RUCH PEDAGOGICZNY

1–2

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXIII Warszawa 2002

Dwumiesięcznik

RUCH

PEDAGOGICZNY

można zamówić

w *Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP*

ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

tel. 0(- - - - 22) 828–61–49, fax 828-99-10

www.wsp.edu.pl

cena numeru 11 zł

RUCH PEDAGOGICZNY

1-2

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP
BIBLIOTEKA

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXIII Warszawa 2002

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 61 49

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 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl http://www.itee.radom.pl

990

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Wiesława Limont – Model wzbogaconego kształcenia ucznia zdolnego 5

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA – ZAGADNIENIA TEORETYCZNE I BADANIA

Jolanta Suchodolska – Dziedzictwo kulturowe regionu a kwestia poczucia odrębności kulturowej. Szkic do problematyki świadomości młodzieży na Pograniczu 21
Ewa Ogrodzka-Mazur – Świadomość językowa i komunikacyjna jednostki w sytuacji pogranicza kulturowego 28
Mirosław Sobecki – Preferencje imion na tle kulturowych identyfikacji jako przejaw dynamiki świadomości narodowej młodych Polaków mieszkających na Białorusi 39

RELACJE Z BADAŃ

Roman Dolata, Adam Frączek – Wzorce i korelaty zaufania politycznego polskich nastolatków (w międzynarodowej perspektywie porównawczej) 48
Krzysztof Kruszewski – Kobietka i macho-chłopczyk: program przemycony 70
Ewa Bilińska-Suchanek – Marginalizacja/emancypacja aktywności ucznia w szkole 82

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Czesław Kupisiewicz – Progresywizm 91

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

Sabina Sawicka-Wilgusiak – Reforma szkolnictwa we Włoszech 100

RECENZJE

Joanna Cieślikowska – Jolana Laznibatová: *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie* 108
Maria Chymuk – Marian Śnieżyński: *Dialog edukacyjny* 115
Stanisław Kowalski – ks. Jan Śledzianowski: *Aspiracje życiowe gimnazjalistów* 118

KRONIKA

Katarzyna Borawska – Augustowskie Spotkanie Naukowe „Edukacja w dialogu i perspektywie" 121
Jacek Błeszyński – Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku 123
Krystyna Dudkiewicz – Profesor Ryszard Więckowski 126

CONTENTS

PAPERS

Wiesława Limont – The model of enriched education for specially talented student 5

CROSS-CULTURAL EDUCATION – THEORETICAL AND RESEARCH ISSUES

Jolanta Suchodolska – Cultural heritage of a region and a questions of cultural autonomy. Problems of youth consciousness in borderland 21
Ewa Ogrodzka-Mazur – Lingual and communication consciousness of individual fringe upon culture 28
Mirosław Sobecki – Names preferences with the cultural identification background as a manifestation of dynamic changes of nationality consciousness of young Poles living in Belarus 39

RELATION FROM RESEARCH

Romana Dolata, Adam Frączek – Patterns and correlates of political confidence of Polish youth (in international, comparative prospect) 48
Krzysztof Kruszewski – Girl and macho-boy: smuggled programme 70
Ewa Bilińska-Suchanek – Marginalisation /emancipation of activities of the students in school 82

AID MATERIALS FOR STUDENTS

Czesław Kupisiewicz – Progressivism 91

SCHOOL IN MODERN WORLD

Sabina Sawicka-Wilgusiak – Educational reform in Italy 100

REVIEWS

Joanna Cieślikowska – Jolana Laznibatová: *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie* 108
Maria Chymuk – Marian Śnieżyński: *Educational dialogue* 115
Stanisław Kowalski – ks. Jan Śledzianowski: *Life aspiration of grammar school students* 118

CRONICAL

Katarzyna Borawska – Scientific Meetings in Augustów „Education in Dialogue and prospect" 121
Jacek Błeszyński – Special Pedagogues Forum XXI century 123
Krystyna Dudkiewicz – Professor Ryszard Więckowski 126

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2002

Wiesława Limont
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

MODEL WZBOGACONEGO KSZTAŁCENIA UCZNIA ZDOLNEGO*

Reforma systemu oświaty przeprowadzana w ostatnich latach w szkolnictwie polskim stwarza atmosferę sprzyjającą kształceniu jednostek uzdolnionych, pozwalając na bardziej elastyczne podejście do procesu edukacji. Przez wiele lat nie interesowano się szczególnie uzdolnionymi uczniami, zakładając, że osoby te rozwiną swój talent, niezależnie od warunków środowiskowych i stopnia zaspokojenia ich szczególnych potrzeb edukacyjnych. Osoby o wybitnych zdolnościach kierunkowych lub poznawczych w Polsce biorą udział w konkursach i olimpiadach, które jednocześnie są jednym ze sposobów selekcji jednostek zdolnych. Oczywiście funkcjonują także poradnie psychologiczne, których jednym z celów jest diagnozowanie osób uzdolnionych, a w szczególności uzdolnionych poznawczo.

Sytuacja taka przyczynia się w pewnej mierze do selekcji uczniów o najwyższym poziomie uzdolnień, co może oznaczać, że obejmuje ona od 2 do 5% populacji. Dotyczy także tych uczniów, którzy posiadają odpowiednie cechy osobowościowe umożliwiające rozwój zdolności w sytuacji braku specjalnych programów edukacyjnych zaspokajających ich szczególne potrzeby w tym zakresie.

Definicja zdolności

Rozpatrując zagadnienia związane z edukacją uczniów zdolnych, w pierwszej kolejności należy ustalić zakres rozumienia pojęcia zdolności. W tradycyjnym podejściu do tego zagadnienia przez zdolności najczęściej rozumie się uzdolnienia poznawcze, umożliwiające szybkie uczenie się, pamiętanie i przetwarzanie wiedzy. Zdolności te określane jako poznawcze lub akademickie i mierzone są tradycyjnie za pomocą IQ. Przy takim podejściu nie uwzględnia się innych zdolności, takich jak: społeczne, przywódcze, pisarskie i inne. Elita-

* Rozszerzona wersja referatu wygłoszonego w sekcji XIII „Szkoła w zmieniającym się społeczeństwie" IV Zjazdu Pedagogicznego w Olsztynie (wrzesień 2001).

ryzm 2–5% populacji uzdolnionej wiąże się z ostrym kryterium selekcji i jednoznacznym określeniem granic na krzywej rozkładu normalnego.

Drugie rozumienie pojęcia zdolności jest znacznie bardziej liberalne, a jednocześnie jest to podejście wyraźnie preferowane przez większość nauczycieli, podkreśla się w nim bowiem duże zróżnicowanie zdolności wśród uczniów. Wielość manifestowanych talentów uczniów powoduje, że nauczyciele uczniów zdolnych przyjmują szeroką definicję, obejmującą różne formy społecznie użytecznej aktywności jednostki. Jest to około 15–20% populacji, co oznacza, że co piąte dziecko jest bardzo zdolne.

Jednym z argumentów wysuwanych przez zwolenników przyjęcia większej puli dla uczniów zdolnych są badania, między innymi, Paula Torrance'a (1962), który wykazał, że uczniowie o zdolnościach twórczych, zupełnie dobrze radzący sobie w szkole i charakteryzujący się wysokimi osiągnięciami, nie zostali jednakże wybrani w ostrej selekcji 2–5% wybitnie uzdolnionych. Szerokie rozumienie pojęcia zdolności akceptowane współcześnie bierze swój początek także z koncepcji i teorii, w których próbowano wyjaśnić tak złożony fenomen, jakim jest inteligencja. Jedną z pierwszych teorii, która wprowadziła dużo zamieszenia w rozumienie zdolności i inteligencji, jest triarchiczna teoria inteligencji Roberta Sternberga (1985), który uważa, że inteligencję człowieka należy rozpatrywać z trzech punktów widzenia: subteorii kontekstu, doświadczenia i metaskładników. W koncepcji związanej z subteorią kontekstu wskazuje się na znaczenie ujmowania inteligencji w relacji do świata zewnętrznego i kontekstu środowiskowego, który determinuje zachowanie oceniane jako inteligentne. Sternberg uważa, że zachowanie inteligentne związane jest w pierwszej kolejności ze świadomą adaptacją do rzeczywistości, jeśli adaptacja jest niemożliwa, zachowanie inteligentne cechuje działalność zmierzającą do selekcji lub kształtowania środowiska zgodnie z możliwościami i zdolnościami jednostki.

Subteoria doświadczenia wchodząca w strukturę inteligencji obejmuje dwie podstawowe zdolności: pierwsza związana jest z umiejętnością radzenia sobie z nowymi zadaniami i wymogami środowiska, druga natomiast dotyczy automatyzowania procesów informacyjnych. Trzecia subteoria, określana jako subteoria składników, odnosi się do różnic indywidualnych w zachowaniu inteligentnym. Składa się ona z metaskładników, składników wykonawczych oraz składników nabywania wiedzy.

Innym widzeniem inteligencji jest koncepcja inteligencji wielorakiej zaproponowana przez Howarda Gardnera (1983, 1999). Uważa on, że nie ma jednej inteligencji, że można ich wyróżnić osiem lub więcej. W koncepcji inteligencji wielorakiej wyróżnił inteligencję językową, muzyczną, logiczno-matematyczną, przestrzenną, cielesno-kinetyczną, interpersonalną, intrapersonalną i przyrodniczą oraz dwie inteligencje kandydackie: duchową i egzystencjalną. Wszystkie wymienione inteligencje są względnie autonomiczne, posiadają swoisty język, symbole, procesy, swoje własne drogi rozwoju. Przedstawiciele koncepcji rozwojowych zdolności – między innymi Dawid Feldman i Benjamin Bloom – twierdzą, że należy być bardzo ostrożnym wobec pojedynczych definicji zdolności, gdyż ważne i konieczne jest uwzględnienie sytuacyjnego kontekstu roz-

wojowego jednostki, w którym jedną z ważniejszych ról wypełniają rodzice i nauczyciele.

Zatem współczesne rozumienie inteligencji i zdolności znacznie rozszerza ich rozumienie, pozwalając na włączenie do puli osób uzdolnionych większą liczbę uczniów niż przy tradycyjnym podejściu. Takie rozumienie zdolności ma charakter egalitarny i pozwala na znalezienie osób uzdolnionych o większym zróżnicowaniu zdolności w zakresie jakościowym i ilościowym niż to było uwzględniane do tej pory.

W praktyce edukacyjnej na świecie wykorzystuje się wiele koncepcji i strategii związanych z kształceniem ucznia zdolnego. Jednakże jedną z ciekawszych i zweryfikowanych praktycznie w szkolnictwie amerykańskim jest koncepcja opracowana w latach siedemdziesiątych przez Josepha Renzullego. Autor ten w swojej propozycji wziął pod uwagę zarówno najnowsze teorie zdolności i twórczości, jak również wieloletnie doświadczenie w zakresie kształcenia ucznia zdolnego, które zostało oparte na triadowej koncepcji zdolności opracowanej przez Renzullego, koncepcji cytowanej najczęściej w tekstach poświęconej tej problematyce (Renzulli, 1978).

J. Renzulli uważa – podobnie jak większość nauczycieli zajmujących się kształceniem uczniów zdolnych – że nie ma żadnego pojedynczego kryterium, za pomocą którego można by określić i rozpoznać uzdolnienia jednostki, że osoby osiągające uznania z powodu wyjątkowych osiągnięć i twórczych dokonań mają względnie dobrze rozwinięty zbiór trzech powiązanych ze sobą wiązek cech. Na wiązki te składają się ponadprzeciętne, choć niekoniecznie najwyższe, zdolności ogólne lub kierunkowe, zaangażowanie w zadanie i zdolności twórcze. Żadna pojedyncza wiązka nie przesądza o zdolnościach jednostki, natomiast ważne i istotne są interakcje między nimi (Limont, 1994).

Trójpierścieniowa koncepcja rozwoju zdolności

W trójpierścieniowym modelu rozwoju zdolności ucznia opracowanym przez Renzullego, znajdują się trzy komponenty ważne i konieczne w procesie efektywnego kształcenia. Pierwszy związany jest z osobą ucznia, drugi nauczyciela oraz trzeci dotyczy programu kształcenia (Renzulli, Reis, 2000).

Uczeń

Pierwszym, podstawowym warunkiem zaistnienia procesu edukacji jest, oczywiście, podmiot tych oddziaływań, czyli uczeń. Zatem wstępnym etapem związanym z kształceniem uczniów zdolnych jest odpowiedni dobór osób, które będą realizować program kształcenia. Zgodnie z opracowaną przez Renzullego (1978) definicją zdolności, podaną wcześniej, uczeń zdolny to osoba, która posiada ponadprzeciętne zdolności kierunkowe lub ogólne, dodatkowo konieczne są zdolności twórcze oraz odpowiednie cechy osobowości, które w koncepcji Rezullego noszą nazwę zaangażowania w zadanie.

Pierwsza wymieniona grupa właściwości związana jest ze zdolnościami określanymi na podstawie wyników z badań testowych i opinii nauczycieli. Testy wykorzystywane na tym etapie mogą być zarówno technikami standaryzowanymi, ale także przygotowanymi przez samych nauczycieli. Oprócz technik testowych jednocześnie ocenia się wytwory uczniów w zakresie aktywności, którą z pewnych względów można potraktować jako rozwojową, związana jest bowiem z pisaniem, aktywnością słowną, wizualną, muzyczną i konstrukcyjną. Ponadto ocenia się zaangażowanie uczniów w proces uczenia się, ich aktywność oraz stopień interakcji i współpracy z innymi uczniami w zespole.

Drugą bardzo ważną grupą właściwości jednostki, która jest istotnym komponentem struktury zdolności, zgodnie z przyjętą definicją uzdolnień, są zdolności twórcze. Przez zdolności twórcze Renzulli rozumie takie właściwości, które pozwalają na zauważanie problemów oraz rozwiązywanie ich w sposób nietypowy, nowy, oryginalny. Osoby posiadające zdolności twórcze charakteryzują się także ciekawością poznawczą, płynnością, giętkością i oryginalnością myślenia.

Trzecia grupa właściwości jednostki, bardzo ważna dla rozwoju zdolności na wysokim poziomie, to takie cechy osobowości, które pozwalają jednostce na mniej lub bardziej długotrwałą pracę nad zadaniem i problemem. Renzulli określa je jako zaangażowanie w zadanie i jako intensywne zainteresowanie konkretnymi tematami lub obszarami badań, jako zapał i pasję, które powodują, że uczeń wykonuje więcej i robi to znacznie szybciej w porównaniu z innymi oraz potrafi pracować długo nad interesującym go problemem i wykonuje znacznie więcej zadań w porównaniu z zakładanym programem kształcenia. W literaturze przedmiotu ten rodzaj zaangażowania określa się często jako motywację samoistną, która powoduje, że sama czynność, aktywność jest nagrodą dla osoby działającej. W ten sposób dochodzi do samowzmocnienia aktywności poprzez czerpanie przyjemności z samej czynności, z procesu rozwiązywania problemów. Te trzy wymienione wyżej grupy właściwości określane są za pomocą zróżnicowanych metod. Wykorzystuje się zatem techniki psychometryczne (testy), ocenia się je pod względem rozwojowym (nominacja nauczycieli, rodziców oraz autonominacja zainteresowanego, przeprowadza wywiady), bierze pod uwagę aspekt związany z wykonywaniem zadań (rozwiązywanie zadań zawartych we wzbogaconych programach kształcenia, obserwacja), wykorzystuje techniki socjometryczne (ocena rodziców i kolegów).

Podstawowy cel zbierania informacji na temat zdolności kierunkowych i twórczych oraz osobowości ucznia jest związany z późniejszymi decyzjami dotyczącymi możliwości włączenia ucznia do grupy osób kształconych według specjalnie opracowanego wzbogaconego programu edukacyjnego, który jednocześnie pozwala na przesuwanie ucznia do kolejnych programów wzbogaconego kształcenia na znacznie wyższym poziomie i większej złożoności merytorycznej.

Tworzenie bazy danych na temat ucznia

Po uzyskaniu podstawowych informacji na temat zdolności poznawczych, kierunkowych, zdolności twórczych i osobowości ucznia zbierane są dalsze, które tworzą bazę danych związaną z posiadanymi zdolnościami. Jak wiadomo, proces kształcenia jest bardzo złożony, zatem ważne i konieczne jest precyzyjne określenie warunków najbardziej efektywnej edukacji poszczególnych uczniów.

Zatem uczniów zakwalifikowanych jako osoby uzdolnione rozpoznaje się pod względem zainteresowań, preferowanego stylu uczenia się, odtwarzania wiedzy przekazywanej przez nauczyciela, stylu myślenia oraz preferowanej ekspresji.

Zbieranie dalszych danych na temat ucznia zaczyna się od dokładnego określenia zainteresowań uczniów. Celem tego etapu z jednej strony jest próba wyodrębnienie węższych dyscyplin zainteresowania uczniów w ramach ogólnych dziedzin, a z drugiej strony uściślenie i sprecyzowanie zdolności ucznia. Zainteresowania mogą być jednocześnie dobrym wskaźnikiem zdolności jednostki. Renzulli uważa, że zainteresowania mogą ujawniać się w różnych formach aktywności związanych z dziedzinami o charakterze ogólnym takimi, jak: matematyka, filozofia, religia, nauki społeczne, przyrodnicze, fizyczne, sztuki piękne, prawo, muzyka, balet. Ale także zainteresowania mogą dotyczyć dziedzin znacznie bardziej szczegółowych, do których, między innymi, zaliczył: rysunek, projektowanie biżuterii, malarstwo pejzażowe, astronomię, kartografię, choreografię, elektronikę, architekturę, poezję, rzeźbę, dziennikarstwo, krytykę filmową, muzykę elektroniczną, opiekę nad dzieckiem i inne.

W zakresie zagadnienia związanego z uczeniem się zostają zebrane informacje na temat preferencji dotyczących metod uczenia się najwłaściwszego dla konkretnego ucznia. Uczeń może zatem wybrać zarówno proste gry edukacyjne, koła zainteresowań, uczenie się przy wykorzystaniu dokładnej instrukcji, wykłady lub ćwiczenia, dyskusję, symulację, dramę, aż do bardziej złożonych form takich, jak uczenie się przez tworzenie własnych projektów, powtarzanie wcześniej wykonanych badań i eksperymentów opisanych w literaturze, prowadzenie samodzielnych badań z/lub bez opiekuna. Uczniowie mogą także wskazać pracę z wybranym mistrzem jako najbardziej preferowaną formę uczenia się. Ta ostatnia forma, jak wiadomo, jest jedną z bardziej korzystnych dla uczniów o wybitnych zdolnościach (Renzulli, Smith, 1978).

Dodatkowo sprawdzane są najbardziej korzystne środowisko zewnętrzne i interpersonalne do uczenia się dla każdego z uczestników programu wzbogaconego kształcenia. Każdy z uczniów określa swoje preferencje dotyczące otoczenia zewnętrznego sprzyjającego najlepszemu uczeniu się (uczenie się w samotności, w towarzystwie kolegów lub osób dorosłych, środowisko mieszane). Sprawdzane są także optymalne warunki fizyczne korzystne do uczenia się (cisza, muzyka lub hałas, rodzaj oświetlenie, temperatura, pora dnia, rodzaj i częstotliwość spożywania pokarmu, ruch lub pozycja siedząca) – (Amabile, 1983; Gardner, 1983). W procesie poznawania ucznia i optymalnych dla niego warunków związanych z uczeniem się, poznaje się także styl myślenia jednostki, biorąc pod uwagę koncepcję opracowaną przez R.J. Sternberga, określa się

zatem styl myślenia ucznia jako analityczny lub syntetyczny, twórczy lub twórczo-inwencyjny, styl myślenia praktyczny związany z typem myślenia ustawodawczego, wykonawczego lub rozsądzającego (Sternberg, 1988).

Ostatnim ważnym elementem związanym ze stylami uczenia się jest określenie preferowanej przez ucznia ekspresji: pisanie, wypowiedzi ustne, manipulacja, dyskusja, pokaz, ekspresja dramatyczna, artystyczna, graficzna lub handlowa (Renzulli, Reis, 1985).

Nauczyciel

Kolejnym komponentem modelu trójpierścieniowego rozwoju zdolności ważnym dla kształcenia ucznia zdolnego jest nauczyciel. Renzulli uważa, że nauczyciel ucznia zdolnego powinien posiadać wiedzę z zakresu dyscypliny, którą naucza, dobrze opanowane odpowiednie metodyki oraz pasję i duże zaangażowanie w reprezentowaną dyscyplinę. Według Renzullego, tylko taki nauczyciel może przekazać wiedzę, ale także – co jest w niektórych przypadkach ważniejsze – pasję i miłość do konkretnej dziedziny aktywności. W ostatnich latach można odnotować wzrost zainteresowania badaniami związanymi z charakterystyką nauczyciela ucznia zdolnego. Nie jest bowiem prawdą, że każdy nauczyciel może kształcić ucznia zdolnego. Nauczyciel ucznia zdolnego to nie tylko osoba o dużej wiedzy, która opanowała metodyki szczegółowe, ale także osoba o szczególnych kompetencjach poznawczych i osobowości. Badania wykazały, że nauczyciele uczniów zdolnych, to osoby o wyższym poziomie zdolności poznawczych, umiejący efektywnie stymulować rozwój poznawczy uczniów, a pod względem zdolności, które określane są jako zdolności akademickie, nauczyciele ci charakteryzują się dużą dojrzałością i doświadczeniem (Bishop, 1968), posiadają także zdolności twórcze, wysoki poziom potrzeby osiągnięć i są zorientowani na ucznia. Ponadto stwierdzono, że nauczyciele uczniów zdolnych dostarczają dużego wsparcia środowiskowego uczniom, charakteryzują się wysokim poziomem werbalnej interakcji, akceptują elastyczny plan zajęć i obdarzają uczniów indywidualną uwagą.

