, E. King, ujął te cele w sposób następujący: „Prawidłowe i wszechstronne rozpoznanie kierunku zmian zachodzących w wychowaniu, które – jak się wydaje – jest współcześnie naczelnym celem

badani pedagogiki porównawczej, zwiększa jej rolę i znaczenie dla ustawicznych reform oświatowych. Praktyczna wartość takich badań polega m.in. na tym, że ich wyniki stanowią podstawę dla polityków oświatowych do podejmowania decyzji, że organizatorom i administratorom szkolnictwa ułatwiają formułowanie alternatywnych rozwiązań oświatowych, projektowanych do wprowadzenia w danym systemie szkolnym" (King, 1963, s. 13).

Podstawowe funkcje pedagogiki porównawczej

Lata sześćdziesiąte i pierwszą połowę lat siedemdziesiątych nazwano okresem eksplozji szkolnej. W tym to bowiem okresie nastąpiła znaczna rozbudowa zinstytucjonalizowanego kształcenia, a w wielu krajach podejmowano zakrojone na węższą lub szerszą skalę reformy szkolne. Ich przedmiotem były przede wszystkim plany i programy nauczania, ale dość często reformowano również metody pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz istniejące struktury organizacyjne szkolnictwa podstawowego i średniego (Kupisiewicz, 1978). Na ten też okres przypada pojawienie się wielu raportów edukacyjnych, w tym raportu E.Faure'a pt. *Uczyć się, aby być* (1975), w których podkreślano potrzebę szerokiej wymiany poglądów na temat celów, założeń, przedmiotu i organizacji planowanych oraz już realizowanych reform. I tak, w cytowanym wyżej raporcie Faure'a czytamy, że „W miarę jak rozwój oświaty będzie wchodził na zalecane przez nas drogi, międzynarodowa współpraca między krajami stanie się coraz bardziej niezbędna”. W związku z tym zaleca się, aby „wzmacniać wymianę informacji dotyczących doświadczeń nowatorskich i uruchamiać mechanizmy, które pozwolą rządowi i zainteresowanym działaczom oświatowym na studiowanie z bliska prób i doświadczeń podejmowanych w innych krajach (Faure, 1975, s.432).

W tych okolicznościach pedagogiczne badania porównawcze stały się bardziej niż kiedykolwiek potrzebne i użyteczne, przy czym dotyczy to zarówno ich funkcji użytkowej, jak i naukowej. W pierwszym przypadku stają się one pomocne nie tylko w propagowaniu określonych koncepcji reform edukacyjnych, lecz również w wykrywaniu zarysowujących się kierunków i tendencji tych reform, łącznie z warunkującymi je czynnikami. W drugim natomiast przypadku, który dotyczy funkcji naukowej komparatystycznych badań pedagogicznych, dostarczają danych o „zasadach” i „przyczynach” – że raz jeszcze odwołamy się do terminów używanych przez Rossello – rozwoju systemów oświaty, wychowania i szkolnictwa wyższego. Torsten Husen opracował taką np. listę owych zasad, które nazwał „regułami reform szkolnych”:

„1. Reforma szkolna ma rację bytu wyłącznie jako jeden ze składników reformy społeczno-gospodarczej, a nie jej substytut.

2. Skuteczna realizacja reformy szkolnej wymaga dłuższego czasu (...) oraz starannie zaplanowanych i prowadzonych badań pilotażowych.

3. Warunkiem koniecznym wcielenia reformy szkolnej w życie są środki finansowe, proporcjonalne do jej celów i zakresu, a także dobrze przygotowana kadra, dokładniej – administracja oświatowa i nauczyciele.

4. Sprawny przebieg reformy wymaga centralnego sterowania i zaangażowanego uczestnictwa wykonawców (...).

6. Końcowe wyniki reformy zależą w znacznej mierze od badań pedagogicznych" (Husen, 1988, s. 114–119), które – dodajmy od siebie – powinny ją poprzedzać, towarzyszyć jej przez cały czas oraz być pomocne przy ocenie uzyskiwanych dzięki niej wyników.

Współcześni komparatyści, jak np. Oskar Anweiler w Niemczech, zwracają ponadto uwagę, że pedagogika porównawcza ma do odegrania ważną rolę w polityce i planowaniu oświatowym. Z tego m.in. powodu założono Międzynarodowy Instytut Planowania Oświatowego w Paryżu, Instytut Międzynarodowych Badań Porównawczych we Frankfurcie nad Menem oraz Instytut Pedagogiki UNESCO w Hamburgu. Temu też celowi podporządkowana jest działalność międzynarodowego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej, które istnieje od 1956 roku, a także młodszego odeń o pięć lat Europejskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej. Istotną rolę spełnia również funkcja integracyjna pedagogiki porównawczej w systemie nauk o wychowaniu, która „...wynika z konieczności widzenia zjawisk edukacyjnych we wszechzwiązkach z ciągłym przekraczaniem granic wyznaczanych sobie przez badaczy skupiających uwagę na wybranych wycinkach rzeczywistości oświatowej, rozpatrywanych przy tym z pozycji reprezentowanych przez siebie dyscyplin” (Wiloch, 1970, s. 191–192).

Oprócz funkcji integracyjnej, wymienia się również takie jeszcze funkcje pedagogiki porównawczej, jak ewaluacja różnych rozwiązań edukacyjnych (funkcja oceniająca) oraz prezentacja określonych możliwości doskonalenia szkolnych i pozaszkolnych placówek dydaktyczno-wychowawczych (funkcja promocyjna).

Sprawy dyskusyjne

Obok nadziei, jakie po II wojnie światowej wiązano z pedagogiką porównawczą, której rzecznicy spodziewali się, iż pomoże ona przebudować niewydolne systemy szkolne w skali międzynarodowej i uczyni je bardziej efektywnymi, nie brakowało również opinii i głosów wobec tej pedagogiki krytycznych. Dotyczyły one przeważnie jej statusu jako dyscypliny naukowej, w tym przedmiotu i metod badań, a także tematyki oraz przydatności tych badań dla teorii i praktyki edukacyjnej.

I tak, gdy chodzi o status, to szczególnie ostrej krytyce poddawano przedmiot i metody badań komparatystycznych. Dowodzono, że porównywanie stanowi integralny składnik wszelkich badań, czego przykładem są chociażby badania prowadzone w zakresie historii wychowania i myśli pedagogicznej,

dydaktyki ogólnej, pedeutologii itd. Wykazywano także, iż rygorystycznym kryteriom naukowym nie czynią zadość liczne monografie poszczególnych systemów wychowania, których sporządzanie zajmowało czołowe miejsce w pracach wielu komparatystów (Bereday, 1966). Monografie te bowiem odnoszą się z reguły do krajów o tak odmiennych stosunkach gospodarczych, społecznych, politycznych i kulturalnych, a ponadto o tak zróżnicowanych tradycjach edukacyjnych, że ich porównywanie jest w wielu wypadkach niezwykle trudne, a nawet niemożliwe. Zwracano wreszcie uwagę, że w komparatyście pedagogicznej dominuje przeważnie sucha deskrypcja, wskutek czego na dalszy plan schodzą pozostałe funkcje badań naukowych, a mianowicie eksplanacja i prognoza (predykcja).

Co należy sądzić o tej krytyce?

„Nie wydaje się zasadne, aby poprzez krytykę dotychczasowych osiągnięć można było kwestionować możliwość i potrzebę istnienia pedagogiki porównawczej jako pełnowartościowej dyscypliny naukowej. Cała dotychczasowa dysputa, dotycząca statusu (a zatem i przedmiotu badań) wynika z niezrozumienia tego, czym jest przedmiot badań dyscypliny naukowej (jako problem ogólny)” (Pachociński, 2000, s. 4).

Te niedostatki i wątpliwości można by usunąć, a przynajmniej zdecydowanie złagodzić, gdyby przyjąć, że „pedagogikę porównawczą interesują tylko te zjawiska edukacyjne, których kształt jest w znacznym stopniu określony przez specyficzne dla danego kraju, regionu czy epoki historycznej warunki społeczno-kulturowe, a także zjawiska odnoszące się do organizacji wychowania publicznego (ustrój szkolny, typy placówek wychowawczych, programy i metody nauczania itp.)” (Pachociński, 2000, s. 7). Pierwsze z tych zjawisk są zmiennymi niezależnymi, tzn. odnoszą się do przyczyn analizowanych zjawisk i procesów, drugie natomiast mogą spełniać podwójną rolę w badaniach komparatystycznych, a zatem występować – stosownie do celu tych badań – bądź jako zmienne niezależne, bądź zależne, to jest dotyczyć skutków owych zjawisk i procesów.

Warto ponadto podkreślić, że przedmiotem badań pedagogiki porównawczej mogą być nie tylko zjawiska i procesy już istniejące, niejako zastane, np. w postaci określonego systemu oświaty funkcjonującego w danym kraju czy krajach od dłuższego już czasu, lecz również realia przez nią tworzone, czego z kolei przykładem jest analiza przebiegu i wyników reformy szkolnej, której podstawę stanowią zalecenia opracowane przez komparatystów. W taki właśnie sposób reformowali swój system oświatowy Szwedzi w latach sześćdziesiątych.

Przedmiot badań komparatystycznych koncentruje się przeważnie wokół związku między warunkami społeczno-ekonomicznymi i kulturalnymi porównywanych krajów a systemami edukacyjnymi tych krajów. Przykładem ilustrującym ten stan rzeczy są badania prowadzone przez Międzynarodowe Stowarzyszenie do Badania Osiągnięć Szkolnych (International Association for Evalu-

ation of Educational Achievements) nad relacjami między narodowymi cechami systemów oświaty a postępami uczniów w nauce. Badania te zasługują na uwagę z tego chociażby względu, że objęto nimi w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych zarówno znaczną liczbę krajów, m.in. Polskę, jak i uczniów. Wynika z nich, że istnieją duże różnice między poszczególnymi krajami pod względem poziomu i organizacji systemów szkolnych oraz stosowanych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, natomiast wewnątrz tych krajów owe różnice są już znacznie mniejsze. Tak dzieje się np., gdy chodzi o wiek inicjacji szkolnej, który w skali międzynarodowej waha się od 4 do 7 lat, a wewnątrz poszczególnych krajów jest jednolity, gdyż przesądzają o tym odpowiednie ustawy. Oprócz tego edukacyjne różnice między krajami wynikają głównie z różnic w poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego tych krajów, a wewnątrz nich wiążą się przede wszystkim z pochodzeniem społecznym i miejscem zamieszkania uczniów, przy czym szczególnie wyraźna granica przebiega między miastem i wsią. Omawiane badania – mimo dobrego przygotowania koncepcyjnego i metodologicznego oraz znacznego zasięgu ilościowego i terytorialnego – nie doprowadziły jednak do pozyskania istotnej i pewnej wiedzy na temat wpływu różnych zmiennych na osiągnięcia szkolne (Postlethwaite, 1988). Do osiągnięcia tego celu należałoby więc je kontynuować. Ze względu na znaczną dynamikę zmian, z jaką obecnie mamy do czynienia w różnych dziedzinach życia krajów badanych przez pedagogikę porównawczą, postulat cykliczności tych badań zyskuje dodatkowe i zarazem szersze uzasadnienie.

Próba syntezy

Z tego, co w tym opracowaniu zostało powiedziane wynika, że pedagogika porównawcza, rozumiana jako – powtórzmy – dyscyplina, która analizuje porównawczo konstytutywne cechy oraz funkcjonowanie systemów edukacji w różnych krajach oraz ujawnia na tej podstawie rządzące tymi systemami prawidłowości i zarysowujące się tendencje, zasługuje na miano dyscypliny naukowej oraz może okazać się pomocna w procesie przebudowy oświaty, wychowania i szkolnictwa wyższego zarówno w mikro- jak i makroskali. Dowiodły tego nie tylko osiągnięcia jej wybitnych reprezentantów w przeszłości, poczynając od J.A. Komeńskiego, a kończąc na Rossello, Sadlerze i Kandelu, lecz również prace komparatystów współczesnych, m.in. E. Kinga, O. Anweilera, B. Nawroczyńskiego i innych. Dowodem tego jest również jasno i wyraźnie – w logicznym znaczeniu tych terminów – wyodrębniony przedmiot badań pedagogiki porównawczej, stosowane przez nią metody i narzędzia badań, wreszcie dotychczasowy dorobek badawczy, w którym coraz większą rolę odgrywają formułowane na podstawie prowadzonych analiz uogólnienia, w tym zasady i prawidłowości. Równocześnie coraz częściej dochodzi do głosu eksplanacja i predykcja, a nie – jak dawniej – jednostronna deskrypcja. Dowodzą tego liczne ostatnio publikacje z dziedziny komparatystyki, jak chociażby *Europejskie syste-*

my szkolne (*Bildungssysteme in Europa*, Anweiler i inni, 1996), *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* (Delors i inni, 1998), *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. (Kupisiewicz, 1999, wyd. IV), *czy Zarys pedagogiki porównawczej* (Pachociński, 1998).

Bibliografia

- Anweiler O. I in.: *Bildungssysteme in Europa*. Weinheim und Basel 1996.
- Bereday G.Z.F.: *Memorial to Isaac Kandel 1881-1965*. „Comparative Education Review” (Chicago) 1966, vol. 2.
- Delors J. i in.: *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. SOP, Warszawa 1998.
- Faure E.: *Uczyć się, aby być*. PWN, Warszawa 1975.
- Hochleitner R.D.: *Utilization de la education comparanda en el planeamiento*. „Internationale Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft” 1959, vol.V, nr 3.
- Husen T.: *Strategy Rules for Education Reforms*. „Interchange”, (Ontario) 1988, nr 2.
- King E.: *Une crise de conscience dans l'education comparee*. „Revue Francaise de Pedagogie” 1969, nr 6.
- Kupisiewicz Cz.: *Przemiany edukacyjne w świecie na tle raportów oświatowych*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1978.
- Kupisiewicz Cz.: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Wyd. IV. „Żak”, Warszawa 1999.
- Nawroczyński B.: *Pedagogika porównawcza*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1962, nr 1.
- Pachociński R.: *Zarys pedagogiki porównawczej*. Warszawa 1998.
- Pachociński R.: *Pedagogika porównawcza*. Maszynopis powiel., Warszawa 2000.
- Pęcherski M.: *Pedagogika porównawcza*. Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.
- Pollack E.: *Isaac Leon Kandel*. W: *Myśliciele o wychowaniu*. Tom II. Red. nauk. Cz.Kupisiewicz. Warszawa 2000.
- Postlethwaite T.N.: *The aims, style and methodology of IEA studies*. Frascati 1988.
- Rossello P.: *L'education comparee au service de la planification*. Institut J.J.Rousseau, Geneve 1938, nr 17.
- Sadler M.E.: *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education*. Guilford 1900 .
- Wiloch T.: *Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej*. PWN, Warszawa 1970.

Czesław Kupisiewicz

RZECZ O KSZTAŁCENIU

Wybór rozpraw i artykułów

Teksty zawarte w prezentowanym tomie są zaledwie fragmentem ogromnego dorobku znakomitego znawcy pedagogiki i świetnego nauczyciela, wybitnego przedstawiciela polskiej humanistyki. Mogą stanowić dobrą podstawę do podejmowania profesjonalnych działań służących kształtowaniu teorii i praktyki edukacyjnej na miarę potrzeb i aspiracji współczesnego społeczeństwa polskiego.

ISBN 83-7204-122-9

cena 22 zł



Jerzy Kubin
Polska Akademia Nauk

INICJATYWY PRAKTYCZNE W DZIEDZINIE UPOWSZECHNIANIA NAUKI ZA GRANICĄ¹

Programy naukowe, doświadczenia i zamierzenia na przyszłość BBC

Są instytucje, których długie trwanie kończy się degradacją, są też takie, które umiejętnie kumulując doświadczenia nabierają większej sprawności. BBC jest instytucją, która nie uległa komercyjnym wzorom sukcesu, zachowała charakter instytucji służby publicznej, osiągnęła mistrzostwo w dziedzinie krajowej i międzynarodowej informacji i publicystyki, stworzyła niezrównane spektakle szekspirowskiego teatru w TV, znacząco uczestniczy w upowszechnianiu kształcenia na poziomie wyższym dzięki rozwojowi Otwartego Uniwersytetu (Open University) i zajmuje przodujące w świecie miejsce w produkcji telewizyjnych filmów i programów naukowych.

W opisie cech wzoru sukcesu według formuły *bestselleru* tkwi pokusa sporządzenia łatwej recepty. Bardziej płodne wydaje się czerpanie z udanej praktyki jedynie inspiracji do nowych inicjatyw. Z tym zastrzeżeniem odwołuję się do spostrzeżeń doświadczonych programistów BBC, szczególnie zaś dyrektora sieci telewizyjnej BBC Will Wyatta.

W odróżnieniu od tendencji do poszukiwania wspólnych wyznaczników formuły największego zasięgu, które w praktyce komercyjnej znalazły wyraz w zasadzie robienia filmów przyciągających jednocześnie „dziecko, żołnierza i kobietę”, programy naukowe BBC poszukiwały zwykle odniesienia do wybranych konkretnych zainteresowań spotykanych w społeczeństwie, dalekich od upodobań do eksploatacji „pustego emocjonowania”.

Pierwsza audycja z radiowego cyklu BBC nadana 7 sierpnia 1923 r. dotyczyła udzielania pierwszej pomocy medycznej podczas świąt („First Aid Hints

for the Holiday"); inna wskazywała oferty nauki dla rolników („What Science is Doing for Farming”).

Programy poświęcone zdrowiu i medycynie zyskiwały największą widownię. Wielkie poruszenie wywołał cykl 10 reportaży TV z różnych szpitali pt. „Twoje życie w ich rękach” („Your Life in Their Hands”). Łączył on upowszechnianie wiedzy z problemami społecznymi służby zdrowia, medycyną prewencyjną (jak szczepionki przeciw paraliżowi dziecięcemu, zapobieganie zawałom) i techniką medyczną. Cykl spotkał się z krytyką na łamach „Daily Mail” i protestem w Izbie Gmin jako dramatyzujący chorobę i ekscytujący śmiertelnymi zagrożeniami, zamiast promować reguły higieny i zdrowego stylu życia. BBC potraktowała na tyle poważnie zarzut o wywoływanie neuroz, że następny cykl trzech programów dokumentalnych „Zmieniające się oblicze medycyny” („The Changing Face of Medicine”) stał się przedmiotem analizy opinii widzów i lekarzy. W pierwszym programie wykorzystano fragmenty poprzedniego cyklu, w drugim pt. „Mysteries” przedstawiono zagadki medycyny dotyczące nieznanych przyczyn i niepewnych sposobów leczenia takich chorób, jak schizofrenia, sclerosis multiplex i rak; w trzecim pt. „Prophecies” sięgano w przyszłość do perspektyw planowania rodziny i rozpoznawania dziedzicznych zaburzeń, leczenia chorób nerek i chorób psychicznych. Porównanie wyników oglądających programy z grupą kontrolną wskazało na znaczący przyrost wiedzy wśród widzów; większe zaufanie do lekarzy, a jedynie drobna mniejszość przyznawała, że program pierwszy wywołał niepokój i wzrost depresji („Annual Review of BBC Audience Research Findings” 1975/76, Nr 3, s. 72–81).

Popularność programów naukowych z dziedziny zdrowia i medycyny obserwowana w wielu krajach uzasadnia, zdaniem J. Duranta (1992), upatrywanie w nich paradygmatu wszelkiej praktyki upowszechniania nauki jako odpowiadającej sprawdzonym potrzebom ludności.

Z danych the UK Media Resource Service wynika, że przez 6 lat (1985–1991) najwięcej pytań dziennikarzy (42%) dotyczyło źródeł informacji z zakresu zdrowia i medycyny. W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie epidemiami, takimi jak: AIDS, infekcje wirusowe i zatrucia bakteryjne, a zainteresowanie zdrowiem i chorobą obejmuje także domowych ulubieńców. Obraz działalności kliniki weterynaryjnej „Animal Hospital” przyciągnął 11-milionową widownię (Wyatt, 1995, s. 42). Postać chorego na AIDS pojawiła się w operach mydlanych.

Epidemie mieszczą się w ogólniejszej kategorii takich zainteresowań ludności, jak żywiołowe klęski, huragany, trzęsienia ziemi, powódzie czy zaburzenia klimatu (m.in. susze). Informacje naukowe z zakresu tej tematyki zajmują czołowe miejsca w aktualnościach dnia, a programy dokumentalno-naukowe o tej tematyce stają się stałym elementem roboty dziennikarskiej. Poczucie zagrożenia jako motyw poszukiwania wiedzy decyduje o awansie tematyki ekologicznej. W odróżnieniu od klasycznej popularyzacji, która usiłuje przybliżyć pracę uczonych, punktem wyjścia wymienionych programów są zainteresowania społeczeństwa; wtórnie natomiast ukazują one, co nauka i technika ma do po-

wiedzenia w tych sprawach. Zainteresowanie nauką powstaje wówczas jako rezultat przeświadczenia o korzyściach nauki.

„Horizon” – okręt flagowy floty programów BBC reprezentuje taką właśnie formułę na równi z cyklami „Tomorrow’s World” czy „QED” (Quod Erat Demonstrandum). Producenci tych programów odnoszą je do życia i trosk dzisiejszego audytorium – pisze Wyatt. Dzięki temu miejsce nauki w świecie jest spostrzegane nie tylko jako ważne, lecz naturalne, praktyczne i interesujące. Zimą 1995 r. BBC pokazało nowy cykl „Traces of Guilt”, wciągając widzów poza kulisy zbrodni i ukazując rolę nauki w procesach sądowych.

Znajdowanie punktu wyjścia w potrzebach ludności, a nie w wyobrażeniach, jakie mają o nich nadawcy, lub w ich własnych życzeniach, ilustruje wypowiedź J. Bronowskiego: „popularyzację kaleczą dwa błędy: pierwszy, kiedy w wypowiedzi naukowego eksperta... dominuje jego wkład, jego badania i specjalność; ... ekspert przypuszcza, że ludzie, tak jak on sam chcieliby być ekspertami w jego dziedzinie. W rezultacie próbuje zaspokoić ich pragnienie wiedzy dostarczając informacji i traktując ich jak uczniów, zamiast jak ludzi wzajemnie rozszerzających własne rozumienie w procesie dyskusji”.

BBC wykorzystywało specyficzne możliwości radia i TV, zapraszając do studia najwybitniejszych i najbardziej utalentowanych naukowców. J. Bronowski był jednym z nich. Cykl jego wykładów pt. „Wejście człowieka” („The Ascent of Man”) fascynował prostotą wykładów i entuzjazmem wykładowcy. Książka oparta na tym cyklu została sprzedana w wielkim, jak na książkę popularnonaukową, nakładzie 400 tys. egzemplarzy.

Nadany w 1995 r. cykl pt. „Siedem cudów świata” („Seven Wonders of the World”) odznaczał się doborem postaci „zarażających” własnym entuzjazmem. Ten składnik formuły *best-selleru* pozyskuje widzów programów o tematyce na pozór odległej, o światopoglądowym znaczeniu, jak pochodzenie człowieka, dzieło A. Einsteina czy odkrycia paleontologii (cykl pt. „Treasure Hunters”).

BBC nie tylko kontroluje jakość programu wewnętrznymi ocenami i drogą systematycznych badań audytorium, lecz także niepisanyymi normami przestrzegania akceptowanych zaleceń. Zachowania telewizyjnych zadufków rzadko się zdarzają. Kiedy sposób zachowania prowadzących program „Don’t Ask Me” spotkał się z zarzutem, że wywołuje poczucie niższości wśród widzów: ... *is beliting the audience to some extent, and therefore you feel uncomfortable*, a zamysł rozrywki nie koresponduje z jej rozumieniem wśród widzów, *jest just rubbish..., cheap and nasty*, zmianie uległ styl pracy prezenterów (Meadows, 1979, s. 32).

Rozwój społecznych instytucji i ról łączących świat nauki i media

Tendencje do zbliżenia instytucji i społeczności naukowych do instytucji masowego komunikowania znajdują wyraz w powstawaniu stanowisk rzeczników prasowych przy uniwersytetach, akademiach nauk i większych centrach

badawczych. Różne są ich funkcje i wykonywane zadania. Przeważnie zabiegają oni o zainteresowanie agencji rządowych i sfer przemysłowych pracami badawczymi reprezentowanych centrów, zajmują się tradycyjnie rozumianą popularnością nauki, utrzymują kontakty z prasą, radiem i TV. W Polsce nie dokonano, jak dotąd, przeglądu aktywności rzeczników prasowych, nie podjęto próby określania kryteriów oceny ich pracy.

W Stanach Zjednoczonych w 1967 r. utworzono instytucję o ambicjach reprezentowania całego świata nauki wobec opinii publicznej i wspomaganie dziennikarzy przez wskazywanie wiarygodnych źródeł informacji naukowych w sprawach interesujących opinię publiczną. Instytucją tą jest Scientists' Institute for Public Information. Wkrótce okazało się, że dziennikarze są zainteresowani kontaktem z ekspertami, którzy byłiby łatwo i szybko dostępni. Odpowiadając tej potrzebie, Instytut powołał w 1980 r. Media Resource Service, placówkę, która udziela telefonicznych informacji dziennikarzom o ekspertach, którzy zgodzili się komentować bieżące wydarzenia stosownie do własnej specjalności. W przypadkach kontrowersji pomiędzy badaczami MRS wskazuje ekspertów reprezentujących szerokie spektrum poglądów naukowych. SIPI organizuje też cykle konferencji prasowych, które umożliwiają bezpośrednie spotkania uczonych z dziennikarzami w celu przedyskutowania spraw interesujących opinię publiczną.

Na wzór amerykański i dzięki wsparciu ze strony Ciba Foundation utworzono w Londynie The UK Media Resource Service w 1985 r. Londyński MRS dobiera ekspertów na podstawie rekomendacji stowarzyszeń naukowych, uniwersytetów oraz na podstawie własnych kwerend specjalistycznej literatury. Dobrani eksperci wskazują następnie innych znawców odpowiednich zagadnień. Często są oni zapraszani na stałych komentatorów lub współpracowników tygodników, gazet, radia i TV. Troską Ośrodka jest zapewnienie najlepszej ekspertalnej wiedzy (Langley, 1994). Katastrofy są zdarzeniami, które powodują największy napór dziennikarzy, jak np. kalifornijskie trzęsienia ziemi, wyciek ropy z tankowca Amoco cadiz u wybrzeży Alaski, arktyczna pogoda w lutym w Anglii, ponadto – epidemie (AIDS), wydarzenia w medycynie. W okresie między październikiem 1985 r. i czerwcem 1991 r. najczęściej pytań dziennikarzy dotyczyło zagadnień zdrowia i medycyny – 42% ogółu zgłoszeń.

W 1992 r. powstał program EICOS: a European Initiative for Communicators of Science. Siedzibą i zapleczem naukowym programu są instytuty biochemii i psychiatrii Maxa Plancka w Martinsried k.Monachium. Program jest wzorowany na amerykańskim programie stypendialnym w Woods Hale, Mass. EICOS oferuje stypendia dla dziennikarzy naukowych, którzy zamierzają specjalizować się w pisarstwie naukowym. W roku szkolnym 1992/93 przyznano 5 stypendiów na pobyt jednodniowy i 7 stypendiów na pobyt od dwu do czterech tygodni. Stypendyści poznawali zastosowania przemysłowe biotechnologii i uczestniczyli w doświadczeniach laboratoryjnych. Uzyskali oni, według ich własnych ocen, lepszy wgląd w specyfikę nauk biologicznych. W Komitecie doradczym programu uczestniczyła w 1992 r. red. Bożena Kastory z Polski.