Badania porównawcze postaw nauczycieli określonych jako wybitnych – czyli takich, którzy mają w swoim dorobku pedagogicznym wyraźne osiągnięcia w prowadzeniu uczniów zdolnych, oraz nauczycieli przeciętnych, czyli bez osiągnięć w zakresie kształcenia uczniów zdolnych, wykazały różnice między badanymi grupami w preferowanych zachowaniach. Badania przeprowadzone z wykorzystaniem metody rangowania określonych wskaźników kompetencji nauczycieli dały podstawę do twierdzenia, że nauczyciele z porównywanych grup mają podobne i różne właściwości (Whitlack, DuCette, 1989). Nauczyciele z obu grup lubią dzieci, ośmielają je do rozwijania własnych pomysłów, cenią indywidualność, szukają i podkreślają silne strony dziecka oraz potrafią przyznać się do błędów. To jest wspólne dla obu grup nauczycieli. Jednakże obie porównywane grupy różnią się między sobą. I tak, nauczyciele uznani za wybitnych mają przyjacielski, ciepły stosunek do ucznia, są ich rzecznikami w różnych sytuacjach, spontanicznie reagują na potrzeby uczniów, wykazują

gotowość do eksperymentowania z nieznanym, dostosowują i rozwijają programy do potrzeb poszczególnych grup.

Nauczyciele uzyskujący wysokie wyniki w kształceniu uczniów zdolnych, z jednej strony, zapewniają uczniom poczucie bezpieczeństwa, ale, z drugiej, jednocześnie stawiają wysokie wymagania i standardy wobec uczniów, preferują w nauczaniu strategie heurystyczne. Są jednocześnie wymagającymi partnerami i ciepłymi, rozumiejącymi opiekunami. Cechą charakterystyczną nauczyciela ucznia zdolnego jest globalny profesjonalizm (Baldwin i in., 2000). Dotyczy on nie tylko wiedzy z reprezentowanej dziedziny, ale także głębokich kompetencji psychologicznych związanych z dobrym rozumieniem ucznia.

Program kształcenia

Trzecim elementem procesu kształcenia to oczywiście program kształcenia, który – według Renzullego – powinien uwzględniać strukturę dyscypliny, specyficzną dla danej dziedziny metodologię badawczą oraz – co jest ogromnie ważne – oddziaływać na wyobraźnię wychowanka.

Zasady wzbogaconego kształcenia

W większości państw wprowadza się wzbogacone programy kształcenia dla osób uzdolnionych i utalentowanych. Programy te są szczególnie wdzięcznym obszarem eksperymentów i innowacji pedagogicznych, z tego względu, że praktycznie do tej pory wszystkie programy dla uczniów zdolnych mają charakter programów tradycyjnych z dosyć tradycyjną metodyką, a różnią się głównie ilością wiadomości, które uczeń powinien przyswoić. Aby zmienić tę sytuację, tworzy się koncepcje, w których wskazuje się na ważność programów interdyscyplinarnych, kształcenia problemowego, wprowadza się teczki uczniowskie, zawierające swoisty zapis indywidualnego rozwoju ucznia, tworzy grupy edukacyjne o zróżnicowanym wieku, realizujące program zgodny z posiadanymi zdolnościami, tworzone są wzory alternatywnych rozkładów programów, a także zamienia się tradycyjną rolę uczniów, z uczących na rolę badacza, który wykorzystuje zdobytą wiedzę i umiejętności do rozwiązywania złożonych, rzeczywistych problemów. Te metody wykorzystuje się, między innymi, w modelu wzbogaconego szkolnego kształcenia SEM (*The Schoolwide Enrichment Model*) opracowanego przez Josepha Renzullego i Sally Reis (2000), który jest propozycją całościowego kształcenia w szkole, model ten pozwala także na opracowanie własnych unikalnych programów związanych zarówno z potrzebami w zakresie typu i jakości zdolności reprezentowanych przez uczniów, jak również szkoły i środowiska.

Celem omawianego modelu jest umożliwienie stworzenia programów pozwalających na rozwinięcie zdolności na maksymalnym poziomie wszystkim uczniom, aby każdy mógł znaleźć zarówno własną dziedzinę aktywności, jak również rozwinąć swoje skrzydła do najwyższego, a jednocześnie harmonijnego i pięknego lotu.

Tabela 1. Porównanie modelu tradycyjnego kształcenia z modelem wzbogaconego kształcenia

Model tradycyjny	Model indukcyjny
Rola nauczyciela	
Nauczyciel inicjuje, określa, kontroluje i kieruje procesem uczenia.	Uczeń ma wiodącą rolę w wyborze tematu lub problemu oraz tempa pracy.
Nauczyciel dostarcza informacji zwrotnej w postaci ocen.	Nauczyciel i uczeń są partnerami w tworzeniu ewaluacji opartej na osiąganych postępach w stosunku do wyznaczonego celu.
Nauczyciel pełni rolę instruktora (siewcy wiedzy).	Nauczyciele jako korepetytor, opiekun, jako osoba sondująca, jako rzecznik praw ucznia i jego kolega.
Nauczyciel występuje jako osoba obiektywna, bezosobowa, nieomylna.	Nauczyciel występuje jako osoba o wyraźnej indywidualności, krytyczna, uwzględniająca własny system wartości.
Program kształcenia	
Program z góry ustalony i wyłożony w podręcznikach.	Program tworzony jest jako rezultat zainteresowań jednostki lub małej grupy osób.
Realizowana jest zawartość programu.	Realizacja programu związana jest z dynamicznym procesem kształcenia i z wykonywanymi pracami uczniów.
Problemy uwzględnione w programie są wcześniej rozwiązane i opisane.	Samodzielny wybór problemów otwartych, rzeczywistych, wymagających rozwiązania.
Informacje przekazywane są dla uczniów do wykorzystania w przyszłości.	Informacje wyszukiwane są i analizowane w kontekście aktualnie rozwiązywanych problemów.
Wiedza przekazywana jest jako obiektywne fakty.	Wiedza jest wykorzystywana do krytycznej analizy teorii, faktów, idei i przekonań.
Organizacja klasy	
Wcześniej ustalony dzienny i tygodniowy czas nauki.	Czas przeznaczony na kształcenie jest określany potrzebami rozwiązywanego zadania, projektu lub realizacja wytworu.
Aktywność całej grupy klasowej.	Aktywność indywidualna lub w małych grupach.
Zajęcia w grupach o tym samym wieku lub w tej samej klasie.	Grupowanie uczniów w zależności od zainteresowań, problemów i wspólnych zadań.
Wcześniej ustalona organizacja klasy.	Organizacja klasy jest tworzona w celu wykonania zadania lub realizacji wytworu.
Klasa jest miejscem procesu kształcenia.	Kształcenie odbywa się tam, gdzie można zbierać informacje lub prowadzić badania.
Rola ucznia	
Uczeń jako osoba ucząca się na lekcji i odbiorca wiedzy.	Uczeń jako osoba zadająca pytania – twórca wiedzy.
Uczeń gromadzi wiedzę na przyszłość.	Uczeń konfrontuje i buduje wiedzę do aktualnego wykorzystania.
Uczeń idzie śladem wspólnych – dla całej klasy – zadań i aktywności.	Zadania ucznia i jego aktywność jest oparta na podziale pracy.
Uczeń wykorzystuje wiedzę do studiowania o problemie.	Uczeń wykorzystuje wiedzę do znajdowania i rozwiązywania problemów.
Uczeń pasywnie akceptuje wiedzę jako obiektywną, poprawną i związaną z niepodważalnymi faktami.	Uczeń jest zaangażowany, interpretuje, ocenia i poddaje szczegółowej analizie i krytyce przyswajaną wiedzę.

Zestawienie zostało wykonane na podstawie *Materiałów informacyjnych na temat SEM: The Structured to Unstructured Continuum of Instructional Practices* (bez nazwiska autora, n.d.) uzyskane od Josepha Renzullego na *The 4th Conference of the European Council for High Ability*, która się odbyła w 1994 roku w Nijmegen.

W *Materiałach informacyjnych na temat SEM* (bez nazwiska autora, n.d.) porównano tradycyjny sposób nauczania z modelem nauczania określonym jako Model Indukcyjny (*The Inductive Model*) związany ze wzbogaconym uczeniem się i nauczaniem (*Enrichment Learning and Teaching*), wskazując na różnice między nimi.

Model wzbogacającej triady

Model wzbogaconej triady SEM został stworzony przez Renzullego w celu diagnozowania, poszukiwania i rozwijania zdolności uczniów. Składa się on z trzech typów programów (Typ I, Typ II i Typ III) wzbogaconego kształcenia, każdy z kolejnych programów ma nieco inne cele oraz poziom zaawansowania wiedzy.

Wszyscy uczniowie zakwalifikowani do puli osób uzdolnionych kształceni są zgodnie z Typem I wzbogaconego programu. Podstawowym celem programu jest wywołane zainteresowania i aktywności uczniów w nowym, nieznanym do tej pory przez uczniów obszarze aktywności, odkrycie zdolności wcześniej nie ujawnionych. Jak wiadomo, oprócz zdolności, które diagnozuje się za pomocą technik testowych lub na podstawie osiągnięć ucznia, bardzo ważne dla kształcenia jednostek zdolnych jest określenie ich zainteresowań. Zdarza się często, że specyficzne uzdolnienia kierunkowe nie ujawniają się ze względu na brak dostępności do informacji na temat aktywności, w której realizują się konkretne uzdolnienie kierunkowe. Ciekawość i zainteresowanie mogą być dobrymi wskaźnikami potencjalnych uzdolnień. Stąd w Typie I wzbogaconego kształcenia odkrycie i określenie zainteresowań może być początkiem krystalizowania się uzdolnień jednostki. Na znaczenie doświadczeń krystalizujących zdolności oraz czynników koincydentalnych w tworzeniu się struktury i kształtowaniu zdolności wskazywali także David Feldman i Howard Gardner (Limont, 1994). W Typie I wzbogaconego kształcenia wykorzystuje się zróżnicowane metody, między innymi, są to wycieczki, ośrodki zainteresowań, kontakty z interesującymi twórcami i osobami, gry, filmy oraz inne doświadczenia i przeżycia, które mogą pomóc uczniom w wybraniu dziedziny naprawdę ich interesujących.

Programy wzbogacone Typu II zawierają ćwiczenia związane z poznawaniem systemów, procesów i umiejętności pozwalających uczniom na znajdowanie informacji, prowadzenie badań i rozwiązywanie problemów w wybranych przez nich dziedzinach. W programie tym kształci się umiejętności związane z krytycznym myśleniem, rozwiązywaniem problemów, z myśleniem refleksyjnym, umiejętnością zadawania pytań i szukania informacji, myślenia dywergencyjnego, rozwoju świadomości i twórczego myślenia. W tym typie kształcenia zaleca się także uczenie określonych procedur postępowania, do których zaliczone zostały inwentyki, metody badań naukowych, które ułatwiają szukanie i rozwiązywanie problemu. Typ II wzbogaconych programów nasycony jest problemami otwartymi. Pozwala to uczniom na maksymalne zwiększanie

efektywności myślenia i przesuwanie się na coraz wyższy poziom rozwoju, umożliwiając jednocześnie badania i studia na zaawansowanym poziomie. Zajęcia w programie Typu I i II obejmują około 15-25% uczniów, natomiast wzbogacone programy Typu III związane są z kształceniem znacznie mniejszej liczby osób, bo od 5 do 10% populacji.

Wzbogacone programy Typu III są ostatecznym celem całego wzbogaconego programu i dwóch wstępnych programów Typu I i II. We wzbogaconym programie Typu III uczniowie rozwiązują autentyczne problemy z wykorzystaniem opanowanych wcześniej metod badań. Sukces programu Typu III zależy od zainteresowania i poziomu zaangażowania indywidualnego ucznia. Na początku nauczyciel pomaga uczniom w wyborze specyficznej dziedziny lub problemu do rozwiązania. W kolejnym etapie uczeń prowadzi samodzielnie badania wybranego zagadnienia, począwszy od zbierania informacji, przez opracowanie metod badawczych, aż do próby rozwiązania problemu. Jeśli taka jest potrzeba, to uczeń otrzymuje wskazówki i pomoc od opiekunów. Opracowana i wykonana samodzielnie przez ucznia praca jest prezentowana i broniona publicznie w obecności osób kompetentnych, kolegów i nauczycieli. Zajęcia w programie wzbogaconym Typu III prowadzone są indywidualnie albo w małych grupkach uczniów o wspólnych zainteresowaniach.

Model wzbogaconej triady nazywany jest także koncepcją Drzwi Obrotowych, ponieważ uczniowie w zależności od rodzaju i poziomu zdolności, zainteresowań, pasji oraz charakteru rozwiązywanego problemu przechodzą przez trzy typy wzbogaconych programów w różnym czasie, w różnych kierunkach. Zazwyczaj zaczynają od Typu I – przechodząc do Typu II i III. Jednakże w przypadku nietrafnego wyboru dziedziny aktywności w programie Typu II z powrotem wracają do programu kształcenia Typu I w celu znalezienia problematyki i dziedzin umożliwiających autentyczny rozwój ich zdolności. Uczniowie mogą rozpocząć swoje kształcenie zaczynając od razu od Typu III wzbogaconego programu. Zatem uczniowie w różnym czasie o rożnych uzdolnieniach i zainteresowaniach mogą uczestniczyć w różnych typach programów, przesuwając się w różnych kierunkach w zależności od pojawiających się potrzeb.

Innym ważnym elementem w kształceniu uczniów zdolnych, zgodnie z modelem SEM, jest modyfikowanie programu kształcenia przez skomasowanie i redukcję materiału. Renzulli uważa, że koordynator wzbogaconego programu kształcenia powinien domagać się redukcji standardowych przedmiotów. A zwłaszcza domagać się, aby zostawić uczniom więcej czasu na zaawansowaną pracę w wybranej dziedzinie. Na ważność takiego postępowania wskazuje przesłanie zawarte w znanej *Przypowieści o zwierzętach*[1] nieznanego autora (Stein, 1997), w której wszystkie zwierzęta uczyły się tego samego. Trudno jest jednakże nauczyć orła pływania, a kaczki latania. Modyfikacja programu jest jednocześnie związana z metodą uczenia się do mistrzostwa, która pozwala uczniom na opanowanie materiału we własnym tempie, głównie z przedmiotów o charakterze sekwencyjnym. Uczniowie o dużych uzdolnieniach i zainteresowaniach w jakiejś dziedzinie mogą bardzo szybko przerabiać materiał, który jest im znany, tak aby móc studiować to, czego jeszcze nie znają i co jednocześnie bardzo ich interesuję.

Organizacja szkoły

W modelu wzbogaconego kształcenia oprócz warunków związanych z uczniem i nauczycielem zawarte są także wskazania dotyczące organizacji i struktury opieki szkolnej, pozwalającej na odpowiednie funkcjonowanie wzbogaconego programu związanego z kształceniem ucznia zdolnego.

W modelu SEM respektuje się oficjalne programy kształcenia oraz wykorzystanie podręczników i materiałów zalecanych przez władze oświatowe. Program SEM może wpływać na oficjalny program w trojaki sposób: po pierwsze, prowokować zmianę w poziomie wymaganego materiału przez proces komasowania materiału i podręczniki zawierające zmodyfikowane procedury kształcenia. Po drugie, przez procedurę systematycznego intensyfikowania i zastępowania eliminowanego materiału specjalnie dobranym pozwalającym na pogłębione kształcenie. Po trzecie, typy wzbogaceń programu zalecane przez SEM są wybiórczo włączane do aktywności związanej z regularnym programem kształcenia. Wprowadzanie programu SEM nie ma na celu w żadnym przypadku zastąpienia programu regularnego, jednakże wykorzystanie tej koncepcji istotnie wpływa zarówno na zawartość programu kształcenia, jak również na sam proces nauczania.

Innym komponentem struktury szerokiego, wzbogaconego kształcenia SEM jest grupowanie (*The enrichment clusters*) osób o zróżnicowanym wieku i wiedzy, ale o specyficznych zainteresowaniach i uzdolnieniach. Cechą charakterystyczną tych grup jest to, że przy dużym zróżnicowaniu wiekowym (dzieci, młodzież, dorośli) uczestnicy spotkań posiadają taki sam poziom wiedzy i kompetencji w danym obszarze wiedzy. Grupy te zazwyczaj spotykają się raz w tygodniu w ciągu półrocza. Uczniowie do tej grupy są włączani na podstawie wyników inwentarza zainteresowań, do grupy tej należą także rodzice, nauczyciele, personel szkoły, osoby, które wykazują autentyczne zainteresowanie w danej dziedzinie aktywności. Problemy i zagadnienia realizowane w czasie spotkań wybierane są przez wszystkich uczestników. Każdy z uczniów wybiera trzy zagadnienia, które go najbardziej interesują. Na podstawie wszystkich wyborów dokonanych przez dzieci tworzona jest lista, która jest podstawą do tworzenia planu pracy. Najważniejsze jest jednakże to, iż zarówno uczniowie, jak i nauczyciele chcą być razem, właśnie w tym miejscu i realizować wybrane przez siebie tematy.

Opisywany model uczenia się oparty jest na indukcyjnym modelu nauczania opisanym wcześniej, w którym rozwiązuje się rzeczywiste problemy. W odróżnieniu od tradycyjnego modelu, program wzbogaconego kształcenia wykorzystuje metodologię, rozwija autentyczne i głębokie myślenie oraz umożliwia wykorzystanie umiejętności ucznia w twórczym rozwiązywaniu problemów. Grupy wzbogaconego kształcenia promują umiejętność współpracy, rozwiązywanie autentycznych problemów dostarczają wspaniałych okazji do promowania własnych pomysłów i koncepcji. Najważniejszym założeniem, leżącym u podstaw wzbogaconego grupowego kształcenia, jak twierdzi Renzulli, jest, że *Każde dziecko jest wyjątkowe, jeśli stworzymy warunki, w których dziecko*

może być specjalistą wewnątrz grupy o określonej specjalności (Renzulli, 1994, s. 70). Grupy o wzbogaconym kształceniu nie mają na celu zastąpienia programu realizowanego w szkole, ale pobudzania zainteresowania i rozwijania potencjalnego talentu wśród wszystkich uczniów w szkole. Jest to także znakomita okazja dla nauczycieli uczestniczenia we wzbogaconym kształceniu, możliwości porównania modelu tradycyjnego kształcenia z kształceniem wzbogaconym. Nie bez znaczenia jest także fakt, że nauczyciele biorący udział w tym programie uzyskują znacznie lepsze kompetencje w poszukiwaniu talentów wśród dzieci, rozwoju zdolności oraz zastosowania wzbogaconych technik w sytuacjach standardowego szkolnego kształcenia.

Bardzo ważnym elementem strukturalnym realizacji wzbogaconych programów zgodnie z powyżej przedstawioną koncepcją jest TAG program (*Talented and Gifted*). Koncepcja TAG, mająca charakter programu wzbogaconego, powstała w niezbyt dużym mieście Torrington (Reis, 1981). Jednym z głównych jej założeń jest umożliwienie stworzenia ścisłej współpracy między nauczycielami uczącymi w standardowej szkole a nauczycielami uczniów zdolnych, prowadzącymi dodatkowe zajęcia pozaszkolne. W programie TAG uczestniczą z jednej strony uzdolnieni uczniowie, a z drugiej nauczyciele uczniów zdolnych, rodzice i wybitni specjaliści z określonych dziedzin aktywności. Zadania realizowane w tym programie mają charakter problemów otwartych rozwiązywanych przez uczestniczących w tych zajęciach uczniów. W zależności od pojawiającego się problemu i zagadnienia organizatorzy zajęć angażują do współpracy wybitnych specjalistów z konkretnej dziedziny aktywności. Rozwiązywanie problemu odbywa się w grupie, której cechą charakterystyczną jest wspólne zainteresowanie i pasja określonymi problemami. Od wielu lat program TAG realizowany jest nie tylko w wielu szkołach, ale także przedszkolach wśród dzieci sześcioletnich. Program TAG jest jedną z wersji wzbogaconych programów, których głównym celem jest poszukiwanie dzieci uzdolnionych, pomoc w znalezieniu właściwej dziedziny aktywności oraz wspieranie rozwoju zdolności jednostki.

Trzeci – ostatni komponent struktury szkolnej to ciągła specjalna opieka. Opisane wzbogacone programy realizowane zarówno w programie Drzwi Obrotowych, jak również w grupach wzbogaconego kształcenia opierają się bardziej lub mniej na oficjalnym programie nauczania. Jednakże w modelu SEM w strukturę kształcenia wprowadzona jest także specjalna, ciągła opieka nad uczniami zdolnymi, która pozwala na reagowanie na indywidualne potrzeby ucznia wraz z możliwością przygotowania programów dla osób utalentowanych, pracujących na znacznie wyższym poziomie niż pozostali i posiadających bardzo specyficzne zdolności i zainteresowania. Opieka ta dotyczy indywidualnych osób lub małych grup uczniów, bezpośrednio wiąże się z pomocą w pracy realizowanej na wysokim poziomie, ułatwia nawiązywanie współpracy między uczniami, ich rodzinami, osobami spoza szkoły. Bezpośrednia pomoc to włączenie uczniów i rodziców w realizację specjalnych programów oraz olimpiad, konkursów. Innym sposobem bezpośredniej pomocy indywidualnym uczniom jest organizowanie letnich programów, zajęć na obozach, specjalnych szkołach,

tworzenie grup teatralnych, ekspedycji naukowych, które umożliwiają rozwijanie zdolności uczniów.

Oprócz specyficznej organizacji związanej ze szkołą w SEM proponuje się dodatkowe komponenty wspomagające współpracę między szkołami a grupami zajmujacymi się opieką i kształceniem uczniów zdolnych. Jednym z nich jest SEMNET (*The Schoolwide Enrichment Model Network*), który jest międzynarodową siecią oferującą nauczycielom i administracji szkolnej okazję do komunikowania się i wymiany doświadczeń związanych z realizacją SEM, jak również współpracę i konsultację z członkami struktury SEMNET. Dzięki tym powiązaniom nauczyciele mogą efektywniej korzystać ze strategii wzbogaconego nauczania i uczenia się oraz umożliwiają profesjonalną rozbudowę środków materialnych i rozwój zasobów ludzkich.

Zakończenie

Model wzbogaconego kształcenia opisany powyżej obejmuje do 25% procent uczniów, a więc znaczną liczbę dzieci i młodzieży. Podejście to jest wyraźnie egalitarne, demokratyczne pozwalające szerokiej rzeczy uczniów na rozwój zdolności na najwyższym dla nich poziomie. Zasady kształcenia w systemie SEM pozwalają na wspieranie i promowanie samodzielności uczniów, otwartości myślenia i poszukiwania, uczą także działania w rzeczywistych, a nie fikcyjnych sytuacjach. Umożliwiają także jednostkom, o wybitnych uzdolnieniach rozwój ich zdolności w indywidualny, właściwy tylko dla nich sposób. Zatem z jednej strony mamy do czynienia z szerokim oddziaływaniem, mającym charakter rozwojowo-diagnostyczny, a z drugiej strony na możliwość kształcenia nielicznej grupy 2-5% uczniów najzdolniejszych. Skuteczność kształcenia uczniów zdolnych związana jest w dużej mierze z polityką oświatową państwa (Freeman, 2001). W USA miliony dolarów przeznaczone na programy dla uczniów zdolnych, na tworzenie licznych ośrodków opiekujących się nimi oraz na systematyczne kształcenie nauczycieli uczniów zdolnych, owocuje znakomitymi efektami. Wyraźnie je widać w osiągnięciach i badaniach naukowych, w odkryciach dokonanych przez osoby wybitnie uzdolnione wyróżniane międzynarodowymi prestiżowymi nagrodami. Jednoznaczne wsparcie otrzymują także uczniowie z państw znacznie mniej bogatych w porównaniu z USA, jak na przykład Chiny, czy niektóre państwa postkomunistyczne, takie jak Rosja, lub wyraźnie przodujące w tej dziedzinie Węgry i nie pozostająca także w tyle Słowacja, w tej ostatniej dzięki inicjatywie Jolane Laznibatovej (2001, por. recenzję książki w niniejszym numerze – s. 108–115) powstała sieć szkół, w których kształci się uzdolnione dzieci i młodzież od pierwszego kontaktu ze szkołą do gimnazjum. Na tym tle bardzo skromnie wygląda sytuacja Polski, z brakiem zaplecza teoretycznego oraz struktur oświatowych wspierających programy poświęcone opiece i kształceniu uczniów zdolnych. Jedno Gimnazjum Akademickie w Toruniu nie rozwiązuje problemu uczniów zdolnych w Polsce, także działalność Krajowego Funduszu na Rzecz Dzieci, jest w stanie zapewnić tylko

nielicznym osobom uzdolnionym wzbogacone programy kształcenia. Sądzę, że bardzo pilną sprawą dla Polski jest: po pierwsze zrozumienie ważności zagadnienia dotyczącego kształcenia uczniów zdolnych, po drugie pilne stworzenie bazy – a więc przygotowanie osób zajmujących się badaniami oraz zaplecza praktyków (psychologów, pedagogów) kompetentnych w opiece i kształceniu uczniów zdolnych[2].

Przypisy

[1] *Przypowieść o zwierzętach.*

Dawno, dawno temu zwierzęta chodziły do szkoły. W programie zajęć było bieganie, latanie, wspinaczka i pływanie. Wszystkie zwierzęta uczyły się tego samego. Kaczka była dobra w pływaniu, prześcigała nawet swojego nauczyciela. Udawało się jej zaliczyć latanie, lecz była beznadziejna w bieganiu. Ponieważ była słaba właśnie w tym przedmiocie, musiała zostawać po lekcjach, by dodatkowo ćwiczyć i przez to opuszczała zajęcia z plywania. Opuszczenie lekcji pływania doprowadziło do tego, że pływackie umiejętności kaczki stały się tylko przeciętne. Przeciętność jest jednak powszechnie akceptowana, więc nikt się nie martwił, z wyjątkiem kaczki. Królik zaczął swoją edukację będąc najlepszym biegaczem, ale nadrabiając swoje braki w pływaniu, załamał się psychicznie i był zmuszony opuścić szkołę. Wiewiórka była najlepsza we wspinaczce. Jednakże nauczyciel z latania zmusił ją do porzucenia zwykłego dla niej „sfruwania" na ziemię na rzecz wskakiwania na czubek drzewa prosto z ziemi. Już przy pierwszych ćwiczeniach zrywania się do lotu wiewiórka dostawała bolesnych drgawek mięśni i od tego momentu zaczęły sypać się trójki z wspinaczki i mierne z biegania. Kiedy władze szkolne odmówiły umieszczenia kopania jako jednego z przedmiotów w programie szkolnym, praktycznie psy stepowe oddały swoje dzieci pod opiekę borsukowi, który dawał im specjalne lekcje kopania. Pod koniec roku opóźniony w rozwoju węgorz, który początkowo nie najgorzej pływał, trochę wspinał się i latał, został szkolnym prymusem. Autor nieznany (Stein, 1997, s. 56).

[2] Próba kształcenia nauczycieli uczniów zdolnych została podjęta w Instytucie Pedagogiki UMK na Podyplomowym Studium Pedagogiki Zdolności i Twórczości w kolejnych III edycjach. Studia te finansowane były w ramach realizacji grantów dydaktycznych MEN. Ze względu na trudna sytuację finansową państwa konkursy na granty zostały zawieszone i tym samym ten typ studiów.

Bibliografia

Amabile T.: *The Social Psychology of Creativity*. Springer-Verlag, New York 1983.

Bishop W.: *Successful Teaching of the Gifted*. „Exceptional Children" 1968, 34.

Baldwin A.Y., Vialle W., Clarke C.: *Global Professionalism and Perceptions of Teachers of the Gifted*. W: K.A.Heller, F.J.Monks, R.J.Sternberg, R.F.Subotnik (red.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Elsevier Science Ltd., Oxford 2000.

Freeman J.: *Gifted Children Grown Up*. David Fulton Publishers, London 2001.

Gardner H.: *Frames of Mind*. Basic Book, New York 1983.

Gardner H.: *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21th Century*. Basic Book, New York 1999.

Laznibatová J.: *Nadané dieťa. Jeho vyvin, vzdelávanie a podporovanie.* IRIS, Bratislava 2001.

Limont W.: *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej.* Wydawnictwo Uniwersytetu Mikolaja Kopernika, Toruń 1994.

Materiały informacyjne na temat SEM (bez nazwiska autora, n.d.) *The Structured to Unstructured Continuum of Instructinal Practices* (materiały otrzymane na *The 4th Conference of the European Council for High Ability*, która się odbyła w 1994 roku w Nijmegen.

Reis S.M.: *TAG serves the gifted and talented.* New York City Gifted Programs Framework 1981, Articles.

Renzulli J.S.: *What Makes Giftedness? Re-examining a Definition.* „Phi Delta Kappan" 1978, 60.

Renzulli J.S.: *Schools for Talent Development: A Practical Plan for Total School Improvement. Mansfield Center.* „CT: Creative Learning Press" 1994.

Renzulli J.S., Reis S.M.: *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for Educational Excellence. Mansfield Center.* „CT: Creative Learning Press" 1985.

Renzulli J.S., Reis S.M.: *The Schoolwide Enrichment Model.* W: K.A.Heller, F.J.Monks, R.J.Sternberg, R.F.Subotnik (red.): *International Handbook of Giftedness and Talent.* Elsevier Science Ltd., Oxford 2000.

Renzulli J.S., Reis S.M. (nd) Articles for Triad/RDIM Strand, New York City Board of Education (materiały opracowane przez J.S. Renzullego i S.M.Reis do wewnętrznego użytku) część I artykuly, część II „Wykresy".

Renzulli J.S., Smith, L.H.: *The Compator. Mansfield Center.* „CT: Creative Learning Press" 1978.

Stein M.I.: *Twórczość pod lupą. Aforyzmy, wiersze i anegdoty poświęcone twórczości.* Oficyna Wydawnicza „Impuls, Kraków 1995.

Sternberg R.J.: *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence.* Cambridge University Press, New York 1985.

Sternberg R.J.: *Three facet model of creativity.* W: R.J. Sternberg: *The Nature of Creativity.* Cambridge University Press, Boston 1988.

Torrance E.P.: *Guiding Creative Talent. Englewood Cliffs.* Prentice-Hall, New York 1962.

Whitlack M., DuCette: *Outstanding and average teachers of the gifted: a comparative study.* „Gifted Child Quarterly" 1989, 33.

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP
poleca studentom i nauczycielom
pracę

Aleksandra Lewina

TWÓRCZA PRACA NAD SYSTEMEM WYCHOWANIA

„Bierni wykonawcy czy twórcy?

To nie przypadek, że zadaję to pytanie na początku moich rozważań. Odpowiadając na nie, opowiadamy się za pewnym kierunkiem myślenia i działania, albowiem uczestnicząc w działalności jakiejkolwiek placówki oświatowej czy opiekuńczej mamy do wyboru dwa sposoby postępowania. Możemy działać jako bierni wykonawcy wszelkich odgórnych zarządzeń, zaleceń, poleceń, do tego ograniczając się i w tym upatrując swoją rolę. Ale możemy też odczytywać swoją rolę czy swoje główne zadanie inaczej, znacznie szerzej i głębiej. Możemy i powinniśmy kierować się przekonaniem (i na to chciałem zwrócić szczególną uwagę), że każdy z nas – mniej czy bardziej świadomie – jest z natury rzeczy, a w każdym razie może być twórcą lub co najmniej współtwórcą różnorodnych nowatorskich poczynań dydaktycznych, wychowawczych, organizacyjnych. Tego rodzaju poczynania ujęte w całość, zintegrowane wewnętrznie, składają się na mikrosystem wychowania danej, konkretnej placówki, stanowią one o jej indywidualnym obliczu. O tym będzie mowa w kolejnych rozdziałach. Będzie również mowa o tym, że budowanie takiego mikrosystemu wymaga rozwiązania całego kompleksu wielce złożonych problemów"

Wstęp

ISBN 83-87-301-06-X

Cena 6 zł

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA – ZAGADNIENIA TEORETYCZNE I BADANIA

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2002

Jolanta Suchodolska
Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie

DZIEDZICTWO KULTUROWE REGIONU A KWESTIA POCZUCIA ODRĘBNOŚCI KULTUROWEJ

Szkic do problematyki świadomości młodzieży na Pograniczu

Współczesna Europa przeżywa coraz większe zróżnicowanie, zarówno etniczne jak i społeczno-kulturowe. Tendencje te wyrażają się wraz z intensywnością procesów związanych z obserwowanym wchodzeniem państw europejskich do struktur integracyjnych. Wraz z dokonującymi się przemianami społecznymi odradzają się lokalne i regionalne patriotyzmy, nowego wymiaru nabiera pojęcie odrębności regionalnej, narodowej i kulturowej.

Bez wątpienia w dążeniach integracyjnych, nie tylko małych społeczności, ale i społeczeństw europejskich, ważne miejsce zajmuje „ojczyzna prywatna" oraz możliwość samookreślenia się w kategoriach przynależności regionalnych (lokalnych), a także narodowych. Dostrzeganie i doświadczanie własnej odrębności jest cenione coraz wyżej; staje się w pewnych środowiskach źródłem werbalizowanej identyfikacji. W obawie przed unifikacją wartości, wzorów współżycia społecznego i form komunikacji postrzeganie własnej odmienności na tle odrębności „Innych" coraz częściej oceniane bywa w kategoriach aksjologicznych. Nie bez znaczenia dla wagi tych spraw pozostaje również kwestia dziedzictwa kulturowego[1], jego wartość i rola, jaką pełni w procesie kształtowania się tożsamości (również świadomości) człowieka.

Dziedzictwo kulturowe jest znaczące w życiu nie tylko dużych społeczeństw czy państw narodowych; dla małych społeczności staje się ważnym stymulatorem (równoważnikiem) rozwoju, determinantem poczucia odrębności w płaszczyźnie etnicznej, narodowej, społecznej (lokalnej czy regionalnej). Dziedzictwo kulturowe rozumiane jako dziedzictwo własnych i jakże specyficznych regionów stanowi zespół wielorakich wartości o charakterze historyczno-kulturowym i społecznym[2], a jako wartość głęboko uświadomiona przez lokalne i regionalne społeczności

pośredniczy w procesie nabywania tożsamości społecznej nie tylko na poziomie narodowym, ale również i ponadnarodowym.

Interpretowanie dziedzictwa kulturowego w kategoriach aksjologicznych w wielu środowiskach naukowych wywołuje nieuchronnie potrzebę (konieczność) jego ochrony. Zjawisko to wydaje się aktualne nie tylko w sytuacji zagrożenia autonomii czy suwerenności społeczeństw (społeczności), ale również w sytuacji przemian społecznych wywołanych, między innymi, tendencją rozwoju w kierunku integracji i związanymi z nimi dążeniami unifikacyjnymi (czy uniformistycznymi)[3]. Procesy te niosą niebezpieczeństwo homogenizacji kultury i życia społecznego, prowadzące – w marginalnym ujęciu – do depersonalizacji i niszczenia bogactwa tkwiącego w dziedzictwie kulturowym. Nabywanie wiedzy o dziedzictwie kulturowym, zgłębianie jej, wreszcie – traktowanie dziedzictwa jako cząstki (elementu) rodzimej kultury – wywołuje potrzebę identyfikowania się z nim w płaszczyźnie przynależności do określonego kręgu kulturowego. Procesy te prowadzą w konsekwencji do poczucia zakorzenienia, ukształtowania się poczucia własnej odrębności (rodzinnej, lokalno-regionalnej, narodowej).

Niewątpliwie istotną rolę w zbliżaniu społeczeństw (zbiorowości) do własnego dziedzictwa kulturowego pełnią zarówno edukacja rodzinna (rodzinno-etnocentryczna)[4], jak i regionalna[5] – w sposób szczególny uwarunkowane i rozumiane na obszarach pogranicznych (i przygranicznych). Stanowią one wstęp do szeroko pojętej edukacji międzykulturowej.

Edukacja etnocentryczna i regionalna szansą rozwoju świadomości i tożsamości „otwartej" człowieka na Pograniczu

W procesie kształtowania (modelowania) świadomości społecznej młodego pokolenia i rozwijania tożsamości kulturowej, obok wychowania w środowisku rodzinnym, warunkach stwarzanych przez społeczności lokalne, ważną rolę przypisuje się oddziaływaniom edukacyjnym o charakterze etnocentrycznym (rodzinno-etnocentrycznym). Etnocentryzm, któremu nie zawsze towarzyszą pozytywne konotacje aksjologiczne[6], właściwy dla okresu wczesnego dzieciństwa, wiązać można w tym kontekście z koncentracją na pielęgnowaniu własnej odrębności, tradycji, przekonań i systemu wartości, uznawanych przez grupę społeczną reprezentującą najbliższe środowisko. Celem tzw. edukacji rodzinno-etnocentrycznej jest zatem rozwijanie własnej tożsamości kulturowej (rodzinnej, etnicznej, regionalnej) za pośrednictwem uświadamiania znaczenia więzów, jakie łączą jednostkę (grupę) z najbliższym środowiskiem życia. Poczucie zakorzenienia w rodzimej kulturze, akceptacja wartości i wzorów życia odróżniających własną grupę od innych grup, modeluje w sposób swoisty i niepowtarzalny naszą świadomość i stwarza warunki rozwoju poczucia własnej adekwatności[7], decyduje o kształtowaniu się osobowego i społecznego (kulturowego) „JA" – drogą nabywania pełnej kompetencji autobiograficznej[8].

Sądzić można, że ów proces wzrastania i rozwijania kulturowego „JA", kształtowania się świadomości (również świadomości własnej odrębności), jak i nabywania kompetencji do szeroko pojętej komunikacji, w sposób pośredni uzależniony jest od bogactwa kulturowego regionu. Im bogatsza oferta dziedzictwa kulturowego i pełniejsze uczestnictwo w życiu społeczności, tym pełniej i adekwatniej przebiegać może edukacja regionalna, wykorzystująca kompozyty rozwinięte na poziomie edukacji o orientacji rodzinno-etnocentrycznej. Młody człowiek buduje i rozwija również swoje kompetencje do komunikacji międzykulturowej[9] i „międzyludzkiej"[10], uczy się nawiązywania dialogu z „Innymi", poznaje nie tylko mechanizmy komunikacji społecznej i kulturowej, ale w głównej mierze uświadamia sobie źródła ich powstawania. Pozwala to na pełniejsze i bardziej świadome rozwijanie własnej tożsamości, kształtowanie się poczucia adekwatności osobowej – poprzez świadome porzucenie tożsamości „negatywnej" – antycypowanej i budowanie obrazu „pozytywnej" tożsamości[11].

Sądzę, że czerpanie wiedzy i nabywanie doświadczeń w kontakcie z szeroko pojętymi formami dziedzictwa kulturowego regionu pozwala na pełne rozwijanie w człowieku wewnętrznego „JA" drogą budzenia świadomości własnej odrębności, będącej ważnym komponentem tożsamościowym.

Obecnie rodzima kultura i związane z nią dziedzictwo przeżywają renesans. Po okresie odsuwania (bagatelizowania) znaczenia tradycji i „dziedzictwa ojców", traktowaniu „inności" w kategoriach anormalności, rodzima kultura staje się „źródłem siły i poczucia dumy z przynależności do określonej grupy"[12]. Zjawiska te coraz częściej postrzegane są nie tylko w społecznościach pogranicznych[13], ale stają się również jednym z centralnych elementów osi przeobrażeń w skali mikrospołecznej. J. Nikitorowicz pisze: „następuje proces akomodacji, dokonywania przekształceń dotychczasowych schematów myślenia"[14].

W procesie kształtowania świadomości i budowania tożsamości człowieka współczesnego (personalizacji tożsamości) ważne miejsce zajmuje uczestnictwo kulturze ogólnonarodowej, poczynając od aktywnego udziału w życiu własnej mikrospołeczności (w warunkach socjalizacji i wychowania w rodzinie), w dalszej kolejności – społeczności regionalnej, narodowej czy ponadnarodowej. Uczestnictwo w życiu społeczno-kulturalnym, odkrywanie trwałych wartości ponadczasowych tkwiących w specyfice dziedzictwa regionu wyzwala mechanizm przeżywania i prowadzi do kształtowania się świadomości. Rozwój owej świadomości (regionalnej, narodowej) niesie określone konsekwencje dla procesu kształtowania się tożsamości. Sądzę, że świadomość odrębności kulturowej, świadomość wartości tkwiącej w dziedzictwie kulturowym traktować można jako „akty" pośredniczące w budowaniu obrazu współczesnej tożsamości kulturowej jednostek, grup czy większych społeczności – tożsamości „otwartej". Wraz z rozwojem owej świadomości pełniejszy, dalece bardziej adekwatny i spójny wydaje się obraz tożsamościowy. Przekreślanie wartości dziedzictwa kulturowego, unifikacja wzorów i tradycji prowadzi do jednolitego modelu zachowań i – w konsekwencji – do zaniku różnic indywidualnych, zaniku poczucia własnej odrębności, adekwatności w postrzeganiu osobowego i kulturowego „JA".

Uznanie wspólnego dziedzictwa, tradycji środowiskowej i regionalnej za wartość o znaczeniu społeczno-kulturowym stanowi zatem swoisty drogowskaz ku nowej wspólnocie, ku społeczeństwu „otwartemu", świadomemu owych więzi regionalnych i wspólnej dziejowości[15].

W trosce o dziedzictwo kulturowe i rolę tradycji we współczesnych społeczeństwach

Rola tradycji zakotwiczonej w dziedzictwie kulturowym, traktowanym jako jeden z gwarantów tożsamości – zarówno jednostkowej, jak i zbiorowej – uległa we współczesnych, skomercjalizowanych społeczeństwach znacznemu osłabieniu. Nie bez powodu coraz częściej określa się je mianem społeczeństw posttradycyjnych. Żywiołowe opanowanie procesów społecznych, prowadzące do wciąż nowych ogniw postępu społecznego, wyparło rolę tradycji i rdzennych wartości, traktując je w kategoriach ambiwalentnych jako zastygłe elementy „przesądów kulturowych, nie mających żadnego uprawomocnienia poza swą dawnością i trwałością"[16].