Przedsięwzięcia Komitetu ds. Rozumienia Nauki w Społeczeństwie (Committee on the Public Understanding of Science - COPUS)

Potrzeba lepszej koordynacji i wzmocnienia współdziałania instytucji i stowarzyszeń działających na polu upowszechniania nauki w UK znalazła wyraz w powołaniu w 1986 r. ogólnokrajowego Komitetu ds. Rozumienia Nauki w Społeczeństwie – COPUS. Komitet powołały trzy stowarzyszenia: The Royal Society, the Royal Institution i the British Association for the Advancement of Science. Obszar zainteresowań Komitetu wykracza poza nauki ścisłe i techniczne obejmując także nauki społeczne. Komitet rozwinął działalność w następujących kierunkach:

1. Utworzono program stypendialny kształcenia naukowców i inżynierów w zakresie pisarstwa naukowego i współpracy z mediami (Media Followship Scheme);
2. Udzielono wsparcia kształceniu naukowców w zakresie kontaktów z mediami w różnych formach: od jednodniowych kursów przez praktykę w różnych instytucjach prasowych i TV aż do kształcenia w zakresie techniki piarskiej;
3. Ustanowiono system grantów na opracowania służące intensyfikacji upowszechniania nauki na różnych poziomach i w różnych środowiskach, jak np. projekt objazdowych wystaw interakcyjnych, projekt pantomimicznych inscenizacji naukowych, projekt baletu interpretującego pojęcia naukowe, program zajęć wczasowych zachęcających do rozwiązywania problemów naukowo-technicznych, projekt organizacji „sklepów naukowych” przyjmujących zlecenia na rozwiązywanie konkretnych problemów społeczno-kulturalnych, opracowania broszur dla rodziców nt. nauka w domu, projekt szkolnych zabawek naukowych;
4. Ustanowiono nagrody za najlepsze książki popularne (The Science Book Prizes) w trzech kategoriach: ogólne, dla młodzieży i dla początkujących. W ostatnich latach nagrodzono w kategorii książek ogólnych – Brytyjskie Towarzystwo Medyczne za książkę pt. *Living with Risk*, Roger Penrose. *The Emperor's New Mind* (nt. Komputerów, ludzkiego umysłu i praw fizyki); w kategorii książek dla młodzieży – David Macauley i Neil Ardley, *The Way Things Work*, a dla początkujących – Susan Mayes, *What Makes a Flower Grow?*
5. Rozszerzono o nowe formy działalność interakcyjnych ośrodków nauki i techniki, ustanowionych pierwotnie przez the Nuffield Foundation, włączając je w organizację corocznych festiwali nauki i techniki.

Rekomendacje Komitetu Wolfendale'a

W 10 lat po ogłoszeniu pierwszego raportu grupy ad hoc powołanej przez the Royal Society (tzw. *Bodmer Report*) Urząd Nauki i Techniki (the Office of

Science and Technology, obecnie w ramach Department of Trade and Industry, DTI), opublikował w 1995 r. *Wolfendale Committee Final Report*, poświęcony ocenie wkładu naukowców i inżynierów na rzecz rozumienia nauki przez publiczność. Chodziło zwłaszcza o odpowiedź na pytania wysunięte przez Białą Księgę pt. *Realising Our Potential*, a dotyczące udziału nauki w podnoszeniu „jakości życia” i „tworzeniu bogactwa”. Wyniki tej oceny są następujące:

- 1) Działalność na polu upowszechniania nauki, mimo udziału w niej wielu instytucji i jednostek, jest nadal zbyt rozproszona i niedostatecznie koordynowana na szczeblu zarówno lokalnym, jak i ogólnokrajowym;
- 2) Naukowcy biorący udział w tej działalności są chłodno traktowani przez kolegów, a jej rozwój jest nieraz „duszony w zarodku”;
- 3) Komitet zaleca zmianę interpretacji hasłowego „rozumienia” nauki na ocenę naukowych pojęć, metod i naukowców (*the appreciation of scientific concepts and methods, and also of the science practitioners themselves*), uchylając w pewnym stopniu autorytatywne rozstrzygnięcia ekspertów, co jest, a co nie jest nauką czy metodą naukową i przyznając w tym względzie większe kompetencje audytorium nauki i techniki; znajduje w tym, być może, odbicie pewna zbieżność poglądów na różnorodność nauk i przewyżczenie koncepcji dwóch kultur: naukowej i humanistycznej;
- 4) Komitet zaleca, aby rząd zwiększył nakłady na wyposażenie infrastruktury technicznej i organizacyjnej akcji na rzecz upowszechniania nauki i techniki oraz proponuje, aby opłacać 1% czasu naukowców lub pół tygodnia rocznie tytułem zwrotu kosztów udziału w przedsięwzięciach służących upowszechnianiu nauki;
- 5) Szczególnie pozytywnie ocenił Komitet konferencję zorganizowaną przez the British Association for the Advancement of Science podczas festiwalu nauki w Edynburgu w kwietniu 1995 r. nt. „Building Bridges to Science”, imprezę w Bristolu nt. „Scientific Power to the People” oraz oxfordzkie „Curioxitrial”;
- 6) Komitet uważa za konieczne podjęcie analizy metod oceny i efektywności działań w dziedzinie upowszechniania nauki oraz opublikowanie reguł dobrej praktyki (*Code of good practice*).

Ruch animacji naukowej i święta nauki we Francji

Naukowa Akcja Kulturalna (NAK) – L' Action Culturelle Scientifique może być źródłem cennych inspiracji. Narodziła się w klimacie kontestacji społecznej roku 1968 i zmierzała do zawłaszczenia wiedzy stanowiącej podstawę władzy. Celem NAK było „umożliwienie ludności wyrażania się w sposób indywidualny lub zbiorowy we wszystkich zakresach życia codziennego”. Akcentowano bliskość oraz powiązanie z życiem społecznym i potrzebami ludzi. Nauka powinna obracać się wokół publiczności, a nie na odwrót. Organizowano imprezy typu: „informatyka i życie codzienne”, „fizyka na ulicy”, spotkania naukowców z publicznością, otwierano drzwi laboratoriów. Duszą tych akcji był

animator naukowy, organizator imprez i łącznik między światem nauki a publicznością. Animatorzy wywodzili się z osiedli, szkół, przedsiębiorstw, działali społecznie. Misją animatora było pokazanie, że pytania publiczności adresowane do naukowców nie wyrażały jedynie niewiedzy, którą trzeba przewyciężyć, lecz że mogą one wzbogacać badania naukowe i kulturę naukowców. Podkreślano, że nauka wywodzi się bardziej z metody potwierdzanej doświadczeniem niż z autorytetu. Zajmowano się różnymi aspektami społecznej kontroli ekspertyz.

Otwarcie La Villette sprawiło, że powstał problem kształcenia animatorów nauki związany ściśle z odnową i aktywnymi formami muzealnictwa. Istotne było rozwijanie wrażliwości wobec różnych motywów i potrzeb skłaniających dzieci, młodzież, rodziny i dorosłych do poszukiwania kontaktu z nauką, techniką i przemysłem wykorzystującym odkrycia nauki. Animator miał wyzalać oraz krystalizować niejasne zainteresowania jednostek i grup; odkryć przed widzami różnorodność świata, czasem uwrażliwiać na argumentację stron brojących odmiennych stanowisk. Animator zatrudniony w Cité des Sciences et de l' Industrie w Paryżu ułatwia zdobywanie właściwych informacji, pomaga w opanowywaniu technik informatycznych i uczy antycypacji przyszłości. Wątek atrakcyjności i zabawy zawarty w animacji rozlał się szerokim nurtem po całym kraju i poruszył zagranicę formą „Święta nauki”. „Święta nauki” są organizowane od 1991 r., a uczestniczą w nich niemal wszystkie instytucje i stowarzyszenia naukowe, muzea, prasa i TV, organizacje społeczne i zawodowe. W 1995 r. w 1800 imprezach na terenie całej Francji uczestniczyło miliony ludzi, ponad 10 tys. naukowców, inżynierów, techników laboratoryjnych. Najświetniej prezentowały się imprezy urządzane w ogrodach Sekretariatu Stanu ds. Badań Naukowych (Secrétariat d'Etat à la Recherche) pod hasłem „Badanie naukowe jest moim zawodem, jest moją pasją”. Pokazywane obszary badawcze obejmowały m.in.: oczyszczanie zużytej wody, kontrolę wybrzeży morskich, sposoby przeciwdziałania zanieczyszczeniom powietrza wytwarzanym przez pojazdy benzynowe i ropne, eksploatację zasobów mineralnych, symulację trzęsień ziemi i ruchów chaotycznego niepokoju, zasady funkcjonowania urządzeń technicznych w życiu codziennym itp. ANVAR prezentował takie innowacje, jak: nowe rodzaje zboża, piwo z kasztanów i „hiperksiążki”. Nieopodal na sąsiedniej ulicy podziwiano samochód bez szofera, który posuwał się za pojazdami w meandrach zakrętów. Przedstawiano informacje o możliwościach karier naukowych i wyborze kierunków badawczych.

Wielki sukces osiągnęły „warsztaty dla młodzieży” wprowadzające w techniki naukowych odkryć. Filmy naukowe przedstawiały: narkotyki i neuronowe drogi komunikacji, skrzypce w głowie, wyzwanie alg. Święta nauki są dziełem mistrzowskiej organizacji i entuzjazmu naukowych animatorów pokazujących pasję poznawania.

Podobna pasja ogarnęła uczelnie i władze miasta Montreal, a jej pomnikiem stał się Biodom.

BIODOM

Na obszernych terenach, gdzie kiedyś odbywały się letnie igrzyska olimpijskie, w ramach nowych poszukiwań w dziedzinie edukacji ekologicznej i upowszechniania kultury naukowej zorganizowano nie mającą w świecie precedensu instytucję eksperymentalną o nazwie BIODOM. Nazwa ta wywodzi się z dwóch słów greckich BIOS – życie, DOMA – dom.

Instytucja ta stanowi istotny element aktywności w dziedzinie organizowania zajęć pozaszkolnych rozwijających kulturę naukową. Zaczęło się od ośrodków regionalnych „wypoczynku z nauką”, wystaw naukowych, Klubów Młodych Szperaczy, Tygodni Nauki, Festiwali filmu naukowego... Równoległe z rozwijaniem kultury naukowej poprzez różne formy działalności praktycznej pojawiały się pierwsze muzea naukowe, których organizacja spoczywała od początku na instytucjach kształcenia na poziomie wyższym. Wywodziły się z troski o zachowanie dziedzictwa naukowego i technicznego oraz dążenia do upowszechniania wiedzy. Główne muzea naukowe w Quebecu są stowarzyszone z najważniejszymi uniwersytetami (Mc Gill-muzeum Redpath, Université Laval – ośrodek muzeograficzny, Muzeum Seminarium Quebec, Muzeum seminarium w Sherbrooke). W roku 1987 ogólna liczba tego rodzaju muzeów wynosiła 49. Ich działalność jest stale wzbogacana o różne inicjatywy instytucji prywatnych. Rozszerza się także działalność muzeów w dziedzinie ochrony fauny i flory, a akwaria, ogrody botaniczne i zoologiczne pełnią także funkcję muzeów, obejmując badania naukowe, konserwację zbiorów i edukację publiczności. Stale wzrasta nieznaną dawniej rola muzeologii naukowej.

Powołanie BIODOM-u stanowi naturalne przedłużenie obu wspomnianych tendencji, to znaczy rozwijania kultury naukowej i technicznej oraz wzrostu „zielonej myśli” w Quebecu. W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ochrona dziedzictwa naturalnego stała się przedmiotem szczególnej troski, co wyraziło się w aktywności opinii publicznej oraz działaniach administracji miejskiej Montrealu. W roku 1987 narodziła się pierwsza idea powołania, obok ogrodu botanicznego, planetarium, akwarium, ogrodu zoologicznego i insektarium, odrębnego muzeum środowiskowego. Pozostawał do wykorzystania teren olimpijskiego wiodromu. W roku 1988 miasto Montreal i RIO (régie des installations olympiques – kierownictwo urządzeń olimpijskich) przedstawiły projekt takiego muzeum, które miałyby wykorzystać istniejące pomieszczenia i włączyć do nich część zbiorów żywych prezentowanych w Akwarium i ogrodzie zoologicznym. Uplłynęły niecałe cztery lata i za cenę 58,2 milionów dolarów BIODOM otworzył swoje bramy w czerwcu 1992 roku. Misja Biodomu obejmuje trzy kręgi: kształcenie publiczności w zakresie opieki nad dziedzictwem naturalnym, ochrona gatunków roślin i zwierząt oraz badania związane z kolekcjami żywymi i środowiskiem naturalnym. Mówiąc dokładniej – intencja edukacyjna polega na uwrażliwieniu różnych grup publiczności na złożoność ekosystemów i rozwijaniu myślenia w sposób globalny, działania zaś na szczeblach lokalnych, sprzyjaniu różnym formom zaangażowania na rzecz ochrony

środowiska naturalnego. Jest to koncepcja jedyna w świecie, przewyższająca tradycyjne formy ogrodów botanicznych, zoologicznych i akwarium. Dzieje się tak, ponieważ zbiory nie są umieszczane w odrębnych przestrzeniach, ale we wspólnocie, wzajemnej interakcji na terenie wybranego środowiska, które odzwierciedla w sposób maksymalnie wierny warunki ekosystemów naturalnych. Zwiedzający mogą więc uczestniczyć w autentycznej wędrówce przez cztery ekosystemy reprezentowane w obu Amerykach: Północnej i Południowej, a mianowicie: puszcza tropikalna, puszcza Laurentyńska, obszary morskie laurentyńskie i świat biegunowy.

Taka koncepcja oznacza rzeczywistą rewolucję w muzealnictwie. Jest to bowiem umożliwienie publiczności bezpośredniego kontaktu z naturą w swoich wybranych obszarach: różnorodna gorąca wilgotność puszczy tropikalnej, barwy puszczy Laurentyńskiej, która zakwita i usypia w rytmie pór roku, zimne wody rzeki Świętego Wawrzyńca, południowe i północne lodowce obu biegunów. Każdy z tych ekosystemów prezentowany jest w postaci krajobrazowej, dzięki autentyzmowi żyjących tam zwierząt, ptaków itp. Tak jak w prawdziwej przyrodzie fauna, flora, ziemia, woda i światło pozostają ze sobą w nieustającej interakcji i uczestniczą w kształtowaniu równowagi środowiska. Przedstawiona w BIODOM-ie puszcza tropikalna inspirowana jest dorzeczem Amazonki w Brazylii i ukazuje różne stadia jej ewolucji. Zwiedzający dowiadują się, że tego typu puszcza tworzy się przez tysiąclecia, a tymczasem dziś każdego roku jest niszczona na przestrzeni równoważnej połowie Kalifornii. Puszcza Laurentyńska ukazuje zmienne rytmy pór roku, bogactwo zwierzostronu z bobrami na czele. Właśnie działalność bobrów zabezpiecza przed zatopieniem znacznych terenów i zapewnia bezpieczeństwo dla zagrożonej flory. Oba bieguny ilustrują dwa różne światy: Arktyka jest oceanem, Antarktyda kontynentem; fauna północy równie sprawna w powietrzu jak w wodzie, a na południu stworzenia noszące potocznie nazwę pingwinów, pływające, ale niezdolne do lotu. Prawdziwe pingwiny żyją natomiast na północy, nawet w Quebecu. Wody rzeki Św. Wawrzyńca są zamieszkałe przez plankton, który przyciąga ryby i ssaki morskie, zwłaszcza kaczki i bekasy, których barwy przystosowane do warunków naturalnych mają charakter ochronny.

BIODOM łączy badania naukowe, studia nad zgromadzonymi zbiorami i upowszechnianie wiedzy wśród szerokiej publiczności. Świadomość tej wiedzy polega na autentycznym podejściu systemowego, ukazaniu globalnej wizji prezentowanych środowisk naturalnych, odrębnych ekosystemów. Widz rzeczywiście postrzeże konkretne relacje między elementamiżywionymi i nieżywionymi w każdym ekosystemie.

Rozwój edukacyjny przebiega w sposób następujący: uwrażliwianie (poprzez różnego rodzaju konkretne olśnienia i odkrycia), zdobywanie wiedzy (dzięki zapoznawaniu się z szeroko dostępnymi informacjami), zrozumienie (integrowanie wiedzy, rozszerzenie świadomości, zmiana punktów widzenia), analiza (ustalenie relacji i określenie wartości) oraz działanie (dzięki zmianie nawyków i uczestnictwu). Widz osiąga rzeczywiście wizję planetarną, niemal

dotykalnie poznaje interakcje w ramach ekosystemów, ma także do swej dyspozycji atelier z możliwością manipulowania, dotykania itp.

BIODOM jest rzeczywistym terenem nowoczesnego upowszechniania kultury naukowej w zakresie wiedzy o środowisku; towarzyszą mu różne inicjatywy dodatkowe realizowane przez powiązane instytucje i organizacje, a także media. Wytwarza się zatem swoisty ekosystem kultury naukowej o własnej dynamice i wielorakich interakcjach.

Działalność naukowo-ekspertalna w brytyjskim parlamencie

Praktyka Komitetu Parlamentarno-Naukowego (Parliamentary and Scientific Committee) w Anglii jest jedną z najbardziej efektywnych dróg wpływania nauki na ważne decyzje publiczne. Komitet utworzony w przededniu II wojny światowej udowodnił swoją mocną, służącą interesom UK pozycję w ciągu ponad pół wieku nie przerwanej aktywności. Efektywność tej formy upowszechniania nauki wynika wprost z szybkiego reagowania na konkretne potrzeby decyzyjne partii i członków Izby Gmin i Izby Lordów. Komitet organizuje dyskusje i zamawia ekspertyzy, które są z reguły wykorzystywane w aktualnych debatach parlamentarnych. Tak na przykład w cyklu „House of Commons Library Research Papers, „Science and Environment Section” wydano ekspertyzę nt. aktualnego stanu badań nad efektem cieplarnianym w związku z przewidywaną debatą nt. m.in. regulacji prawnych w tej dziedzinie („Global Warming: Environmental and Economic Effects”, Research Paper 95/85). Streszczenie ekspertyzy opublikował dwumiesięcznik Komitetu „Science in Parliament”, 1985, Vol. 52, Nr 5, s. 29–32. W tym samym numerze (s. 33–36) Parliamentary Office of Science and Technology (POST) opublikował raport 62 nt. ogólnonarodowej infrastruktury informacyjnej (The UK National Information Infrastructure).

W związku z debatą nt. rolnictwa, zwłaszcza upraw roślinnych dla celów przemysłowych (*non-food crops*) Komitet zamówił i opublikował ekspertyzę nt. *Alternatives in Agriculture* („Science in Parliament” 1995, Vol. 52, Nr 4).

Komitet reaguje aktywnie na tematykę omawianą na forum Europejskiego Parlamentu. Tak więc kiedy the European Parliament uchwałą z dnia 1 marca 1995 r. odrzucił dyrektywę o prawnej ochronie biotechnicznych wynalazków, Komitet zorganizował wraz z Oddziałem the Royal Society w Edynburgu konferencję nt. „Delivering the Promise – Plant Biotechnology” wypełnioną dyskusjami na kontrowersyjny temat „patentów na życie” (zob. „Science in Parliament” 1995, Vol. 5, Nr 4, s. 7–12). Ekspertyzy publikowane w czasopismach Komitetu są firmowane przez najwyższe autorytety i zawsze uwzględniają zarówno stanowiska opozycyjne, jak i obszary niewiedzy. Ostatnie trzy numery z 1995 r. „Science in Parliament”, obejmujące po ok. 60 stron druku, stanowią świadectwo aktywności środowisk naukowych wobec chłonnego „ryнку” brytyjskich parlamentarzystów.

Czy nie powinno powstać analogiczne lobby naukowe w polskim Zgromadzeniu Narodowym?

Przypisy

¹ Praca wykonana przez autora na zlecenie Polskiej Fundacji Upowszechniania Nauki w ramach umowy nr PBZ 0402Z039/P1/94/02 o realizację projektu badawczego zamawianego i finansowanego przez Komitet Badań Naukowych w latach 1994–1995.

² W 1995 r. W Polsce największą widownię pozyskały filmy: Król Lew, Pocahontas i Kasper.

Bibliografia

Annual review of BBC AUDIENCE RESEARCH FINDINGS.

1973/74 Nr 1, What „The Ascent of Man” Conveyed to its Viewers.

1975/76 Nr 3, What „The Changing Face of Medicine” Conveyed to its Viewers.

1976/77 Nr 4, The Effects of „Is it Cancer, Doctor?”

Viewers’ Reactions to Some Television Programmes.

Aspects of Public Opinion about Television.

COPUS Looks Forward. The next five years. Committee on the Public Understanding of Science (bez daty).

COPUS 1991, Review of Activities.

Experiments in the Communication of Science Information by Television Programmes. An Audience Research Report. British Broadcasting Corporation, April 1972, mimeo.

Fayard P.: *La science tourne autour du public. Phénomène de société. Project de communication et partage du savoir.* W: *Quand la science se fait culture. La culture scientifique dans le monde.* Actes I. Sous la direction de Bernard Schiele. Études réunies par Bernard Schiele, Michel Amyot et Claude Benoit. Montréal, Éditions MULTIMONDES Université 1994.

Landry J., Charpentier A.: *Un Lieu dans l’Écosystème de la culture scientifique: Le Biodôme de Montréal.* W: *Quand la Science se fait Culture,* sous la direction de Bernard Schiele, Montréal 1994.

Langley Ch.: *Science Sources for the Media – The UK Media Resource Service.* W: *When Science Becomes Culture.* Edited by Bernard Schiele, Montréal 1994.

Meadows A.J.: *The Reception of Science Presented on Television.* Social Science Research Council, mimeo.

Murray I.: *How are scientists talking science?* Science and Public Affairs, Winter 1995

La Science en fête. Les 6, 7 et 8 Octobre 1995. W: *Lettre d’Information* 1995, No.121 Ministère de l’Éducation Nationale, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche. Secrétariat d’Etat à la Recherche.

Waksman B.H., Adelman-Grill B.C., Kreutzberg G.W.: *EICOS: a European Initiative for Communicators of Science.* Public Understanding of Science 1993, Nr 2.

Wyatt W.: *Licensed for Science.* Science and Public Affairs, Winter 1995.

Bożena Wojnowska
Instytut Badań Literackich PAN

KORCZAK A WYCHOWANIE DLA POKOJU

Słowo „pokój” dla ludzi z tej części Europy, z której pochodzę, może kojarzyć się jeszcze z natręctwem komunistycznej propagandy. Wszak sławetna „walka o pokój” należała do jej stałego wyposażenia – skrywając pod kłamliwą maską rzeczywiste intencje swoich organizatorów. Dzisiaj słowo to odsyła nas już do innej rzeczywistości. Wchodzi w inny obszar problemowy. Staje się niekłamną częścią demokratycznego dyskursu, gdzie pokój traktuje się jako rzeczywisty warunek demokracji.

Wolno słowo to rozpatrywać w innym jeszcze ważnym kontekście. Hebrajskie słowo *szalom* i arabskie *salem*, oznaczają pokój, odsyłają w tych językach nie tylko do pewnej rzeczywistości politycznej, będącej brakiem wojny. Odsyłają do pewnego stanu ducha, stanu ludzkiej osobowości. Wskazują mianowicie na jej harmonię, pełnię, wewnętrzny ład i psychiczne zintegrowanie, świadomą zgodę na siebie. Dla nas, w chrześcijańskim kręgu kulturowym, znaczenie to zawiera się wyraźnie w Chrystusowym pozdrowieniu do apostołów: „Pokój wam”.

Związek między oboma tymi znaczeniami pojęcia nie jest może zbyt jasny na pierwszy rzut oka. Można go – wydaje się – uchwycić w płaszczyźnie antropologii, w podbudowujących ją spostrzeżeniach psychologicznych, prowadzących do wskazań w obrębie pedagogiki. Chciałabym rozważyć ów związek w odniesieniu do koncepcji wychowania u Janusza Korczaka – wydobywając na jaw ukryte w tej koncepcji przesłanki naszego problemu.

Rozpoczę od przypomnienia dwóch teorii objaśniających *explicite* – w sferze antropologii właśnie – przyczyny wybuchania konfliktów wojennych. Jedna z nich, posługująca się kategoriami psychologii zbiorowej, dowodzi, że powodem zbijania się ludzi w masy, aby zabijać, jest lęk przed śmiercią, świadomość, że jesteśmy śmiertelni. W dużej gromadzie świadomość tę udaje nam się zagłuszyć. Zadając śmierć innym, zapominamy o własnej nieuniknionej śmierci. Możemy w ten sposób podświadomie niejako na niej się zemścić, wyzwolić od egzystencjalnego lęku wobec niej (Elias Canetti).

Dруга wskazuje przyczyny agresji, prowadzącej do zadawania bólu i śmierci innym, w indywidualnym doświadczeniu dziecka poddanemu agresji

ze strony dorosłych. Dziecko krzywdzone przez dorosłych, rodziców czy wychowawców, nie może – z racji zależności od nich – okazać gniewu i złości, tłumia je w sobie, a gdy dorośnie, przenosi te uczucia na innych – z tym większą siłą, im bardziej były tłumione. Skrywana agresja kreuje sobie wrogów (Alice Miller).

Od obu tych wyjaśnień krok już tylko do pytań o wychowanie. Jak odnosić się do naszych dzieci, aby uniknąć destrukcyjnych wpływów znieważonego dzieciństwa? Jak zapewnić im harmonijny rozwój, integralną psychikę oraz takie ukształtowanie indywidualności, by nie musiały roztopiać się w anonimowym, agresywnym tłumie. I wreszcie – jak formować naszą własną osobowość, by ograniczyć do minimum przelewanie naszych lęków na dzieci.

Na te pytania Korczak odpowiada nam na różne sposoby. Zarówno właściwym sobie typem współżycia z dziećmi, tj. tekstem własnej biografii, jak tekstami pisanymi. Tak formą tych tekstów, tj. tym, jak się w nich do nas jako autor zwraca, jak tym, co chce nam powiedzieć poprzez ich kształt i zawartość.

Bo trzeba tu od razu zaznaczyć: nie mamy w nich do czynienia z **systemem** pedagogicznym, z wykładem jakiegoś koherentnego zespołu obowiązujących raz na zawsze prawd i wynikających z nich niezmiennych reguł postępowania. Korczak nie tyle głosił naukę, ile sam był nauką, jak ujął to celnie jeden z jego interpretatorów (Michael Kirchner). Jego pisma to także nie zbiór aforyzmów, których trafność moglibyśmy podziwiać lub zakwestionować. To – jak już wskazywało wielu badaczy – raczej zaproszenie do współmyślenia, zachęta pod adresem czytelnika do samodzielnych poszukiwań i wyciągania wniosków z przedstawionych przez autora obserwacji (por. np. Michał Głowiński).

Korczak traktuje nas, swoich czytelników, jak partnerów, niczego nam nie narzuca, nie moralizuje, nie stawia jednoznacznych wymagań z pozycji osoby, która wie i umie lepiej, lecz raczej chce sprawić, by każdy sam dojrzał do właściwych sposobów postępowania z dzieckiem. Oskarżenia, głęboko ukryte w strukturze wypowiedzi, formułuje tak, jakby sam też się oskarżał – posługuje się pierwszą osobą liczby mnogiej, gdzie rozumienie ma pierwszeństwo przed osądem. Stosuje też często drugoosobowe, dialogowe „ty”, czyni dyskurs mową nieautorytarną, głęboko spersonalizowaną, nasyconą szacunkiem dla czytelnika. Słowem, sam sposób kształtowania wypowiedzi jest już u Korczaka zamierzonym działaniem pedagogicznym – skierowanym pod adresem potencjalnych wychowawców i czytelników. Tworzy pewien jego wzór, ustala pożądany model. Daleki od retoryki, pobudza do myślenia (Michał Głowiński).

Temat wychowania, a zwłaszcza samowychowania wychowawców, jest jednym z naczelných w Korczakowskim dyskursie pedagogicznym. W podjęciu oraz potraktowaniu tematu samowychowania widać wyraźnie – na poziomie ogólnym – pewne podobieństwo do Goetheańskiej idei *Bildung*. W ujęciu Korczaka wychowawcą nie może być ktokolwiek. Nikt, kto miałby za sobą formalny jedynie autorytet i wiedzę teoretyczną zaczerpniętą z książek. Wychowawcą może być tylko ten, kto ma osobowość – ukształtowaną i doskonaloną w procesie wychowywania i samowychowania. Winien dążyć do osobowości zharmonizowanej, pewnej siebie i swoich zamiarów, a jednocześnie być gotowym do cią-

głego stawania się. Co znaczy – do korygowania siebie, swego postępowania oraz wzbogacania o cechy, jakie podsuwa mu najważniejszy partner jego doświadczenia – dziecko, a więc przemieniania się w procesie wzajemnej wymiany doświadczeń. Winien poznawać siebie rozpoznając się w dziecku i poznając je przy jego pomocy, głębsze bowiem samopoznanie umożliwi mu lepsze poznanie osoby dziecka. Ma prawo do błędu i także na błędach powinien uczyć się stawać tym, kim jest – zanim jako dorosły uległ alienującym stosunkom społecznym. Tylko bowiem osobowość autentyczna – zdaniem Korczaka – i świadoma siebie może oddziaływać pozytywnie w procesie wychowania, stając się przykładem oraz pomocą w rozwoju podobnych, tj. pożądaných, cech u wychowanków.

Tak jak Goetheański Wilhelm Meisner miał swoją osobowość kształtować wśród ludzi (a należała osobowość do najcenniejszych wedle Goethego wartości) i przez mnogość doświadczeń oraz błędnych często wyborów, dochodząc do służenia ludziom, tak wychowawca w ujęciu Korczaka miał stawać się sobą poprzez wzbogacające wzajemnie doświadczenie obcowania z dziećmi, by pomagać im własnym przykładem.

Portret dobrego wychowawcy w jego rysach bardziej szczegółowych odznacza się u Korczaka tym, że nie składa się z cech idealnych, ze zbioru raz na zawsze danych, wzorcowych sposobów postępowania. Nadrzędnym postulatem Korczaka jest bowiem dostosowanie pedagogicznego działania wychowawcy do indywidualnych cech wychowanków oraz do konkretnej sytuacji i kontekstu wychowawczego. Korczak obala istniejące stereotypy w postrzeganiu dziecka i sposobach postępowania z nim. Wskazuje na różnorodność dziecięcych typów, analogiczną do psychologicznej różnorodności w świecie dorosłych i podkreśla potrzebę dopasowania się wychowawcy w jego metodach podejścia do konkretnego „ty” wychowanka. Nie czyni tego jednak nigdy w formie werbalnego pouczenia. Pozwala, by postulat ów wyłaniał się pośrednio z przekazywanych obserwacji, podsuwanych konkretnych przykładów, unaocznionych scen i sytuacji interakcyjnych. W efekcie rozpoznajemy go jako niewypowiedzianą wprost konkluzję podaną czytelnikowi do odczytania z bogactwa nagromadzonych doświadczeń pedagogicznych autora.

W podobny sposób funkcjonuje w jego pismach inne jeszcze wskazanie, traktowane jako nadrzędne, natury etycznej, poświadczone jego biografią. To nakaz nieegoistycznego i nieinstrumentalnego traktowania dziecka, nieuwarunkowanego jakby rzutu ku dziecku, z którym ma się w danej chwili do czynienia, przekraczania w obcowaniu z nim własnego „ja” i widzenia w jego rozwoju oraz istnieniu cel samoistny. Korczak nie ma złudzeń, wie, że każdy z nas może nakaz ten spełniać jedynie częściowo, w przybliżeniu. Podaje przykłady własnego złego humoru, zmęczenia czy zniecierpliwienia, które nie pozwoliły mu zadowolająco zrealizować tej założonej zasady. Wytycza jednak kierunek, stawia drogowskazy, zachęca byśmy nie ustawiali w wysiłku uporczywego podążania do wskazanego celu, jakkolwiek byłby on nieosiągalny. W strukturze tego pragnienia, tych Korczakowskich wskazań, słychać wyraźnie echo Goetheań-

skiego *Streben*, nieustępliwego dążenia do ideału, traktowanego jako ogólna norma życia, nasycone jest ono tylko u Korczaka treścią jawnie etyczną. W tej płaszczyźnie, płaszczyźnie etyki, nakaz Korczaka zbliża się do Levinasowskiej „odpowiedzialności” – uprzytomnienia obowiązku, jaki rodzi się ze spotkania Innego, z wypisanym na jego twarzy wołaniem: „Nie zabijaj mnie!”. Co znaczy: nie manipuluj mną, nie instrumentalizuj, nie dokonuj na mnie mordu duchowego, nie postrzegaj mojego „ja” przez pryzmat twojego, lecz traktuj jako osobę samoistną. Obowiązek ten to obowiązek przekraczania indywidualnej egzystencji, bycia nie dla siebie, lecz dla innych.

Można powiedzieć, że Korczak podjął tak sformułowane wezwanie, wezwanie do odpowiedzialności i miłości raz, w chwili, gdy przekroczył próg Domu Sierot, rezygnując z posiadania rodziny, a może i z ambicji pisarskich na większą skalę, i odtąd podejmował je już stale w różnorodnych momentach swego życia-współżycia z dziećmi (które opisał) aż do tragicznej śmierci. Rozumiał jednak – dając temu wyraz strukturą swojego pisania, że – by zacytować Levinasa – „tego nie można wymagać od innych, to można wymagać tylko od siebie”.

Korczak – jak wiemy – nie był psychologiem z wykształcenia. Do pedagogiki przyszedł od strony medycyny. Jest zadziwiające, jak wyniesiony stamtąd nawyk ścisłej obserwacji, połączony z prawdziwą pasją dziecka, doprowadził go do spostrzeżeń podobnych do tych, jakie rozwija współczesna psychologia przeciwstawiająca się pedagogice autorytarnej. Ta, reprezentowana na przykład przez wspomnianą już Alice Miller. Bez operowania jej naukowymi terminami, wywodzącymi się po części z psychoanalizy, Korczak daje nam opisy rzeczywistego zniewolenia dziecka – w rezultacie niewłaściwego, zbyt rygorystycznego bądź przeciwnie zbyt pobłażliwego wychowania, oraz obrazy złych tego skutków psychospołecznych. Punktem wyjścia tych opisów jest założenie – to najbardziej znane z Korczakowskich przeświadczeń – o równowartości dziecka i człowieka dorosłego. Równowartości, a także podobieństwie oraz różnicy. Obojętności wobec dzieciństwa bądź czułościowemu, egoistycznemu stosunkowi do dziecka i jego spraw czy lekceważeniu jego istoty, która nie jest, lecz dopiero będzie, przeciwstawiał konieczność poszanowania tego sposobu kondycji ludzkiej, docenienia wczesnego etapu życia człowieka. Formułował to – jak wiemy – jako prawo dziecka do szacunku, jak głosił tytuł jego znanego najlepiej manifestu pedagogicznego.

Dziecko poniżane, lekceważone, spychane na margines reaguje – w jego opisach – jak dorosły: uraża. Tyle tylko, że ją skrywa. Urabiane według wzorów obowiązujących w świecie dorosłych, ulega im – przez konformizm, naśladownictwo, chęć przypodobania się, z poczucia zależności najczęściej oraz z bezsilny, lecz odczuwając przy tym przymus, przechowa cierń drażnionej dumy. Tresowane, wyrabia w sobie nawyk ślepego posłuszeństwa bądź hoduje ziarna pod zasiew przyszłego, bezkierunkowego, a więc destrukcyjnego buntu. Bite i maltretowane, tym chętniej wyrzucą złość na innych. Tłumiona uraza, zraniona godność, poczucie słabości i niemocy, wykorzystane przez dorosłych, ich żądzą

panowania i dominacji, upokarzająco odczuwana zależność, przymus i przemoc szkodzą nie tylko dziecku. Szkodzą społeczeństwu.

Korczak po mistrzowsku pokazuje, nie tając bólu i oburzenia, jak doznane zło ten, który je doświadcza – dziecko – przenosi na innych. Jak agresja rodzi agresję, nienawiść – nienawiść, jak dręczony gotów jest dręczyć innych, gnębiony odda drugiemu z nawiązką. Słowem – dostrzega społeczny wymiar upokarzania dziecka i stara się przestrzec przed jego skutkami. Fatalny wpływ stosowania przymusu i przemocy przedstawia obrazowo, w konkretnych sytuacjach, zaczerpniętych z własnej praktyki wychowawczej.

W kontekście tych obserwacji mniej dziwi, że Korczak przyznawał także dziecku prawo do grzeczności. Zło – zauważa Korczak – nie tylko bierze się z naśladownictwa, konformizmu, a chęci odwetu i zemsty, które już samo w sobie są złe. Zło może być także zrośnięte z ludzką istotą. Dlatego zapewne rozmaite przejawy złośliwości, dokuczania, pastwienia się nad słabszymi, dostrzegane u dzieci, starał się w praktyce nie tyle wykorzeniać, lecz osłabiać je i kanalizował. Bij, jeśli już musisz, ale niezbyt mocno, zrobiłeś coś złego, donieś do sądu. Jakby chciał pomóc w ukształtowaniu u dziecka osobowości zintegrowanej, dojrzałej, która wie o swoich wadach i nie wypiera się ich, lecz świadomie dąży do zminimalizowania ich szkodliwego wpływu na innych. Nie kielznał więc dzieci, nie poskramiał ich destrukcyjnych narowów, nie karał za jakiś zły czyn, lecz próbował w danym momencie zwrócić ich uwagę ku zrobieniu czegoś dobrego. Nade wszystko zaś starał się zrozumieć pobudki złego czynu, zrozumieniu dać pierwszeństwo przed osądem. I nie tracił zaufania. Celowo rezygnował z retoryki pouczeń i wymówek, która jest ukrytą przemocą, i otwierał się na możliwość poprawy dziecka. W ten sposób budował oparty na miłości, cierpliwie prowadzony dialog z dziećmi, który jako forma współbycia z nimi stanowi radykalne przeciwieństwo przymusu i przemocy.

Niemniej szokujące niż prawo do grzeczności, istotne zaś dla prowadzonych tu analiz, może wydać się niektórym wypunktowane przez Korczaka prawo dziecka do śmierci. W fenomenologii dzieciństwa Korczak zwracał uwagę – jak pamiętamy – że dzieciństwo nie jest tylko przygotowaniem do przyszłości, że ma ono wartość samoistną. W upływającej w czasie kondycji ludzkiej każda chwila powinna mieć – zdaniem Korczaka – wartość samoistną. Opętani lękiem przed śmiercią, nie zauważamy, że chwile również mijają i umiera każde „teraz”. Dlatego nie umiemy przeżyć chwili w pełni i do końca. I dlatego również lekceważymy dzieciństwo. Dobry, mądry wychowawca, i tu Korczak wciela się bez reszty w kreślony przez siebie wzór, ma inną postawę. Pochylając się nad dzieckiem jako dzieckiem właśnie – potrafi oswoić je ze śmiercią. W obcowaniu z nim twarzą w twarz zaakceptuje, że może ono również umrzeć – jako dziecko, pozbawione przyszłości. Wówczas nie będzie pamiętał o własnym lęku ani pogrążał się w bólu, lecz z godnością i mężnie będzie mu towarzyszył w ostatnich momentach.

W warunkach Domu Sierot, gdzie przebiegało podstawowe doświadczenie pedagogicznego Korczaka, problemem stawało się też współzycie całej groma-

dy. Jak się wydaje, wypracowując znane metody oraz formy organizacji społeczeństwa dziecięcego w internacie, Korczak świadomie zakładał, że sięga dalej niż tu i teraz tego społeczeństwa. Zmierza ku upragnionym stosunkom społecznym w przyszłości. Stwarza jakby ich model.

Do stałych rysów jego postawy należało – jak wiemy – przekonanie o nieodskonalności świata i konieczności jego naprawy. W rozwijaniu tego wątku, który od młodości ożywia całą jego aktywność, tak myśl, jak praktykę, sprzęgły się założenia przyjętej antropologii z pewnymi cechami myślenia utopijnego. Myślenie, które zdaje się stale towarzyszyć ludzkiej historii – pobudzając nas do przekraczania granic i sięgania do ideału, celu nieosiągalnego ze swej istoty. W postawie Korczaka współistniało ono – paradoksalnie – z trzeźwym na ogół i pozbawionym złudzeń oglądem świata i człowieka. Ale harmonizowało z jego przyrodzoną dobrocią i zaufaniem do dziecka jako człowieka właśnie.

Gdy inicjował w internacie samorząd, sąd koleżeński, gazetkę, plebiscyt, chodziło mu o coś więcej niż o wdrażanie dzieci do życia w państwie demokratycznym, do posługiwania się jego instytucjami i procedurami. I także o coś więcej nawet niż o stwarzanie ram rozwoju indywidualności dzieci, zapewnienia im warunków, by mogły stawać się – każde – tym, kim są – bez ulegania naciskom i przymusom życia zbiorowego, podporządkowywania się nieformalnym prawom gromady. Dzieci miały czuć się wolne. I to wolne zarówno od oczekiwań wychowawcy wobec siebie, jeśli takie by się pojawiły, jak od panujących w zbiorowości i narzucających się pojedynczemu dziecku stadnych wzorców zachowania. Wolne, to znaczy – podporządkowane tylko regułom, które same sobie narzuciły, względnie brały udział przy ich formułowaniu i dobrowolnie zaakceptowały.

W zamyśle Korczaka tkwiło w organizacji Domu Sierot jeszcze coś więcej. Tkwiła nadzieja. Ujawnia ją wyznawana antropologia. Korczak zdawał się zakładać, że człowiek z istoty swej jest dobry. Na pewno zgodziłby się z Ricourem, z jego stwierdzeniem: „Jakkolwiek pierwotna byłaby złość, to jednak dobroć jest jeszcze bardziej pierwotna”. Do właściwości tej istoty dobroci należała – jak sądził – zdolność do pokojowego współzycia i harmonijnej współpracy z innymi. Zdolność tę w stopniu większym niż człowiek dorosły miało posiadać dziecko – zanim w miarę dorastania, pod wpływem różnych przymusów, gotowych wzorców, obiegowych prawd nie utraci stopniowo tej cennej esencji. A zatem już u samego początku, w dzieciństwie, należy zdolność tę starannie podtrzymywać i pielęgnować – wówczas właśnie, gdy jej potencjał wydaje się najsilniejszy. Nie przez werbalne apele i nakazy wszelako, lecz w praktycznym postępowaniu, we właściwej organizacji. W takiej organizacji, dzięki której dobre zamiary jednostek nie musiałyby przeradzać się w swoje przeciwieństwo – w rezultacie przeciwdziałania ze strony wrogich sił przychodzących skądinąd. Czyli inaczej – przez stworzenie życia zbiorowego niealienującego.

W urzędzeniach Domu Sierot Korczak kładł świadomie podwaliny pod taką społeczność. Stymulowany przez niego typ współzycia dzieci, oparty na dialogu, któremu dawał przykład jako wychowawca, na ich spontanicznej interakcji osobowej, ale także zapośredniczony przez przyjęte instytucje i prawa,

miał być sposobem na rozładowanie możliwych konfliktów między nimi. Miał pomagać we wzajemnym zrozumieniu i pojednaniu. W perspektywie przyszłościowej, o której myślał nieustannie w nadziei na społeczeństwo doskonałe, miał przybliżyć świat bez wojen, bez nienawiści, wrogości i agresji. Powinien był umożliwić oparty na zgodzie i miłości świat pokoju. Dom Sierot miał być swobodnym laboratorium, gdzie wypracowywałyby się owe upragnione metody współżycia, jak również demonstrowało możliwość panowania sprawiedliwości i prawa – w zgodzie z wewnętrznym imperatywem jednostek. I wreszcie stwarzało okazję do pokojowej interakcji w ramach wspólnoty i dla jej dobra, wspólnoty akceptowanej i niewyobcowanej wobec swych członków. I osiągało harmonię jednostkowych, w pełni zindywidualizowanych głosów.

Myliliby się jednak ten, kto by sądził, że lekcja Korczaka wyczerpuje się dla nas – dla naszego problemu postawionego w tytule, w tym, co bezpośrednio pisał on o wychowaniu i w jego utopii społecznej. Owszem, pokój jest dla nas, podobnie jak dla Korczaka, celem, który należy ścigać, ale o którym wiemy też, że nie da się go trwale osiągnąć. I to w obydwu znaczeniach tego pojęcia. Zgodzimy się chętnie z Korczakiem, zwłaszcza w świetle osiągnięć najnowszej psychologii, że krzywdzenie dziecka, poddawanie go różnorodnym przymusom i przemocy, rodzi agresję – psychologiczne podłoże wojny. Skutkuje przemocą na zewnątrz bądź autodestrukcją. Pokój i zharmonizowana osobowość, które w pewien sposób warunkują się wzajemnie, mogą być tylko pojęciami asymptotycznymi, jak to się niekiedy nazywa, dzieląc tym sposobem los innych pojęć tego rodzaju. Są jak krzywa asymptotyczna, która nieskończenie zbliża się do prostej, ale w żadnym punkcie z nią się nie zbiega. Ale właśnie takie, jakie są, niby horyzont oddalający się w miarę zbliżania, pojęcia te okazują się dla nas niezbędne. Są ideałami kierowniczymi życia, drogowskazami, które wskazują właściwą drogę. Podążanie tą drogą, nieustawianie na niej, nieoszczędzanie wysiłku i niezniechęcanie się, jest naszym obowiązkiem. I Korczak przypomina nam o tym. Wraz z całą tradycją określającą nasz stosunek do ideału – humanistyczną i także religijną.

Mamy też u Korczaka program bardziej konkretny, na dzisiaj. Zindywidualizowany sposób wychowania, szacunek dla dziecka, owszem, są również konkretnymi wskazaniem na dzisiaj, które winniśmy podjąć na tyle, ile możemy. Możemy jednak coś więcej jeszcze. Możemy w dziecku zobaczyć Innego, model Innego, zgodnie z sugestią Korczaka. Tego, który od nas się różni i zarazem jest do nas podobny. Co może oznaczać cudzoziemca, przedstawiciela innej religii, innej kultury, ale mówiąc już po prostu o bliźnim, w religijnym tego słowa znaczeniu. Wtedy wychowawcze wskazania Korczaka rozszerzają się. Uczą nas rozumieć tego obcego/bliźniego nie wedle naszej miary, naszych wyobrażeń, ale tak jak on sam siebie rozumie. Nie narzucać mu tych miar i wyobrażeń, nie osądzać go wedle nich, wywołując tym samym nieuchronne konflikty, ale dążyć w dialogu do stępienia konfliktów czy nawet zduszania ich w zarodku. To, co różni, nie musi bowiem dzielić – wrogo, nienawistnie. Tego także możemy się uczyć u Korczaka – studiując uważnie i z namysłem jego fenomenologię dzieciństwa.

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA NAUCZYCIELI

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/2001

Maria Sikora

*nauczycielka Szkoły Podstawowej w Radlinie
doradca metodyczny ŚCDN w Kielcach*

WOKÓŁ IDEI KSZTAŁCENIA ZINTEGROWANEGO (z doświadczeń nauczyciela doradcy metodycznego)

Doświadczenia, zdobyte w czasie wieloletniej pracy w charakterze doradcy metodycznego, zainspirowały mnie do zasygnalizowania niektórych niepokojących zjawisk w kształceniu zintegrowanym. Moja opinia opiera się na bezpośredniej obserwacji zajęć w różnych szkołach, analizie dokumentacji nauczyciela i dziecka, konsultacjach oraz wzajemnej wymianie poglądów wśród nauczycieli.

Realizacja czy interpretacja programu?

Na rynku pojawiło się wiele podręczników i programów do zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Nauczyciele klas młodszych co roku mają problem, co wybrać, aby ulepszyć pracę sobie i uczniom, a jednocześnie zapewnić wszechstronny rozwój wychowankom. Jedne programy są bardzo szczegółowe, inne ogólne. Wiadomo, że zbyt ogólny program wymaga większych kompetencji przy jego interpretacji. Świadomie używam słowa „interpretacja”, ponieważ w praktyce szkolnej nadal używa się zwrotu „realizacja programu”.

Według R. Więckowskiego (1998), program to ramowa propozycja rozwijania wielokierunkowej aktywności dziecka. Interpretować go, to tyle, co wykonywać w interesie rozwoju dziecka, a nie realizacji zawartych w nim haseł.

Zadaniem nauczyciela jest osiągnięcie zamierzonych właściwości uczniów. Innymi słowy – osiągnięcie celu, poprzez wszechstronne rozwijanie dziecka z uwzględnieniem jego górnych możliwości.

W sprzedaży są gotowe tzw. rozkłady materiałów, scenariusze zajęć (konspekty). Nie mam prawa podważać ich wartości merytoryczno-metodycznej. Sugeruję jednak, aby nauczyciele „przetrawili” ich zawartość przed adaptacją we własnym środowisku. Chodzi o to, by nie doszło do realizacji podręczników na podstawie tzw. gotowców bez uwzględnienia wymagań programowych. Takie niepokojące zjawisko zauważa się w niektórych szkołach.

Trójwymiarowość treści nauczania

Treści nauczania zawarte w programie mają trzy wymiary: cele nauczania, materiał nauczania, wymagania programowe. W zgodzie ze współczesną psychologią za element treści nauczania uważamy pojedynczą czynność ucznia, a nie pojedynczą wiadomość (czynnościowe ujęcie programu nauczania) – (Tomaszewski, s. 135).

Każdy element treści nauczania, czyli pojedyncza czynność, którą uczeń ma opanować, powinien być określony ze względu na:

- cel nauczania, któremu służy,
- materiał nauczania, którego dotyczy,
- wymagania programowe, które reprezentuje (Sołtys, Szmigiel, 1999).

Cele nauczania opisują zamierzone właściwości ucznia. Są pierwotne wobec treści. Treści muszą być tak uformowane, aby cele mogły być osiągnięte (aspekt uczniowski).

Materiał nauczania stanowi uporządkowaną informację rzeczową (aspekt informacyjny).

Wymagania programowe są wykazem niezbędnych osiągnięć ucznia (aspekt nauczycielski). Wymagania te mogą być konieczne, podstawowe, rozszerzające, dopełniające.

Operacjonalizacja celów kształcenia i wychowania

Cele, czyli świadomie założone efekty, formułuje się jako:

- ogólne – wskazują kierunki dążeń pedagogicznych dla każdego etapu kształcenia,
- kierunkowe – wyznaczają kierunki działania na semestr lub rok szkolny,
- etapowe – efekty założone do realizacji działu programowego lub dużej jednostki tematycznej,
- operacyjne – stanowią opis wyników, które mają być uzyskane, sformułowanych jako zamierzone osiągnięcia uczniów.

Zamianę celów ogólnych na szczegółowe nazywamy operacjonalizacją celów. Jest ona konieczna, albowiem nasze programy zawierają prawie wyłącznie cele kierunkowe („być dobrym obywatelem”, „cenić muzykę”, „rozumieć zagrożenia środowiska”). Dzięki operacjonalizacji pozbywamy się deklaratywności w pracy szkolnej i uczymy się doceniać określone umiejętności ucznia (Niemierko, 1990, s.198).

Temat zajęć jako zamysł pracy nauczyciela

Zorganizowanie dnia pracy dziecka w kształceniu zintegrowanym nie jest sztuką łatwą. Wiedzą o tym najlepiej nauczyciele, którzy dobrze rozumieją pojęcie integracji. Dobrze pojęta integracja nie może być zlepkiem dawnych przedmiotów, czy tylko zbieżnymi treściami (korelacja), z czym często spotykamy się w praktyce.

Integracja – w przypadku edukacji – to sposób nauczania, mający na celu pokazywanie związków między wszystkimi przedmiotami (elementami pewnej całości).

Planując pracę w danym dniu, nauczyciel musi uwzględnić tematykę bloku (kręgu tematycznego). Musi przedstawić ofertę dzieciom w miarę atrakcyjnie i przystępnie, dostosować ją do możliwości poszczególnych dzieci, przewidzieć, jakie umiejętności dzieci mają z tego przyswoić (rejestr tych umiejętności zawierają programy nauczania i wychowania). Z drugiej strony sytuacji dydaktyczno-wychowawcze, które nauczyciel zorganizuje, muszą być dostosowane do wymagań programowych. Określenie celu danych zajęć zmusza nauczyciela do zadania sobie pytań: Po co to robię? Co chcę osiągnąć? Jak to zrobić? Jak zorganizuję doświadczenie dzieciom, aktywność zewnętrzną i wewnętrzną? Jakie środki dydaktyczne zastosuję? Jak dowiem się, czego nauczyli się moi uczniowie?

Jeżeli nauczyciel nie uwzględni w swoim planowaniu pytań o sens działania, dochodzi często do przerostu formy nad treścią. Dzieci wykonują różne czynności, które nie wiadomo czemu służą.

Innym niepokojącym zjawiskiem jest nadmiar treści z jednego obszaru edukacji, a zaniedbanie innych, np. niedobór osiągnięć z zakresu aktywności plastyczno-muzycznej. Myślę, że można zmniejszyć dysproporcje przez określenie sensu danego działania, co znajdzie odzwierciedlenie w zapisie tematów z różnych form aktywności (umiejętność plus podstawa treściowa), np. Kompozycja zamknięta – zrobienie tortu, klombów...; Fonogestyka, rondo, wartość rytmiczna – na podstawie piosenki...; Symetria jednoosiowa – Barwny motyl z papieru; Symetria wieloosiowa – Serwetka – zdobienie, wycinanie.