Odwołując się do kwestii antropologicznych, ukazujących nie tylko podobieństwo, lecz w głównej mierze związek, jaki zachodzi pomiędzy tożsamością indywidualną a tożsamością społeczną – wspólnotową[17] ważnym pojęciem kluczowym staje się „pamięć kultury", będąca metaforycznym odniesieniem do tradycji i jej roli w procesie konstytuowania się tożsamości człowieka współczesnego. Wspólnota rozumiana jako „kolebka socjalizacji" kieruje światem przeżyć jednostki, wyzwala w niej zdolność do nabywania pierwszych doświadczeń, wyposaża jednostkę w system wartości, norm oraz ideałów cenionych w przeszłości przez pokolenia. System ten traktowany jako zbiór priorytetów (społecznych, moralnych) zapewnić ma jednostce zachowanie swoistej integralności, ma wyzwolić w niej proces indywidualizacji i towarzyszące mu poczucie homeostazy czynników tożsamościowych. Można zauważyć, iż w procesie socjokulturowych przeobrażeń rodzi się pewien mechanizm (czy prawidłowość), zgodnie z którym tradycja – traktowana jako zbiór kanonów kulturowych konstytuujących poczucie tożsamości, zatem rozwijających również świadomość społeczną jednostek i grup społecznych – także ulega ewaluacji. Wbrew powszechnemu przekonaniu o sztywności i niezmienności tradycji warto odwołać się do tych antropologów, którzy twierdzą, że „tradycja to również zmiany"[18], które dokonały się w zbiorowościach z wielką mocą i w szerokim zasięgu oddziaływań. Sądzę, iż siła oddziaływania tradycji na rzeczywistość społeczną jest w pewnej mierze również czynnikiem stymulującym potrzebę szukania własnej odrębności, odróżniania symbolicznych przymiotów „swojskości" i „obcości" stanowiących istotne kryterium odniesienia w badaniach relacji „JA" – „Inni", badaniach dystansu kulturowego czy interakcji społecznych zachodzących pod wpływem dokonującej się dyfuzji kulturowej. Mimo że zmiany te nie zawsze zyskują pozytywne zabarwienie aksjologiczne, stają się jednym z naturalnych ogniw kultury.

Sądzę, iż istotnym kryterium badawczym w poszukiwaniach cech wspólnych (nadrzędnych) dla kwestii dziedzictwa regionalnego, świadomości i procesów tożsamościowych wydaje się swoista kontekstualność – osadzenie w określonym czasie i przestrzeni społecznej, kontekście uwarunkowań wyznaczających specyficzne kryteria postrzegania i oceny badanych zjawisk. Ważnym kontekstem w tego typu badaniach jest, między innymi, kontekst Pogranicza[19] Badania w warunkach Pogranicza – w strefie stykania się, przenikania i koegzystencji różnych zjawisk (etnicznych, wyznaniowych, narodowych) – nabierają swoistego charakteru, wyznaczając wciąż nowe kategorie empiryczne. Bogactwo tych interakcji, nie tylko kulturowych, ale zwłaszcza międzyosobowych (interpersonalnych), kontakt z odmiennością – w wymiarze etnicznym, językowym, wyznaniowym i świadomościowym – rodzi naturalną potrzebę komunikowania, otwartości, nawiązywania dialogu, jak również inicjowania sytuacji społecznych o charakterze kooperacyjnym. Pozwala to na indywidualny – właściwy dla różnych społeczności Pogranicza – wybór sekwencji komunikacyjnych we wzajemnych relacjach. Wchodząc w interakcje z „Innymi", jednostka rozwija poczucie własnej odrębności, zdolna jest do samookreślenia, kształtuje osobowe, społeczne i kulturowe „JA". Ów proces personalizacji tożsamości na Pograniczu wspomaga, rozwija i czyni bardziej spontanicznym edukacja międzykulturowa.

Przypisy

[1] Pojęcie dziedzictwa kulturowego w antropologii kultury pojawia się jako jeden z kluczowych i najczęściej używanych terminów. O kształcie i wartości dziedzictwa decyduje dorobek kulturowy minionych pokoleń obecny (za pośrednictwem świadomości) w teraźniejszości. Szerzej w ten temat wprowadza J. Ługowska. Por. J. Ługowska: Przedmowa. W: Z. Kłodnicki (red.): *Dziedzictwo kulturowe Dolnego Śląska*. T. 1. Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław 1996, s. 7–8.

[2] Jego aksjologiczny wymiar dostrzega się w dwóch płaszczyznach. Z jednej strony „środowisko samo w sobie jest nośnikiem wielorakich wartości, z drugiej strony – wartości te stanowią rzeczywiste dobro człowieka". Por. H. Skorowski: *Zagadnienia ochrony dziedzictwa kulturowego*. W: *Tożsamość narodowa a ruch regionalny w Polsce*. Materiały VI Kongresu Regionalnych Towarzystw Kultury. Radomskie Towarzystwo Naukowe, Ciechanów 1998, s. 112.

[3] Unifikacja (czy uniformizacja) w płaszczyźnie życia społecznego wiąże się z ujednoliceniem, prowadzącym do zatracenia, a nawet zniszczenia wszelkiej różnorodności i płynącego z niej bogactwa.

[4] J. Nikitorowicz nazywa ją edukacją rodzinno-etnocentryczną. Por. J. Nikitorowicz: *Szanse i zagrożenia tożsamości rodzinnej na pograniczu kultur*. W: J. Nikitorowicz (red.): *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*. „Trans Humana", Białystok 1997, s. 68–70.

[5] Szerzej na temat edukacji regionalnej piszą: A. Kociszewski, A. Omelaniuk, W. Pilarczyk (red.): *Szkoła a regionalizm*. Ciechanów 1996; E. Ogrodzka-Mazur: *Regionalizm w procesie edukacji szkolnej (studium z pogranicza polsko-czeskiego)*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.): *Szkoła na Pograniczach*. UŚ, Katowice 2000; Tamże, J. Suchodolska: *Pedagodzy o potrzebie edukacji regionalnej*.

[6] Sądzono bowiem, że etnocentryzm osadzony w płaszczyźnie rozwoju społecznego, w tym również narodowego, prowadzić może do ukształtowania się postaw nacjonalistycznych, wiązanych z wrogością i nietolerancją w stosunku do „Innych.

[7] W rozumieniu tym podkreśla się konieczność rozwoju samoświadomości jednostki, świadomość emocjonalnej i społecznej przynależności do grupy, a także duchową potrzebę funkcjonowania w jej obrębie. Interpretacji tak rozumianej koncepcji tożsamości opracowanej przez E.H. Eriksona, znanej głównie jako teoria kryzysu tożsamości, dokonuje m.in. L. Witkowski. Por. L. Witkowski: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E.H. Eriksona*. UMK, Toruń 1989, s. 5.

[8] Zdaniem Z. Pietrasińskiego – pełną kompetencję autobiograficzną rozumieć należy jako możliwość samodzielnego tworzenia własnej biografii, kształtowania swego życia. Człowiek zdolny jest do pełnej świadomości swych zachowań i intencji, stąd też zdolny jest do dokonywania wyborów i konsekwentnego podejmowania decyzji. Szerzej na ten temat: Z. Pietrasiński: *Sam sięgnij do psychologii*. WSiP, Warszawa 1986.

[9] Por. m.in.: J. Nikitorowicz: *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. „Trans Humana", Białystok 1995; J. Mikułowski-Pomorski: *Komunikacja międzykulturowa .Wprowadzenie*. AE, Kraków 1999; J. Fiske: *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*. „Astrum", Wrocław 1999; M. Zuber: *Komunikowanie międzykulturowe*. W: B. Dobek-Ostrowska (red.): *Studia z teorii komunikowania masowego*. UW, Wrocław 1999.

[10] Kwestie te podejmują m.in.: W. Woźniakowski: *Modele komunikacji międzyludzkiej*. Materiały z XV Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW. Wydawnictwa UW, Warszawa 1992.

[11] Zjawisko tożsamości „negatywnej" i „pozytywnej" omawia szerzej L. Witkowski. Tożsamość „negatywna" nabywana jest w toku socjalizacji pierwotnej w rodzinie, tożsamość „pozytywna" kształtuje się w socjalizacji wtórnej jako głęboko uświadomiona potrzeba poczucia własnej adekwatności. Por. L. Witkowski: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. UMK, Toruń 1989, s. 60–61.

[12] Por. J. Nikitorowicz: *Od edukacji regionalnej do międzykulturowej*. W: J. Kłoczkowski, S. Łukasiewicz (red.): *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*. Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 1998, s. 382–383.

[13] Społeczności pograniczne to społeczności (zbiorowości) żyjące na pograniczach kulturowych, państwowych czy wyznaniowych, tj. obszarach najczęściej wielokulturowych, na których współistnieją i przenikają się elementy dwu lub więcej kultur.

[14] Por. J. Nikitorowicz: *Od edukacji regionalnej do międzykulturowej*. W: J. Kłoczkowski, S. Łukasiewicz (red.): *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*. Cyt. wyd., s. 382–383.

[15] Na sprawy te zwraca uwagę U. Kaczmarek. Cyt. za: Ryszard Szczygieł: *Rola tradycji w działalności towarzystw regionalnych na pograniczu etnicznym oraz miejsce historii w trosce o wspólne dziedzictwo*. W: *Dziedzictwo kulturowe na pograniczach etnicznych*. Radomskie Towarzystwo Naukowe, Ciechanów 1995.

[16] Por. T. Szkołut: *Pamięć kultury a tożsamość człowieka ponowoczesnego*. W: J.P. Hudzik, J. Mizińska (red.): *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*. UMCS, Lublin 1997, s. 40.

[17] Owa wspólnota interpretowana bywa jako zbiorowość (społeczność) doświadczająca wspólnych przeżyć, świadoma minionych losów. Przeszłość wspólnotowa konstytuuje tożsamość wspólnoty; tym samym określa jej społeczne i indywidualne oblicze. Por. T. Szkołut: *Pamięć kultury a tożsamość człowieka ponowoczesnego – implikacje pedagogiczne*. W: T. Szkołut (red.): *Antropologia filozoficzna i aksjologiczne problemy współczesności*. UMCS, Lublin 1997, s. 227–228; por. też: T. Szkudlarek: *Miejsce, przemieszczenie, tożsamość*. W: J.P. Hudzik, J. Mizińska (red.): *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*. Cyt. wyd.

[18] Por. T. Szkołut: *Pamięć kultury a tożsamość człowieka ponowoczesnego – implikacje pedagogiczne*. W: T. Szkołut (red.): *Antropologia filozoficzna i aksjologiczne problemy współczesności*. Cyt. wyd., s. 228.

[19] Szerzej na temat Pogranicza piszą: G. Babiński: *Pogranicze polsko-białoruskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*. „Nomos", Kraków 1997; Z. Jasiński, J. Korbel (red.): *Zderzenie i przenikanie kultur na pograniczach*. UO, Opole 1989; Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.): *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczu*. Opole 1997; D. Kadłubiec: *Pogranicze jako problem badań etnokulturowych*. W: R. Mrózek (red.): *Kultura. Język. Edukacja*. T. I. UŚ, Katowice 1995; J. Nikitorowicz: *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. „Trans Humana", Białystok 1995; A. Sadowski: *Pogranicze. Studia społeczne. Zarys problematyki*. W: *Pogranicze*. T. I. Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 1992; por. też zbiór prac Społecznego Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza w Cieszynie. Z serii tej, poświęconej sprawom Pogranicza, ukazały się m.in.: T. Lewowicki (red.): *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży*. UŚ – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1994; T. Lewowicki (red.): *Społeczności młodzieżowe na Pograniczu*. UŚ – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1995; T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Społeczności Pogranicza – Wielokulturowość – Edukacja*. UŚ – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1996; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Problemy Pogranicza i edukacja*. UŚ, Cieszyn 1998; T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.): *Szkoła na Pograniczach*. UŚ, Katowice 2000.

Czytelnikom zainteresowanym
tematyką edukacji międzykulturowej
rekomendujemy następujące książki:

RODZINA – WYCHOWANIE – WIELOKULTUROWOŚĆ

praca zbiorowa pod redakcją
Tadeusza Lewowickiego i Jolanty Suchodolskiej

Cieszyn 2000

oraz

OŚWIATA ETNICZNA W EUROPIE ŚRODKOWEJ

pod redakcją
Zenona Jasińskiego i Tadeusza Lewowickiego

Opole 2001

Ewa Ogrodzka-Mazur
Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie

ŚWIADOMOŚĆ JĘZYKOWA I KOMUNIKACYJNA JEDNOSTKI W SYTUACJI POGRANICZA KULTUROWEGO

Umiejętność komunikowania się, oznaczająca zarówno werbalne, jak i niewerbalne zachowanie się jednostki w otoczeniu innych (Maurer, 1990, s. 115; także Shugar, 1998; Kojs i in., red., 1998; Kurcz, 2000), jest istotną sprawnością współczesnego człowieka. Coraz więcej indywidualnych doświadczeń zdobywamy dzięki przekazom werbalnym, a właściwe funkcjonowanie w grupie jest wynikiem sprawnego, skutecznego komunikowania się z innymi. Poziom opanowania przez jednostkę orientacji, jak komunikować się skutecznie, stanowi ważne kryterium jej oceniania i podstawę do powierzania jej ról i funkcji społecznych. Środowiska rodzinne i szkolne odgrywają znaczącą rolę w procesie opanowania sprawności komunikacyjnej i tym samym stają się odpowiedzialne za skuteczne kontakty jednostki z otoczeniem, które tworzą zarazem swoistą przestrzeń dla jej doświadczeń, kształtujących poczucie własnej tożsamości.

Analizując prawidłowości rozwoju językowego jednostki, można brać pod uwagę dwie płaszczyzny. Pierwsza – to *płaszczyzna strukturalna*, w której interesuje nas proces nabywania języka w sferze fonetycznej, leksykalnej czy syntaktycznej. Druga płaszczyzna – *funkcjonalna* – pozwala poddawać analizie funkcje, jakie pełni język w życiu człowieka (Filipiak, 1999). Można jednak spojrzeć na rozwój języka od całkowicie odmiennej strony. „Język jest bowiem jednocześnie »narzędziem« porozumiewania się z otoczeniem, »tworzywem« dla działalności twórczej oraz obiektem poznania. W pierwszym przypadku – jako narzędzie – pełni język przede wszystkim funkcję ekspresywną i impresywną, w przypadku drugim – funkcję poetycką, a w przypadku trzecim – funkcję metajęzykową" (Brzezińska, 1986, s. 503). Posługiwanie się językiem w kontaktach z otoczeniem, to nazywanie go w rozmaity sposób – zależnie od sytuacji, celu, jaki chce się osiągnąć, postrzeganych cech partnera. Im więcej różnorodnych sytuacji wymagających używania języka napotyka jednostka, tym więcej ma okazji do ukształtowania w sobie przekonania, iż język to „twór" bardzo zmienny, ela-

styczny, dający wiele możliwości wyrażania tej samej treści w odmienny sposób (tamże). Te wszystkie doświadczenia językowe jednostki stanowią materiał do jej działalności, podejmowanej w określonym otoczeniu społeczno-kulturowym.

Docenianie roli czynnika pragmatycznego skierowało uwagę badaczy w ostatnim dziesięcioleciu na analizę rozwoju mowy człowieka w aspekcie procesów porozumiewania się społecznego. Na badania idące w kierunku określenia kompetencji komunikatywnej wpłynęła nowa dziedzina badań interdyscyplinarnych – socjolingwistyka, która zajmuje się zarówno wzajemnymi stosunkami między mówiącym a słuchaczem, w różnych sytuacjach społecznych, jak i wpływem środowiska społeczno-kulturowego na rozwój mowy. Pragmatyczne podejście do mowy i rozwój socjolingwistyki otworzyły nowe perspektywy badaniom procesu przyswajania języka przez jednostkę, jak również w analizach różnic indywidualnych i uwarunkowań socjokulturowych posługiwania się językiem, jako narzędziem myślenia i porozumiewania się ludzi. Umożliwiły także zwrócenie szerszej uwagi na zagadnienie zróżnicowania świadomości językowej i komunikacyjnej jednostki, uwzględniające kontekst (wielo)kulturowy.

Świadomość w perspektywie kulturowej

Procesy kulturyzacji oraz socjalizacji pierwotnej i wtórnej, zachodzące w określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej umożliwiają jednostce z jednej strony – wrastanie w kulturę (asymilację zastanych wartości kulturowych) i zyskiwanie określonego miejsca we wspólnocie społecznej, natomiast z drugiej – pozwalają, dzięki jej podmiotowym zdolnościom samorealizacyjnym, „tworzyć" nowe, społecznie akceptowane wartości, w postaci wytworów kulturowych, a tym samym „nową" jakość kultury danej grupy czy społeczności. W procesach tych istotną rolę odgrywają problemy świadomości i samoświadomości człowieka, które, zdaniem Z. Zaborowskiego (1998, s. 8), w powiązaniu z takimi zagadnieniami, jak podmiotowość, intencjonalność i tożsamość, mimo wielu badań i analiz prowadzonych w tym zakresie, są nadal dywergencyjne i otwarte na rozproszone pomiędzy różnymi dyscyplinami i subdyscyplinami wiedzy. Sytuacja ta powoduje swoistą trudność w określaniu roli czynnika świadomościowego w kształtowaniu się koncepcji własnej osoby jednostki i koncepcji jej relacji z otaczającą rzeczywistością społeczno-kulturową, zwłaszcza kiedy interesującym zagadnieniem z punktu widzenia zachodzących obecnie zmian kulturowych, a tym samym i edukacyjnych, jest również podejmowany w analizach naukowych problem pojmowania zjawisk kulturowych w kontekście procesów globalizacji, zarówno w aspekcie jej progresywnych jak i regresywnych cech, oraz ambiwalencji, jako ważnej i nieodłącznej cesze charakteryzującej tę kategorię (Kempny, 2000; Sosnowska, 1998). W konsekwencji pojawia się stan nieciągłości kulturowej, określany jako „słabnięcie kultury", wyrażający się w postaci relatywizacji jednostkowych tożsamości społecznych, przyjętych wartości i norm, który ma zastąpić nowy porządek społeczny, uj-

mowany jako „wielość zachodzących na siebie i krzyżujących się społeczno-przestrzennych sieci stosunków władzy" (Sosnowska, 1998, s. 12–13; Kempny, Woroniecka, 1999; Nikitorowicz, 2000) i zarazem dopuszczający różnorodność kultur. Pojawia się zatem koncepcja człowieka jako istoty wielowymiarowej, niejednorodnej, istniejącej „(...) równocześnie w oparciu o dwa ogólne prawa: antynomii (heteronomii i autonomii) oraz prawo homonomii. Prawu heteronomii podlega społeczny wymiar człowieka, prawu autonomii – wymiar biologiczny i podmiotowy, prawu homonomii zaś – wymiar metafizyczny (Staś-Romanowska, 1999, s. 122; Kozielecki, 1996). W praktyce rozwojowej jednostki sprowadzają się one do:

– osiągania jak najlepszego przystosowania się do warunków otaczającej rzeczywistości (zachowywanie się),

– maksymalizowania niezależności od otoczenia (zachowanie siebie),

– afirmacji świata i siebie jako sensownej całości (zatracanie siebie) – (Staś-Romanowska, 1999, s. 122–123).

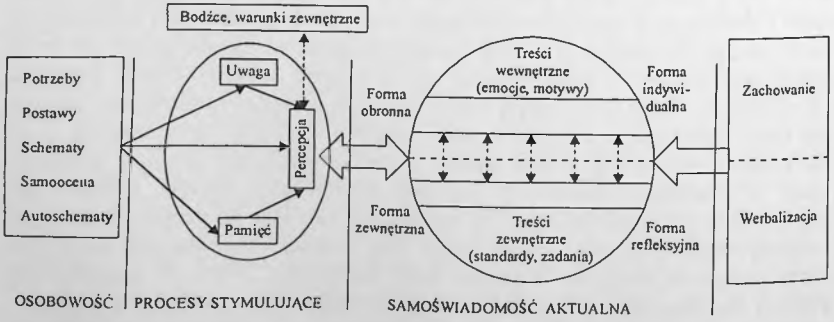
Rozwijająca się w tych procesach świadomość i samoświadomość człowieka, wyrażająca się ciągłym podejmowaniem prób integrowania osobowości jednostki w danym otoczeniu kulturowym, kierującej się określonym, nadrzędnym systemem wartości, można określić jako zjawisko dynamiczne, w którym treści wewnętrzne i zewnętrzne, jak i wchodzące w ich obręb standardy i zadania oraz emocje i motywy mogą być kodowane za pomocą czterech form:

– indywidualnej – polegającej na personalnym, emocjonalnym przetwarzaniu informacji na podstawie struktury „ja" (samooceny i autoschematu),

– obronnej – funkcjonującej pod wpływem lęku i zagrożenia,

– zewnętrznej – związanej z przetwarzaniem informacji w sposób opisowy, zobiektywizowany i uspołeczniony,

– refleksyjnej – wiążącej się z przetwarzaniem syntetycznym, abstrakcyjnym i myśleniem zmierzającym do uzyskania przejrzystości biograficznej (por. rys. 1) – (Zaborowski, 1998, s. 41–43).



Rys. 1. Model procesów świadomości w ujęciu Z. Zaborowskiego

Przedstawiony i zarazem zaproponowany model świadomości i samoświadomości człowieka do analizowania jego związków z otoczeniem społeczno-kulturowym pozwala zwrócić szczególną uwagę na rolę języka i pojawiającej się w konsekwencji jego rozwoju – kompetencji komunikacyjnej – jednostki.

Kompetencja do komunikacji kulturowej i międzykulturowej

W latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia uwagę badaczy, zajmujących się zagadnieniami komunikacji i rozwojem językowym człowieka, skupiała zdolność zwana kompetencją lingwistyczną, dzięki której każda jednostka mogła rozumieć i wytwarzać poprawne gramatycznie zdania w znanym jej języku.

Twórca terminu *kompetencja lingwistyczna* – N. Chomsky – uważał, że zdolność określana tym terminem jest dana każdej jednostce ludzkiej i każdy człowiek jest zdolny do odkrycia reguł gramatycznych na podstawie docierających do niego wypowiedzi, a następnie stosowania wykrytych reguł przy konstruowaniu własnych tekstów. Po kilku latach badań i refleksji nad zaproponowaną koncepcją zdolności do posługiwania się językiem badacze doszli do wniosku, iż językiem posługuje się nie abstrakcyjna jednostka ludzka, ale charakteryzujący się określonymi właściwościami poznawczymi i emocjonalnymi człowiek w określonych sytuacjach społecznych. D.H. Hymes podkreślał również, że nabywanie kompetencji językowej nie jest procesem przebiegającym w abstrakcyjnej społeczności, lecz odbywa się w konkretnym układzie sytuacji, typowym dla zróżnicowanych środowisk, w których odbywa się proces socjalizacji jednostki (Piotrowski, 1980, s. 94–95; Schieffelin, Ochs, 1995; Kurcz, 1992), i tym samym język staje się głównym źródłem informacji dla osób uczących się sposobu widzenia świata zawartego w ich kulturze. Od tej pory zaczęto mówić o „kompetencji językowej", komunikatywnej, jako indywidualnej, złożonej zdolności do posługiwania się językiem w różnych społecznych sytuacjach komunikacyjnych, w skład której wchodzą:

– wiedza o regułach języka i umiejętność ich stosowania,
– zdolność do różnicowania sposobów mówienia niezależnie od rodzaju rozmówcy i sytuacji mówienia,
– zdolności poznawcze, od których zależy budowanie znaczeń i odkrywanie znaczeń wypowiedzi rozmówcy,
– zdolności nawiązywania i podtrzymywania interakcji za pomocą środków językowych i niejęzykowych,
– zdolności posługiwania się rytualnymi znakami przy uczestniczeniu w obrzędach grupy,
– zdolności społeczne wyrażające się w uzgadnianiu relacji między mówiącymi (Kielar-Turska, 1992, s. 323; Bokus, Haman, 1992).

Wyróżnione rodzaje i cechy procesu komunikowania stały się zarazem ważnym wyznacznikiem kompetencji kulturowej, którą szersze zainteresowanie we współczesnym świecie związane jest z trzema zjawiskami:

– kryzysem egalitarystycznych utopii,

– powstaniem nowoczesnych demokracji parlamentarnych,
– kompleksem zjawisk określanych przez badaczy mianem kryzysu kultury (Szpociński, 1989).

Zjawiska te, podkreślające głównie znaczenie funkcji zachowań społecznych, łączą przede wszystkim zagadnienia wychowania kulturalnego (kulturowego), świadomości tradycji kulturowej, a także kontekstów pozakulturowych towarzyszących procesom rozwoju poszczególnych społeczeństw oraz przemianom ich wewnętrznej struktury. W takim ujęciu kompetencja kulturowa „jest pewnym wyposażeniem świadomościowym osobnika bądź grupy społecznej umożliwiającym im tzw. uczestnictwo w kulturze" (Kostyrko, 1989, s. 8) i dotyczy (w najszerszym ujęciu) zinternalizowanego przez osobę aspektu kultury, tzn. „przyswojenia jej wzorów i modeli normatywnych lub wartości przez świadomość, doświadczenie lub nawyki ludzi" (Kłoskowska, 1981, s. 26; Korporowicz, 1983; Tańczuk, 1996) – członków danej społeczności, zawierającego w sobie – z jednej strony, dzięki ich twórczemu charakterowi, zdolność do generowania nowych zachowań oraz umiejętność wykraczania poza zastany zasób doświadczeń, natomiast z drugiej – wykazującego bardzo różny stopień uświadomienia i artykulacji przez jednostkę. Zdaniem M. Ziółkowskiego (1996, s. 254), tylko „niewielka część kompetencji ma postać wiedzy w ścisłym sensie, tzn. usystematyzowanego zespołu świadomie akceptowanych i uzasadnionych przekonań. Wiele zachowań potocznych jest powielanych bezrefleksyjnie. Reguły kulturowe kierujące tymi zachowaniami należą do „milczącej wiedzy" i tylko wtedy stają się zauważalne, gdy ktoś je przekroczy". Nabywane kompetencje mogą być zatem zróżnicowane w obrębie tej samej społeczności kulturowej, zdeterminowanej funkcjonowaniem różnych klas społecznych czy grup zawodowych – co w swych założeniach podkreśla m.in. teoria reprodukcji kulturalnej P. Bourdieu i J.C. Passerona, zgodnie z którą „zadaniem systemu szkolnego (...) jest wpajanie i wdrażanie kultury uprawnionej, prawomocnej *(legitime)*. To szczególne uprawnienie, utwierdzone przez publiczne instytucje, pochodzi z nadania społecznego, państwowego systemu opartego na strukturze klasowej. Dokonuje się ono pod przemożnym wpływem klas wyższych legitymizujących kulturę pewnego typu i wykorzystujących tę kulturę do legitymizacji własnego społeczno-politycznego panowania" (Kłoskowska, 1980, s. 19).

Proces ten nabiera jeszcze innego charakteru w zróżnicowanych np. wyznaniowo lub/i etnicznie społecznościach (wielo)kulturowych, w których kompetencje jednostki stają się istotnym wyznacznikiem jej tożsamości kulturowej. Tym samym wypada zgodzić się z tezą L. Witkowskiego, że „kompetencje niezbędne do uczestnictwa w kulturze, która jako przestrzeń jest coraz bardziej nieprzejrzysta, pogmatwana, zagęszczona semiotycznie, muszą być inne niż te wpisane w kulturę jako przestrzeń z zasady dającą się uprzejrzystnić, uspójnić, zhierarchizować, uporządkować z zachowaniem harmonii i struktury jednoznacznych reguł. W kulturze uwikłanej w zasadnicze zagęszczenie semiotyczne i ambiwalencję kompetencje do uczestnictwa w niej nie dają się sprowadzić do poznania najprostszych przepisów ruchu drogowego. Natomiast pojawia się bardziej dramatyczne pytanie o to, jakie odniesienia i jakie punkty orientacyjne

pozostają niezbędne i muszą być zachowane" (Witkowski, 1989, s. 22–23). Sytuacja pogranicza kulturowego zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego, pozwala wskazać na pewne funkcje kompetencji kulturowej i zarazem komunikacyjnej, które mogą być również uruchamiane w procesach edukacyjnych. Nabywanie ich (uczenie się) nie może odbywać się niezależnie od warunków podmiotowych, obejmujących zarówno cechy osobowe jednostki, jak i jej procesy poznawcze, tworzące reprezentacje spostrzeganej rzeczywistości społeczno-kulturowej i odpowiednio je wartościujące. Funkcje te, zdaniem T. Kostyrko, stanowią współczynnik zmian strukturalnych zachodzących w obrębie danej grupy czy społeczności (wspólnot komunikacyjnych) i ze względu na nie dokonuje się określona stratyfikacja społeczna. Kształtująca się tym samym kompetencja kulturowa obejmuje „społeczną i jednostkową wiedzę (zbiór przekonań normatywnych wyznaczających obszar kulturowych wartości) o regułach kulturowych zachowań i ich sensach w przeszłości, jak również społeczne i indywidualne propozycje nowych reguł tych zachowań i nowych wartości" (Kostyrko, 1989, s. 8, 12).

Istotne znaczenie w przebiegu tych procesów przypisuje się funkcji integracyjnej, która w sytuacji pogranicza może ułatwiać identyfikowanie się i komunikowanie jednostki z określoną grupą społeczną, i zarazem zmniejszać dystans oraz poczucie obcości w stosunku do innych, odmiennych kulturowo społeczności. Kompetencja kulturowa, którą jednostka nabywa w określonych kontaktach społecznych, może z jednej strony – sprzyjać kształtowaniu się postawy otwartej, obejmującej zarówno poznawczy charakter – wiedzę, przekonania i wyobrażenia o innych, jak i emocjonalne, pozytywne nastawienia wobec obcych, natomiast z drugiej – utrudniać proces własnej identyfikacji i prowadzić stopniowo do społecznej izolacji lub poczucia bycia człowiekiem marginesu. Odwołanie się do koncepcji R.K. Mertona, twórcy teorii grup odniesienia, pozwala wyróżnić dwa podstawowe typy takich grup, które mogą funkcjonować w warunkach wielokulturowego pogranicza. Pierwszy – *normatywny* – dostarcza jednostce wzorów zachowań i stanowi zarazem źródło wartości przyswajanych przez określone osoby, które mogą, lecz nie muszą być członkami grupy, natomiast drugi – *porównawczy* – stanowi układ odniesienia i dostarcza kontekstu do oceny względnej pozycji własnej i innych ludzi (Merton, 1982, s. 337). Identyfikacja jednostki z określoną grupą (grupami) lub jej brak *wyznacza* zarazem poczucie swojskości lub obcości. W sytuacji pogranicza kulturowego, jak słusznie zauważa E. Nowicka, problemy z ustaleniem przynależności do stykających się grup, niejednorodność kryteriów przynależności do nich, formułowanych przez nie same i wzajemnie dla siebie, to żywotne problemy życia codziennego, odbijające się na losach konkretnych osób (Nowicka, 1999, s. 20; Jarymowicz, 1992, s. 229–230; Jasińska-Kania, 1992; Wysocka, 2000), utrudniające im proces identyfikacji narodowej, a tym samym nabywanie kompetencji w odniesieniu do kształtowania się kultury ogólnonarodowej.

Nabywanie i kształtowanie się kompetencji, w tym również kompetencji komunikacyjnej, może przebiegać, zgodnie z propozycją J. Andersona (1983), na trzech poziomach (etapach):

– *poznawczym* (deklaratywnym) – polegającym na gromadzeniu i kodowaniu przez jednostkę informacji o zbiorze faktów, które mają związek z kształtowaniem się danej kompetencji oraz generowaniu projektowanego zachowania się,

– *asocjacyjnym* (kompilacyjnym) – w którym, dzięki intensywnej praktyce w wykonywaniu określonych zadań, podmiot stopniowo wykrywa i eliminuje błędy, tym samym wiedza deklaratywna przekształca się w wiedzę proceduralną,

– *autonomicznym* (proceduralnym) – zawierającym dalsze, systematyczne doskonalenie nabytej kompetencji (Anderson, za: Chlewiński, 1992, s. 162–163; por. także: Fischer i in., 1993).

Rozwijająca się na tych poziomach aktywność jednostki (w tym jej twórcza aktywność własna) umożliwia zarazem ścisły związek z bliższym i dalszym otoczeniem społeczno-kulturowym, które staje się zarazem ważnym wyznacznikiem rozwoju tempa, dynamiki i kierunku jej aktywności, jak również sprzyja „budowaniu" reprezentacji własnej osoby – związanej m.in. z zachowaniem tożsamości, z utrzymaniem lub podwyższeniem własnej pozycji w społecznym systemie znaczeń, z posiadaniem wpływu na otaczającą rzeczywistość (Reykowski, 1990, s. 47). Zmiany rozwojowe dotyczą także, a zwłaszcza w sytuacji pogranicza kulturowego, poznawczych reprezentacji (pojęć) innych osób, a tym samym mają istotne znaczenie dla kształtującej się hierarchii wartości jednostki i jej zachowania moralnego (procesów wartościowania).

Częste kontakty z osobami wywodzącymi się z drugiej kultury i pojawiające się w związku z tym określone zachowania językowe (werbalne i niewerbalne) sprzyjają rozwojowi komunikacji międzykulturowej, ujmowanej obecnie jako swoisty, optymistyczny paradygmat (Tyszka, 1995, s. 22), zakładający dodatnie wartościowanie, w którym różnorodność kultur staje się przesłanką wzbogacania i zdynamizowania kontaktu oraz jego partnerów, a tym samym obie kultury są zdolne do wytworzenia „trzeciej kultury", oznaczającej pojawienie się korzystnych warunków nowej, specyficznej kompetencji komunikacyjnej (Tyszka, 1995, s. 21–22; Korporowicz, 1994). Procesowi jej kształtowania powinna sprzyjać przede wszystkim szkoła funkcjonująca na pograniczu (pograniczach) i realizowane przez nią zadania wychowawczo-opiekuńcze, związane głównie z zaspokajaniem określonych potrzeb dzieci i młodzieży, niezbędnych w kształtowaniu i modyfikowaniu ich tożsamości własnej oraz społecznej. Nabywana i ujawniana w ten sposób kompetencja do komunikacji międzykulturowej – będąca częścią składową ogólnej orientacji podmiotowej (funkcjonującej obok możliwej orientacji adaptatywnej), sprzyjającej negocjacyjnemu nastawieniu, dążeniu do poszerzania podmiotowości innych, w tym grupy społecznej, w której życiu uczestniczy jednostka (Wielecki, 1995, s. 117; Duszak, 1998; Olszewska-Dyoniziak, 1998; Parafieniuk, 1999), zawiera – oprócz zdolności poznawczo-językowych (umiejętności poznawcze, lingwistyczne, imaginacyjne), regulacyjnych (umiejętności heurystyczne, informacyjne, ekspresywne – przede wszystkim zdolności socjokulturowo-interakcyjne (Kielar-Turska, Białecka-Pikul, 1993), wyrażające się umiejętnościami językowymi i niejęzykowymi w różnorodnych zachowaniach społecznych.

Funkcjonowanie jednostki w zróżnicowanym kulturowo środowisku pogranicza umożliwia jej systematyczne kontakty językowe z osobami – członkami innych wspólnot i społeczności, a zarazem stwarza bardzo często naturalne sytuacje sprzyjające równoczesnemu udziałowi w dwóch kulturach i dwóch systemach językowych. Nabywana w ten sposób dwujęzyczność może mieć charakter „dodający" – umożliwiający osiąganie wysokich kompetencji w obydwu językach, lub „odejmujący", w którym język o wyższym prestiżu (kultury większościowej lub dominującej) zastępuje pierwszy język (kultury mniejszościowej) i nie pozwala osiągnąć jednostce właściwej sprawności w żadnym z nich (Urban, 1997, s. 94–95; Jarymowicz, 1993; Bogocz, 2000). Uwzględniając (wielo)kulturowe uwarunkowania procesu komunikacji na pograniczu, można wyróżnić, odwołując się do propozycji J. Nikitorowicza, następujące jej typy:

– komunikację *separującą*, odrzucającą nową kulturę lub drugą, mało znaną jednostce, w wyniku m.in. niezaspokojenia jej potrzeb bezpieczeństwa i samoakceptacji w początkowym okresie nabywania tożsamości,

– komunikację *narzucającą* kulturom mniejszościowym kulturę dominującą, odbywającą się głównie w kodzie językowym kultury większościowej, zmuszającą jednostkę do odrzucenia własnego dziedzictwa kulturowego,

– komunikację *pomagającą utrzymać jedność własnego Ja* (ontologiczną funkcję tożsamości), charakteryzującą się postawą egocentryczną jednostki, która, będąc członkiem grupy mniejszościowej, nie „stapia" się z nową kulturą,

– komunikację *zabezpieczającą przed ewentualnym niezaakceptowaniem w nowym otoczeniu kulturowym* (pragmatyczna funkcja tożsamości), w której człowiek, nie łącząc składników kulturowych z obu systemów językowych, zapożycza z nowej kultury wybrane przez siebie elementy, umożliwiające mu unikanie konfliktu wewnętrznego (sytuacji napięć i stresu),

– komunikację *integrującą*, łączącą wartości odmiennych kultur i pozwalającą utrzymywać wzajemne kontakty na zasadzie współpracy i współdziałania, eliminując zarazem sytuacje konfliktowe (Nikitorowicz, 2000 a, b).

Wyróżnione rodzaje komunikowania się jednostki w środowiskach wielokulturowych ułatwiają lub utrudniają jej nabywanie poczucia własnej tożsamości, jak również mają bezpośredni wpływ na kontakty z innymi osobami funkcjonującymi na pograniczu kultur, określające zarazem jej tożsamość społeczną. W tak rozumianym pojęciu tożsamości zawiera się zarazem istotny fakt podkreślający świadomość siebie (samoświadomość) jednostki, świadomość własnych atrybutów i doświadczeń stanowiących o jej podobieństwie i jej różnicy wobec innych oraz świadomość emocjonalnego funkcjonowania w różnych grupach społecznych, a przede wszystkim świadomość swojej przestrzennej przynależności oraz swojego rodowodu w sensie społecznym, historycznym oraz kulturowym, wyznaczaną przez tradycje kulturowe, obyczaje, religię, a głównie język – będący jednym z podstawowych elementów poczucia tożsamości jednostki i stanowiący zarazem dla niej ważną wartość rdzenną (Smolicz, 1987; Szczypka-Rusz, 1994; Zarzycka, 1999) oraz identyfikacyjną.

Bibliografia

Andersen J.: *Cognitive psychology*. Academic Press, New York 1983.

Bogocz I.: *Edukacja w środowisku wielojęzycznym na Zaolziu w Republice Czeskiej*. W: R. Mrozek (red.): *Język w przestrzeni edukacyjnej*. Wyd. UŚ, Katowice 2000.

Bokus B., Haman M. (red.): *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Wyd. „Energia", Warszawa 1992.

Brzezińska A.: *Styl komunikacji dorosłego z dzieckiem a aktywność twórcza dziecka w sferze języka*. „Wychowanie w Przedszkolu" 1986, nr 9.

Chlewiński Z.: *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*. W: M. Materska, T. Tyszka (red.): *Psychologia i poznanie*. PWN, Warszawa 1992.

Duszak A.: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. PWN, Warszawa 1998.

Filipiak E.: *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Wyd. WSP, Bydgoszcz 1999.

Fischer K.W., Bullock D.H., Rotenberg EJ., Raya P.: *The Dynamics of Competense; How Context Contribiutes Directly to Skills*. W: R.H. Wozniak, K.W. Fischer (red.): *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments*. Lawrence Eribaum Associates Publishers, Hillsdale 1993.

Jarymowicz M.: *Tożsamość jako efekt rozpoznawania siebie wśród swoich i obcych*. W: P. Boski, M.Jarymowicz, H.Malewska-Peyre: *Tożsamość a odmienność kulturowa*. Wyd. IP PAN, Warszawa 1992.

Jarymowicz M.: *Poza etyką komunikacji: o niektórych przesłankach braku gotowości do porozumiewania się*. W: J.Puzynina (red.): *Etyka międzyludzkiej komunikacji*. Wyd. Naukowe „Semper", Warszawa 1993.

Jasińska-Kania A. (red.): *Studia nad postawami wobec innych narodów, ras i grup etnicznych*. T. 11. *Bliscy i dalecy*. Wyd. UW, Warszawa 1992.

Kempny M., Woroniecka G. (red.): *Religia i kultura w globalizującym się świecie*. Zakład Wydawniczy „Nomos", Kraków 1999.

Kempny M.: *Czy globalizacja kulturowa współdecyduje o dynamice społeczeństw postkomunistycznych*. „Kultura i Społeczeństwo" 2000, nr 1.

Kielar-Turska M.: *Dziecko i komunikacja. Jak dziecko staje się kompetentne komunikacyjnie?* „Wychowanie w Przedszkolu" 1992, nr 6.

Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M.: *Dziecko i komunikacja: lingwistyczny, społeczny i poznawczy aspekt badań*. „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej" 1993, nr 1.

Kłoskowska A.: *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego*. W: P.Bourdieu, J.-C. Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. PWN, Warszawa 1980.

Kojs W., Dawid Ł., Mrozek R. (red.): *Komunikacja – Dialog – Edukacja*. T. I i II. Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.

Korporowicz L.: *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*. „Kultura i Społeczeństwo" 1983, nr 1.

Korporowicz L.: *Formowanie osobowości w procesie komunikacji wewnątrzkulturowej i międzykulturowej*. „Kultura i Społeczeństwo" 1994, nr 4.

Kostyrko T.: *„Kompetencje kulturowe" – zakres terminu, obszar problematyki*. W: T. Kostyrko, A.Szpociński (red.): *Socjologia kultury*. PWN, Warszawa 1981.

Kozielecki J.: *Człowiek wielowymiarowy*. Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 1996.

Kurcz I.: *Psychologia języka i komunikacji*. Wyd. Naukowe „Scholar", Warszawa 2000.

Kurcz I.: *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. WSiP, Warszawa 1992.

Lewowicki T. (red.): *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1994.

Maurer A.: *Badania kompetencji komunikacyjnej a problemy nauczania*. „Ruch Pedagogiczny" 1990, nr 2.

Merton R. K.: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. PWN, Warszawa 1982.

Nikitorowicz J.: *Wymiary edukacji w dobie globalizacji (edukacja regionalna, wielokulturowa, międzykulturowa)*. W: J. Gajda (red.): *O nowy humanizm w edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2000.

Nikitorowicz J.: *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej*. W: T. Pilch (red.): *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*. Wyd. „Żak", Warszawa 2000a.

Nikitorowicz J.: *Uwarunkowania kulturowe komunikacji a zadania edukacji regionalnej i międzykulturowej*. W: R. Mrózek (red.): *Kultura – Język – Edukacja*. T. III. Wyd. UŚ, Katowice 2000b.

Nowicka E.: *Badanie pogranicza. Kilka propozycji metodologicznych*. W: A. Sadowski (red.): *Polacy na pograniczach w perspektywie porównawczej*. „Pogranicze". Studia Społeczne. T.YIII. Wyd. UwB, Białystok 1999.

Olszewska-Dyoniziak B.: *Oblicza kultury. Wstęp do antropologii międzykulturowej komunikacji*. Wyd. UJ, Kraków 1998.

Parafieniuk I.: *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej nauczyciela pracującego w środowisku zróżnicowanym narodowościowo (sytuacja pogranicza)*. W: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.): *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana", Białystok 1999.

Piotrowski A.: *O pojęciu kompetencji komunikatywnej*. W: A. Schaff (red.): *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*. Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1980.

Reykowski J.: *Rozwój moralny jako zjawisko wielowymiarowe*. W: J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (red.): *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*. Wyd. Ossolineum, Wrocław 1990.

Schieffelin B.B., Ochs E.: *Socjalizacja języka*. W: A. Brzezińska, T. Czub, G.Lutomski, B.Smykowski (red.): *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995.