Forma zapisu tematów poszczególnych aktywności w danym dniu jest sprawą bardzo ważną, albowiem w temacie uwidacznia się zamysł pracy nauczyciela. Sposób redagowania tematów lekcyjnych wzbudza nadal wiele kontrowersji. W praktyce nauczycielskiej funkcjonują:

1. Tematy o charakterze instrumentalnym (środek dydaktyczny o najwyższej randze, np.: grafy, tabelki funkcyjne, inscenizacja tekstu).
2. Tematy o charakterze przedmiotowym (koncentrują uwagę na przedmiocie efektu działania, np.: Rysunek Mikołaja. Malujemy szarugę jesienną. Piosenka pt. „Idzie zima”).
3. Tematy o charakterze umiejętnościowym (eksponują umiejętności, które są zewnętrznym przejawem rozwoju, np.: Barwy ciepłe – malowanie złotej,

polskiej jesieni. Wprowadzenie wartości szesnastki z wykorzystaniem kanonu „Don, don”).

W moim przekonaniu, najlepszą formą zapisu są tematy o charakterze umiejętnościowym. Pozwalają one nauczycielowi „rozliczyć się” z wymagań programowych i realizacji zamierzonych celów. Stanowią podstawę do badania jakości pracy nauczyciela.

Bibliografia

- Niemierko B.: *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*. WSiP, Warszawa 1990.
Sołtys D., Szmigiel M.: *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej*. Wyd. „Zamiast korepetycji”, Kraków 1999.
Tomaszewski T.: *Wstęp do psychologii*. PWN, Warszawa 1976.
Więckowski R.: *Pedagogika wczesnoszkolna*. WSiP, Warszawa 1998.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
poleca książkę:

**KSZTAŁCENIE WCZESNOSZKOLNE
NA PRZEŁOMIE TYSIĄCLECI**
pod red. Władysława Puśleckiego

Autorami tekstów pomieszczonych w prezentowanym tomie są wybitni znawcy nowoczesnej pedagogiki wczesnoklasowej, m.in. profesorowie Maria Cackowska, Ryszard Więckowski, Władysław Puślecki, Bolesław Śliwerski, Tadeusz Lewowicki, Stefan Palka.

Książka zawiera najnowsze tendencje w pedagogice wczesnoszkolnej. Opisane zostały także praktyczno-pedagogiczne rozwiązania, doskonalące kształcenie wczesnoszkolne. Treści zawarte w dziele są aktualne nie tylko na koniec wieku, ale wyznaczają perspektywę pedagogiczną nowego stulecia.

ISBN 83-7232-237-6

cena 20 zł



RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/2001

Przegląd wydawnictw poświęconych badaniu kultury i oświaty Pogranicza

T. Lewowicki (red.): *Dzieci z Zaolzia*. Wyd. UŚI., Cieszyn 1992, s. 139; T. Lewowicki (red.): *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*. Wyd. UŚI., Cieszyn 1992, s.133; T. Lewowicki (red.): *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia*. Wyd. UŚI., Katowice 1994, s. 140; T. Lewowicki (red.): *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Wyd. UŚI. – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1994, s. 135; T. Lewowicki (red.): *Spoločności młodzieżowe na Pograniczu*. Wyd. UŚI. – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1995, s. 138; T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Spoločności Pogranicza – wielokulturowość – edukacja*. Wyd. UŚI. – Filia w Cieszynie i Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn 1996, s. 201; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeskidzia*. Wyd. UŚI., Katowice 1997; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Problemy Pogranicza i edukacja*. Wyd. UŚI. – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998, s. 114; T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Wyd. UŚI. – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998, s. 144; T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.): *Szkoła na Pograniczach*. Wyd. UŚI., Katowice 2000, s. 108; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Wyd. UŚI., Katowice 2000, s. 355; T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.): *Rodzina – wychowanie – wielokulturowość*. Wyd. UŚI. – Filia w Cieszynie i Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn 2000, s. 196.

Profesora T. Lewowickiego nie trzeba przedstawiać, można tylko przychylić się do panującej opinii, że jest on jednym

z najwybitniejszych polskich znawców problematyki Pogranicza. Przecież to z Jego inicjatywy powołano Federację Zespołów Badań Pogranicza, której celem jest integracja poczynań badawczych z różnych dyscyplin, wymiana informacji i doświadczeń, promowanie badań międzykulturowych i pielęgnowanie bogactwa pogranicza kultur.

Seria prac poświęconych tematyce Pogranicza napisana pod redakcją naukową T. Lewowickiego jest cennym i rzetelnym źródłem informacji o doświadczeniach, problemach i osiągnięciach społeczności żyjących na pograniczu państw, narodów, kultur, wyznań i światopoglądów.

Cykl składa się z dwunastu tomów wydanych w latach 1992–2000 przez Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, który działa przy Zakładzie Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki cieszyńskiej Filii UŚI. W składzie tego zespołu znaleźli się pracownicy Uniwersytetu Śląskiego i badacze z innych ośrodków akademickich, którzy każdego roku spotykają się na konferencjach poświęconych kwestiom pogranicza.

Prace wchodzące w skład tej serii łatwo rozpoznać wśród innych publikacji, gdyż na okładce każdej z nich widnieje kontur mapy Polski.

Wymienione wyżej prace obejmują trzy kręgi tematyczne – są to:

1. Osobowość, sfera wartości, aspiracje i plany życiowe dzieci z Zaolzia.
2. Młodzież na pograniczu polsko-czeskim.
3. Edukacja wielo- i międzykulturowa na pograniczach.

Grono pedagogów, pracujących pod kierunkiem naukowym prof. dra hab. T. Lewowickiego w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, pierwsze kroki w swych poczynaniach badawczych skie-

rowało w stronę nawiązania bliższych kontaktów i współpracy z polskimi środowiskami oświatowymi Zaolzia.

Uwieńczeniem badań empirycznych przeprowadzonych i opracowanych przez A. Szczurek-Borutę, B. Grabowską, E. Ogrodzką-Mazur, J. Urban, R. Wolarek i T. Pałkę-Konsek jest pierwszy tom noszący tytuł *Dzieci z Zaolzia*, który został poświęcony poznaniu zagadnień nurtujących społeczności żyjące na pograniczu polsko-czeskim. Jest to zarazem pierwszy raport z badań pedagogicznych i psychologicznych, którymi zostały objęte wszystkie klasy IV i VIII ze szkół z polskim językiem nauczania w powiecie karwińskim – na Zaolziu. Dobór uczniów tych właśnie klas podyktowany został m.in. różnicami w fazach rozwojowych dzieci w tym wieku oraz możliwościami spożytkowania wyników badań przy wyborach dalszych dróg edukacyjnych tych uczniów.

Prezentowany zbiór podzielony został na cztery części. W pierwszej – Czytelnik ma możliwość zapoznania się ze szkicem historycznym oświaty na Śląsku Cieszyńskim. W drugiej części pracy przedstawiono wyniki badań niektórych wymiarów osobowości uczniów zaolziańskich. Zawarte próby diagnozy oddają ogólny obraz zdolności, ekstrawersji – introwersji oraz neurotyczności tych uczniów. Na trzecią część składają się porównania wyników badań dzieci. Materiał empiryczny poddany został analizie uwzględniającej zróżnicowanie poszczególnych środowisk szkolnych, środowisk terytorialnych (średnie miasta, małe miasta, wsie), a ponadto ukazującym zróżnicowanie wyników ze względu na wiek i płeć badanych dzieci. Pracę zamyka próba odniesienia relacjonowanych wyników badań do wyników podobnych badań ogólnopolskich (T. Lewowicki).

W pierwszym tomie nie przedstawiono wszystkich opracowanych przez badaczy wyników. Część tych wyników znajduje się w kolejnym raporcie z badań przeprowadzonych przez zespół badaczy w zmienionym składzie i to w dodatku

wśród tych samych uczniów na Zaolziu. Drugi tom zatytułowany *Hierarchie wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia* porusza kwestie raczej nie badane, znane głównie z cząstkowych doświadczeń potocznych.

Szczególnymi wątkami materiału badawczego są wyniki ilustrujące:

- deklarowany przez dzieci stan wiedzy o historii, kulturze, życiu społecznym w Polsce,
- plany życiowe dzieci z Zaolzia – w tym ich plany związane z Polską.

Współautorzy tego tomu skupiają się na określeniu obrazu hierarchii wartości cenionych przez dzieci z Zaolzia, ich aspiracji, a także niektórych uwarunkowań zarówno hierarchii wartości, jak i życiowych dążeń. Wśród uwarunkowań uwzględniono takie sprawy, jak samoocena, poczucie sprawstwa i poglądy dzieci na determinanty wyborów celów życiowych i aspiracji oraz realizacji tych wyborów.

Forma prezentacji wyników w tej pracy jest zbliżona do przedstawienia materiału empirycznego zawartego w pierwszym tomie. Najpierw, w części pierwszej, zrelacjonowano wyniki badań w poszczególnych szkołach: w Czeskim Cieszynie, Orłowej, Lutyni Dolnej, Hawierzowie, Cierlicku, Boguminie, Suchej Górnej, Karwinie – Frysztaćce, Karwinie – Nowym Mieście, Stonawie i Olbrachcicach. Z kolei w części drugiej, obejmującej rozdziały zbiorcze, dokonano porównania hierarchii wartości, aspiracji i planów życiowych dzieci z powiatu karwińskiego.

Przedstawione w tym tomie wyniki badań przynoszą garść kolejnych informacji, stanowiących ważny składnik ogólnej charakterystyki badanej grupy. Dostarczają interesującego materiału dotyczącego spostrzegania przez dzieci własnych możliwości, zbiorowego portretu idealnego ludzi, opinii o hierarchiach wartości innych osób, uznawanych wzorcach osobowych. Ilustrują niektóre obszary aktualnych i możliwych w przyszłości więzi z Polską.

Oba te raporty mogą przyczynić się (o ile już się nie przyczyniły) do ożywienia

zainteresowań oświatą polską na Zaolziu oraz do podejmowania ciągłych działań na rzecz środowisk oświatowych podtrzymujących tam polską kulturę, historię, język, świadomość i tożsamość narodową społeczności zaolziańskiej.

W latach 1994–1998 ukazała się seria składająca się z sześciu tomów, w których autorzy kierują swe zainteresowania w stronę zagadnień ogniskujących się wokół społeczności młodzieżowych żyjących po obu stronach granicy polsko-czeskiej.

Pierwszą z tej serii jest praca pt.: *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia*. Materiał empiryczny, podobnie jak w dwóch poprzednich zbiorach prac, został zebrany na Zaolziu. W książce tej podjęto próbę zarysowania niektórych wyznaczników dróg życiowych zaolziańskiej młodzieży. We wstępie prof. T. Lewowicki, między innymi, przybliżył losy społeczności polskiej na Zaolziu i przedstawił kulturowe wyznaczniki dróg życiowych młodzieży. Owe wyznaczniki zostały podzielone na trzy grupy:

- złożone uwarunkowania ludzkich postaw, wizji świata, indywidualnych i zbiorowych losów – można wyróżnić np. tradycję kulturową, język, obyczaje, religię, sztukę;
- życie społeczne toczące się w rodzinie, środowisku lokalnym, grupie rówieśniczej, kontaktach sąsiedzkich, organizacjach społecznych, a także w kontaktach urzędowych, handlowych itp.;
- warunki oświatowe, w których przebiega rozwój młodzieży zaolziańskiej.

Wszystkie te wyznaczniki występują w rozlicznych powiązaniach. W przypadku Zaolzia związki te są jednak szczególnie silne, można bowiem dostrzec integrującą funkcję poczucia narodowej świadomości i tożsamości.

Na omawianą książkę składają się opracowania o różnym charakterze. Zostały więc one podzielone na trzy części. W pierwszej umieszczono szkice historyczne poświęcone omówieniu niektórych

- głównie oświatowych i społecznych – uwarunkowań dawnych dróg życiowych. W szkicach tych można znaleźć próby rekonstrukcji losów młodzieży, a przede wszystkim odtworzenia wyznaczników tych losów.

W drugiej części zatytułowanej „Uwarunkowania i plany” przedstawiono rozważania na temat wybranych uwarunkowań kulturowych i osobowościowych, które pozwalają określić i zrozumieć szanse rozwoju i drogi życiowe młodzieży. Podstawę rozważań stanowią wyniki wcześniejszych badań empirycznych – przeprowadzonych zarówno przez inne zespoły, jak i przez zespół autorów tomu.

Kolejną grupę opracowań stanowią raporty z najnowszych badań młodzieży uczącej się w zaolziańskich szkołach ponadpodstawowych (z polskim językiem nauczania). Wyniki badań ukazują obraz przede wszystkim szkolnych wyznaczników dróg życiowych młodzieży. Lektura tych opracowań dostarcza wiele informacji o planach życiowych młodzieży, ale nie tylko o planach. Teksty te bowiem zawierają, co wydaje się szczególnie interesujące, także informacje o realizacji owych zamierzeń, o pewnych etapach rzeczywistych dróg życiowych. Następuje więc porównanie – swoista konfrontacja – planów i dróg życiowych.

Wieloaspektowe ujęcie podejmowanych w tej książce kwestii sprzyja poznawaniu oraz wyjaśnianiu złożonych i trudnych obszarów życia społecznego i indywidualnych losów mieszkańców Zaolzia (ludności narodowości polskiej). Autorom udało się w sposób rzetelny przybliżyć obraz wielopłaszczyznowych wyznaczników dróg życiowych młodzieży – nade wszystkim jednak planów i dróg edukacyjnych.

Warto też zwrócić uwagę na zakończenie tego tomu, w którym T. Lewowicki przedstawia ciągłość i zmiany tożsamości narodowej i innych wyznaczników dróg życiowych młodzieży.

Badania, których wyniki dotyczą przede wszystkim poczucia tożsamości narodowej

młodzieży, przedstawione zostały w zbiorze pt.: *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*.

Badacze podjęli próbę określenia m.in. takich wymiarów poczucia tożsamości narodowej, jak świadomość biegu i odrębności losów historycznych (I. Panic, J. Suchodolska); odrębności języka, kultury, obyczaju, czy też religii (A. Szczypka-Rusz); identyfikacji z grupą społeczną i określonym terytorium (B. Grabowska); relacji z różnymi grupami uznawanymi za „Swoich” i „Innych” (B. Grabowska, T. Kania, R. Wolarek-Młeczko, J. Urban, A. Szczurek-Boruta); tradycji kultur społecznych i politycznych, instytucji (T. Lewowicki).

Wszystkie te elementy są (lub mogą być) składnikami tożsamości, co podkreślają autorzy badań.

W tym tomie pojawiają się oczywiście wątki wspólne z eksponowanymi w tomach wcześniejszych. Poruszane są więc sprawy edukacji, społecznych i kulturowych uwarunkowań planów życiowych, wielostronne charakterystyki grup młodzieży zaolziańskiej – narodowości polskiej.

Dzięki temu, że zachowane są wątki z poprzednich tomów, można dokonać wielu interesujących porównań i wzbogaconej interpretacji.

Badacze stworzyli szeroką perspektywę do analiz porównawczych poprzez zróżnicowanie badanych grup i poruszanie wielu kwestii związanych z poczuciem tożsamości oraz dzięki możliwości odwoływania się do wcześniejszych badań.

Autorzy tomu objęli badaniami trzy zbiorowości – młodzież polską, młodzież narodowości polskiej mieszkającą na Zaolziu (zazwyczaj obywatelstwa czeskiego) i młodzież czeską. Porównując te właśnie grupy, starali się ukazać podobieństwa i odmienności w poczuciu tożsamości narodowej wyżej wymienionej młodzieży.

Porównania tych grup dokonywane bywają bardzo często i w sposób niejako naturalny w licznych sytuacjach życiowych. Środowisko to bowiem jest wielonarodowościowe, wielokulturowe i wielowy-

znaniowe, co pozwala na wiele porównań – pozytywnych i negatywnych. Tą ciekawą ścieżką podążyli autorzy tego tomu.

Kolejna publikacja, zatytułowana *Społeczności młodzieżowe na Pograniczu* zawiera prace będące rezultatem poszukiwań badawczych, podejmowanych w większości samodzielnie przez autorów. Składa się ona z dziesięciu rozpraw, które poruszają bardzo różne wątki szczegółowych dociekań.

Opracowanie otwiera artykuł I. Panica. Autor, odwołując się i sięgając do publikacji historycznych na temat szkolnictwa w księstwie cieszyńskim na przełomie XVII i XVIII stulecia, wysuwa spostrzeżenia i wnioski wynikające z badań nad dostępnością szkół dla dzieci i młodzieży na Śląsku w dawnych czasach. Kolejne artykuły zawierają, między innymi, próby przedstawienia typów i motywów rozwijania się młodzieżowego życia organizacyjnego na terenie pogranicza polsko-czeskiego w latach 1920–1938 (Z. Jasiński), zarysowania wyznaczników samoidentyfikacji narodowej i poczucia więzi z regionem (J. Urban, J. Suchodolska), uchwycenia spraw tolerancji w zróżnicowanych pod względem narodowym, kulturalnym i wyznaniowym społecznościach młodzieżowych (E. Ogrodzka-Mazur), ukazania, jaką spełnia rolę i jakie miejsce zajmuje religia w świadomości młodzieży (B. Grabowska, H. Rusek, A. Różańska).

Odmianą kwestię poruszają dwa następne artykuły. Koncentrują się one przede wszystkim na ukazaniu świata wartości i dążeń grupy młodych nauczycieli (W. Kojas) oraz obrazu relacji między nauczycielem i uczniem (A. Szczurek-Boruta).

Bogatą panoramę przedstawionych zagadnień zamyka tekst A. Szczypki-Rusz. Autorka oprócz różnego rodzaju wpływów, jakie wywierają, i funkcji, jakie pełnią środki masowego przekazu, zwraca także uwagę na ich miejsce w budźcie czasu wolnego młodzieży.

Prezentowany zbiór jest bardzo różnorodny treściowo, jak i metodologicznie.

Różne i ciekawe tematy oraz sposoby ich przedstawienia składają się na godny uwagi zestaw informacji o współczesnej młodzieży – stanowią szkic do portretu różnych grup młodzieżowych.

Praca pt.: *Osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeskidzia* – jest następnym zbiorem rozpraw poświęconych problemom młodzieży na Pograniczu. Zawarte w niej artykuły, różnorodne w swojej tematyce, zakresie i formie, stanowią prezentację indywidualnych zainteresowań badawczych oraz poglądów autorów. Wzbogacają one i poszerzają dotychczasowy krąg poczynań badawczych o zagadnienia osobowościowego i społecznego funkcjonowania młodzieży, co stwarza kolejną możliwość przeprowadzania wieloaspektowych oraz interdyscyplinarnych analiz porównawczych i ich interpretacji.

Teksty podzielone są na cztery grupy tematyczne. Pierwsza grupa traktuje o wybranych płaszczyznach tożsamości regionalnej (T. Kania, E. Ogrodzka-Mazur). Kolejną grupę stanowią opracowania ukazujące religijność i miejsce religii w systemie wartości młodzieży żyjącej na pograniczu (A. Różańska, A. Szczypka-Rusz, J. Suchodolska). Sytuacje i sposoby nabywania kompetencji w zakresie językowej komunikacji społecznej to trzeci obszar zainteresowań badawczych prezentowanych w tym tomie. Warto podkreślić, że zagadnienie bilingwizmu rozpatrywane jest z punktu widzenia kilku dyscyplin naukowych – historii (I. Panic), lingwistyki (K. Heinz) oraz pedagogiki i psychologii (J. Urban). To umożliwia szersze spojrzenie na to zjawisko. W ostatniej już grupie opracowań zostały nakreślone edukacyjne i zawodowe wyznaczniki społecznego funkcjonowania młodzieży (A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska).

Teksty, zamieszczone w tym zbiorze, są ujęciem szczegółowych poglądów i zainteresowań badawczych autorów. Przyczyniają się one do lepszego poznania i zrozumienia złożonych kwestii osobowościowego i społecznego funkcjonowania mło-

dzieży w zmieniających się warunkach pogranicza polsko-czeskiego.

Należy w tym miejscu podkreślić, że zamiarem zespołu autorskiego jest także określenie, w nawiązaniu do wcześniejszych badań empirycznych, szans rozwoju młodego pokolenia Polaków i Czechów z regionu Podbeskidzia w wyróżnionych obszarach życia społecznego.

Konferencja „Edukacja i problemy Pogranicza” zorganizowana we wrześniu 1996 roku w Ustroniu, Cieszynie oraz Czeskim Cieszynie przez Zakład Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki cieszyńskiej Filii Uśł., przy współudziale Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie i Społecznego Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, była okazją do kolejnego już spotkania osób zajmujących się edukacją wielokulturową i międzykulturową – przyniosła bardzo bogaty materiał, którego część została opublikowana w tomie *Problemy Pogranicza i edukacja*.

Tom ten składa się z sześciu rozdziałów, które zawierają wątki godne uwagi i głębszej refleksji, a także mogą być inspiracją nowych poczynań badawczych. Poruszane są, między innymi, takie sprawy, jak:

- wychowanie młodzieży do wartości (E. Ogrodzka-Mazur);
- europejski aspekt wychowania i kształcenia a stosunki czesko-polskie (L. Langr);
- postawy i oczekiwania młodzieży akademickiej wobec integracji europejskiej (J. Suchodolska);
- spostrzeżenie swojej i innych narodowości przez młodzież żyjącą na pograniczu polsko-czeskim (A. Szczypka-Rusz);
- transmisja dziedzictwa kulturowego w rodzinach młodzieży uczęszczającej do szkół ponadpodstawowych z okolic Skoczowa i Czeskiego Cieszyna (A. Szczurek-Boruta);
- religia w szkole – próżny trud czy szansa? (A. Różańska);
- wybrane problemy świadomości obywatelskiej młodzieży (B. Grabowska);

- edukacja regionalna na Podbeskidziu (ze szczególnym uwzględnieniem problemów „małej ojczyzny”, prasy lokalnej i roli kalendarzy) – (T. Kania);
- porównanie kompetencji matematycznych młodzieży kształconej w różnych systemach edukacyjnych – studium z okolic Cieszyzna i Czeskiego Cieszyzna (J. Urban).

Kiedy trwa proces integracji państw europejskich i nasilają się rozmaite formy współpracy, ale i rodzą się liczne problemy utrudniające pomyślnie współistnienie społeczeństw europejskich, warto sięgnąć po ten tom i poznać, jak zjawiska te przebiegają na pograniczach.

Cykl zwartych publikacji, składających się na serię dotyczącą spraw młodzieży z regionów pogranicza polsko-czeskiego, zamyka (na razie) książka pt.: *Młodzież i tolerancja*. Składa się ona z dziewięciu rozdziałów. Traktują one o wybranych teoretycznych i praktycznych aspektach tolerancji – nietolerancji młodzieży względem różnych grup ludzi i zjawisk.

Nurty rozważań zaprezentowane w tej rozprawie naukowej skupiają się wokół:

- tolerancji – nietolerancji młodzieży wobec osób innej narodowości, mniejszości – większości etnicznej i mniejszości – większości narodowej (Z. Jasiński, A. Szczypka-Rusz);
- tolerancji – nietolerancji ujawnianej w stosunku do osób innego wyznania (B. Grabowska, J. Suchodolska, H. Russek, A. Różańska);
- aspektów realizacji praw i swobód obywatelskich polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu (J. Urban);
- problematyki kształtowania postaw tolerancji w procesie edukacji młodzieży żyjącej w regionach pogranicznych, określanym mianem społeczeństw wielokulturowych (E. Ogrodzka-Mazur);
- kwestii tolerancji – nietolerancji w relacjach rodzice – dzieci zarówno w Polsce, jak i na Zaolziu (A. Szczurek-Boruta).

Ponadto w tomie znajduje się opracowanie A. Szczurek-Boruty prezentujące

postawy tolerancji – nietolerancji młodzieży i dorosłych z rejonu Pogranicza wobec niektórych zjawisk społecznych charakterystycznych dla współczesności (homoseksualizm, aborcja, narkomania, prostytucja, antykoncepcja, stosunki pozamałżeńskie, zdrady małżeńskie) i wykraczających poza obszar doświadczeń lokalnych.

Na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego powstał zbiór aktualnych poglądów i postaw młodzieży względem tolerancji narodowej, wyznaniowej i obyczajowej.

Do trzeciego kręgu tematycznego zaliczyć można cztery opracowania traktujące o edukacji wielo- i międzykulturowej na pograniczach. Tom pt.: *Spoleczności Pogranicza – wielokulturowość – edukacja* rozpoczyna cykl owych opracowań. Stanowi on swoistą refleksję o powinnościach edukacji, a szczególnie o praktycznych możliwościach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej. Widoczny zwrot ku edukacji podyktowany został jej znaczącą rolą w kształtowaniu się obrazu tożsamości jednostki i grupy. W edukacji bowiem pokłada się nadzieję na wywołanie pożądanych zmian mentalności ludzi, pokonywanie wielu schematów w myśleniu o „Innych”, w spostrzeganiu „Innych”, w postępowaniu wobec „Innych”, którzy odznaczają się tym, że posługują się odmiennym językiem, mają inne wierzenia oraz inne tradycje i obyczaje.

Powyzszym kwestiom poświęcona była konferencja. Skupiła ona wiele osób zainteresowanych sprawami kultury i oświaty w rejonach pogranicznych. Więcej o członkach tego spotkania można dowiedzieć się, zaglądając na ostatnią stronę tomu.

Właśnie w tym zbiorze zamieszczono osiemnaście tekstów przygotowanych przez autorów na tę konferencję. Opracowania dotyczą spraw właściwych różnym regionom pogranicznym w Polsce, chociaż sporo miejsca w tomie poświęcono pograniczu polsko-czeskiemu. Przedstawione rozprawy ujęto w pięć części.

Pierwsza obraca się wokół aspektów pojmowania Ojczyzny i „małej Ojczyzny”.

Druga stanowi szkic z dziejów oświaty na Pograniczu. Traktuje m.in. o szkolnictwie w Bielskim Państwie Stanowym w okresie kontrrewolucji, o polskim szkolnictwie mniejszościowym na Zaolziu, a także ukazuje charakter Akademii Kijowsko-Mohylińskiej.

W trzeciej części wspomniano o stosunkach młodzieży (żyjącej na pograniczach) do „Innych”.

Część czwarta obejmuje artykuły poświęcone problematyce edukacji w regionach pogranicznych. Przede wszystkim zwrócono uwagę na rolę edukacji regionalnej oraz na miejsce edukacji w kształtowaniu postaw demokratycznych, w systemie wartości młodzieży i w wychowaniu młodzieży wobec zagrożeń społecznych.

W piątej, mającej charakter praktyczny, części tomu skoncentrowano się na modelach i propozycjach realizacyjnych edukacji wielokulturowej i międzykulturowej na pograniczach kultur.

W dotychczasowych publikacjach Społecznego Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza przejawiały się wątki związane z oświatą szkolną, jednakże dopiero rok temu wydana została praca zbiorowa zatytułowana *Szkola na Pograniczach*, która traktuje o szkole w rozmaitych płaszczyznach jej społecznych oddziaływań, o jej funkcjonowaniu i powinnościach w środowiskach pogranicznych.

Struktura tego tomu obejmuje część artykułów, które powstały jako oryginalne teksty przygotowane właśnie do tego zbioru, a także część rozpraw stanowiących pokłosie konferencji „Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie”, która odbyła się w październiku 1998 roku w Ustroniu. Teksty składające się na tę publikację ujęte zostały w trzy części.

Pierwsza – „Funkcjonowanie oświaty na pograniczu kulturowym w przeszłości i obecnie” – zawiera najpierw uwagi na temat szkolnictwa w Cieszynie w epoce średniowiecza, a następnie uwagi o współczesnym stanie i funkcjonowaniu szkół na Podbeskidziu (jako regionie pogranicz-

nym), o szkołach z polskim językiem nauczania na Zaolziu, modelu szkoły w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

W części drugiej – „Edukacja regionalna – problemy, praktyczne rozwiązania” – Czytelnik znajdzie interesujące opracowania o potrzebie edukacji regionalnej, o regionalnych uwarunkowaniach kształcenia językowego oraz bioregionalnym wymiarze edukacji ekologicznej.

Artykuły składające się na trzecią część – „Edukacja wielo- i międzykulturowa na pograniczach kulturowych” – przede wszystkim podkreślają rolę szkoły w edukacji wielo- i międzykulturowej, a także wskazują na zagadnienia dotyczące genezy, sposobów pomiaru i modyfikacji uprzedzeń i stereotypów etnicznych u dzieci szkolnych.

Publikacja powstała na podstawie rozważań wielu autorów, wśród których znaleźli się pracownicy Uniwersytetu Śląskiego, badacze z innych ośrodków akademickich oraz nauczyciele. Wnikliwy Czytelnik zauważy, że na ostatniej stronie publikacji zamieszczono uwagi o tych autorach. Zarazem warto wspomnieć, iż praca, przy której powstaniu współpracowało wielu badaczy, sprzyja poznaniu różnych poglądów i podejść metodologicznych.

W celu poszerzenia naszej wiedzy na temat edukacji międzykulturowej i jej odmian, warto sięgnąć po publikację zatytułowaną *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, w której autorzy wykorzystali dorobek społeczeństw, które od lat lansują tę edukację i przedstawili niektóre rozwiązania zagraniczne.

Zbiór podzielony jest na cztery części. Pierwsza dotyczy idei edukacji międzykulturowej w Polsce i na świecie, druga – wielokulturowości pogranicza jako wyzwania dla edukacji, trzecia – dialogu międzykulturowego na pograniczach, a czwarta – historyczno-pedagogicznego wymiaru edukacji międzykulturowej.

W każdej z tych części poruszone są przez czołowych przedstawicieli polskiej nauki, m.in. prof. dra hab. T. Lewowickie-

go, prof. dra hab. J. Nikitorowicza, prof. dra hab. Z. Jasińskiego, prof. dr hab. K. Olbrycht, prof. dra hab. I. Panica, prof. dra hab. W. Rabczuka, dra hab. F. Ziemskiego i wielu innych badaczy – bardzo interesujące wątki dotyczące edukacji międzykulturowej.

Przelamywane coraz bardziej zostają bariery istniejące między państwami i społeczeństwami. Upodobniają się modele życia w różnych krajach. Jednocześnie coraz gwałtowniej ujawniają się dążenia do podkreślenia odrębności narodowej, lokalnej, etnicznej, wyznaniowej, regionalnej czy kulturalnej.

W tej sytuacji ogromne znaczenie zyskuje nurt edukacji międzykulturowej. Edukacja ta bowiem sprzyja poznawaniu, rozumieniu, akceptowaniu różnych kultur i tworzących je ludzi. Edukacja ta powinna przyczyniać się do podtrzymywania tożsamości poszczególnych społeczności i osób.

W pracy tej zaprezentowano wybrane wątki teorii i praktyki edukacji międzykulturowej w Polsce. Przy czym skupiono się, jeżeli chodzi o nasz kraj, na zagadnieniach podejmowanych w kilku regionach pogranicznych: polsko-czeskim, polsko-białoruskim i polsko-ukraińskim.

Zebrań materiału z tak różnych regionów Polski umożliwia szersze spojrzenie na problem edukacji międzykulturowej. To duży atut tej pracy. Czytelnik bowiem ma wgląd w materiały badawcze z różnych stron Polski i może poznać oraz porównać, jak wygląda owa edukacja w różnych zakątkach naszego kraju.

Sporo miejsca poświęcono sprawom kształtowania tożsamości wielokulturowej, dialogowi międzykulturowemu i jego znaczeniu w edukacji regionalnej jako elementowi edukacji międzykulturowej, postawom młodzieży wobec zróżnicowania narodowego, religijnego, kulturowego, działalności szkół oraz różnych organizacji.

Warto też zapoznać się z rozprawami na temat integracji europejskiej, a także miejsca i roli Kościołów (katolickiego i ewangelickiego) w kształtowaniu postaw dialogowych, otwartych na odmienność.

Cały tom zawiera cenne informacje, szczególnie dla tych, którzy chcieliby poznać, jak wygląda i rozwija się nurt edukacji międzykulturowej w Polsce i na świecie. Przedstawione w nim rozprawy wzbogacają w dużym stopniu naszą wiedzę na ten temat. To przecież bardzo istotne, aby Polacy w momencie włączenia do Unii Europejskiej mieli większą wiedzę, a najlepiej i większe doświadczenie w zakresie edukacji międzykulturowej. Wiedza zaczerpnięta z tego tomu może być w tym bardzo pomocna.

Rodzina – wychowanie – wielokulturowość – to najnowsza z prac interdyscyplinarnego Społecznego Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, który działa przy Zakładzie Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki cieszyńskiej Filii UŚI. Składa się ona z pięciu głównych części, w których zostały przedstawione niezwykle interesujące spojrzenia humanistów na stan edukacji międzykulturowej i możliwości wychowania do pomyślnego życia w społecznościach wielokulturowych.

Szczególnie ważne i interesujące są poruszane w tym tomie kwestie wychowania w rodzinie.

W jednoczącej się Europie coraz więcej uwagi poświęca się kwestiom wielokulturowości i potrzebie edukacji międzykulturowej. W Polsce świadomość znaczenia tych spraw dopiero „budzi się z wieloletniego snu”.

Dlatego tym bardziej warto sięgnąć po ten tom, w którym autorzy poruszają zagadnienia wychowania w rodzinie w społecznościach wielokulturowych (szczególnie na obszarach pogranicza). Warto zwrócić uwagę na wątki dotyczące tożsamości mieszkańców Pogranicza oraz spraw związanych z kształtowaniem (się) światów wartości młodzieży z tych regionów.

Cały ten tom to próba refleksji nad szeroko pojmowaną edukacją międzykulturową. Edukacja ta powinna dokonywać się w różnych środowiskach – w szkole, w kręgu społeczności lokalnej, w grupach rówieśniczych, w rodzinie. W środowiskach tych bowiem kształtują się wyobra-

żenia i postawy dzieci, młodzieży, dorosłych wobec innych kultur, narodów i wyznań.

Czy jednak w Polsce, w tych środowiskach, świadomie i celowo prowadzone są przygotowania do „dialogu z odmiennością”, współdziałania z „Innymi”, wzajemnego czerpania z dorobku kultur itp.?

Przygotowania do życia w świecie różnych narodów, ras, grup etnicznych, różnych kultur, wyznań, ideologii odbywają się w sposób dość przypadkowy, podyktowany odwieczną tradycją, typowymi nawykami, stereotypami. Skoro dążymy do zjednoczonej Europy, musimy to zmienić.

Warto w tym celu zapoznać się z treścią omawianego tomu i przyłączyć się do tych, którym stan edukacji międzykulturowej i świadomość Polaków w tym zakresie nie jest obojętna. A do tych na pewno zalicza się autorów tekstów umieszczonych w tomie.

Historyczne spojrzenie na wszystkie prezentowane tomy pozwala na konkluzję, że warto podejmować badania dotyczące problemów społeczności żyjącej na pograniczach: państwa, narodów, kultur i religii. Pozytywnie, dzięki niezaprzeczanym walorom poznawczym, z pewnością wzbudzą zainteresowanie Czytelników.

Nie ulega wątpliwości, że tematyka w nich poruszana jest stale aktualna, szczególnie w kontekście procesów integracji europejskiej i oczekiwanego „wejścia Polski do Europy”. Prace te stanowią doskonałą inspirację do dalszych studiów i badań nad problematyką Pogranicza.

Pedagogika, chcąc mieć realny wpływ na rzeczywistość społeczną i tożsamość młodego pokolenia, nie może zrezygnować z udzielenia odpowiedzi na podstawowe pytania: Czy możliwe jest dzięki edukacji międzykulturowej uczynienie ludzi równymi w sensie obywatelskim, bez uczynienia ich podobnymi kulturowo? W jaki sposób tworzyć rzeczywistość edukacyjną, aby utrzymać równowagę między wartościami narodowymi i globalnymi? Okazuje się, że na odpowiedzi nie będzie trzeba

długo czekać. Wymiana poglądów dotyczących między innymi problematyki regionalizacji, globalizacji, edukacji międzykulturowej, wielokulturowości i mniejszości oraz życia na Pograniczu nastąpi podczas kolejnego – IV Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, który odbył się na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie w dniach 20–22 września 2001 roku. Temat przewodni tego zjazdu to: „Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie”. Zjazd ten poruszał zagadnienia: zmieniających się w naszym kraju warunków kulturowych, społecznych, politycznych i ekonomicznych – w kontekście procesów europejskiego zjednoczenia. Można więc stwierdzić, że poruszone zostały zagadnienia i problemy, na które zwracają uwagę w swoich dwunastu tomach, działacze Społecznego Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, które to prace zostały wyżej omówione. Jest to kolejny argument za tym, aby sięgnąć po przedstawione pozycje.

Benta Kozieł i Barbara Chojnacka
Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie

Jadwiga Izdebska

. Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje

Trans Humana, Białystok 2000, s. 254

Tytuł książki J. Izdebskiej *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje* zapowiada godne uwagi i wartościujące spojrzenie na dziecko i jego sytuację w Polsce u progu nowego tysiąclecia w kontekście niektórych zagrożeń struktury i funkcjonowania współczesnej rodziny.

Autorka odpowiada na trzy grupy pytań: a) jaka jest sytuacja życiowa dziecka, jaki jest obraz jego dzieciństwa w rodzinach zagrożonych ze względu na strukturę wewnętrzną i jego wychowawcze funkcjonowanie; b) w jaki sposób wspomagać rodzinę zagrożoną (obszary, kierunki,

możliwości); c) jaka powinna być rodzina, jak powinna funkcjonować stwarzając dziecku najbardziej korzystne warunki rozwoju i wychowania? Skoncentrowała się na pięciu wybranych obszarach zagrożeń występujących w rodzinie: 1) pogarszających się warunkach materialnych rodziny; 2) dezintegracji w sferze więzi emocjonalnej, w sferze wartości; 3) dezorganizacji spowodowanej śmiercią rodzica, rozwodem, separacją rodziców, długotrwałą nieobecnością jednego z rodziców; 4) zjawiskach dewiacyjnych lub patologicznych w rodzinie; 5) mediatyzacji życia rodzinnego. Przyjmując zaś stanowisko bliskie pedagogice personalistycznej, wyróżnia trzy płaszczyzny wychowania rodzinnego, tj.: 1) obejmujące wpływy celowe, zamierzone, refleksyjne, jak i przypadkowe; 2) dotyczące oddziaływań wewnątrzrodziny, jak też skierowanych z zewnątrz „ku rodzinie”; 3) dotyczące oddziaływań rodziny na zewnątrz, na rzecz środowiska pozarodzinnego.

Problematyka przedstawiona została w perspektywie pedagogiki społecznej, uznającej rodzinę za podstawowe środowisko rodzinne dziecka. Książka adresowana jest do szerokiego kręgu czytelników zainteresowanych tematyką dziecka i sytuacją polskiej rodziny: opiekunów-wychowawców, nauczycieli, studentów kierunków pedagogicznych. Język jest przystępny, logiczny, poprawny, ale także żywy i barwny.

Rozdział pierwszy zawiera teoretyczne podstawy rozważań o dziecku, jego sytuacji w rodzinie oraz relacjach ze środowiskiem. Na podstawie swobodnie i celnie wykorzystanej literatury pedagogicznej i socjologicznej J. Izdebska rozważa teorię funkcji rodziny (S. Kawula, Z. Tyszka), teorię potrzeb ludzkich (A. Maslow, W.I. Thomas, K. Obuchowski), teorię ekologii humanistycznej, teorię dzieciństwa (B. Smolińska-Theiss, W. Theiss). Sytuację dziecka zaś rozumie nie tylko jako „względnie trwały układ pozycji społecznej, jaką ono zajmuje, pełnione role, ale przede wszystkim warunki, w jakich

dziecko żyje, wpływy i oddziaływania, którym ulega w rodzinie, doznawane przeżycia, określone zachowania, uzyskiwane doświadczenia”.

Treści rozdziału drugiego zgrupowane są wokół tematyki zagrożeń struktury i funkcjonowania współczesnej polskiej rodziny, mających wpływ na sytuację życia dziecka. Autorka wskazuje na zjawisko współwystępowania w rodzinie niekorzystnego syndromu sytuacyjnego, czyli kumulacji określonych warunków ekonomicznych, społecznych, kulturowych (niepełność rodziny, alkoholizm, przestępczość itp.). Omówione zostały typy dzieciństwa: 1) dzieciństwo w biedzie; 2) dzieciństwo osamotnione; 3) dzieciństwo osierocone; 4) dzieciństwo zniewolone (wypełnione przemocą, „odebrane”); 5) dzieciństwo telewizyjne. Na szczególną uwagę zasługuje przedstawiona typologia dzieciństwa mająca charakter otwarty. Zdaniem autorki, jest propozycją wyodrębnienia obszarów, które ukazują sytuację dziecka i jego los w kontekście zagrożeń rodziny polskiej na przełomie wieków.

Szeroko potraktowane zostały w rozdziale trzecim zagadnienia mediów. Omawiano je w aspekcie wpływów wychowawczych pozytywnych i negatywnych na funkcjonowanie rodziny. Na uwagę zasługują wyniki badań, przeprowadzonych przez autorkę, na temat „zastępowania” rodziców przez telewizję czy inne media w pełnieniu wielu funkcji opiekuńczo-wychowawczych (por. także wcześniejszą pracę J. Izdebskiej *Rodzina – dziecko – telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. Trans Humana, Białystok 1996).

Niezmiernie ważne stają się odpowiedzi na pytania: do czego doprowadzić może nieracjonalny sposób „używania” mediów, kim „stawać się będzie dziecko na skutek nieumiejętnego korzystania z mediów” itp.? Wiele niepokoju budzi wymiar czasu, częstotliwość, pora korzystania, rodzaj, typ i tematyka programów oglądanych przez dzieci, jak i bierny, konsumpcyjny, bezkrytyczny, nie selek-

tywny odbiór treści. Poznajemy także niektóre obszary i możliwości wsparcia socjalnego i pedagogicznego wspomagania rodziny i dziecka. Wspomaganie, pomoc, wsparcie społeczne rodziny zagrożonej, zdaniem autorki, jest konieczne i możliwe, lecz musi mieć charakter podmiotowy oraz powinien być oparty na współpracy wszystkich miejscowych sił społecznych profesjonalnych i amatorskich. Autorka przywołała przykłady inicjatyw podjętych w Białymstoku oraz instytucje rządowe i pozarządowe stowarzyszenia, organizacje, fundacje, ruchy społeczne, wolontariaty. Powołując się na S. Kawulę, autorka opisała zasady konstruowania i realizowania programu socjalnego i pedagogicznego wspomagania rodziny. Pożądane byłoby jednak rozwinięcie tego zagadnienia i podanie przez autorkę własnych propozycji i poglądów.

J. Izdebska przedstawia także inne obszary działań na rzecz rodziny: przygotowanie do małżeństwa i rodzicielstwa oraz kształtowanie kultury pedagogicznej rodziny. Działalność w tym zakresie prowadzić powinny: szkoła, instytucje edukacyjne, poradnie specjalistyczne, stowarzyszenia i organizacje pozarządowe, media (zwłaszcza telewizja, multimedia, wideo).

Oprócz negatywnego wpływu mediów na życie rodzinne, w rozdziale czwartym, podkreśla się znaczącą pozytywną rolę telewizji, która może także wspomagać oddziaływania wychowawcze w rodzinie. Autorka, analizując udział i możliwości telewizji w procesie wspomagania rodziców, omawia również bardzo ważny aspekt, a mianowicie jej rolę integrującą rodzinę. Kompleksowe zaś spojrzenie na telewizję i jej wpływ na życie rodzinne pozwoliło J. Izdebskiej na opracowanie typologii rodzinno-domowego odbioru telewizji. Interesujące jest wyróżnienie wśród rodzin trzech typów: 1) kreatywnego, 2) odświętnego, okazjonalnego, 3) biernego.

Ciekawe są poglądy na temat wartości czasu wolnego i walorów wychowawczych wypoczynku rodzinnego. Autorka

postrzega go jako pomoc dziecku w jego rozwoju oraz nadaje mu aspekt integrujący rodzinę. Zdaniem J. Izdebskiej, wypoczynek rodzinny sprzyja kształtowaniu więzi emocjonalnych między członkami rodziny, utrwalaniu wzajemnych stosunków między dziećmi i rodzicami. Godny przemyslenia jest wysunięty postulat o jednostronnym, monotonnym, biernym charakterze spędzania czasu wolnego. Autorka twierdzi również, że istnieje wiele korzystnych możliwości tkwiących w rozmaitych formach i sposobach spędzania czasu wolnego wspólnie z rodziną.

Ostatni rozdział: „Dom rodzinny – jego wartość i znaczenie w życiu dziecka. Niektóre elementy modelu rodziny” wzbudza szczególnie zainteresowanie oraz pobudza do ciągłego namysłu nad bogactwem znaczeń określających „dom rodzinny”. Znajdujemy odniesienia nie tylko do literatury naukowej, ale również do literatury beletrystycznej, poezji, wypowiedzi studentów, wierszy dzieci. Oto jeden z przykładów definiowania pojęcia domu przez 10-letniego chłopca:

„dom – budynek
dom – rodzina
dom – schronienie wszystkich mas
dom – to wielka krzątanina
w domu tata, mama i ja
siostra rzadko w domu bywa
bo studiuje w AGH
dom to spokój
w domu cisza
dom ma prawie każdy z nas” (s. 197–198).

Wypowiedzi zaś studentów, dowodzą, że dla współczesnych Polaków dom jest przede wszystkim źródłem poczucia bezpieczeństwa, miejscem, gdzie można się schronić. Dom rodzinny, to: miłość, bezpieczeństwo, spokój, przyjaźń, wspomnienia, niepowtarzalna atmosfera itp. Zaprezentowano również ciekawe wyniki badań na temat: „Czym dla Polaka jest dom rodzinny”.

Ta część pracy skupiona jest na niektórych tylko elementach składowych pożądanego modelu rodziny. Są to: a) uznanie rodziny jako wspólnoty życia i wychowa-

nia; b) ujmowanie wychowania w kategorii spotkania i dialogu; d) określenie roli rodziny w społeczeństwie; e) „budowanie” domu rodzinnego; f) organizowanie wychowania w rodzinie; g) media integrujące, wspomagające rodzinę. Na zakończenie ostatniego rozdziału autorka wyłoniła obszary dzieciństwa, ujmowane w perspektywie szans rozwojowych i edukacyjnych dzieci, tj. 1) dzieciństwo rozwojowe; 2) dzieciństwo wspólnotowo-rodzinne; 3) dzieciństwo szczęśliwe; 4) dzieciństwo telewizyjne (medialne).

Książkę *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje* czyta się z zainteresowaniem. Dzięki bardzo licznym odniesieniom do badań nad dzieckiem i literatury naukowej opracowanie ma walory kształcące. Przedstawiono wiele aktualnych zagadnień związanych z obecną sytuacją dziecka w Polsce. Zaletą niewątpliwie jest całościowe ujęcie większości problemów odnoszących się do dziecka, jego sytuacji w kontekście niektórych zagrożeń struktury i funkcjonowania rodziny. Autorka nie odkrywa nowych prawd, natomiast niepokoi ją sytuacja życiowa dziecka w rodzinie dysfunkcyjnej. Mimo to nie poprzestaje na tym stwierdzeniu i poszukuje nadziei na „szczęśliwy dom rodzinny”. Postuluje prowadzenie systematycznych badań (teoretycznych i empirycznych) w obszarze pedagogiki społecznej nad obrazem dzieciństwa na początku wieku społeczeństwa informatycznego, cyberprzestrzeni, rzeczywistości wirtualnej.

Pewną niekonsekwencję dostrzegam w treściach wykraczających poza tytuł danego rozdziału. Czytelnika zainteresowanego konkretnym zagadnieniem zmylić mogą tytuły rozdziałów. Poza tym niektóre zagadnienia poruszono w kilku miejscach. Przykładem może być podrozdział „Rodzina jako wspólnota życia i wychowania” zamieszczony w rozdziale czwartym zatytułowanym „Dom rodzinny – jego wartość i znaczenie w życiu dziecka – niektóre elementy modelu rodziny”. Przy czym już rozdział pierwszy „Teoretyczne

podstawy badań nad dzieckiem i rodziną” opisuje rodzinę jako kategorię analizy. Tam też należałoby umieścić wyżej wymieniony podrozdział. Dlatego też odbiorca tekstu, by dotrzeć do fragmentów, którymi jest zainteresowany, powinien zapoznać się z całością. Pomimo wymienionych zastrzeżeń, jest to opracowanie wartościowe, godne uwagi oraz polecenia różnym grupom społecznym pracownikom naukowym, wychowawcom, nauczycielom, pedagogom itp.

Monika Suska
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie

Jak kreować programy edukacyjne?

Praca zbior. pod red. W. Ciczkowskiego.
OSW, Olsztyn 2000, s. 272

Reforma systemu edukacyjnego zapoczątkowana 1 września 1999 roku umożliwiła nauczycielom konstruowanie innowacyjnych programów autorskich, powstających w odpowiedzi na potrzeby uczniów. Tym samym nauczyciele stanęli przed problemami: Jakie wyzwania stawiane są współczesnej edukacji? Jakie kompetencje powinien posiadać nauczyciel-programista? Jakie są etapy i warunki tworzenia programu autorskiego? Na czym polegają zmiany programowe? Jaki sens ma tworzenie takich programów dla szkoły i nauczyciela? W jaki sposób należy oceniać pracę ucznia?

Próbę rozstrzygnięcia powyższych dylematów podjęli uczestnicy Podyplomowego Studium Diagnostyki i Tworzenia Programów Edukacyjnych w Instytucie Nauk Pedagogicznych i Społecznych na Wydziale Pedagogiki i Wychowania Artystycznego Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Studium to powstało z inicjatywy redaktora pracy. Dzięki doświadczeniu zawodowemu, kompetencjom i wiedzy metodycznej nauczycieli stworzono projekty programów

edukacyjnych oraz ewaluacji systemu szkolnego. Uporządkowali je i wykorzystali wykładowcy Studium będący jednocześnie autorami poszczególnych rozdziałów prezentowanej pracy.

Składa się ona z siedmiu rozdziałów. Pierwszy z nich „Teoretyczne i metodyczne przesłanki tworzenia programów autorskich” został napisany przez Wiesława Ciczковского. Autor wyjaśnia w nim podstawowe terminy edukacyjne. Dowiadujemy się z niego, że wymagania programowe to „oczekiwane osiągnięcia uczniów, polegające na skutecznym działaniu w określonych sytuacjach”, które mają pięć poziomów: wiedzę, umiejętności, zainteresowania, postawy i nawyki. Standardy edukacyjne są zaś „szczegółowymi opisami wymagań uznanych za niezbędne na danym szczeblu kształcenia”, a treści nauczania to podstawy programowe danego przedmiotu ustalone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Najwięcej uwagi poświęca jednak samemu programowi kształcenia. Czym zatem jest program? Jest to ogół różnorodnych dokumentów wyznaczających jakość treści kształcenia. Składa się z celów, procedury ich osiągnięcia, materiału nauczania, założonych osiągnięć ucznia i propozycji metod ich pomiaru. Wyjaśnia, jakie wymogi powinien spełniać tego typu program, jakie są jego funkcje i perspektywy. Przekonuje nas, że każdy program autorski powinien zawierać następujące informacje:

- 1) o przedmiocie lub bloku przedmiotowym;
- 2) dotyczące etapu edukacji i wymiaru czasowego;
- 3) określające osobę adresata;
- 4) informujące o przygotowaniu nauczycieli, ich prawach autorskich;
- 5) o wyposażeniu szkoły.

Jeśli program ten zostanie właściwie skonstruowany, to stanie się czynnikiem utrwalającym i reprodukującym społeczne wartości oraz przyczyni się do zmiany wartości niekorzystnych. Będzie sprzyjał zarówno procesowi nauczania, jak i skutecznego uczenia się.

Na uwagę zasługuje wątek inspiracji filozoficznej (konstruktywizmu pedagogicznego) w kreowaniu programów autorskich. Zgodnie z nim rolą nauczyciela jest stwarzanie uczniom warunków do samodzielnego zdobywania wiedzy oraz takiego jej przetwarzania, aby ułatwiała osiągnięcie zamierzonego celu i własne działanie. Warunki te oraz sposób przekazywania wiedzy powinny być – zdaniem autora – dostosowane do poziomu rozwojowego dzieci i młodzieży, a oferta edukacyjna do życia. Konstruktywizm wyznacza edukacji cztery podstawowe zadania: powinna uczyć żyć z innymi, wiedzieć, działać i być. Kim zatem jest w świetle tego założenia nauczyciel? Przede wszystkim musi odnaleźć się w roli zawodowej, mieć poczucie autonomii, skłaniać się ku refleksyjności. Być osobą kompetentną i profesjonalną. Jest to podstawowym warunkiem powodzenia reformy oświatowej.

W dalszej części rozdziału W. Ciczowski dokonuje dogłębnej charakterystyki etapów konstruowania programów autorskich i określa warunki ich skutecznego wdrażania. Wiadomości te są szczególnie użyteczne dla nauczycieli praktyków. Uczą konstruowania innowacyjnych programów, zawierają informacje o czynnikach warunkujących powodzenie programu, a także serię pytań kontrolnych umożliwiających autorowi samoocenę.

Stanowią one jednocześnie tło wstępne do projektowania programów. Projekty sporządzone przez nauczycieli różnych przedmiotów i opracowane pod kierunkiem W. Ciczковского zamieszczone zostały w rozdziale pt. „Proces poprzedzający zmianę programową”. Proces ten składa się z czterech etapów. Pierwszym było ustalenie tematu zmiany i określenie, jakie siły mogą jej sprzyjać (te należy rozbudzić), a jakie hamować (te należy osłabiać). Kolejnymi zaś: rozpisanie zmiany na indywidualne plany działania (przy uwzględnieniu celu, sposobów jego osiągnięcia, przedmiotu zmiany, listy osób, które mogą nam pomóc, terminów, a także form satysfakcji) oraz kreowanie programów

poprzez ustalanie pytań diagnostycznych i zaprojektowanie rozwiązań prognostycznych. Ostatni czwarty etap, analiza i krytyka dotychczas istniejących programów kształcenia. Prowadzono ją na podstawie następujących zagadnień: wstęp, metryczka, obudowa, cele kształcenia i wychowania, treści nauczania, procedury osiągania celów, opis i pomiar osiągnięć ucznia.