Shugar G.W.: *Współzależność procesów wytwarzania i interpretowania dyskursu*. W: M.Smoczyńska (red.): *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*. Wyd. „Universitas", Kraków 1998.

Smolicz J.: *Wartości rdzenne a tożsamość kulturowa*. „Kultura i Społeczeństwo" 1987, nr 1.

Sosnowska A.: *Teorie zmiany i rozwoju społecznego a zmiany w Europie Wschodniej. O potrzebie perspektywy globalnej*. „Kultura i Społeczeństwo" 1998, nr 1.

Staś-Romanowska M.: *Kultura a samorealizacja jednostki*. W: S. Pietraszko (red.): *Kultura i świadomość*. Wyd. UW, Wrocław 1999.

Szpociński A.: *Społeczno-kulturowy kontekst zainteresowania problemami kompetencji kulturowych*. W: T.Kostyrko, A. Szpociński (red.): *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Wyd. COMUK, Warszawa 1989.

Tańczuk R.: *O użyteczności kategorii kompetencji kulturowej w badaniach uczestnictwa w kulturze*. W: S.Pietraszko (red.): *Współczesna myśl o kulturze. Szkice metateoretyczne*. Wyd. UW, Wrocław 1996.

Tyszka A.: *Rozmowa kultur*. W: A.Kapciak, L.Korporowicz, A.Tyszka (red.): *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*. Wyd. Instytut Kultury, Warszawa 1995.

Urban J.: *Poznawcze aspekty dwujęzyczności młodzieży na Zaolziu*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeskidzia*. Wyd. UŚ, Katowice 1997.

Wielecki K.: *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej: problemy polityczne i edukacyjne*. W: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.): *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*. Wyd. Instytut Kultury, Warszawa 1995.

Witkowski L.: *O metaaksjologiczne przesłanki reformy edukacji (Trójkąt orientacji w kulturze)*. W: A. Pluta (red.): *Szkice o edukacji i kulturze*. Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 1999.

Wysocka E.: *Postawy wobec odmienności polskiej młodzieży akademickiej. Charakterystyka i próba ich typologii*. W: T. Pilch (red.): *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*. Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2000.

Zaborowski Z.: *Świadomość i samoświadomość człowieka*. Wyd. Psychologii i Kultury „Eneteia", Warszawa 1998.

Zarzycka N.: *Język jako element świadomości narodowej (Komunikat z badań)*. „Kultura i Edukacja" 1999, nr 2–3.

Ziółkowski M.: *Kompetencja kulturowa*. W: R. Schulz (red.): *Antropologiczne podstawy wychowania*. Wyd. „Żak", Warszawa 1996.

Polecamy książkę

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA W POLSCE I NA ŚWIECIE

pod redakcją
Tadeusza Lewowickiego

przy współudziale
Ewy Ogrodzkiej-Mazur i Aliny Szczurek-Boruty

„W tej złożonej i niełatwej sytuacji niebywałe dotąd znaczenie zyskuje nurt edukacji międzykulturowej. Edukacja ta sprzyja poznawaniu, rozumieniu i akceptowaniu różnych kultur i tworzących je ludzi. Coraz więcej – przygotowuje do współpracy i wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur. Warto też podkreślić, że edukacja międzykulturowa dobrze służy, a przynajmniej służyć powinna, podtrzymywaniu tożsamości poszczególnych społeczności i osób. Jest to niezwykle istotne, bo stając się obywatelami Europy i świata, pozostajemy świadomi naszych więzi z ojczyzną lokalną i ojczyzną prywatną".

Wprowadzenie

ISSN 0208-6336
ISBN 83-226-0977-9

Mirosław Sobecki
Uniwersytet w Białymstoku

PREFERENCJE IMION NA TLE KULTUROWYCH IDENTYFIKACJI JAKO PRZEJAW DYNAMIKI ŚWIADOMOŚCI NARODOWEJ MŁODYCH POLAKÓW MIESZKAJĄCYCH NA BIAŁORUSI

Świadomość kulturowa jest bardzo istotnym czynnikiem związanym grupową identyfikacją. Społeczno-kulturowa tożsamość jednostki często jest implikowana przez osadzenie jej w symbolicznym świecie, albowiem identyfikowanie się z grupą i jej kulturą jest efektem interakcji, których tkankę tworzą symbole. Wybrane elementy kultury symbolicznej kontynuujące kanon kulturowy stanowią kryterialne atrybuty tożsamości kulturowej (Boski, 1992). Dlatego należy uwzględnić, w jakim stopniu ważne dla określonej grupy symbole istnieją w świadomości członków tej grupy.

W zamieszczonym poniżej tekście będę odwoływał się do teorii kultury symbolicznej autorstwa Antoniny Kłoskowskiej. Autorka przywiązywała dużą wagę do symboli z zakresu kultury estetycznej. Chciałbym także nawiązać do tej tradycji, która w literaturze i sztuce szuka ważnego punktu oparcia dla zachowań tożsamościowych. Uważam, że jest to podejście szczególnie uzasadnione w przypadku kultury polskiej.

Oczywiście, wykorzystując to podejście, nie sposób abstrahować od zmieniających się uwarunkowań. Kanon kulturowy mimo swej względnej trwałości także ulega przekształceniom. Na przykład, znaną od dawna książkę *Inny świat* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego dopiero od czasu włączenia jej do lektur szkolnych można uważać za element ścisłego kanonu. Wcześniej nie mogła ona być tam obecna z powodów politycznych. Z podobnych przyczyn – może już bardziej ideologicznych niż politycznych – ze sfery kanonu literackiego wycofano utwory anachroniczne. Niemniej rdzeń kanonu pozostaje, gdyż nie chodzi jedynie o przekazywanie treści wielokulturowych przekazów, ale o ich estetyczny wymiar. Trudno więc wyobrazić sobie rdzeń polskiego narodowego kanonu literackiego bez *Pana Tadeusza*. I tylko złej woli niektórych należy przypisać podkreślanie, że w tym utworze mamy do czynienia z obnoszeniem się

z narodowymi wadami i karmieniem marnej wartości postawą moralną reprezentowaną przez tytułowego bohatera. Nie odwołując się nawet do walorów artystycznych tekstu, można w nim znaleźć przykłady postaw moralnych – niekoniecznie tych eksponowanych dydaktycznie przez szkołę – godnych refleksji także dzisiaj (por. postać kapitana Rykowa).

Zapewne interpretacja przekazów kulturowych tworzących kanon powinna ulegać rewizji. Za to ich walory estetyczne nie ulegają dewaluacji. Stąd też w obliczu podnoszonej ostatnio krytyki, odnoszącej się do obecności literatury romantycznej w kształtowaniu świadomości kulturowej Polaków, należy wyraźnie podkreślać, że środek ciężkości powinien się przesuwać bardziej w kierunku walorów estetycznych tych utworów. A przecież niewielu z nas podważa tezę, iż właśnie język romantycznych poetów stał się swoistym wzorcem klasycznego piękna języka polskiego. Podobny wywód można przeprowadzić w przypadku Jana Kochanowskiego. To właśnie przemawia za obecnością tych i innych twórców, dzięki ich utworom, w świadomości Polaków.

W obliczu swoistej rewitalizacji świadomości narodowej Polaków na Białorusi język nie odgrywał zbyt ważnej roli. W większości przypadków pozbawiony był swej podstawowej komunikacyjnej funkcji. Tylko w niewielkiej liczbie rodzin jednolitych narodowościowo rozmawiano po polsku. Dziś zauważa się wyraźny powrót do języka narodowego. Dynamicznie rozwija się szkolnictwo i pozaszkolna działalność oświatowa. Stopniowo daje się zauważyć, że zachowania tożsamościowe nie ograniczają się jedynie do deklaracji, ale prowadzą do nabywania kompetencji w zakresie kultury symbolicznej.

W obliczu słabości funkcjonowania językowego i wynikającego zeń nikłego zakotwiczenia w kulturze symbolicznej z zakresu kultury wysokiej niezwykłego znaczenia dla Polaków na Białorusi nabiera imię. Imię jest podstawą symbolicznej tożsamości kulturowej człowieka. Jest ono jednym z nielicznych atrybutów niezmiennie towarzyszących człowiekowi od narodzin po śmierć. Poprzez nadanie imienia lokuje się jednostkę w wybranej przestrzeni symbolicznej. Oczywiście, głębia symbolicznego znaczenia imienia jest różnie doświadczana i wykorzystywana. Dziś niezwykle rzadko sięga się do rzeczywistych symbolicznych korzeni imion. Zwykle rodzice nadając imię kierują się jedynie powierzchownymi powiązaniami z kulturą grupy, do której należą. Zawsze jednak u źródeł nadania imienia leży doświadczanie znaczenia w sensie wartościującym. Może to dotyczyć elementarnych preferencji estetycznych – wybierane imię podoba się rodzicom ze względu na brzmienie, kompozycję z nazwiskiem. Po drugie wartościowanie może wypływać z identyfikacji z określoną grupą społeczno-kulturową. I tutaj mamy wielość możliwości zależnie od zapatrywań rodziców. Dosyć często imię jest świadectwem kontynuowania tradycji rodzinnych. Nadawane imię już wcześniej nosili dziadkowie, pradziadkowie czy też rodzice. W sytuacjach pogranicza kultur równie częste bywa odwoływanie do tradycji narodowych (imiona bohaterów dzieł literackich, filmowych) czy religijnych (imiona świętych, imiona biblijne).

Niegdyś przed setkami, a nawet tysiącami lat imię pełniło zupełnie inną rolę w życiu człowieka. Zgodnie z mentalnością semicką oznaczało ono istotę

osoby. Sądzono nawet, że między osobą a imieniem zachodzi relacja tożsamości. W kulturach starotestamentowych wierzono, że tam gdzie jest imię Boga, tam jest On sam. Już sama ogólna nazwa imię *sem* pełniła w świadomości Hebrajczyków te same co ono funkcje (Lurker, 1989). Dziś imię nie posiada już tak fundamentalnego znaczenia, niemniej nadal stanowi ono jeden z podstawowych atrybutów tożsamości człowieka.

Pełna akceptacja własnego imienia przyczynia się do zwiększenia poczucia akceptacji siebie jako osoby. Łatwiejsze stają się kontakty społeczne. Poprzez imię możemy identyfikować się z najbardziej znaczącymi grupami bądź lokować się w określonym systemie wartości. Imię jest najbardziej trwałym symbolicznym atrybutem tożsamości, ale jest przydawane jednostce bez jej udziału. Jest więc świadectwem preferencji rodziców, co czasami rodzi poważne kłopoty z akceptacją imienia przez jego posiadacza. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy imię odbiega od ogólnie przyjętych w grupie standardów kulturowych, do której należy nosiciel imienia. Można wymienić a) imiona rzadko nadawane w określonym czasie, niemniej typowe dla danej grupy kulturowej (np. Bonawentura, Hilary[1]), b) imiona historycznie negatywnie naznaczone (np. Adolf, Feliks), c) imiona rzadkie (np. Marzenek, Wenancjusz), d) imiona będące efektem oddziaływań produktów kultury masowej (przywołać trzeba fenomen Isaury).

Osoby noszące imiona, których nie akceptują, często uciekają się do stosowania imienia zastępczego lub form zdrobniałych odbiegających od podstawowego brzmienia. Z takimi sytuacjami mamy do czynienia także w przypadku procesu asymilacji kulturowej jednostki. Na wschodnim pograniczu kulturowym w Polsce zdarza się, że kobiety noszące imię Iraida przedstawiają się jako Irena.

Oddzielną kategorię stanowią imiona z reguły nie nadawane w danej grupie kulturowej. Przykładem imienia nieobecnego w polskim słowniku imion, a popularnego w Portugalii czy byłych portugalskich koloniach jest imię Jesus. Oczywiście, można by przytaczać wiele przykładów imion charakterystycznych dla określonych grup religijnych (np. żydowskie – Chaim, Mosze, Izaak), czy narodowych (np. rosyjskie – Wiera, Nadieżda, angielskie – Wiliam, James), które nie są wykorzystywane przez Polaków. W tym kontekście można też mówić o imionach funkcjonujących w świadomości jednostkowej jako typowo polskie.

Szczególne znaczenie ma imię na obszarze dyfuzji kultur. W sytuacji przenikających się przestrzeni kultur symbolicznych imię ma wyraźnie identyfikacyjny i integracyjny charakter. Staje się ono symbolem przynależności do grupy. Często nadawanie określonego imienia – w świadomości jednostki typowego dla danej kultury – jest swoistym aktem identyfikacji. Przy czym należy *zauważyć*, że dotyczy on rodziców osoby noszącej określone imię, a nie jej samej.

Badania

Tekst niniejszy oparty został na badaniach przeprowadzonych na pograniczu białorusko-polskim. Analizą objęto 115 osób w różnym stopniu identyfikujących się z polskością zamieszkujących w Republice Białoruskiej w dwu miejscach, we wsi Odelsk położonej nieopodal granicy z Polską (50 osób), odległej od tej granicy zaledwie kilka kilometrów, oraz w Witebsku (65 osób) – mieście położonym w północno-wschodniej części Białorusi blisko granicy z Łotwą. Polacy z Witebska są potomkami osób zamieszkujących Inflanty w czasach I Rzeczypospolitej. Tereny te Polska utraciła po I zaborze. Brak bezpośredniego kontaktu z krajem wśród autochtonicznych Polaków mieszkających poza ojczyzną jest w tym przypadku najdłuższy. Zupełnie inaczej jest w przypadku Odelska odległego od Białegostoku zaledwie o 40 km. Pozostał on tuż po drugiej stronie wytyczonej przed 55-laty granicy. Zarówno kilkukilometrowa odległość od Polski, jak i nieduży w porównaniu z Witebskiem czas pozostawania poza bezpośrednim wpływem kultury polskiej czynią z Odelska dobre miejsce analizy porównawczej. Nie bez znaczenia jest także różnica w poziomie urbanizacji. Witebsk jest jednym z największych na Białorusi prawie półmilionowym miastem, natomiast Odelsk to tradycyjna wieś, licząca około 800 mieszkańców. Polacy stanowią jedynie niewielki odsetek mieszkańców Witebska i większość w Odelsku.

Zanim spróbujemy przyjrzeć się preferencjom imion w tych dwu środowiskach w zależności od świadomości przynależności kulturowej, dokonajmy krótkiego opisu *poczucia tożsamości* badanych. Opis ten ma charakter prostych identyfikacyjnych autodeklaracji.

Młodych Polaków uczęszczających na różne formy zajęć w Związku Polaków Białorusi proszono o zadeklarowanie, w jakim stopniu czują się obywatelami świata, Europejczykami, wyznawcami swojej religii, Polakami, członkami innego narodu i wreszcie mieszkańcami swego regionu. Zastosowano pięciopunktową skalę od zdecydowanie nie (0 pkt) do zdecydowanie tak (4 pkt).

Poszczególne identyfikacje zestawiono równolegle. Są one od siebie niezależne. Zastosowanie jednolitej skali umożliwiło porównanie siły poszczególnych identyfikacji, dzięki czemu możemy mówić o *profilu identyfikacyjnym* albo *profilu poczucia tożsamości kulturowej*.

Profile identyfikacyjne w obrębie obu grup wyraźnie się różniły. W Odelsku najsilniejsza była identyfikacja religijna (średnia 2,22), zdecydowanie za nią znajdowały się regionalna (1,88), kosmopolityczna (1,88) i kontynentalna (1,84). Średnie dotyczące tych identyfikacji były bardzo zbliżone. Dopiero na czwartym miejscu dostrzegamy identyfikację narodową – polską (1,62). Identyfikacja z innym narodem – zwykle białoruskim – jest jeszcze słabsza (0,90).

Interesujący profil identyfikacji uzyskano w Witebsku. W miejscowości tej dominuje poczucie związku z Europą (2,17). Dopiero za nim stwierdzamy identyfikację kosmopolityczną (1,91) i religijną (1,88) – w takiej właśnie kolejności. Poczucie powiązania z regionem jest na czwartym miejscu, ale jego natężenie jest niewiele słabsze niż w przypadku dwu poprzednich kategorii (1,77).

Podobnie jak w Odelsku, także tutaj identyfikacja narodowa jest najsłabsza ze wszystkich analizowanych kategorii. Warto jednak *zauważyć, że* w tym przypadku poczucie przynależności do narodu polskiego (1,22) jest prawie równie silne, jak poczucie przynależności do innych grup narodowych (1,25). Jest to ściśle powiązane z faktem pochodzenia badanych w rodzin mieszanych. Ani jedna indagowana osoba nie pochodziła z rodziny jednolitej narodowościowo.

Warto zauważyć, że chociaż badani podkreślają na co dzień swój związek z polskością, potwierdzają go zaangażowaniem w życiu polskich stowarzyszeń kulturalnych i religijnych, to jednak ich identyfikacja z polskością wyrażana wprost jest słabsza od innych analizowanych kategorii. Warto także dodać, że w badaniach prowadzonych w Polsce, wykorzystujących podobną metodologię, identyfikacja narodowa wyraźnie znajdowała się na pierwszym miejscu.

Spróbujmy przyjrzeć się tylko identyfikacji z polskością. U dwu trzecich – spośród 50 badanych – osób z Odelska (66%) w obrębie tożsamości narodowej przeważała identyfikacja z polskością, co wiązało się z wyborem odpowiedzi *czuję się Polakiem oraz zdecydowanie czuję się Polakiem*. W grupie witebskiej określenie siebie *zdecydowanie jako Polaka* bądź *Polaka* występowało prawie dwukrotnie rzadziej (38%). Tutaj też najwięcej było osób niezdecydowanych. Co trzeci pytany witebszczanin nie potrafił odpowiedzieć, w jakim stopniu identyfikuje się z polskością.

W grupie odelskiej dotyczyło to zaledwie 4% badanych.

Celem badań było zestawienie identyfikacji z preferencjami w obrębie imion. Aby ustalić owe preferencje, każdy z badanych proszony był o wymienienie trzech imion męskich i trzech żeńskich, które chciałby nadać swoim dzieciom. Wśród wybieranych imion można było wyodrębnić następujące kategorie:

a) Imiona typowe dla kultury polskiej, chociaż często nie z polskim rodowodem: Tadeusz, Edmund, Wojciech, Krzysztof, Stanisław, Mirosław, Bronisław, Józef, Artur, Bogdan, Maciej, Krystyna, Janina, Weronika, Wiktoria, Maria, Teresa, Agnieszka, Wanda, Amelia, Stefania.

b) Typowe imiona wschodnie, przykładowo: Tatiana, Natasza, Larysa, Swietłana, Wiera, Nadieżda, Lobow, Raisa, Śnieżana, Igor, Wasilij, Iwan, Siergiej, Dymitr, Wadim, Rusłan, Artiom, Nikita, Ilia, Kirył, Zachar, Fiodor, Nikołaj.

c) Imiona równie często występujące w kulturze polskiej, jak i w kulturze białoruskiej bądź rosyjskiej, różniące się jedynie brzmieniem, np. Eugeniusz – Jewgienij, Aleksander – Aleksandr, Andrzej – Andriej, Halina – Galina, Helena – Jelena, Irena – Irina, Katarzyna – Jekatierina, Elżbieta – Elizawieta, Antoni – Anton.

d) Stwierdzono także nieliczne imiona osadzone w kulturze Zachodu bądź będące efektem oddziaływań kultury masowej: Andżelika, Andżelina, Donata, Sandra, Samanta, Denis, Leonardo, Krystian, Michael, Oliwia.

W badaniach uzyskano wyraźną zależność między identyfikowaniem się z polskością a preferowaniem imion typowych dla polskiej kultury. Współczynnik korelacji Pearsona dla wszystkich imion wynosił odpowiednio r = 0,42 w Odelsku i r = 0,35 w Witebsku. Stwierdzono duże różnice w zbieżności z narodową deklaracją preferencji imion żeńskich i męskich. Okazało się, że

w grupie odelskiej istnieje znacznie wyraźniejsza korelacja w przypadku preferencji imion męskich (r = 0,46) niż żeńskich (0,29). Natomiast u badanych z Witebska jest akurat odwrotnie (r = 0,27 – męskie i r = 0,33 – żeńskie).

Na podstawie osiągniętych wyników można stwierdzić, że u Polaków na Białorusi istnieje wyraźny związek między czuciem się Polakiem a preferowaniem charakterystycznych dla polskiej kultury imion. Warto również zwrócić uwagę na postrzeganą przez respondentów identyfikację narodową ich rodziców, a ściślej na jej związek z preferowaniem imion. Wyniki uzyskane w tym obszarze okazały się najbardziej interesujące.

Preferencje imion bardzo silnie korelują z poczuciem tożsamości ojców mieszkających w Odelsku tuż w pobliżu granicy (r = 0,68). Współczynnik korelacji u ojców jest zdecydowanie wyższy niż u matek (r = 0,44). Zupełnie inny obraz uzyskano w Witebsku. Bezpośredni wpływ nań miał brak homogeniczności narodowo-wyznaniowej rodzin. Wszystkie rodziny badanych z Witebska to rodziny mieszane. W tej sytuacji wyraźnie dostrzegamy, że o preferowaniu imion decyduje także poczucie tożsamości narodowej ojca. Współczynnik korelacji w przypadku matki przybiera wartości ujemne. Wyniki te potwierdza korelacja między zgodnością narodowości rodziców a preferowaniem imion. Współczynnik korelacji r osiągnął w tym przypadku wartość aż 0,65, oznacza to wyraźne preferowanie imion typowych dla kultury polskiej u osób, których obydwoje rodzice są Polakami i na odwrót wybieranie imion wywodzących się z tradycji rosyjskiej bądź prawosławnej przez osoby mające obydwoje rodziców innej niż polska narodowości.