Uczestnicy studium dążyli m.in. do stworzenia nowego modelu rady pedagogicznej, wdrażania nauczania zintegrowanego w klasach I-III, wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli itp. Skonstruowane przez nich plany dotyczyły zaś: prowadzenia zajęć z mitologii, wprowadzenia nauczania blokowego w klasie IV, ukazania Biblii jako źródła toposów i archetypów w kulturze, wprowadzenia nauczania zintegrowanego na różnych poziomach edukacji szkolnej. Interesujące były spostrzeżenia diagnostyczne oraz wnioski prognostyczne. Ocenie i analizie poddano następujące programy: „Oglądam świat” (język polski kl. IV–VI), „Człowiek i jego cywilizacja” (historia i społeczeństwo kl. IV–VI), „Słowa jak klucze” (język polski kl. IV–VI), „Moja szkoła” (edukacja zintegrowana kl. I–III), „Od Pitagorasa do Euklidesa” (matematyka kl. IV–VI), „Matematyka 2001” (matematyka gimnazjum kl. I–II), Biologia (biologia dla LO).

Nieco inny charakter ma trzeci rozdział książki „Programy edukacyjne w kontekście wizji rozwoju szkoły”. Zawiera on materiały opracowane pod kierunkiem Elżbiety Michalskiej. Są to cztery wizje współczesnej szkoły. Ich twórcy starają się znaleźć odpowiedź na następujące pytania: „Jakie wartości odnoszące się do celów, sposobów pracy i norm obowiązujących w szkole preferują nauczyciele?, Jaką mają oni koncepcję szkoły jako organizacji?, Jaką mają ogólną wizję szkoły?, Jaka powinna być współczesna realna szkoła?”. Niezależnie od drobnych różnic, studiując niniejszą książkę, możemy stwierdzić, że szkoła powinna być otwarta na potrzeby młodzieży, umożliwiać jej pełen rozwój potencjału, przystosowywać do przemian spo-

lecznych. Zapewni to odpowiednie zaplecze materialne oraz starannie wykształcona, elastyczna i kierująca się (w życiu i pracy) wartościami humanistycznymi kadra. Tylko taka szkoła może kształtować wartościowych, pracowitych i przystosowanych do świata absolwentów.

Aby szkoła mogła efektywniej kształcić młodzież, konieczne jest wewnętrzne doskonalenie nauczycieli, co zauważa Grażyna Nareniec-Flakowicz w kolejnym rozdziale prezentowanej książki. Wewnętrzne doskonalenie nauczycieli to propozycja pracy z członkami rady pedagogicznej. Przyczyniająca się do doskonalenia i rozwoju szkoły od wewnątrz. Z pewnością pracę należy zacząć od określenia potrzeb i oczekiwań nauczycieli oraz ustalenia cech skutecznego i nieskutecznego doskonalenia zawodowego. Warunkują one tematy szkoleniowe dla rady pedagogicznej. Uczestnicy zajęć zgłaszali pod rozwagę rady następujące zagadnienia: przyczyny niepowodzeń dydaktycznych, skuteczne komunikowanie się, sposoby tworzenia programów edukacyjnych, przeciwdziałanie patologiom społecznym, współpraca z rodzicami, aktywizujące metody uczenia się, indywidualna praca z uczniem, wewnątrzszkolny system oceniania. Są one adekwatne do potrzeb szkoły i skali narastających w niej zagrożeń. W interesujący i obiektywny sposób przeprowadzono także diagnozę pracy nauczycieli, ich wzajemnych relacji i sposobów komunikacji. Sporo miejsca poświęcono relacjom nauczyciel-uczeń. Sformułowano propozycje praktyczne możliwe do wdrożenia przy niewielkich zasobach finansowych i własnym nakładem sił.

Reforma edukacyjna wymaga nowego systemu oceniania, za którego planowanie oraz realizację odpowiada nauczyciel współpracujący z uczniami i rodzicami. Jego zasady zamieszczono w rozdziale „Programy edukacyjne a wewnątrzszkolny system oceniania” przygotowanym pod kierunkiem Małgorzaty Lipskiej. O czym powinien on pamiętać? Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej

z dnia 19 kwietnia 1999 roku: informować ucznia o poziomie jego osiągnięć i postępach, pomóc mu w samodzielnym planowaniu swego rozwoju, motywować do dalszej pracy, dostarczyć opiekunowi i innemu nauczycielowi informacji o uzdolnieniach i trudnościach, umożliwić nauczycielom doskonalenie organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. Do realizacji przytoczonych celów doskonale posłużą mogą zamieszczone w publikacji narzędzia ułatwiające ocenę postępów ucznia:

- karta obserwacji ucznia (na lekcjach historii);
- karta osiągnięć i postępów ucznia w procesie mówienia;
- karta osiągnięć i postępów ucznia (język polski);
- karta obserwacji osiągnięć ucznia (matematyka);
- karta obserwacji, oceny zachowania i aktywności szkolnej;
- karta samooceny ucznia;
- karty szkolnych osiągnięć ucznia kl. I (wrzesień, październik);
- arkusze osiągnięć dziecka w kl. II (wrzesień, październik);
- informacje na temat systemu oceniania w liceum ogólnokształcącym.

Analiza zamieszczonych projektów narzędzi pozwala zauważyć, że sprzyjają one obiektywnej dokumentacji rozwoju uczniów. Zmuszają podopiecznych do samooceny, nauczycieli zaś motywują do konstruktywnej i systematycznej pracy dydaktycznej. Zasługują na upowszechnienie. Wykorzystując je, można stosować analogiczny pomiar postępów w nauce innych przedmiotów szkolnych.

Zmiana systemu oceniania powinna być jedynie częścią składową procesu ewaluacji. Jak zauważa w szóstym rozdziale Henryk Mizerek „traktowanie ewaluacji jako procesu, którego głównym celem jest wystawienie cenzurek (sobie lub innym) wręcz wypacza jej sens oraz ogranicza obszar możliwych zastosowań”. Czym jest więc ewaluacja? Przede wszystkim systematycznym i jawnym procesem

gromadzenia i analizy różnego rodzaju informacji dotyczących zjawisk (ich charakteru, wartości) podejmowanym przez ewaluatora (którego rolę porównać można z rolą badacza – praktyka). Ma on za zadanie dostarczyć wiarygodnych i udokumentowanych danych umożliwiających grupie podejmowanie decyzji. Praktyczne projekty ewaluacji odnoszące się do różnorodnych obszarów działalności szkoły przygotowane przez słuchaczy Studium zamieszczone w omawianym rozdziale. Czytelnik znaleźć może projekty ewaluacji: wewnątrzszkolnego systemu oceniania (WSO) w szkole podstawowej i gimnazjum, obciążenia uczniów pracami domowymi, programu wychowawczego w szkole podstawowej, wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli. Każdy z nich został wzbogacony zestawem narzędzi badawczych możliwych do wykorzystania przy tworzeniu własnych projektów.

Ostatnia część książki zawiera przykłady autorskich programów stworzonych przez nauczycieli-praktyków pod kierunkiem Zbigniewa Gontarza i Krystyny Kolby. Programy te powinny ułatwiać młodzieży osiągnięcie określonych celów edukacyjnych, nauczycieli zaś motywować do ciągłego samodoskonalenia i ustawicznej pracy nad rozwojem wychowanka. Na uwagę zasługują zwłaszcza programy:

- pracy z dzieckiem mającym trudności w nauce (opracowany na podstawie programu zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w klasach I-III „Moja szkoła”);
- nauczania matematyki w klasach IV-VI „Uczeń zdolny” (powstały na bazie programu „Od Pitagorasa do Euklidesa”);
- edukacji regionalnej na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum;
- programu pracy korekcyjno-kompensacyjnej dla uczniów z zaburzeniami analizy i syntezy słuchowej.

Można więc zauważyć, że prezentowana praca stanowi nowatorskie kompendium wiedzy o programach edukacyjnych i ewaluacji współczesnej oświaty.

W dobie reformy systemu szkolnego zarówno pedagodzy, jak i nauczyciele poszczególnych przedmiotów stanęli przed nowymi wyzwaniami edukacyjnymi: potrzebą pogodzenia celów nauczania (i wychowania) z oczekiwaniami uczniów i społeczeństwa wobec szkoły oraz zerwania z herbertowskim systemem dydaktycznym. Wyzwania te zrodziły konieczność tworzenia opracowań ukazujących sposoby twórczego prowadzenia zajęć, obiektywnego oceniania i układania autorskich programów. Jednym z pierwszych opracowań tego typu jest omawiana lektura. Dlatego zachęcam do jej przeczytania studentów kierunków pedagogicznych, nauczycieli praktyków, pedagogów szkolnych i terapeutów. Z pewnością bardziej refleksyjnie przyjrzą się własnej pracy oraz zyskają cenne wskazówki, jak uczynić ją doskonalszą i ciekawszą.

Dorota Zaworska-Nikoninik
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie

Roma Kwiecińska
Rozum czy serce? Postawy wobec
zawodu nauczycielskiego studentów
uczelni pedagogicznej
Wyd. Edukacyjne, Kraków 2000

„Dynamiczne transformacje ustrojowe i społeczne ostatnich lat powodują istotne zmiany dotyczące zawodu nauczyciela. Przed nauczycielami stają nowe zadania. Muszą oni rozwiązywać wiele problemów wynikających z przemian społecznych, gospodarczych, kulturowych, zmieniających się potrzeb wychowawczych i edukacyjnych ludzi w różnym wieku. Mają przygotować do życia i dokonywania wyborów w nieprzejrzystej rzeczywistości”. Czy są do tego przygotowani? Na to pytanie stara się odpowiedzieć Roma Kwiecińska w rozprawie pod tytułem *Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu*

nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej.

Zdaniem autorki, na plan pierwszy celów edukacyjnych wysuwa się kształtowanie postaw, następnie dopiero lokowane są umiejętności, a na końcu wiadomości. Konieczność zmiany hierarchii wartości zdeterminowana jest przez pogłębianie zadań dla edukacji i nauczycieli, którzy powinni się stać czynnikiem sprawczym rozwoju. Dlatego też Roma Kwiecińska swoje badania skupiła na kategoriach postawy w trzech aspektach: poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym. Zanim jednak przejdziemy do przedstawienia najważniejszych wniosków z pracy, zapoznajmy się z jej strukturą.

Rozprawę R.Kwiecińska rozpoczyna od omówienia edukacji w uczelni kształcącej nauczycieli. Tak więc w pierwszym rozdziale pracy znajdujemy opis uczelni akademickiej jako środowiska przygotowującego do zawodu oraz próbę interpretowania młodzieży akademickiej jako kategorii rozwojowej w perspektywie koncepcji E. Eriksona. Rozdziały drugi i trzeci poświęcone są rekonstrukcyjnej analizie zagadnień związanych z wyzwaniami, którym sprostać musi nauczyciel w sytuacji gwałtownej zmiany społecznej oraz postawy wobec zawodu nauczycielskiego w świetle dotychczasowych badań. Opis metodologicznych podstaw badań własnych oraz charakterystyka grupy badanej zostały przedstawione w IV i V rozdziale pracy. R.Kwiecińska, wykorzystując metodę sondażu diagnostycznego, używając następujących technik: kwestionariusza ankiety, kwestionariusza orientacji wychowawczych, badania dokumentów oraz obserwacji, przeprowadziła badania na 460-osobowej populacji (studentów IV i V roku WSP w Krakowie).

Kluczowe dla pracy rozważania znajdują się w rozdziałach: VI, VII i VIII, w których autorka dokonuje interpretacji wyników przeprowadzonych badań w zakresie poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego aspektu postawy studentów wobec zawodu nauczycielskiego. Według

R. Kwiecińskiej komponent poznawczy jest wyższy na V roku studiów niż na I, lecz w przypadku komponentu emocjonalnego i behawioralnego obserwujemy proces odwrotny (maleje na V roku studiów). „Tak więc można zaobserwować obniżające się zaangażowanie emocjonalne badanych. To zjawisko określiłam jako **syndrom przedwypalenia zawodowego**. Uważam je za alarmujące, szczególnie w sytuacji, kiedy system oświaty ma być reformowany, a od nauczycieli oczekiwane jest emocjonalne zaangażowanie w zmiany i własny rozwój zawodowy” (s. 120). Bardzo słusznie autorka podkreśla zjawisko przez nią wykryte w badaniach, w których, co należy zaznaczyć, wykazała się niezwykłą intuicją badawczą i kreatywnością. Przeprowadzone analizy wykazują pojawiającą się w uczelniach zapaść, której efektem mogą być potencjalni nauczyciele. Autorka zadaje pod koniec VI rozdziału bardzo ważne pytanie o przyczyny tego stanu rzeczy: czy wpływy uczelni były mało skuteczne, czy też nie było na nie podatnych odbiorców? Dodaje też, że różne przypuszczenia mogą być zasadne. Co więcej w zupełności zdaje sobie sprawę, że syndrom przedwypalenia zawodowego może być spowodowany nasileniem sprzeczności między oczekiwaniami zawodowymi a realiami pracy (s. 101). W takim przypadku wydaje się, że w przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego w większym stopniu należałoby położyć nacisk na kształtowanie realistycznych nastawień zawodowych.

Przyznaję, że jestem pod dużym wrażeniem kompetencji, przenikliwości i kreatywności interpretacyjnej autorki *Rozumu czy serca*, dlatego też chciałabym przekazać kilka moich refleksji, pytań powstałych podczas czytania książki. Po pierwsze: czy jest możliwa pozytywna interpretacja zjawiska regresywnego komponentu emocjonalnego, zważywszy na progresywność komponentu poznawczego? Innymi słowy, czy wzrost wiedzy przedmiotowej i malejący ładunek emocjonalny można by interpretować jako procesy sprzyjające budo-

waniu dystansu wobec pracy zawodowej, co wcale nie musi być interpretowane jako brak zaangażowania czy obojętność? Po drugie: czy rozwój emocjonalny podlega tym samym prawom rozwojowym, co poznawczy? Jaskrawość zestawienia kategorii w tytule książki: *Rozumi czy serce*, jak rozumiem intencjonalnie prowokacyjna, uwidacznia paradoksalność pytania w jego powiązaniu z treścią książki. Wiemy, że ideałem jest, gdy serce jest w zgodzie z rozumem i rozum z sercem. Jednak dylemat kryje się w różnicy pomiędzy tymi komponentami. Znajdujemy tu odwołanie do ściśle pascalskiego dylematu – serce ma swoje racje, których nie zna rozum.

Chociaż edukacja poznała drogę rozwoju komponentu poznawczego, choć emocjonalność próbuje się opisać słowami, które służyły opisowi sfery intelektualnej, to, od dawna pożądanym harmonijnym rozwojem obu tych sfer pozostaje tajemnicą.

Hanna Stępniewska-Gębik
Akademia Pedagogiczna w Krakowie

Jörg Fengler

Pomaganie męczy.

Wypalenie w pracy zawodowej.

Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,
Gdańsk 2000

W wyborze zawodu wielu z nas kieruje się znaną maksymą: *znajdź pracę, którą będziesz lubić, a nie będziesz musiał pracować do końca życia*. Świadomie analizujemy więc własne zainteresowania, umiejętności, predyspozycje, cechy osobowościowe i poszukujemy zawodu, który spełnia nasze oczekiwania, potrzeby, pozwala nam realizować samego siebie. Jeżeli taki zawód odnajdziemy, uzyskujemy przekonanie, że dokonaliśmy słusznego wyboru. Zaczynamy pracę pełni zapału, zaangażowania, nowych pomysłów, energii, chęci, na ogół przeświadczeni, że właśnie w tym zawodzie potrafimy zdziałać bardzo dużo. Ale czy to przekonanie jest trwałe i niezmienne?

Jak wykazują liczne badania, ludzie, pracujący w zawodach wymagających

oprócz umiejętności profesjonalnych także emocjonalnego angażowania się w sprawy innych ludzi, są szczególnie narażeni na ryzyko tzw. wypalenia zawodowego. Dotyczy to zwłaszcza tych, którzy do wykonywania zadań zawodowych wykorzystują własną osobowość jako swojego rodzaju specyficzne narzędzie pracy. „Dawanie siebie” innym ludziom często prowadzi do zbyt dużego wyeksploatowania. To zagrożenie w dużym stopniu dotyczy m.in.: terapeutów, lekarzy, pielęgniarek, pracowników socjalnych, nauczycieli, psychologów, psychiatrów, adwokatów, nawet księży.

Pomaganie mężczyznom – stwierdza jednoznacznie Jörg Fengler w tytule swej książki wydanej w ubiegłym roku przez Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Polskie wydanie nosi podtytuł: *Wypalenie w pracy zawodowej*.

Wzmiankowana publikacja skierowana jest do wszystkich osób, których wykonywany zawód może prowadzić do zjawiska wypalenia zawodowego. Jednak fakt, iż autor jest terapeutą, zdecydował o przyjęciu punktu widzenia tego problemu przede wszystkim właśnie z tej perspektywy.

Jörg Fengler treść swojej książki przedstawia w pięciu częściach. Część pierwsza nazwana „Pomaganie” to cztery rozdziały odpowiadające na pytania, dlaczego pomagamy (pomoc z bezradności, jako namiastka kontaktu, jako fatum, jako towar, jako obrona lub terapia własnych problemów), jakie są motywy podejmowania pracy w zawodach tzw. służby społecznej (np. zainteresowanie samym sobą, zabezpieczenie egzystencji czy też potrzeba władzy i zależności), oraz na czym polega zawodowa deformacja osobowości. Autor charakteryzuje ją w następujący sposób: „Deformacja osobowości rozumiana jako niepożądana konsekwencja wykonywania zawodu powinna określać wszelkie niekorzystne zmiany osobowości, nieprawidłowości rozwoju, poczucie zmęczenia, wypalenia, usztywnienia, dezorientacji, alienacji utratę poczucia rzeczywistości i pra-

widłowej jej oceny oraz przekłamania w odbiorze własnych przeżyć, sądów i zachowań, które występują w przebiegu pracy zawodowej i są przez nią warunkowane” (s. 31).

Ostatni rozdział w pierwszej części opisywanej książki zawiera rozważania nad teoriami próbującymi wyjaśnić zjawisko deformacji osobowości z perspektywy różnych szczegółowych dyscyplin psychologii. Autor odwołuje się do kilku teorii zawodowej deformacji osobowości, m.in. teorii opartej na wzmocnieniu, opartej na obserwacji społecznej, opartej na społecznym uczeniu się oraz do teorii selekcyjnej, teorii społecznej, teorii osobowościowej i teorii obciążeniowej. Teoria zawodowej deformacji osobowości opartej na wzmocnieniu wyjaśnia: zachowania, po których następowały wzmocnienia pozytywne, są często powtarzane – nawet w niewłaściwych sytuacjach. Nadmierna generalizacja takich zachowań może prowadzić do deformacji osobowości, szczególnie wtedy, gdy nie otrzymujemy informacji zwrotnych od współpracowników. Teoria oparta na obserwacji społecznej podkreśla fakt, iż pracując w jakimś zawodzie zaczynamy spostrzegać świat z perspektywy własnych doświadczeń zawodowych. Autor pisze: „deformacja osobowości może się tu przejawiać w formie stronnictwozności, nadmiernej podporządkowania wszystkiego własnej specjalizacji i sprzecznych z rozsądkiem nieprawidłowych przekonań” (s. 39). Społeczna teoria zawodowej deformacji osobowości koncentruje uwagę na stopniowym przejmowaniu przez osoby rozpoczynające pracę typowych sposobów zachowań, wartości czy przekonań właściwych grupie, do której wchodzi. Może również następować akceptacja nieprawidłowości, które wcześniej wydawały się nie do przyjęcia. Osobowościowa teoria zawodowej deformacji osobowości przyjmuje założenie, że aktualnie ujawniający się problem jest pochodną wcześniejszego urazu psychicznego. Natomiast teoria obciążeniowa wyjaśnia powstawanie deformacji osobowości na skutek chronicznej

go przeżywania obciążeń psychicznych w pracy zawodowej.

Część II zatytułowana „Obciążenie” składa się z siedmiu rozdziałów. W nich analizowane są źródła owych obciążeń, którymi mogą być sami klienci, zespół współpracowników (np. zbyt liczne lub zbyt małe zespoły, brak kontaktu i wsparcia, rywalizacja i zazdrość itp.), instytucje, związki partnerskie, rodzina lub krąg przyjaciół, a nade wszystko obciążenia, do których przyczynia się sam terapeuta poprzez własną osobowość i zachowania.

W rozdziale X drugiej części omówione jest zjawisko wypalenia zawodowego jako efektu długotrwałego obciążenia psychicznego. Autor podkreśla, iż jest to stopniowy proces przyjmujący charakterystyczne etapy: grzeczność i idealizm, przepracowanie, zmniejszająca się grzeczność, poczucie winy z tego powodu, coraz większy wysiłek, żeby być grzecznym i solidnym, brak sukcesów, bezradność, utrata nadziei, wyczerpanie; awersja do klientów, apatia, stanowczy sprzeciw, złość; wypalenie: oskarżanie siebie, ucieczka, cynizm, sarkazm, reakcje psychosomatyczne, nieobecność w pracy, duże wydatki pieniężne, wypadki, sztywne trzymanie się przepisów w pracy, samobójstwa, romanse bez miłości, rozwód, nagła, nieprzemyślana rezygnacja z pracy, upadek społeczny, niedotrzymywanie kroku itd. (s. 90). Część drugą kończy przegląd badań na temat obciążeń i wypalenia w różnych zawodach związanych z pomaganiem innym: psychologów i psychoterapeutów, lekarzy i personelu pomocniczego, nauczycieli i wychowawców, pracowników socjalnych i pedagogów. Autor podkreśla, iż „zjawisko wypalenia nie u wszystkich osób pomagających przybiera jednakową postać, lecz występuje w rozmaitych wariantach” (s. 95).

Co zagraża psychologom? Przytoczone w recenzowanej książce badania Hellmana wskazują na następujące obciążenia: podtrzymywanie stosunków terapeutycznych, problemy z terminami, zwątpienie we własny zawód, zbyt wysokie pensum

godzin pracy, poczucie niedoskonałości, a także sami klienci i ich wrogie wypowiedzi uczuciowe, opór, symptomy psychopatologiczne, grożenie samobójstwem i zachowania pasywno-agresywne. Do tej listy obciążeń wyniki badań Ackerleya pozwalają dodać: brak wpływu na przebieg terapii i odczucie, że klienci wymagają od nich więcej niż oni są w stanie dać.

Co zagraża lekarzom i pielęgniarcom? Wymienić można przede wszystkim: ciągłe obcowanie z chorobą i śmiercią, pracę zmianową, bezsilność, obciążenia podczas zdobywania wykształcenia medycznego, unikanie wsparcia, odrzucanie propozycji pomocy, brak czasu, świadomość odpowiedzialności za dobre samopoczucie innych ludzi.

Co zagraża nauczycielom? Autor pisze: „Niektóre obciążenia nauczycieli wynikają ze sprzecznych wymagań, jakie sami sobie stawiają i które są im stawiane: pragną czuć się w przeżycia swoich uczniów i muszą ich oceniać; pragną wspomagać wszystkich, muszą jednak wybrać najbardziej potrzebujących; dążą do zróżnicowania i indywidualizacji lekcji, ale liczebność klas zmusza do kolektywizacji procesu nauczania; chcą brać udział w procesie rozwoju uczniów, ale wymaga się od nich utrzymywania granic i dystansu. Nauczyciele widzą, że muszą pośredniczyć między interesami uczniów, rodziców, praktykantów, kolegów, kierownictwa szkoły, kuratorium, ministra, związków zawodowych, programów nauczania, innych osób pomagających itd. I stwierdzają, że są niszczeni wskutek zajmowania stanowiska między młotem a kowadłem” (s. 100).

Część III zatytułowana „Zawodowa deformacja osobowości” szeroko rozwija wątki zasygnalizowane w pierwszych rozdziałach drugiej części pracy. Zdefiniowane już wcześniej zagadnienie jest rozpatrywane pod kątem autodeformacji, deformacji w związku partnerskim, rodzinie i kręgu przyjaciół, deformacji w obrębie personelu i instytucji oraz grupie koleżeńskiej, a także powstałej w wyniku kontaktów z klientami.

Kolejną część „Pokonywanie problemów” poświęca Jörg Fengler na ukazanie wielu możliwości radzenia sobie w sytuacjach mogącymi prowadzić do wypalenia zawodowego. Do form zapobiegania temu zjawisku autor zalicza inicjatywy terapeutyczne, które pomagają w ogólnym odprężeniu, wyjaśniania własnych stanów i mechanizmów psychicznych. Są to: autoterapia, techniki relaksacyjne i aktywizujące, doświadczanie sztuki i wyrażanie się przez nią, nagradzanie samego siebie oraz tzw. zatrzymywanie myślenia. Ceną podpowiedzią dla czytelnika jest propozycja poszukiwania oparcia społecznego, które prowadzi do zmniejszenia liczby koniecznych interwencji profesjonalnych. „Przez oparcie społeczne rozumie się dzisiaj osoby oraz inne siły działające w otoczeniu człowieka, które są współodpowiedzialne za to, że może on prowadzić życie, będąc w dobrej kondycji psychicznej” (s. 163). Kto lub co może nas wspierać w zmaganiu się z obciążeniami dnia codziennego? Jakie funkcje może pełnić oparcie społeczne? Omawiana pozycja stanowi jedną z prób udzielenia odpowiedzi na powyższe pytania.

Znane powiedzenia w rodzaju: *szewc bez butów chodzi lub lekarzu, lecz się sam zwracają uwagę na to, że ludzie świadczący pomoc innym, czasem zapominają o sobie*. Te tezy są ostrzeżeniami skierowanymi właśnie do nich. Jaką ogólną przestrożę można przekazać ludziom zawodowo próbującym nieść pomoc innym? *Pracuj z zapalem, lecz nie spal się na ołtarzu wiary w swoją misję?* Może czytelnicy tej książki znajdą odpowiednio zgrabne określenie, którego sens będzie przypominał o konieczności przyglądania się sobie, aby w porę uchwycić niepokojące zmiany, jakie zachodzą w nas podczas pracy, w której specyficznym narzędziem jest nasza własna osobowość.

Problem wypalenia zawodowego może mieć obecnie szczególnie wymiar w Polsce. Zawody związane z tzw. usługami społecznymi mają niski prestiż społeczny przy coraz bardziej zwiększającym się zapotrze-

bowaniu na tego rodzaju działalność. Jednocześnie stosunkowo duży wskaźnik bezrobocia powoduje trzymanie się miejsc pracy pomimo doskwierającego niezadowolonia. Może to prowadzić do zmniejszania się jakości świadczonej pomocy. Należy więc dbać o upowszechnianie wiedzy o syndromie wypalenia zawodowego, ponieważ pozwala ona zrozumieć przyczyny tego zjawiska, umożliwia wypracowanie programów udzielania pomocy psychologicznej osobom dotkniętym tym problemem oraz pokazuje sposoby zapobiegania temu zjawisku.

Jolanta Czaban
Uniwersytet w Białymstoku

Wojciech Eichelberger
Kobieta bez winy i wstydu
Wyd. Do. Warszawa 1997, s. 81

Inspiracją do napisania książki była praca zawodowa psychologa. Poszczególne rozdziały powstały na podstawie zapisu magnetofonowego pięciu wykładów prowadzonych w 1992 r. przez autora w Ośrodku Edukacji Ekologicznej EKO-OKO w Warszawie.