Obok preferencji analizowano także motywy, jakie towarzyszyły wyborom. Odpowiadając na pytania zawarte w ankiecie badani posługiwali się w większości językiem polskim lub jego gwarową odmianą. Czasami były to odpowiedzi w języku rosyjskim bądź też polsko brzmiące wypowiedzi pisane fonetycznie cyrylicą. Cytując wypowiedzi, zachowuję oryginalną pisownię i styl.

W ogromnej większości badani twierdzili, że o wyborze imion, które nadaliby swoim dzieciom, decydowało to, że imiona te podobają im się. Niektórzy dodawali, że ładnie brzmią, są modne bądź są takie same, jak imiona gwiazd filmu.

Kobieta o imieniu Helena (ma 29 lat, od 5 lat należy do polskiego chóru „Witebsk") wybrała imiona *Józef, Antoni, Czesław* oraz *Irena, Maria, Janina*. Na pytanie, czym kierowała się przy wyborze, odpowiedziała, że *brzmią szlachetnie*. Uważa, że niektóre imiona są bardziej polskie niż inne, ale wśród wymienianych przez nią – zdaniem typowych polskich imion *Basia, Małgorzata, Katarzyna* – brak tych, które pojawiły się we wcześniejszych preferencjach.

Helena w jednakowym stopniu czuje się Polką i katoliczką. Te dwie identyfikacje są najsilniejsze, chociaż w żadnej z nich nie wybrała odpowiedzi zdecydowanie tak. Trudno jej wypowiedzieć się co do związku z białoruskością, europejskością i kulturą globalną. Za to zdecydowanie nie czuje się związana ani z miejscowością, w której mieszka (jest mieszkanką Witebska od 14 lat), ani z regionem. Zaskakujące okazuje się to, że kobieta zdecydowanie negatywnie odpowiedziała na pytanie, czy podoba jej się jej własne imię. Rodzice Heleny

noszą imiona Kamila i Zygmunt. Obydwoje są katolikami. Ojciec czuje się Polakiem, a matka Białorusinką. Pracują w kołchozie.

Wyraźnym przykładem na zbieżność identyfikacji z preferencją imion jest Walentyna. Walentyna ma 24 lata i od urodzenia mieszka w Witebsku. Pochodzi z rodziny mieszanej i pod względem narodowościowym i religijnym. Jej ojciec Florian jest Polakiem i katolikiem, a matka Antonina prawosławną Rosjanką. Walentyna ma ukończone studia wyższe, nie angażowała się dotąd w życie społeczności polskiej i nie deklaruje kontaktów z polskimi mediami. Mimo to, jej identyfikacja jest bardzo wyraźna. Wybiera odpowiedzi *zdecydowanie tak* w kategoriach: Polka, katoliczka i Europejka. W mniejszym stopniu podkreśla związek z miastem, w którym mieszka i z kulturą globalną. Natomiast zdecydowanie nie czuje się członkiem innego narodu i reprezentantem regionu.

Walentyna jest bardzo zadowolona z imienia, które nosi. Imiona przez nią wybrane to: Jerzy, Jarosław i Wacław oraz Anna, Helena i Marta. Pytana o kryterium wyboru Walentyna pisze, że kierowała się tym, *żeby były polskie*. Uważa ona, że niektóre imiona są bardziej polskie niż inne. Jako przykłady podaje *Jerzego, Wacława i Martę*, czyli imiona wymienione przez nią wcześniej w preferencjach. Interesujące jest, że pytana o ewentualność zmiany miejsca zamieszkania nie wyraża żadnego zainteresowania zmianą miejsca w obrębie swego kraju, natomiast chętnie zamieszkałaby w Kanadzie.

Kolejny przykład pochodzi także z Witebska. Ałła ma 23 lata i mieszka w tym mieście od urodzenia. Pochodzi z rodziny mieszanej. Ojciec Walentyn jest Białorusinem z zawodu oficerem, matka Tamara – Polka pracuje jako nauczycielka. Pytanie o wyznanie wypełnia po rosyjsku, ale pisze, że chętnie ogląda polską telewizję.

Ałła jest zdecydowana w obszarze identyfikacji narodowej. Na pytania, w jakim stopniu czuje się Polką czy też członkiem innego narodu, wybiera odpowiedź *nie mam zdania*. Za to bardzo wyraźnie określa się jako Europejka. Ten wymiar jest dla niej najważniejszy. Na drugim miejscu pojawia się identyfikacja z religią i kulturą globalną. Negatywnie oceniany jest związek z miastem i regionem. Jednocześnie Ałła pytana o to, jakie znaczenie ma dla niej to, że jest członkiem narodu, do którego się zalicza, odpowiada, że jest to ważne. Gdyby miała taką możliwość, to zamieszkałaby w innej części Białorusi, najchętniej w Polsce.

Ałła zdecydowanie nie akceptuje swego imienia. Pytana o to jakie imiona nadałaby swoim dzieciom pisze cyrylicą: Адам, Андрей, Валентин oraz София, Елизавета i Анастаси. Na pytanie, czym kierowała się wybierając imiona, odpowiada, że to семейные имена. Ona także uważa, że niektóre imiona są bardziej polskie niż inne. Jako typowo polskie wymienia Adama, Zbigniewa i Katarzynę.

Rodzina jako motyw preferowania imion pojawia się najczęściej. Dla odmiany kilka przykładów z Odelska. 26-letnia Anna – od urodzenia mieszkanka tej wsi – ankietę wypełnia używając polskich słów pisanych cyrylicą, chociaż obydwoje rodzice są Polakami i katolikami. Identyfikacja Anny jest niejasna. Na postawione wprost pytania, w jakim stopniu czuje się Polką, członkiem innego narodu, Europejką, reprezentantem regionu, miasta czy obywatelem świata,

odpowiada niezmiennie – raczej tak. Jednak nieco później stwierdza, że największe znaczenie ma dla niej to, że jest osobą wierzącą, a najchętniej zamieszkałaby w Polsce.

Anna zdecydowanie akceptuje swoje imię. Dzieciom nadałaby imiona po *dziadkach*, Albert, Antoni, Wiktor, Luiza, Izabela, Monika. Właśnie Monika jest dla niej typowo polskim imieniem. Rodzice Anny również noszą imiona określane przez nią jako polskie – Karolina i Jan. Mamy w tym przypadku do czynienia ze słabo ukształtowaną tożsamością. Odczuwana potrzeba identyfikacji z kulturą polską wspierana jest doświadczeniami wynikającymi z kontaktu z dziadkami.

Inny przykład to 21-letnia Teresa. Jej tożsamość także nie jest jasna. Jedynie na pytanie o poczucie związku z innym narodem odpowiada ona *raczej nie*. W pozostałych przypadkach pada odpowiedź *raczej tak*. Jednak już na pytanie o znaczenie poszczególnych sfer identyfikacyjnych Teresa odpowiada, że ważne dla niej jest to, że jest ona osobą wierzącą w Boga i że jest Europejką. Zaliczanie się do określonego narodu opisywane jest przez nią jako nieważne. Często przegląda polską prasę i chętnie ogląda polską telewizję, chociaż języka polskiego w szkole nie uczyła się. Teresa raczej nie jest zadowolona z imienia, które nosi. Jej ulubione imiona to *Julia, Irena, Ludmiła, Marian, Władysław i Zygmunt*. Jako typowo polskie imiona wymienia właśnie Władysława i Zygmunta.

Zupełnie inny obraz mamy w przypadku Zygmunta. Od urodzenia mieszka on w Odelsku. Ukończył studia wyższe. Przez dwa lata uczył się języka polskiego. Jego rodzice Stanisława oraz Antoni są Polakami i katolikami. Zygmunt ma wyraźny profil identyfikacyjny. Zdecydowanie czuje się Polakiem, katolikiem i mieszkańcem Odelska. Jednak gdyby była taka możliwość chętnie zamieszkałby w Polsce.

Zygmunt w pełni akceptuje swoje imię. Uważa, że wśród imion nadawanych w jego środowisku jedne są bardziej polskie niż inne. Za takie uważa imiona *Mariusz, Stanisław i Mirosław*. Jednak te imiona nie znalazły się wśród tych, które nadałby swoim dzieciom. Imiona te to: Marek, Antoni, Michał, Irena, Teresa i Zofia. Inspiracją do wyboru były imiona członków rodziny.

Konkluzja

Z przytoczonych wyżej wyników badań wynika, że między identyfikacją narodową Polaków na Białorusi a preferencją imion istnieje wyraźny związek. Identyfikacja z polskością sprzyja preferowaniu imion uznawanych przez badanych za polskie. Związek ten modyfikowany jest przez miejsce zamieszkania. Znacznie wyraźniej preferencje imion wiążą się z tożsamością w Odelsku, niewielkiej miejscowości, w której więzi społeczne w znacznej mierze oparte są na tradycji, niż w Witebsku, środowisku wielkomiejskim ze zhomogenizowaną postsowiecką kulturą. Jednak w obydwu miejscowościach na preferowanie imion przez badanych znacznie silniej wpływa poczucie tożsamości ich ojców niż matek. Znajdujemy więc świadomościowe echa dawnego patriarchalnego systemu, w którym ojciec znacząco oddziaływał na wszystko, co działo się

w rodzinie. Jako kryteria wyboru imion najczęściej wymieniane są kwestie natury estetycznej. Chociaż znalazła się duża grupa badanych, która jako motyw preferencji podawała tradycję rodzinną. Wybierane imiona nosili wcześniej ich dziadkowie, rodzice, rodzeństwo. Tendencja taka wyraźniej zarysowuje się wśród osób wyrażających zdecydowaną identyfikację z polskością.

Ogromna większość badanych (83%) uważa, że wśród imion nadawanych dzieciom na Białorusi niektóre są bardziej polskie niż inne. Bez względu na to, które imiona subiektywnie uznawano za bliższe kulturze polskiej niż białoruskiej czy rosyjskiej, stan taki świadczy o tym, że imię jest kojarzone z polskością i może stanowić istotny korelatywny atrybut tożsamości (Boski, 1992).

Przypisy

[1] Wszystkie przykłady odnoszą się do współczesnej kultury polskiej.

Bibliografia

Boski P.: O *byciu Polakiem w Ojczyźnie*... W: P. Boski, M. Jarymowicz, H. Małewska-Peyre: *Tożsamość a odmienność kulturowa*. Warszawa 1992.

Lurker M.: *Słownik obrazów i symboli biblijnych*. Pallotinum, Poznań 1989.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2002

Roman Dolata, Adam Frączek
Uniwersytet Warszawski

WZORCE I KORELATY ZAUFANIA POLITYCZNEGO POLSKICH NASTOLATKÓW (W MIĘDZYNARODOWEJ PERSPEKTYWIE PORÓWNAWCZEJ)*

Problematyka i zakres prezentacji

Zaufanie polityczne jest podstawą stabilności demokratycznych systemów politycznych. W przeciwieństwie do autorytarnych form ustrojowych stabilizowanych przez zakorzenienie w absolucie lub bezpośrednią przemoc polityczną, wsparcie dla demokracji bierze się z zaufania do systemu i jego instytucji. Teoretycznego znaczenia badaniom nad zaufaniem politycznym przydała klasyczna już praca G. Almonda i S.Verby *Civic Culture* (1963). Jakakolwiek forma demokracji wymaga obywateli, którzy nie tylko uczestniczą w konwencjonalnych procedurach politycznych, ale okazują też zaufanie współobywatelom oraz instytucjom życia politycznego. Zaufanie jest podstawą legitymizacji demokracji, wyznacza poziom kapitału politycznego. Od czasu wydania *Civic Culture* przeprowadzono wiele badań ukierunkowanych na poszukiwanie genezy zaufania politycznego i próbujących wykryć związek zaufania z zachowaniami politycznymi ludzi.

Zaufanie polityczne jest wynikiem działania szeregu czynników socjalizacyjnych oraz spostrzegania przez podmiot instytucji życia politycznego.

---

* W opracowaniu wykorzystano materiały z międzynarodowych badań pn. „CivEd Study" przeprowadzonych pod auspicjami the International Association for Evaluation of Educational Achivement (IEA). Polska część badań została wykonana pod kierunkiem A. Frączka (Katedra Psychologii Edukacyjnej – Wydzial Pedagogiczny i Zespół Badań nad Socjalizacją ISS UW) przez zespół w składzie: R. Dolata, K. Koseła, A. Wiłkomirska, A. Zielińska w ramach grantu MEN dla ISS UW w latach 1998–2000 i BST Wydziału Pedagogicznego oraz Instytutu Socjologii UW. Raport z międzynarodowych badań: Judith Torney-Purta, R.Lehman, H.Oswald, W.Schulz: *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. IEA, Amsterdam 2001.

Wpływ zaufania politycznego na podejmowanie zachowań politycznych wydaje się oczywisty, co nie oznacza, że mechanizmy tego związku są łatwe do objaśnienia. W niniejszym opracowaniu spróbujemy określić znaczenie różnych czynników socjalizacyjnych i psychospołecznych dla kształtowania się zaufania politycznego nastolatków oraz prześledzić konsekwencje zaufania dla planowanych działań politycznych.

Wykorzystując fragmenty materiału zebranego w międzynarodowych badaniach IEA, przeprowadzonych w 28 krajach nad aspektami wiedzy, zaangażowania i postaw obywatelskich nastolatków, chcemy przedstawić:

– charakterystykę zaufania politycznego polskich czternastolatków AD 1999 na tle wyników ich rówieśników z innych krajów, zwłaszcza z krajów postkomunistycznych;

– analizę socjalizacyjnych i społecznych korelatów zaufania politycznego nastolatków, przy czym będzie chodziło zarówno o predyktory, jak i konsekwencje zaufania politycznego;

– relacje między zaufaniem politycznym nastolatków a ich aprobatą bądź dezaprobatą zmian zachodzących w okresie transformacji ustrojowej.

Koncentracja na czternastolatkach w programie IEA wynikała z chęci poznania orientacji obywatelskich w grupie wiekowej nie posiadającej co prawda jeszcze praw politycznych, ale będących pod silną presją socjalizacji politycznej, między innymi dzięki intencjonalnym działaniom edukacyjnym szkoły, realizowanym poprzez programy wychowania obywatelskiego. Analizowane wyniki pozwolą także na krytyczne przyjrzenie się koncepcjom wyjaśniania genezy i funkcji zaufania politycznego.

Zaufanie polityczne: koncepcje i badania

Bardzo interesujące dane o poziomie zaufania politycznego, a równocześnie test teorii genezy zaufania przynosi artykuł W. Mishlera i R. Rose'a (2001). Autorzy analizują dane pochodzące z dwóch badań przeprowadzonych w 1998 roku w 10 krajach postkomunistycznych, w tym w Polsce, na populacji dorosłych (łącznie ok. 10 tys. osób badanych). Badania te to New Democracies Barometer V przeprowadzone przez Paul Lazarsfeld Society (Wiedeń) oraz New Russia Barometer VII, zorganizowane przez Centre for the Study of Public Policy (University of Strathclyde). Osoby badane szacowały na 7-punktowej skali poziom zaufania do wybranych instytucji życia politycznego i publicznego, odpowiadały również na pytanie o zaufanie do „ludzi, z którymi respondenci spotykają się". Ocena ta była wskaźnikiem zaufania interpersonalnego.

Zanim przejdziemy do omówienia wyników, przedstawmy za autorami (Mishler, Rose, 2001) spór teoretyczny dotyczący genezy zaufania politycznego. Pierwszy typ teorii to koncepcje kulturowe. Zaufanie polityczne ma zgodnie z nimi swe źródła poza sferą życia politycznego. Zaufanie jest zakorzenione w normach kultury i przekazywane w procesie wczesnej socjalizacji. Z tej perspektywy zaufanie polityczne jest pochodną bardziej podstawowej struktury osobowości, jaką jest zaufanie interpersonalne. Zaufanie polityczne kształtuje

się w relatywnie wczesnej fazie życia i jest stosunkowo niepodatne na działanie czynników bieżących związanych, na przykład, ze sprawnością funkcjonowania instytucji politycznych, korupcją itp. Potoczna mądrość pozostaje w zgodzie z tym sposobem wyjaśniania genezy zaufania, gdy każe wierzyć, że potrzeba pokoleń, by nowy ład polityczny okrzepł. Czasami koncepcja to wypływa pod hasłem „straconego pokolenia". Wypada zauważyć, że teorie kulturowe czynią z zaufania postawę nieracjonalną, funkcjonującą na podobieństwo *superego*. Założenie o wczesnym kształtowaniu się i stabilności postaw oraz afiliacji politycznych było charakterystyczne dla wczesnych okresów badań nad socjalizacją polityczną. Niemi i Hepburn te właśnie założenia odpowiedzialne uważają za słabość teoretyczną badań nad socjalizacją polityczną w latach sześćdziesiątych.

Drugi typ teorii to koncepcje instytucjonalne. Źródeł zaufania dopatrują się one w sferze bieżącego życia politycznego – działanie instytucji życia politycznego, poziom ich efektywności, to źródła zaufania. W przeciwieństwie do teorii kulturowych, koncepcje instytucjonalne traktują zaufanie jako postawę elastyczną i potencjalnie racjonalną. Zaufanie jest funkcją spostrzegania instytucji politycznych, jako wypełniających swoje zadania, działających na rzecz zaspokojenia potrzeb jednostek.

W obu grupach teorii, zdaniem autorów (Mishler, Rose, 2001) można wyróżnić warianty: makro i mikro. Teorie kulturowe skoncentrowane na zjawiskach makro podkreślają znaczenie tradycji i jej ciągłości, podejścia mikro analizują znaczenie różnych doświadczeń socjalizacyjnych. Teorie makroinstytucjonalne koncentrują się na wydolności instytucji politycznych w skali całego społeczeństwa, np: wspieranie rozwoju gospodarczego, poziom bezrobocia, przeciwdziałanie korupcji. Z kolei teorie mikroinstytucjonalne zwracają uwagę na to, że zaufanie polityczne jest funkcją indywidualnych doświadczeń z instytucjami.

Oba podejścia, zarówno kulturowe jak i instytucjonalne, zgadzają się, że poziom zaufania politycznego na początku przemian ustrojowych musi być niski. Przyczyną będzie niezgodność przekazu socjalizacyjnego z aktualnym ładem politycznym lub zerwanie ciągłości funkcjonowania instytucji prowadzące do spadku ich sprawności.

Przyjrzyjmy się bliżej poziomowi zaufania do różnych instytucji w zbadanych krajach (Mishler, Rose, 2001). Największym zaufaniem ludność z krajów postkomunistycznych obdarza wojsko (wskaźnik 4,4 na siedmiostopniowej skali). Kolejne miejsce zajmują kościoły (4,1), telewizja i radio (4,0) oraz prasa (4,0). Piąte miejsce zajmuje premier lub prezydent (3,7), dalej sądy (3,5), policja (3,5), przedsiębiorstwa prywatne (3,4), związki zawodowe (3,3), parlament (3,1). Listę zamykają partie polityczne (2,7). Spójrzmy na wyniki w Polsce na tle innych krajów. Pierwsze miejsce w rankingu zajmuje wojsko, drugie i trzecie *ex aequo* kościół i prasa. Najniżej – partie polityczne. Widzimy więc, że hierarchia jest typowa. W wartościach bezwzględnych wypadamy zdecydowanie lub trochę powyżej średniej. Na przykład, poziom zaufania do parlamentu w Polsce wynosi 3,5. To najwyższy

ex aequo z Białorusią (sic!) wynik. Najniższy – na Ukrainie – wynosi 2,3. Zaufanie do kościołów nie jest cechą charakterystyczną Polski. Znacznie wyższy wynik notujemy w Rumunii (5,6!) i Białorusi (4,8). Biorąc pod uwagę łączny indeks zaufania do sześciu instytucji politycznych, pierwsze miejsce przypada Rumunii (4,0), drugie *ex aequo* Polsce i Węgrom (3,7), czwarte Słowacji (3,6), piąte miejsce przypada *ex aequo* czterem krajom: Bułgarii, Czechom, Słowenii i Białorusi, przedostatnie – Rosji (3,0), ostatnie – Ukrainie (2,7).

Wskaźnik poziomu zaufania interpersonalnego mierzony w tych badaniach (Mishler, Rose, 2001) przewyższył zaufanie polityczne i wyniósł 4,4. Najwyższy poziom zaufania interpersonalnego odnotowano na Białorusi (5,1) i Ukrainie (5,0), a najniższy w Rosji (3,4). Polska zajmuje w rankingu trzecie miejsce *ex aequo* z Czechami (4,7).

Przechodząc do głównego pytania o trafność teorii genezy politycznego zaufania, można następująco streścić ustalenia Mishlera i Rose'a (2001). Spośród analizowanych czynników socjalizacyjnych, strukturalnych oraz wynikających z działania instytucji, najistotniejsze okazały się: spostrzegana uczciwość funkcjonowania instytucji oraz perspektywy rozwoju gospodarki narodowej i gospodarstwa domowego. Zaufanie interpersonalne nie wiązało się z zaufaniem politycznym zarówno przy analizowaniu danych zaagregowanych, jak i na poziomie indywidualnym. Zdaniem autorów uzyskane wyniki wskazują na trafność wyjaśnień teorii instytucjonalnych. Zaufanie polityczne wiąże się najsilniej z czynnikami instytucjonalnymi, szczególnie na poziomie mikro, natomiast znacznie mniejsze znaczenie odgrywają czynniki mikro i makrokulturowe.

Gdybyśmy przyjęli interpretacje Mishlera i Rose'a (2001) – pamiętając wszak o tym, że wyniki badań typu *survey* nie są konkluzywne dla orzekania o kierunku zależności przyczynowo-skutkowych – usprawiedliwiony byłby optymizm co do szans na szybki wzrost poziomu zaufania politycznego, a tym samym wyższy poziom politycznego kapitału w krajach postkomunistycznych. Jeżeli zaufanie polityczne jest postawą racjonalną, to powinno być funkcją sprawności instytucji politycznych.