Rozdział pierwszy pt. „Kusicielka” z podtytułem „Co się stało pod rajskim drzewem?” nie zapowiada tak szokujących tekstów, jak faktycznie zawiera. Na przykład słynny mit o Adamie i Ewie jest zinterpretowany w nowy sposób. Traktuje bowiem o dwubiegowości płci powstałej w wyniku ewolucji komórek bezpłciowych. Owa biegunowość to nic innego, jak seks. W rozdziale opisane zostały ciekawie i dość szczegółowo różne aspekty rajskiego mitu. Istotna jest hipoteza mówiąca, że wbrew dotychczasowym interpretacjom kobieta i mężczyzna powstał w tym samym momencie – „jednym aktem Stwórcy”. Autor zwraca uwagę, że granice tego, co męskie i żeńskie są w każdym człowieku płynne. Fragment ten można odebrać jako przyzwolenie na akceptowanie

w sobie cech przeciwnych niż przynależne płci. Może to być myśl niosąca ulgę osobom miotającym się w życiu między przynależnością do płci a potrzebami wewnętrznymi.

W dalszej części rozdziału autor sugeruje, że dzięki ewolucyjnym przekształceniom i przyjęciu pionowej postawy układ nerwowy człowieka osiągnął zdolność do kanalizowania potężnej energii, dzięki której staje się świadomy sam siebie. Sięgnięcie po zakazany owoc z drzewa złego i dobrego – było sięgnięciem po samoświadomość. Istotne było, jest i będzie, co z tą samoświadomością człowiek uczyni. „Cena, jaką płacimy za przywłaszczenie sobie przez naszych praocjców owocu świadomości, jest pojawienie się różniącego umysłu, który oddzielił nas od Stwórcy, wyodrębnił z jednolitej masy, wszechogarniającej przestrzeni istnienia i skażał na wieczne, samotne poszukiwanie utraconego Raju, czyli podejmowanie ciągle od nowa wysiłku transcencji”. Jest to próba powiązania archetypu ze współczesnymi zmaganiem człowieka. Tego typu zbieżności ukazanych jest w rozdziale więcej. Szczególną uwagę zwraca wyjaśnienie trendów antyfeminiistycznych powstałych na skutek tendencyjnie ujętej interpretacji mitu Adama i Ewy. Autor wypowiada się o tradycyjnej interpretacji jako o niesprawiedliwej i krzywdzącej dla kobiet. Wskazuje jednocześnie, że ta sama interpretacja mitu jest poniżająca i upokarzająca dla mężczyzn. Mit przedstawia bowiem Adama jako osobę naiwną, która najpierw daje się namówić na coś, o czym nie ma pojęcia, a potem ma pretensje. I taka właśnie jest przeważnie postawa mężczyzn w naszej kulturze. „Do dziś dnia ma pretensje i żyje złudzeniem, że jest pierworodnym dzieckiem Boga, które sprowadzono na złą drogę. W konsekwencji mężczyźni uzurpują sobie prawo do bycia boskimi namiestnikami i od wieków w imię Boga karzą, poniżają, kontrolują i eksploatują kobiety. Mało tego, dzielą je i napuszczają na siebie nawzajem. Doprowadzili do tego,

że matka często jest wrogiem córki...”. Wynikiem takiej sytuacji jest u obu płci poczucie niespełnienia, a efektem ubocznym są wzajemne pretensje i poczucie bycia nieszczęśliwym. Rzucającym się w oczy skutkiem jest częsta niedojrzałość mężczyzn, którzy zachowują się jak skrzywdzone i rozkapryszone dzieci. „Jako syn pierworodny Boga, czuje się zwolniony od pracy nad sobą, chętnie natomiast zabiera się za zmienianie świata i rządzenie, nie zauważając faktu, że nie jest w stanie kontrolować własnej seksualności”. Na poparcie słów autora chcę zwrócić uwagę na powszechnie znany fakt, że mężczyźni zajmują wyższe stanowiska w hierarchii zawodowej, na arenie politycznej, lepiej zarabiają, a jednocześnie nie stronią i nie krępują się sięgać po pornografię i korzystać z usług prostytutki. Zjawisko prostytutki jest z resztą formą wykorzystywania kobiet.

Kończąc rozdział, autor sugeruje, że ludzie naszego kręgu kulturowego powinni sobie uświadomić, że tak naprawdę nigdy nie opuścili Raju. Europa chrześcijańska nie musi za nim tęsknić. Fizycznym darem bycia w niebie jest zapadanie w sen, kiedy przestajemy być świadomi swego istnienia. W podobny stan wchodzimy pozostając myślą tu i teraz zamiast rozpamiętywać i żałować to, co pozostało z przeszłości lub wyrwać się myślą w przyszłość. Sądzę, że fragmenty traktujące o postawie życiowej mężczyzn mogą być nieprzyjemne i trudne do przyjęcia dla panów. Uważam, że tylko mężczyzna wolny psychicznie, trzeźwo myślący pojmie te surowe sformułowania, ale one jego nie dotyczą. Trochę wątpliwe, czy mężczyzna, który charakteryzuje się postawą władcy pełnego pretensji, władcy despotycznego i laknącego dowodów czci będzie w stanie w ogóle zrozumieć sens i treść tych fragmentów. Chyba tylko z trudem zrozumie, że to jego dotyczą stosowne sekwencje rozdziału.

Pozwoliłam sobie prawie w całości streścić pierwszy rozdział, gdyż jest on podstawą rozdziałów następnych. Już

jednak w tym rozdziale widać, że książka pisana jest z myślą o kobietach, aby złagodzić ich poczucie krzywdy. Może dlatego nie trafiać do przekonani mężczyzn, mających postawę skrzywdzonego, uwiedzionego i zawiedzionego samca.

Rozdział drugi traktuje o paleniu na stosach. W świetle książki W. Eichelbergera jest to zjawisko skomplikowane, a przez to ciekawe. Autor ukazuje historyczne konsekwencje tendencyjnej interpretacji mitu Adama i Ewy w kontekście podłoża psychologicznego i wzajemnych relacji płci. Charakterystyczny jest podtytuł rozdziału: „Mądra, szalona czy kozioł ofiarny?”. Można dojść do wniosku, że początkiem historii palenia na stosie była mądrość i niezależność myślenia również kobiet, potem wnieszano w to przejawy szalenstwa, zaś koniec końców kobieta odegrała rolę „kozła ofiarnego”. Autor ustosunkowuje się do zjawiska palenia na stosach jako do ludobójstwa. Sugeruje dalej, że kobietami uznawanymi za czarownice i przeznaczonymi do spalenia, były zwykle kobiety mądre, posiadające wiedzę nie każdemu dostępną. Ofiary padaly również kobiety chore lub posądzone o wiarołomstwo. Wszyskie mógł różnić wiek, pochodzenie, ale łączyło jedno: pozostawanie w stanie wolnym – poza związkiem małżeńskim. Reperkusje możemy dostrzec dziś. W wyniku tego mężczyźni często, czy to prywatnie czy korzystając z piedestału wysokiego stanowiska, bez skrupułów pozostawiają własnemu losowi kobiety wychowujące dzieci. Uzasadniają to zwykle, że nie jest niczyją winą, iż kobieta nie ma męża. Konsekwencje wspólnych poczynań spadają na kobietę i dzieci. Manifestuje się też to powszechnym wyśmiewaniem starych panien. Podejrzliwość ta nasączona jest zarzutami, przetrzucanymi także często na wszystkie kobiety, że mężczyźni szybciej umierają przez zły stosunek do nich kobiet. Dla wygodny pomija się milczeniem brak dbałości o higienę psychiczną przez mężczyzn i nie tylko taką higienę. Mamy do czynie-

nia ze swoistą arogancją, ale, niestety, spotykającą się z dość szerokim poparciem społecznym. Co najdziwniejsze – sekundują w tym także kobiety przeciw kobietom. W postawie tej zawiera się seksizm, który jest zjawiskiem skomplikowanym.

Palenie czarownic na stosie było rodzajem ofiarnego rytuału. Przetrwalo w złagodzonej postaci aż do naszych czasów. Kobieta jest „kozłem ofiarnym” w domu, w pracy, czasem na ulicy. Występowanie mężczyzn w sposób agresywny przeciw kobietom jest czymś nienaturalnym biorąc pod uwagę fakt komplementarności płci. Powszechnie jednak wiadomo o przemocy w rodzinach, gdzie ofiarą przeważnie padają kobiety i dzieci. Temat ten jest tajemnicą poliszynela i wrażliwym tabu zarazem. W książce podkreślane jest to, że negatywny stosunek do kobiet obarczony jest tradycją patriarchalną trwającą trzy tysiące lat. Jednakże dopiero w okresie renesansu i reformacji lęk przed kobietą nabrał wymiaru religijnego. Jest to na szczęście proporcja przeważająca na tę stronę, po której kobiety dzisiejsze mogą się odważyć kwestionować naturalność i oczywistość istnienia patriarchatu. Ratunkiem może być doktryna, która jest sensem psychologii w ogóle: „Dopóki nie poznamy siebie do końca, dopóki nic co ludzkie – bez względu czy kobiece, czy męskie – nie będzie nam obce, dopóty będziemy znajdować ofiary i zadawać im cierpienie za grzechy przez nas popełnione”.

Odwolac się można także do jednej z podstawowych potrzeb człowieka – potrzeby samoukarania. Argumentem przekonującym jest przytoczony w książce fakt, że mężczyźni, dystansujący się od swego kobiecego pierwiastka, umierają przedwcześnie. Natomiast kobiety przystosowujące się do patriarchatu, wypierają swój kobiecy aspekt. Uwidocznione zostało, jak stosunki między płciami są skomplikowane i jak bardzo obrosły nieporozumieniami. W. Eichelberger określa to mianem zbiorowej paranoi. Z punktu widzenia badań socjologicznych może być

to bardzo interesujące. Jednakże autor zatrzymuje się na wątku obwinienia za palenie czarownic obu stron równomierne. Mężczyźni są wprawdzie głównymi wykonawcami, ale kobiety odgrywają często rolę pośrednią. Przekraczają także granice tego, co mogli i potrafią uczynić złego mężczyźni. Jeszcze jednym współczesnym potwierdzeniem tej tendencji jest częste występowanie kobiet w roli pośredniej lub bezpośrednio w rozbijaniu rodzin.

Podoba mi się obiektywizm autora. W książce czujemy rozsądny dystans. Jednakże do sprawy dogłębnego poznania istot ludzkich mam zastrzeżenia. Jest to niemożliwe. W konsekwencji, moim zdaniem, ludzkość zawsze będzie przechylać się bądź na jedną, bądź na drugą stronę. Rozwój cywilizacji widzę jako falowanie od patriarchy do matriarchy – na przemian. Będzie to zawsze pociągało za sobą lęki i niepokoje stron. Tylko czasy pośrednie mogą się cieszyć względnym spokojem. Prawdopodobieństwo urodzenia się w takich czasach jest małe. W przypadku naszego pokolenia chyba nieosiągalne. Warto jednak się zastanowić nad czasami nam współczesnymi. Można pokusić się o poszukiwanie sposobów na przyspieszenie nadejścia fazy obopólnego porozumienia. I uczynił to autor książki w rozdziale pt. „Matka – odpowiedzialność za życie”. W poprzedzających go rozdziałach autor rozpatruje jeszcze dwa aspekty kobiecych lęków i męskich fobii. Chodzi o seksualność kobiety w dylemacie świętej syreny i ladaczniczki oraz w kontekście cnoty, tj. przypisywanemu tylko kobietom dziewictwa. Rozważania te są odwołaniem się do życiorysu prawie każdej przeciętnej kobiety. Są one ciekawe i prawdziwe. Mogą być interesujące dla każdego. Stanowi to dalsze implikacje interpretacji propatriarchalnej rajskiego mitu. U końca tych przemyśleń autor proponuje rozwiązanie dylematu, jakim jest ustosunkowanie się kobiety do własnej seksualności zamiast negowanie jej. Trudność polega na tym, aby kobieta odzyskała świadomość tego, że jej ciało należy do niej

i nikt nie ma prawa nim dysponować ani go oceniać. Autor przestrzega przed wrogą postawą wobec mężczyzn. Jest to droga na pewno z gruntu fałszywa i prowadząca jedynie do otwartego konfliktu.

Książka nakłania do koncepcji takiego wychowywania kobiet, aby położyć nacisk na to, że mogą być ważniejsze lub chociaż tak samo ważne, jak osoba ojca, brata czy kogoś innego z „nich”. Jeśli chodzi o wątek dziewictwa, autor podkreśla, że kultura europejska wypaczyła go porównując z ujęciami starożytnymi. Przy obecnym pojmowaniu wyklucza się aspekt duchowości. Natomiast w starożytności miało ono wymiar duchowy i psychologiczny. Dotyczy zarówno kobiet wolnych, jak zamężnych oraz posiadających dzieci. W tym rozumieniu dziewictwa kobieta nie porzuca mężczyzn, nie traktuje ich za wrogów ani nie wynosi się nad nich, gdyż jest niezależna. Ponadto dzięki przekroczeniu własnego egocentryzmu pozostaje sobą, jest samą w sobie, a dzięki temu potrafi kochać i pozwala kochać. Jest to bardzo znacząca myśl w tej książce. Otwiera nowe spojrzenie na powszechność traktowania mężczyzn przez kobiety, jak upragnionego wroga lub zniechęconego wybawcy.

Autor rozpatruje sprawę kobiet – pacjentek różnych terapii, uważa, że szukają one w ten sposób własnej tożsamości. Moim zdaniem, świadczy to też o walce o higienę psychiczną oraz o większej samoświadomości.

Jeszcze jedną ważką sprawą poruszaną w książce jest to, że tak jak kobiety odcinają się w sensie psychicznym od swego ciała, tak mężczyźni odcinają się zwykle od swoich uczuć. Dowody niesie życie, w którym znamię jego współczesności są liczne rozwody. Złowrobie brzmią słowa kończące przedostatni rozdział książki tj. traktujący o dziewictwie. Zaznaczone jest tu mocno oderwanie się ludzi od spraw duchowości względem ciała i seksu. Autor pisze: „Jeśli tego nie pojmemy i nie przetworzymy w mądrą, głęboką edukację i kulturę seksualną to nie zdołamy uwolnić

się od demonów aborcji, pornografii, de-
wiacji i przemocy seksualnej”.

Zgodnie z tytułem książki wypływa
jednocześnie fakt, że ludziom wygodnie jest
wierzyć w stereotyp przypisujący mężczy-
znom zasługi za to, że są źródłem życia,
natomiast kobietom, zgodnie z archetypem
śmierci, przypisywać udział w śmierci.
Tymczasem w ujęciu autora mężczyz-
nom przypada w udziale inne posłan-
nictwo, jakim jest budowanie bezpiecznego
gniazda. Aby mogli tego dokonywać,
muszą przede wszystkim nie przyznawać
się, jak to często czynią, że nie kontrolują
swojej seksualności, ale zacząć nad nią
panować. Ważne jest właśnie to, iż powin-
ni kontrolować seksualność swoją, zamiast
kontrolować w tym względzie kobiety.
Ponadto muszą wziąć odpowiedzialność
za swój udział w powoływaniu do życia
dzieci, a także w ich wychowaniu. Autor
przytacza jeszcze kilka innych powinności,
z których – jak na razie – mężczyźni się nie
wywiązują. Wszystkie wskazane kroki są
najlepszą drogą do chronienia życia na
Ziemi. Ostatnie słowa książki są wręcz
ponagląjące: „... trzeba zacząć coś robić”.

Gorąco polecam książkę każdemu,
a przede wszystkim rozsądnym mężczyz-
nom, aby po jej przeczytaniu mogli
wspierać kobiety w ich próbach przemia-
ny. Konieczność wsparcia przez mężczyzn
widzę dlatego, że wszelki ruch typowo
feministyczny mniej czy bardziej skrajny

zawsze będzie posądzony o tendencyjność.
Chodzi o to, aby zjednoczyć siły przeciw
zaślepieniu i nienawiści. Jednoczyć się, aby
uchronić świat przed następną złą passą
palenia na stosach. Jak tego dokonać? To
na pewno trudne. Jednakże przeczytanie
książki Wojciecha Eichelbergera umożliwi
nowe spojrzenie na przykre nieporozu-
mienia występujące między podzielonym
wrogością światem kobiet i mężczyzn.
Eichelberger wskazuje na to, co może łą-
czyć, ale i na to – co dzieli. Świadomość
taka otwiera drogę do upodobnień zamiast
dalszego różnicowania. Pamiętając o zasa-
dzie płynącej z psychologii społecznej, że
podobieństwa zbliżają, możemy dojść do
porozumienia. Jest więc szansa na przy-
mierze płci zamiast dalszego brnięcia
w walkę, co grozi zarażeniem taką posta-
wą dalszych pokoleń. Książka *Kobieta bez
winny i wstydu* może być w tym bardzo
pomocna. Uświadamia czytelnikowi co
było, co jest i co może być.

Opisując książkę, starałam się być
wierna i we własnych komentarzach za-
chować obiektywizm. Ponieważ lektura
zawiera wiele poglądów, z którymi więk-
szość z nas może się utożsamiać, polecam
ją wszystkim do przeczytania i przyjęcia
ich w postawie życiowej.

Olga Bogacka
Studentka Wyższej Szkoły
Pedagogicznej ZNP

Wincenty Okoń

NAGRODA WYDZIAŁU I POLSKIEJ AKADEMII NAUK

Do nagrody Wydziału I PAN, przyznawanej co dwa lata, zgłoszono w roku 2000 trzy prace. Oto one:

1. Teresa Borowska: *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa 1998;
2. Małgorzata Karwowska-Struczyk: *Nisze ekologiczne a rozwój dziecka*. Warszawa 2000;
3. Bogusława Dorota Gołębiak: *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń-Poznań 1998.

Jak widać, szala tej listy przechyliła się w stronę kobiet, co jest swego rodzaju wydarzeniem. Wprawdzie w latach 1997–2000 ukazało się więcej zasługujących na nagrodę książek, w tym napisanych i przez mężczyzn, jednak książki do nagrody, zgłoszone przez Z. Kwiecińskiego i przeze mnie, zdecydowanie się wśród nich wyróżniają.

Przed wszystkim pozostają one w wyraźnym związku z tym, co się dzieje w krajach Wspólnoty Europejskiej. Nawiązanie dialogu naukowego ze światem, co więcej, partnerski stosunek z nim, to cechy, które stopniowo w coraz szerszym zakresie wkraczają do naszej pedagogiki, do niedawna izolowanej od niego murem ideologii. Dodajmy do tego, że prace T. Borowskiej i M. Karwowskiej-Struczyk opierają się na badaniach empirycznych o charakterze międzynarodowym, co nawet we wszelkich naukach humanistycznych należy u nas do rzadkości.

Ważne jest i to, że prace te podejmują problemy nowe w pedagogice, że zdecydowanie wykraczają poza stereotypową tematykę, najczęściej dotyczącą metod nauczania, pomiaru pedagogicznego czy środków i organizacji wychowania. Do tego w każdej z nich problemy pedagogiczne rozpatrywane są nie tylko ze stanowiska samej pedagogiki, lecz także interdyscyplinarnie, ze stanowiska innych nauk, nawet nie tylko społecznych.

Najbardziej ogólny temat podjęła Teresa Borowska, profesor Uniwersytetu Opolskiego. Przedmiotem jej badań stały się zagrożenia ludzkiego losu i ludzkiej egzystencji, uwikłanej we współczesne sytuacje życiowe. Zagrożenia owe

Anna Śniegulska
 Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie

**„BICI BIJĄ” – MIĘDZYNARODOWA
 KONFERENCJA POLSKIEGO STOWARZYSZENIA
 IM. JANUSZA KORCZAKA
 WARSZAWA, 15-16 WRZEŚNIA 2000**

Organizatorem niezmiernie interesującej konferencji naukowej poświęconej problemowi przemocy wobec dzieci było Polskie Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, któremu przewodniczy prof.dr hab. Jadwiga Bińczycka oraz WSP ZNP w Warszawie. Konferencja ta była wydarzeniem towarzyszącym Festiwalowi Teatrów dla Dzieci i Młodzieży Korczak 2000. Wzięli w niej udział licznie przybyli goście: pracownicy wyższych uczelni, przedstawiciele organizacji pozarządowych oraz nauczyciele i wychowawcy.

Konferencja odbyła się pod hasłem „Bici biją”. Tytułem wyjaśnienia chciałabym zauważyć, że autorką tego hasła jest Alice Miller, psycholog prowadzący praktykę terapeutyczną, która w swoich publikacjach (np. w książce *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, 1999) zdemaskowała mechanizm przemocy obecny w stosowanych metodach wychowawczych. Analizując koleje życia wielu bitych w dzieciństwie ludzi, nakreśliła sugestywny obraz zniszczeń dokonywanych w człowieku przez przemoc i wynikających z nich zagrożeń społecznych. Przede wszystkim jednak Alice Miller zwraca uwagę, że agresywne zachowania rodziców wobec dzieci w początkowych okresach ich życia wywołują takie same zachowania w życiu dorosłym.

W pierwszym dniu konferencji wygłoszone zostały liczne referaty na temat przyczyn przemocy i jej skutków. Słowo wprowadzające wygłosiła Jadwiga Bińczycka, podkreślając, że problem przemocy jest bardzo aktualny, z uwagi na rozwijanie się w obecnej rzeczywistości tych procesów, które generują agresję. Odzywające się głosy, aby zezwolić na bicie dzieci w placówkach opiekuńczo-wychowawczych (debaty w Sejmie RP w dniu 21 lipca 2000 roku), może być tego przykładem. Stawiając kwestię „Bić albo nie bić, oto jest pytanie”, J. Bińczycka postuluje, aby odpowiedzi szukać u ekspertów reprezentujących

różne dyscypliny, badania i doświadczenia. „Jedynie w tym interdyscyplinarnym podejściu można znajdować słuszne rozwiązania”.

Następnie głos zabrał prof.dr hab. Janusz Tazbir, przedstawiając zjawisko bicia dzieci w aspekcie historycznym. Autor referatu, opierając się na wynikach badań źródłowych od wieku XVI do XVIII, zarysował kierunki ewaluowania kar fizycznych i stwierdził, że w teraźniejszości dominuje staropolski model stosunku do dzieci, z tą jedynie różnicą, że rolę guwenera odgrywa telewizja.

Ks. prof.dr hab. Janusz Tarnowski, snując refleksję nad trzema tematami: apologetyce, rzeczywistością, interpretacją, stwierdził w konkluzji swojego wystąpienia, iż Biblia Hebrajska przeciwstawia przemoc rodziców podkreśleniem godności dziecka. Tym samym J.Tarnowski starał się obalić mit, iż chrześcijaństwo nakazuje srogo traktować dzieci i zezwala na stosowanie kar cielesnych.

Tekst przygotowany przez prof.dra hab. Adama Łopatkę o karze cielesnej w świetle prawa polskiego i międzynarodowego odczytał Mirosław Baum. W referacie podkreślono, iż – ratyfikując w 1991 roku Konwencję o Prawach Dziecka – Polska przyjęła założenie, że przestrzeganie praw dziecka określonych w dokumencie powinno opierać się na poszanowaniu władzy rodzicielskiej, zgodnie z przekazywanymi polskimi zwyczajami i tradycjami co do miejsca dziecka w rodzinie i poza nią. W związku z tym można mieć obawę, że wyzwolenie dzieci od groźby kar fizycznych rychło nie nastąpi.

W dalszej części konferencji wystąpiła prof.dr hab. Jadwiga Komender z referatem na temat przyczyn stosowania przemocy wobec dzieci. Szczegółowej analizie poddane zostały teorie agresji ze szczególnym uwzględnieniem czynników społeczno-kulturowych.

Kolejne wystąpienia, to głosy praktyków zajmujących się problematyką wychowawczą. Maria Łopatkowa zaprezentowała działalność i efektywność interwencji Komitetu Ochrony Praw Dziecka, pierwszej organizacji tego typu w krajach byłego bloku socjalistycznego, na przestrzeni lat 1981–2000. Podkreśliła ponadto konieczność powołania Rzecznika Praw Dziecka, niezależnego od Rzecznika Praw Obywatelskich i z uprawnieniami nie mniejszymi od niego. Jolanta Zmarzlik, reprezentująca Fundację „Dzieci Niczyje”, omówiła metody pracy z dziećmi maltretowanymi. Autorka podkreśliła, że przemoc i agresja przestały być domeną środowisk marginesu społecznego. Coraz częściej zjawiska te mają miejsce w rodzinach uznanych za funkcjonujące prawidłowo. Kolejny głos należał do Marka Licińskiego, prezesa Towarzystwa Psychoprofilaktycznego oraz Fundacji Powiślańskiej. W referacie zwrócił uwagę, że nie istnieje prawidłowo funkcjonujący system bezpośredniego wspierania rodziny dysfunkcyjnej. W konsekwencji dzieci bite i maltretowane pozostawione są same sobie, bez żadnej pomocy.

Pierwszą część konferencji zamknęło wystąpienie Marty Ciesielskiej, która jest zdania, że poglądy Janusza Korczaka na temat traktowania dziecka niczego nie utraciły ze swojej aktualności.

Po referatach odbyła się dyskusja, w której udział wzięli m.in. Wanda Kłominek reprezentująca Stowarzyszenie Pro Familia, Irena Koźmińska –

przewodnicząca Fundacji ABC 21 Program Zdrowia Emocjonalnego oraz Tomasz Polkowski, który zaproponował wystosowanie apelu przeciwko nowelizacji Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. Ustawa umożliwia stosowanie środków przymusu bezpośredniego, np. siły fizycznej, wkładanie kaftana bezpieczeństwa, zamykanie w izolatce w różnego typu placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Zezwała zatem na bardzo brutalne traktowanie wychowanków i stwarza szerokie możliwości stosowania wobec nich przemocy.

W pierwszym dniu konferencji jej uczestnicy mieli również możliwość obejrzenia ciekawego i niezwykle poruszającego spektaklu Teatru Ludowego z Krakowa pt. „Bici biją”.

Drugiego dnia obrad odbyły się, pod kierunkiem specjalistek z Wielkiej Brytanii, warsztaty dramy. Zadaniem uczestników było odgrywanie ról pracowników socjalnych, którzy podejrzewają, że w rodzinie stosowana jest przemoc. Ćwiczenia pozwoliły na głębsze zrozumienie tego, co dzieje się w psychice dziecka krzywdzonego.

Uwieńczeniem konferencji korczakowskiej było zredagowanie listu do Jana Pawła II z prośbą o poparcie inicjatyw dążących do eliminowania przemocy wobec dzieci.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
poleca książkę

BICI BIJA

Red. naukowa Jadwiga Bińczycka
Wyd. Akademickie „ŻAK”. Warszawa 2001

Ktoś dobrze określił relacje: ofiara – sprawca – ratownik mianem trójkąta dramatycznego. W rzeczywistości w tym trójkącie toczy się walka, zmiana pozycji, zmiana ról. Warto o tym pamiętać, kiedy patrzymy na przypadki sprawstwa agresji wśród młodych, bo za maską sprawcy, agresora kryje się jakże często twarz tragicznej ofiary.

Korczak wspomina, „będąc ekspertem sądowym dla nieletnich, ilekroć badałem dziecko skłócone z kodeksem karnym, tylekroć stwierdzałem, że to dziecko nie miało normalnego dzieciństwa, że ono nie bawiło się, że nie wyżyło w normalnych i koniecznych dla niego formach”.

A więc dziecko skłócone z prawem, sprawca przemocy to najczęściej ofiara swego losu znaczonego różnymi odmianami agresji i niepowodzeń.

Ze Wstępu

ISBN 83-88149-64-4

cena 15 zł

Monika Gasperowicz,
Alicja Korzeniecka-Bondar
Uniwersytet w Białymstoku

PEDAGOGIKA U PROGU TRZECIEGO TYSIĄCLECIA. WĄTKI ZANIECHANE, WĄTKI PRZEBRZMIAŁE, WĄTKI KONIECZNE

TORUŃ, 22-23 LISTOPADA 2000

*Jeśli nie wiesz dokąd idziesz,
zajdziesz gdzie indziej.*

Niezwykłym wydarzeniem kończącego się nie tylko roku, ale też i wieku była ogólnopolska konferencja naukowa „Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Wątki zaniechane, wątki przebrzmiałe, wątki konieczne” zorganizowana dzięki współpracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Konferencja ta nie była li tylko prezentacją referatów znanych osobistości pedagogiki akademickiej. Miała bowiem wymiar symbolicznego rozliczenia się z kończącym się XX wiekiem, przy jednoczesnym inspirowaniu do poszukiwań wizerunku pedagogiki w nadchodzącym tysiącleciu.

Pedagogika wynurza się z przeszłości, istnieje dla przyszłości, kreuje siebie w terażniejszości i te wszystkie wymiary stanowią płaszczyznę odczytywania sensu własnego jej istnienia, własnej tożsamości. Stąd też znaczenie toruńskiej konferencji, ogarniającej pedagogikę na trzech płaszczyznach – wątków zaniechanych, wątków przebrzmiałych, wątków koniecznych – jest nie do przecenienia.

Konferencję zainaugurował prof. dr hab. T. Lewowicki, przypominając słuchaczom wątki poruszane podczas XIV Letniej Szkoły Młodych Pedagogów, m.in. sprawę metodologii pedagogiki, teleologii pedagogiki, a także kwestię zerwanej dialogicznej relacji między teorią a praktyką pedagogiczną.

Prof. dr hab. A. Nalaskowski – gospodarz toruńskiej konferencji – powitał „zainteresowanych losami pedagogiki w nadchodzącym tysiącleciu”, których

liczba przerosła oczekiwania organizatorów. Referent postawił pytanie: Po co nam obchody tysiącleci? – które wskazywać miało potrzebę samodzielnego poszukiwania „adresu domu, do którego warto wrócić”, bo w nim odnajdziemy prawdę o sobie samym.

W debacie naukowej wziął udział prof.dr hab. Z. Kwiecieński, który podjął kwestię „Konstruowania równości/nierówności szans edukacyjnych”. Autor podkreślił, iż żegnamy się już od kilku lat z obecnym stuleciem, ale jeszcze długi czas nie rozstaniemy się z nim ze względu na ruinę pedagogiczną, jaką to stulecie pozostawiło. Chodzi między innymi o konstruowanie (jego brak) realnych szans edukacyjnych Polaków. Z. Kwiecieński prezentował liczne ekspertyzy światowe i ekspertyzę zespołu toruńskiego dotyczące równości szans edukacyjnych.

Prof. dr hab. J. Gnitecki wygłosił referat „Pedagogika i edukacja u progu trzeciego tysiąclecia w obliczu przemian globalnych współczesnego świata”. Autor omówił przemiany cywilizacyjne, ze szczególnym zaakcentowaniem globalizacji, jako głównego megatrendu współczesności. Na tym tle przedstawił zmiany sensu i znaczenia pedagogiki oraz wskazał na nowe obszary aktywności i reguły porządku edukacyjnego. Szczególnie ważny jest wizerunek człowieka w globalnie pojmowanej edukacji, który zdaniem J. Gniteckiego, respektuje idee pluralizmu kulturowego, wykorzystując w relacjach społecznych dialog, zwalcza technokratyzm i konsumeryzm, antycypuje w postrzeganiu rozwoju świata oraz dysponuje umiejętnością alternatywnego prognozowania procesów globalnych, jest gotowy do działań dynamicznych, a przede wszystkim to człowiek humanista myślący w konwencji holistycznej, który potwierdza swą obecność w globalnej „wiosce” i posiada dyspozycje do współdziałania na rzecz jej doskonalenia.

W drugiej części obrad, której przewodniczył prof. dr hab. B. Śliwowski, jako pierwszy wystąpił prof. dr hab. L. Witkowski, mówiąc „O zaniebaniach kategoryalnych i teoretycznych pedagogiki w Polsce”. Wśród głównych zaniechań znajdują się: zaniechania kategoryalne, zaniechania w kwestii tradycji obcej i rodzimej. Kategoriami ważnymi dla pedagogiki, a wciąż nienależycie odkrytymi (w słownikach pedagogicznych brak wyjaśnień) są: NUDA, INICJACJA, AMBICJA, AMBIWALENCJA. Zaniechania w kwestii tradycji rodzimej i obcej polegają głównie na mało analitycznym/„drapieżnym” odbiorze tekstów, na korzystaniu z pewnych wykładni tekstów, bez sięgania do ich źródła. Prelegent zapytał „Czy pedagogika ma coś do zaproponowania współczesnej technomłodzieży?” Konkluzja autora wystąpienia analizującego trzy główne nurty pedagogiki (pedagogika konserwatywna – TRANSmisja, pedagogika liberalna – TRANSgresja i pedagogika radykalna – TRANSformacja) brzmiała, iż dla współczesnej młodzieży pozostaje tylko TRANS.

Prof. dr hab. J. Niemiec udowodnił, iż „Wiek XXI wiekiem uniwersytetów”, o czym świadczy proces upowszechniania szkolnictwa od szczebla najniższego po najwyższy, wzrastająca liczba studentów i ofert uniwersytetów. „XXI wiek to wiek studiowania”, lecz w innej niż dotychczas formie. Megauni-

wersytety, uniwersytety globalne, posługujące się w.w.w. – to szansa szerokiego dostępu ludzi do wykształcenia, to propozycja na miarę potrzeb XXI wieku. W uniwersytecie globalnym zmienia się rola nauczyciela akademickiego, staje się on *symphony director*. Autor referatu poruszał także problemy zagrożeń związanych z megauniwersytetami, do których zaliczył m.in. problem technetyki, niezaradności/agresywności uniwersytetów.

Rozwój kapitału ludzkiego, wyrównywanie szans, ojczyzna jako podstawa rozwoju człowieka to kategorie, które wyeksponował w swojej wypowiedzi pt. „Tryptyk wątków koniecznych” prof. dr hab. K. Denek. Wskazywał wartość edukacji w rozwoju społeczeństwa u progu XXI wieku, przestrzegając, że dziś edukacja, niestety, równa szansę dzieci, ale w „dół”. Podjął także kwestię rozwiązania problemu komercjalizacji kształcenia.

„Przebrane stulecie Ellen Key” – to tytuł wystąpienia prof. dra hab. R.M. Łukaszewicza – pierwszego prelegenta trzeciej części obrad, kierowanej przez prof. dra hab. J. Kargula. Z wypowiedzi R.M. Łukaszewicza wynika, iż „sprzedaliśmy” stulecie dziecka na megarynku świata, zadowolając się jedynie symbolami (np. dziecko jako symbol wiosny, przyszłości, odnowy.....), z jakimi powszechnie kojarzy się dziecko. Powierzylimy ster „kapitanom reklamy”, którzy przemienili nasze życie w ogólnoswiatowe zakupy, a nas w niezaspokojonych konsumentów żądnych wciąż nowych produktów, które stają się źródłem szczęścia. W tym wielkim supermarkecie dziecko zapodziało się gdzieś między półkami.

„Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami” – to zagadnienie omówione przez prof. dr hab. T. Hejnicką-Bezwińską. Referentka pytała, czy jest to problem przebrzmiały czy zaniechany? Przedmiotem wystąpienia był stan oświaty i pedagogiki w latach 1944–1989 w świetle trzech zjazdów pedagogicznych, na których obradowała sekcja historii wychowania. Podkreślała potrzebę wpisania rozważań naukowawczo-metodologicznych w spór o naukowość wiedzy dotyczącej przeszłości.

„Dylematy metodologiczne w pedagogice końca wieku” były przedmiotem rozważań prof. dr hab. W. Łuszczuk, która przedstawiła dwa podejścia stosowane w metodologii. Podejście tradycyjne (przyrodnicze) i podejście radykalne, które kładzie nacisk na różnicę między człowiekiem a światem zjawisk. Mówiąc o dwóch wyobrażeniach świata społecznego (podejście subiektywne i obiektywne), zaprezentowała na ich tle różne sposoby postrzegania istoty ludzkiej (istota mechanicznie reagująca na otoczenie, człowiek aktywnie działający).

O konieczności przejścia „Od indoktrynacji do humanistycznej pedagogiki demokratycznej” mówił prof. dr hab. J. Półturzycki, podkreślając, iż indoktrynacja w pedagogice ma miejsce wówczas, gdy ta przestaje służyć edukacji, wychowaniu, a służy polityce. Kultura prawdy, troska o aksjologię, teleologię i zachowanie tego, co polskie jest warunkiem *sine qua non* budowania pedagogiki humanistycznej na miarę XXI wieku. Prelegent wykazał potrzebę pokonania w sobie „ułomności”, przyzwyczajęń, np. zaściankowości myślenia. Zda-

niem autora wystąpienia pedagoga powinna mieć większy wpływ na edukację i jej reformę w myśl przesłania „nic o nas bez nas”.

Ks. prof. dr hab. J. Bagrowicz mówił „O inicjacyjno katechumenalnym kształcie wychowania jako propozycji na trzecie tysiąclecie” w czwartej części obrad, której przewodniczył prof. dr hab. R. Schulz. Autor wystąpienia odniósł się do zagadnienia inicjacji w wychowaniu, jakie rozważał jego przedmówca L. Witkowski, podkreślając wagę inicjacji oraz podstawowych symboli, którymi są: dobro, zło, stawanie się, przemijanie, światło. Wprowadzenie w świat symboli może odbyć się poprzez pedagogię narracji i doświadczenia.

Prof. dr hab. Z. Melosik przedstawił zagadnienie „Kultura instant. Paradoxy pop-tożsamości”. Triada kultury instant to: *fast-food*, *fast-sex*, *fast-car*. Zasada trzy razy f- przyczynia się do kształtowania „płynnej i niestabilnej pop-tożsamości”. W omawianej kulturze człowiek traci możliwość dziwienia się, np. MTV rodzi uczucie, że „wszystko może się zdarzyć za chwilę i w każdej chwili może zdarzyć się wszystko”. Zdaniem Z. Melosika obecnie możemy mówić tylko o wolności konsumpcji. Ideologia konsumpcji kształtuje osobowość młodego człowieka, którego cechuje maksymalna tolerancja na różnice i sceptycyzm wobec idei zaangażowania się w cokolwiek. Powiększa się luka między życiem nastolatków a wartościami proponowanymi przez pedagogów. Negocjacja z „globalnym nastolatkiem” kształtu kultury i kształtowanie nawyku świadomego wyboru, to propozycja dla pedagogów trzeciego tysiąclecia.

W drugim dniu obradom, którym przewodniczyła prof. dr hab. T. Hejnicka-Bezwińska, debatę naukową rozpoczął prof. dr hab. B. Śliwerski, podejmując zagadnienie „Pedagogika negatywna” w perspektywie dyskursu niemieckiego. Pedagogika negatywna jest odbiciem w krzywym lustrze pedagogiki pozytywnej.

Wątkiem godnym przypomnienia, zdaniem prof. dra hab. J. Karguła, jest „Problematyka czasu wolnego młodzieży”. Pedagogika końca tysiąclecia powinna edukować młodych ludzi do czasu wolnego, edukować w czasie wolnym i poprzez czas wolny, gdyż tę prywatną sferą życia każdego człowieka zajmują często niektóre podmioty, np. media. Fikcyjna przestrzeń telewizyjna staje się częstokroć bardziej rzeczywista niż rzeczywistość, manipulując w ten sposób człowiekiem.

„Ekonomiczno-kulturowe i edukacyjne uwarunkowania zmian społecznych w Polsce” zaprezentował uczestnikom konferencji prof. dr hab. A. Radziewicz-Winnicki. Wyrazem nowoczesnej pedagogiki w społeczeństwach postindustrialnych jest – zdaniem przemawiającego – pluralizm, a kapitałem każdego społeczeństwa jest jego zdolność do samoprzekształcania się i dokonywania racjonalnych wyborów. Zadaniem szeroko rozumianej edukacji jest integrowanie i uczestniczenie w ekonomicznych i politycznych programach wszelkich przeobrażeń społecznych, gdyż dzięki niej można przyspieszyć procesy kulturowo-mentalnej polaryzacji społeczeństwa poszerzając grupę rzeczywistych zwolenników zmian społecznych w Polsce.

Pedagogika ulega coraz większym wpływom cybernetyki i informatyki, na co zwrócił uwagę prof. dr hab. S. Juszczak w wystąpieniu zatytułowanym „Zmieniająca się rzeczywistość edukacyjna w Polsce u progu XXI wieku”. Jego zdaniem, punkty węzłowe globalizacji to eksplozja aktywności człowieka, pozorne skrócenie czasu i przestrzeni, globalna przestrzeń komunikacyjna (satelity komunikacyjne), a także symbioza ludzi, przyrody, kultury, etyki. Kwestią, którą mówca poddał refleksji, było pytanie: „w jaki sposób kształcić absolwentów uczelni do elastyczności zawodowej i konkurencji?”.

Potrzebę mówienia o osnowach pedeutologii, a nie tylko wątkach, które można rozumieć jako tworzywo, treść, materiał podkreśliła w swoim wystąpieniu prof. dr hab. K. Duraj-Nowakowa.

Prof. dr hab. B. Siemieniecki – ostatni prelegent konferencji toruńskiej – zwrócił uwagę na problem „Pedagogika kognitywistyczna jako podstawy edukacji XXI wieku”. Masowe wprowadzanie komputerów niemal w każdej sferze życia (np. inteligentne domy, komputeryzacja administracji, inne) stawia przed edukacją człowieka nowe wyzwania, pociąga to za sobą konieczność nowego przygotowania nauczycieli, którzy tracą wyłączenie przekazywania wiedzy. Wątkiem koniecznym jest komputeryzacja społeczeństwa.

Prof. dr hab. T. Lewowicki, podsumowując dwudniową konferencję, wykażał potrzebę przywoływania w pedagogice wielości teorii i koncepcji, co stanowi bogactwo każdej rozwijającej się nauki. XXI wiek oczekuje od pedagogów odwagi w podejmowaniu nowych problemów, więcej inspirujących wędrowek przez mapę dyskursów. Jednym z zadań, stojącym przed pedagogami, jest włączenie się do publicznego dyskursu edukacji, a dzięki temu, posiadanie wpływu na kształt praktyki edukacyjnej i społecznej. Pedagogice potrzebne są kanony zawierające podstawowe orientacje teoretyczne i metodologiczne, a nie kanony obowiązujących lektur.

WSPÓŁCZESNOŚĆ A KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Praca pod redakcją Henryki Kwiatkowskiej,
Tadeusza Lewowickiego i Stanisława Dylaka

Tom jest owocem obrad sekcji pedeutologicznej III Zjazdu Pedagogicznego PTP w Poznaniu, pracującej pod hasłem „Kształcenie i praca nauczyciela a nadzieje i zagrożenia współczesności”.

ISBN 83-87301-03-05

cena 24 zł



BIBLIOGRAFIA

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/2001

Teresa Wejcht
Biblioteka WSP ZNP

TECHNIKI PRACY UMYSŁOWEJ BIBLIOGRAFIA W WYBORZE (wydawnictwa zwarte)

1. Atkinson William Walker. Kształcenie pamięci: nauka obserwacji, pamięci i wywoływania wspomnień. Tł. z ang. – wyd. 2 popr. – Warszawa: Interlibro, 1995. – 178 s.

2. Birkenbihl Vera F. Siano w głowie czyli jak z „właściciela” mózgu stać się jego użytkownikiem. Tł. z ang. – Katowice: Dom Wydawniczo-Księgarski, 1997. – 176 s.

3. Bowkett Stephen. Wyobraź sobie, że...: ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów. Tł. K. Kruszewski. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000. – 171 s.

4. Brothers Joys, Eagan Edward P.F. Pamięć doskonała w 10 dni: skuteczny trening. Przel. z ang. M. Dutkiewicz. – Warszawa: Świat Książki, 2000. – 213 s.

5. Brzeškiewicz Zbigniew W. Doskonale pamięć: jak się uczyć trzy razy szybciej. – Warszawa: Comes, 1994. – 158 s.

6. Buzan Tony. Rusz głową. Tł. z ang. J. Morka. – Łódź: Ravi, 1997. – 147 s.

7. Buzan Tony. Podręcznik szybkiego czytania. Tł. z ang. – Łódź: Ravi, 1999. – 246 s.

8. Buzan Tony. Pamięć na zawołanie. Tł. z ang. – Łódź: Ravi, 1997. – 175 s.

9. Buzan Tony, Buzan Barry. Mapy twoich myśli: mindmapping, czyli notowanie interaktywne. Tł. z ang. M. Stefaniak. – Łódź: Ravi, 1998. – 319 s.

10. Czerniawska Ewa, Ledzińska Maria. Ja i moja pamięć: o użytecznych strategiach uczenia się. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994. – 186 s.

11. De Bono Edward. Jak myśleć sprawniej: przewodnik myślenia innowacyjnego. Tł. z ang. M. Kowalczyk. – Warszawa: Medium, 1999. – 209 s.

12. De Bono Edward. Naucz swoje dziecko myśleć. Tł. M. Madaliński. – Wyd. 2. – Warszawa: Medium, 1998. – 317 s.

13. Dobrołowicz Witold. Psychodydaktyka kreatywności. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, 1995. – 239 s.

14. Dudley Geoffrey A. Jak podwoić skuteczność uczenia się: techniki sprawnego zapamiętywania i przywoływania informacji. Przeł. z ang. Marek Czeakański. – Warszawa: Medium, 1986. – 254 s.

15. Gozdek-Michaelis Katarzyna. Rozwiń swój genialny umysł zanim zaczniesz uczyć się trzy razy szybciej. – Wyd. 2 uzup. – Warszawa: J&BF, 1996. – 251 s.

16. Gizdek-Michaelis Katarzyna. Supermożliwości twojego umysłu: jak uczyć się trzy razy szybciej. – Warszawa: Comes, 1992. – 142 s.

17. Greenfield Susan. Tajemnice mózgu. Przeł. z ang. E. Turlejska. – Warszawa: Świat Książki, 1998. – 191 s.

18. Hannaford Carla. Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł: podstawy kinestezjologii edukacyjnej. Tł. z ang. M. Szpala. – Warszawa: Medyk, 1999. – 229 s.

19. Jak zdawać egzaminy? Red. K. Gremblicka. – Warszawa: Wiedza i Życie, 1993. – 48 s.

20. Kaiser Lothar. Aha, tak trzeba się uczyć. Tł. z niem. S. Skalski. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993. – s. 55

21. Kalina Paweł. Mnemonika czyli sztuka kształcenia i wzmacniania pamięci. – Wyd. 4. – Warszawa: Oficyna Wydawnicza MNM, 1997. – 111 s.

22. Karaś Stanisław. Sztuka samokształcenia. – Wyd. 2 rozszerz. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 1997. – 150 s.

23. Lang Gunda. Jak być lepszym w szkole: trening mentalny dla dzieci i młodzieży. Przeł. z niem. A. I. A. Kubik. – Wyd. 2. – Katowice: Dom Wydawniczo-Księgarski Kos, 1996. – 142 s.

24. Lieury Alain. Pamięć i sukces w szkole. Przeł. z fr. K. Szeżyńska-Mačkowiak. – Katowice: Książnica, 1999. – 124 s.

25. Lorayne Harry. Sekrety super pamięci. Tł. z ang. M. Siurawski. – Łódź: Ravi, 1995. – 241 s.

26. Lorayne Harry. Superpamięć dla uczących. Tł. z ang. M. Siurawski. – Łódź: Ravi, 1996. – 243 s.

27. Łuria A. O pamięci, która nie miała granic. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970. – 109 s.

28. Nęcka Edward. Proces twórczy i jego ograniczenia. – Wyd. 2 popr. – Kraków: Impuls, 1992. – 208 s.

29. Nęcka Edward. Trening twórczości. – Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne, 1992. – 144 s.

30. Nęcka Edward. TROP...: twórcze rozwiązywanie problemów. – Kraków: Impuls, 1994. – 226 s.

31. Osterczuk Anna, Wójcik Jacek. Uczyć się na luzie. – Kłodzko: Centrum Kreowania Liderów, 1995. – 83 s.

32. Ostrander Sheila, Schroeder Lynn-Superlearning 2000: podręcznik: nowa metoda szybkiego uczenia i nauczania. Przeł. z ang. W. Horabik. – Warszawa: Medium, 2000. – 433 s.

33. Pietrasiniński Zbigniew. Myślenie twórcze. – Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1969. – 195 s.

34. Pietrasiniński Zbigniew. Sztuka uczenia się. – Wyd. 4 zm. – Warszawa: Wiedza Powszechna, 1990. – 186 s.
35. Puślecki Władysław. Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów. – Kraków: Impuls, 1998. – 204 s.
36. Rainfenschneider Dieter. Techniki trenowania umysłu: 400 ćwiczeń. Tł. z niem. K. Kruk. – Warszawa: Muza, 1999. – 207 s.
37. Rau krystyna, Ziętkiewicz Ewa. Jak aktywizować uczniów: burza mózgów i inne techniki w edukacji. – Poznań: G&P. – 93 s.
38. Retrou Jocelyne de. Pamięć doskonała. Tł. z fr. M. Michalik. – Warszawa: K.A.B., 1995. – 268 s.
39. Rudniański Jarosław. Jak się uczyć. – Wyd. 10 popr. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986. – 262 s.
40. Pietrzyk Dariusz. Sekrety szybkiej nauki. – Kraków: Greg, 1994. – 94 s.
41. Szkice do pedagogiki zdolności. Pod red. A. Góralskiego. – Warszawa: Scholar, 1997. – 143 s.
42. Szkutnik Zdzisław. Kurs szybkiego czytania. – Warszawa: Wiedza i Życie, 1990. – 21 s.
43. Włodarski Ziemowit. Z tajemnic ludzkiej pamięci. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990. – 447 s.

Wydawnictwa zwarte dotyczące pisma prac naukowych

1. Boć J.: Jak pisać pracę magisterską. Wrocław 1997.
2. Czyż A.: Jaki zapis? – poradnik polonisty. Siedlce 1999.
3. Dutkiewicz W.: Praca magisterska z pedagogiki: przewodnik metodyczny. Kielce 1994.
4. Gambarelli G.: Jak przygotować pracę dyplomową lub doktorską: wybór tematu, pisanie, prezentowanie, publikowanie. Kraków 1995.
5. Kobyliński W., Kowalski T.: Elementy pisania pracy dyplomowej: poradnik organizacyjny i metodyczny dla słuchaczy podyplomowego studium organizacji i zarządzania oświatą. Warszawa 1988.
6. Lindasy D.: Dobre rady dla piszących teksty naukowe. Wrocław 1995.
7. Mackiewicz J.: Jak pisać testy naukowe. Gdańsk 1996.
8. Węglińska M.: Jak pisać pracę magisterską: poradnik dla studentów. Kraków 1997.
9. Woźniak K.: O pisaniu pracy magisterskiej na studiach humanistycznych: przewodnik praktyczny. Warszawa 1998.
10. Zaczyński W.: Poradnik autora prac seminaryjnych, dyplomowych i magisterskich. Warszawa 1995.
11. Green G.: Zostań celującym uczniem i studentem. Warszawa 1996.
12. Hajduk E.: Hipoteza w badaniach pedagogicznych: poradnik dla studentów. Zielona Góra 1996.
13. Pytkowski W.: Organizacja badań i ocena prac naukowych. Warszawa 1981.
14. Zaczyński W.: Praca badawcza nauczyciela. Warszawa 1995.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

prowadzi rekrutację na następujące studia pedagogiczne

3-letnie dzienne studia zawodowe (licencjat) na specjalizacjach:

- pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej,
- diagnostyka i terapia pedagogiczna.

3-letnie zaoczne studia zawodowe (licencjat):

specjalność:	specjalizacja:
1) pedagogika wczesnoszkolna	– terapia pedagogiczna
2) pedagogika przedszkolna	– terapia pedagogiczna
3) pedagogika kulturoznawcza	– menedżer i animator kultury – pedagogika turystyki i rekreacji
4) pedagogika społeczno-opiekuńcza	– pedagogika opiekuńcza z ustawodawstwem rodzinnym – pedagogiczna terapia zajęciowa z rewalidacją indywidualną – edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień – praca socjalna i organizacja pomocy społecznej – diagnostyka i terapia pedagogiczna
5) pedagogika pracy	– zarządzanie i marketing – orientacja i poradnictwo zawodowe – praktyczna nauka zawodu – ochrona pracy
6) edukacja informatyczna i medialna	– komputer w edukacji
7) archiwa i kancelarie w oświacie oraz administracji państwowej i samorządowej	

Roczne podyplomowe studia

edukacji informatycznej bezpieczeństwa i higieny pracy przedsiębiorczości organizacji pomocy społecznej zarządzania oświatą i marketingu pedagogiki przedszkolnej bibliotekarstwa i technologii informacyjnych w oświacie pedagogiki – dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego nauczania zintegrowanego bloku przedmiotów humanistycznych w kl. IV–VI nauczania zintegrowanego bloku „przyroda i człowiek” w kl. IV–VI menedżer kultury i oświaty modułowej organizacji kształcenia pedagogiki pracy oceniania osiągnięć szkolnych integracji europejskiej reedukacji i gimnastyki korekcyjno-kompensacyjnej terapii zajęciowej rozwiązywania problemów rodziny diagnostyki i terapii pedagogicznej kancelaryjno-archiwalne dla pracowników administracji państwowej i oświaty.

Kandydaci składają następujące dokumenty (w białej wiązanej teście):

na studia licencjackie: podanie, życiorys, kwestionariusz osobowy, oryginał świadectwa dojrzałości, ksero z dowodu osobistego, 4 fotografie (o wymiarze 37×52 mm, bez nakrycia głowy), zaświadczenie lekarskie o braku przeciwwskazań do podjęcia studiów i wybranego zawodu
na studia podyplomowe: podanie, życiorys, kwestionariusz osobowy, odpis dyplomu ukończenia studiów wyższych, 2 fotografie (o wymiarze 37×52 mm, bez nakrycia głowy), ksero z dowodu osobistego

Studia są płatne. Dokumenty należy składać osobiście w Dziekanacie Wydziału Pedagogicznego
Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8, I p., pok. 104