Ciekawe prawidłowości zmian w zaufaniu politycznym Polaków w okresie transformacji i uwarunkowań tego zaufania przedstawia K. Zagórski (2001) na podstawie danych *survey'owych* z lat 1995, 1997 i 2000. Przedmiotem pomiaru była m.in. zadowolenie respondentów z funkcjonowania rządu, co można traktować jako wyraz zaufania dla rządu. Okazało się, że zadowolenie z rządu wiąże się głównie ze stałą orientacją polityczną ludzi, a także z ich ogólną oceną sytucji ekonomicznej kraju, a nie z postrzeganiem doraźnych zdarzeń politycznych. Tak więc prawicowo zorientowani negatywnie oceniali lewicowy rząd w 1995 roku, podczas gdy pozytywnie wypowiadali się o rządzie centro-prawicowym w roku 1998 i 2000. Pozytywna ocena rządu wiązała się także z ogólnym przekonaniem, że sytuacja ekonomiczna w kraju idzie w dobrym kierunku, natomiast niekoniecznie z doraźnymi zdarzeniami politycznymi czy ekonomicznymi. Jak konkluduje autor (Zagórski, 2001), na postawy polityczne ludzi w okresie transformacji, w tym ich stosunek do rządu, bardziej wpływają

oczekiwania ludzi niż ewaluacja doraźnej sytuacji. Nie dziwi więc to, że w wielu postkomunistycznych krajach, w tym w Polsce, najwyższe wsparcie dla transformacji w ogóle, a także zaufanie do rządu, deklarowano na samym początku radykalnych przemian.

Przejdźmy do badań dotyczących związku zaufania politycznego z zaangażowaniem politycznym. Związki zaufania politycznego z zaangażowaniem wydają się dość zawiłe (por. Skarżyńska, 1999). Z jednej strony niski poziom zaufania może być interpretowany jako oczywisty powód niskiego zaangażowania, zwłaszcza typu konwencjonalnego, ale niski poziom zaufania politycznego może być również podstawą zaangażowania się w niekonwencjonalne działania polityczne typu akcji bezpośrednich lub aktywnego oporu. Z drugiej strony wysoki poziom zaufania może prowadzić do zaniechania działań politycznych z powodu przekonania, że „sprawy idą przecież w dobrym kierunku". W studium M. Kaase (1999) przeanalizowano dane z Eurobarometru i WVS w 9 krajach europejskich, by uzyskać odpowiedź na pytanie o związek zaufania interpersonalnego, zaufania politycznego i politycznego zaangażowania typu niekonwencjonalnego, ale zgodnego z prawem. Okazało się, że zaufanie interpersonalne nie jest znacząco powiązane z zaufaniem politycznym (bardzo niska, choć pozytywna korelacja), natomiast niski poziom zaufania politycznego znacząco zwiększa prawdopodobieństwo angażowania się w bezpośrednie działania obywatelskie.

Przyjrzyjmy się innym jeszcze badaniom, pośrednio odnoszącym się do zaufania politycznego, wśród polskich nastolatków i młodzieży. Badani (Rowicki, Przecławska, 1997) w 1993 roku młodzi Polacy (17–29 lat) podchodzili do instytucji demokratycznego państwa z rezerwą. Jedna trzecia nie ufała rządowi i sejmowi, co drugi nie ufał potężnemu wówczas związkowi „Solidarność", blisko 20% nie ufało Kościołowi katolickiemu, który do tej pory wspólnie z wojskiem cieszył się bardzo wysokim zaufaniem. Na uwagę zasługuje również studium empiryczne przeprowadzone w 1995 roku „Młodzież wobec wymagań społeczeństwa demokratycznego" (Koseła, 1999). Respondenci, uczniowie klas trzecich szkół średnich, oceniali, czy działalność wskazanych osób lub organizacji dobrze służy społeczeństwu. Ten format pytania nie odnosi się bezpośrednio do zaufania politycznego, ale jeżeli przyjmiemy instytucjonalną wykładnię zaufania (zaufanie jako funkcja efektywności instytucji politycznych; format pytania użyty w tym badaniu jest bliski sposobowi pytania o stosunek do instytucji w Eurobarometrze), to możemy potraktować wyniki jako związane z interesującym nas problemem. I tak okazuje się, że polscy 17–18-latkowie AD 1995 najwyżej oceniali policję i wojsko oraz władze gminy (blisko dwie trzecie ocen zdecydowanie pozytywnych i pozytywnych). Przewagę ocen pozytywnych miały także Kościół, sejm i rząd. Najniżej oceniono wówczas OPZZ i „Solidarność" oraz prezydenta Wałęsę. Ranking ten jest w zasadzie jest spójny z wynikami uzyskanymi w 1998 roku przez Mishlera i Rose'a (2001) w krajach postkomunistycznych w populacji dorosłej. Najbardziej istotnym odstępstwem jest bardzo niska pozycja prezydenta, ale jest to wynik zrozumiały w świetle badań prowadzonych przez ośrodki badania opinii publicznej w Polsce w 1995

roku. Schyłek prezydentury Wałęsy to okres jego bardzo niskich notowań. Nie da się przy takim formacie pytania oddzielić zaufania do instytucji od zaufania do osoby.

W Polsce, po przełomie, dużym zaufaniem cieszyły się natomiast struktury ponadnarodowe takie, jak ONZ, NATO czy Unia Europejska. Na przykład, badania opinii publicznej z maja 2000 roku wskazują na wysoki odsetek zwolenników przystąpienia do Unii Europejskiej. Największy procent zwolenników – 80% – zanotowano w grupie młodzieży w wieku 15–20 lat (OBOP 2000).

Charakterystyka przeprowadzonych badań

W pracy poddajemy analizie dane zabrane w ramach badań porównawczych prowadzonych w 28 krajach całego świata. Wykonane były na losowych, ogólnokrajowych próbach liczących w każdym kraju około 3000 osób. Populacja była zdefiniowana przez klasę szkolną. W poszczególnych krajach populację docelową stanowili wszyscy uczniowie uczęszczający do klasy, w której dominującą grupę stanowili czternastolatkowie. W Polsce byli to uczniowie klasy ósmej dawnej szkoły podstawowej. Próbka badawcza w Polsce liczyła 3376 osób, próbka w całym studium międzynarodowym objęła 93 882 uczniów.

W kwestionariuszu ankiety znajdowały się pytania pozwalające oszacować zaufanie do 16 instytucji życia politycznego i publicznego. Pozycję siedemnastą stanowiła ogólna kategoria „ludzie w Polsce". Miała ona umożliwić diagnozę zaufania interpersonalnego. Osoby badane miały ocenić swoje zaufanie do instytucji na 4-punktowej skali od „nigdy nie ufam" do „zawsze ufam". Piątą możliwą odpowiedzią było „nie wiem". W analizach międzynarodowych wykorzystano do stworzenia skali zaufania politycznego model Partial Credit Model. Pozwolił on ułożyć uniwersalną skalę umożliwiającą porównywanie wyników w poszczególnych krajach, ale ceną, jaką trzeba było zapłacić, było zredukowanie liczby instytucji. Do ostatecznej skali wykorzystanej w badaniach międzynarodowych z listy 16 instytucji życia politycznego i publicznego weszło tylko 6 pozycji: rząd, władze Twojej gminy lub miasta, policja, sądy, partie polityczne i parlament. W naszych analizach używamy głównie tej właśnie, uniwersalnej skali, ale tam, gdzie potrzebny jest bardziej szczegółowy obraz, budujemy skale własne, wykorzystujące większą liczbę pytań

Zmienne zależne i stosowne pomiary będziemy charakteryzować w trakcie prezentacji wyników.

Poziom zaufania politycznego polskich 14-latków AD 1999

Tabela 1 przedstawia ranking instytucji ze względu na łączny procent odpowiedzi „zawsze ufam" i „ufam większość czasu". Znajdują się w niej średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe wskaźników zaufania. Przy obliczaniu średnich i odchyleń odpowiedź „nie wiem" traktowano jako brak danych.

Tabela 1. Wskaźniki zaufania do instytucji życia politycznego i publicznego wśród polskich nastolatków

Instytucja	Procent wyborów ++ i +	Średnie i odchylenia standardowe
1. Kościół katolicki	76	3,1 (0,95)
2. ONZ	76	3,1 (0,88)
3. Organizacje ekologiczne	74	3,0 (0,81)
4. Nauka	74	3,0 (0,82)
5. Instytucje edukacyjne (szkoła)	71	2,9 (0,89)
6. Unia Europejska	69	2,8 (0,84)
7. Telewizja	68	2,9 (0,80)
8. Radio	66	2,9 (0,80)
9. Sądy	64	2,8 (0,89)
10. Wojsko	58	2,7 (0,91)
11. Władze samorządowe	57	2,6 (0,76)
12. Gazety	57	2,7 (0,80)
13. Policja	55	2,6 (0,94)
14. Ludzie w Polsce	53	2,6 (0,84)
15. Parlament	50	2,5 (0,81)
16. Rząd	39	2,4 (0,74)
17. Partie polityczne	25	2,1 (0,72)

Źródło: Polska część CivEd Study IEA (2001).

Porównując powyższą listę z rankingiem instytucji w Polsce w 1998 roku w populacji dorosłych ustalonym w studium Mishlera i Rose'a (2001), można odnotować, że: w grupie 14-latków zdecydowanie niżej lokuje się wojsko (pierwsza pozycja na liście dorosłych i u 14-latków); – w grupie 14-latków niżej lokują się *mass media*, a szczególnie gazety (na liście dorosłych na równi z Kościołem); – w grupie 14-latków, analogicznie jak wśród dorosłych bardzo nisko lokują się instytucje *stricte* polityczne; – na uwagę zasługuje to, że w grupie 14-latków poziom zaufania interpersonalnego jest relatywnie znacznie niższy niż w populacji osób dorosłych. Wśród dorosłych poziom zaufania interpersonalnego przewyższał poziom zaufania do wojska. Uzyskany w próbie nastolatków wynik może to być jednak artefakt wynikający z różnych formatów pytania: w CivEd Study IEA pytano o „Ludzi w Polsce" w studium Mishlera i Rose'a pytano o „Ludzi, z którymi respondenci spotykają się".

Porównując uzyskane wyniki z rezultatami wcześniejszych badań polskiej młodzieży można stwierdzić, że: badana grupa nastolatków wyraża znacznie wyższe zaufanie do Kościoła niż starsza młodzież; podobnie jak we wcześniejszych badaniach równie wysoko lokują się instytucje ponadnarodowe, mianowicie ONZ i Unia Europejska.

Przejdźmy do próby rekonstrukcji struktury postaw zaufania do różnych instytucji społecznych. W tej analizie odpowiedzi „nie wiem" przekodowano na wartość skalową 2,5 (między „większość czasu ufam" a „od czasu do czasu"). Tabela 2 zawiera wyniki analizy głównych składowych z rotacją Varimax. Dla czytelności wyników pominięto ładunki czynnikowe niższe niż 0,20.

Tabela 2. Wyniki analizy czynnikowej (z rotowaniem) głównych składowych zaufania do instytucji

Instytucja	Czynnik I Instytucje państwa	Czynnik II Media	Czynnik III Instytucje ponadnarodowe	Czynnik IV Instytucje wspólnotowe
Parlament	**0,75**	–	–	–
Rząd	**0,69**	–	–	–
Sądy	**0,65**			–
Partie polityczne	**0,58**	–	–	–
Władze samorządowe	**0,53**	–	–	0,36
Policja	**0,50**	–	–	0,45
Radio	–	**0,88**	–	–
Telewizja	–	**0,87**	–	–
Gazety	–	**0,76**	–	–
Unia Europejska	0,22	–	**0,71**	–
Nauka	–	–	**0,67**	–
Organizacje ekologiczne	–	–	**0,64**	0,40
Wojsko	–	–	**0,54**	0,28
ONZ	0,46	–	**0,49**	–0,33
Kościół katolicki	–	–	0,29	**0,64**
Instytucje edukacyjne (szkoła)	0,31	–	–	**0,52**
Procent wariancji wyjaśnianej	17%	14%	13%	9%

Źródło: Polska część badań CivEd Study IEA (2001).

Pierwszy czynnik zawiera głównie instytucje *stricte* polityczne, składające się na podstawową konstrukcję państwa. Interesujące, że dość wysokie ładunki czynnikowe mają w tej konstelacji instytucje edukacyjne (szkoła) oraz ONZ. W drugim czynniku znalazły się środki masowego komunikowania (*mass media*). W tym wypadku godne podkreślenia jest, że do czynnika nie wchodzą żadne inne instytucje. Znaczyłoby to, że instytucje „czwartej władzy" są oceniane niezależnie od innych aspektów funkcjonowania państwa. Na trzeci czynnik składają się instytucje ponadnarodowe z definicji (ONZ, UE) bądź z istoty (nauka, organizacje ekologiczne). Komentarza wymaga pojawienie się

w tym czynniku wojska. Być może po wstąpieniu do NATO ta instytucja ma w percepcji społecznej nastolatków wiele wspólnego z typowymi instytucjami ponadnarodowymi. W końcu czwarty czynnik określony jako czynnik instytucji wspólnotowych, a znalazł się tutaj Kościół oraz instytucje edukacyjne (szkoła).

Zaufanie polityczne polskich nastolatków w perspektywie porównawczej

W porównaniach międzynarodowych wykorzystano tylko ocenę zaufania do sześciu podstawowych instytucji państwa: rządu, władz samorządowych, sądów, policji, partii politycznych i parlamentu. Na podstawie odpowiedzi utworzono wskaźnik zaufania do instytucji państwa. Analogicznie do innych skal postaw wskaźnik ma w całej badanej próbie średnią 10 i odchylenie standardowe 2. Zanim przedstawimy wynik uzyskany na tej skali w Polsce, omówimy poszczególne stwierdzenia składające się na wskaźnik zaufania. Poniższa tabela przedstawia rozkłady procentowe odpowiedzi w Polsce na tle wyników w całej próbce.

Tabela 3. Rozkłady procentowe oceny zaufania polskich nastolatków na tle wyników międzynarodowych

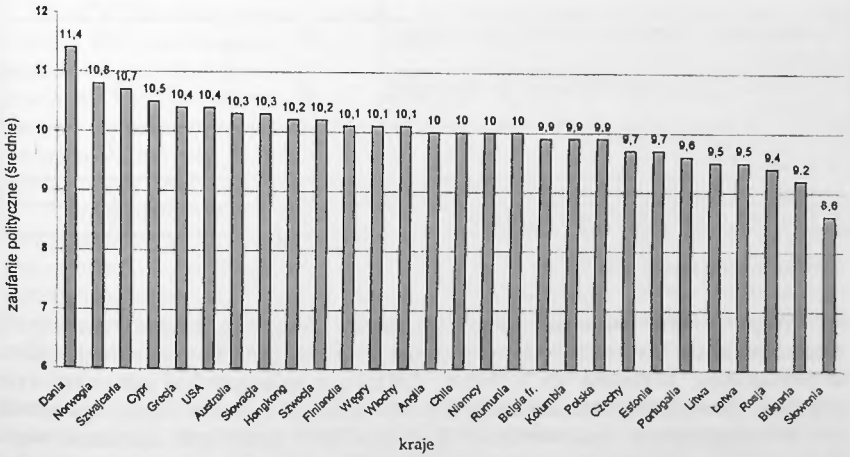
Zaufanie do:		Nigdy nie ufam (%)	Ufam od czasu do czasu (%)	Ufam większość czasu (%)	Zawsze ufam (%)
Partii politycznych	Cała próbka	23	49	24	4
	Polska	18	57	21	3
Rządu	Cała próbka	11	42	39	9
	Polska	9	52	33	7
Parlamentu	Cała próbka	13	36	39	12
	Polska	10	40	40	10
Policji	Cała próbka	9	26	41	24
	Polska	13	32	35	20
Władz samorządowych	Cała próbka	8	38	44	10
	Polska	6	37	45	12
Sądów	Cała próbka	7	28	44	20
	Polska	6	29	37	27

Źródło: CivEd Study IEA (2001).

W stosunku do całej próby największa różnica występuje w wypadku zaufania do policji. Poziom zaufania do tej instytucji jest wyraźnie niższy wśród polskich nastolatków w porównaniu ze średnią międzynarodową. Poziom zaufania w Polsce do innych instytucji nie odbiega systematycznie od średniej. Notujemy tylko swoiste przesunięcia w obrębie skal. I tak polską specjalnością zdaje się odpowiedź „ufam od czasu do czasu" (poza stosunkiem do władz samorządowych). Inna ciekawa różnica dotyczy wyraźnie większej liczby skrajnie pozytywnych ocen w stosunku do sądów.

Poniższy wykres przedstawia rezultat Polski w skali zaufania do instytucji państwa na tle wyników w innych krajów.

Należy zwrócić uwagę na stosunkowo niewielkie różnice między krajami. Najniższy wynik notujemy w Słowenii, najwyższy w Danii. Polska z wynikiem 9,9 lokuje się prawie dokładnie na poziomie średniej w całej próbie. W krajach postkomunistycznych poziom zaufania do instytucji państwa jest trochę niższy w porównaniu z innymi krajami. W tej grupie państw najniższy poziom zaufania notujemy w Słowenii, najwyższy – w Słowacji.



Źródło: CivEd Study IEA (2001)
Rys. 1. Ogólny wskaźnik zaufania politycznego nastolatków w 28 krajach

Kulturowe i instytucjonalne uwarunkowania zaufania politycznego

By poddać próbie teorie kulturowe i instytucjonalne genezy zaufania politycznego na poziomie makro (dane zagregowane na poziomie kraju), spróbujmy: – podzielić kraje, w których prowadzono badania, na grupy o różnym okresie stabilnej demokracji i określić, czy ta zmienna koreluje

z poziomem zaufania politycznego nastolatków; – skonfrontować poziom zaufania politycznego w poszczególnych krajach ze wskaźnikami sprawności instytucji politycznych.

Ze względu na długość trwania w zbadanych krajach stabilnych demokracji można wyróżnić 5 głównych kategorii państw: (a) stabilna demokracja, tj. nie krócej niż od okresu bezpośrednio po I wojnie światowej. Zaliczono tutaj Anglię, Australię, Belgię, Danię, Finlandię, Szwajcarię, Szwecję i USA; (b) raczej stabilna demokracja, tj. nie krócej niż od okresu bezpośrednio po II światowej – Niemcy, Norwegia, Włochy; (c) początek transformacji demokratycznych w latach sześćdziesiątych-siedemdziesiątych, zaliczono tu Cypr, Grecję i Portugalię; (d) przywracanie demokracji po przełomie lat 1989-90. W tej kategorii znalazły się państwa postkomunistyczne i Chile; oraz (e) kraje o nieustabilizowanej sytuacji – Hongkong i Kolumbia.

Tabela 4. Czas trwania demokracji a zaufanie nastolatków do instytucji państwa

Grupa:	Liczba krajów	Średni wskaźnik zaufania
A. Stabilna demokracja od okresu po I wojnie światowej	8	10,4
B. Stabilna demokracja od okresu po II wojnie światowej	3	10,3
C. Demokracja ustabilizowana w latach 60–70.	3	10,2
D. Odtwarzanie demokracji po 1989-90	12	9,7
E. Państwa o nieustabilizowanej sytuacji	2	10,1

Źródło: CivEd Study (2001).

Współczynnik korelacji rangowej między długością trwania demokracji a zaufaniem do instytucji państwa wynosi $r_s = -0,61$, $p<0,005$ (nie uwzględniono w obliczeniu kategorii „e"). Choć wartość współczynnika jest relatywnie wysoka, nie należy przeceniać siły tego związku, bo różnica między kategotrią „a" a kategorią „b" jest niewielka i wynosi 0,35 odchylenia standardowego. Przy tych zastrzeżeniach można jednak uznać, że wykryty trend potwierdza hipotezę o związku zaufania politycznego z tradycją demokratyczną w danym kraju, a tym samym w jakimś stopniu dokumentuje trafność kulturowej koncepcji, w wersji makrospołecznej, uwarunkowań zaufania politycznego.

By poddać próbie instytucjonalną koncepcję genezy zaufania, rozważymy związki pomiędzy takimi cechami systemów społecznych, jak: dochód narodowy *per capita* (wg parytetu siły nabywczej), przyrost dochodu narodowego w latach 1997–98 oraz w latach 1990-98, stopa bezrobocia ogółem oraz wśród młodzieży w 1998, poziom skolaryzacji brutto na poziomie szkoły wyższej, przeciętna długość życia oraz poziom korupcji, z jednej strony, a zaufaniem politycznym manifestowanym przez nieletnich, z drugiej. Dane o wskaźnikach społeczno-ekonomicznych zaczerpnięto z Rocznika Statystyki

Międzynarodowej GUS (2000), poziom korupcji określono na podstawie danych Transparency International (indeks spostrzeganej korupcji CPI). Tabela 5 zawiera wartości współczynników korelacji rangowej na poziomie makro (tak jak powyżej jednostką analizy był kraj) dla czynników istotnie statystycznie skorelowanych z zaufaniem. Analogicznie jak w poprzedniej analizie wykluczono dwa państwa o nieustabilizowanej sytuacji politycznej.

Tabela 5. Wskaźniki efektywności funkcjonowania państwa a poziom zaufania do instytucji państwa nastolatków

Wskaźnik	r_s
Dochód narodowy *per capita*	0,72**
Długość życia	0,64**
Brak korupcji	0,63**
Przyrost dochodu w latach 1990-98	0,41*

* – $p < 0,05$, ** – $p < 0,005$
Źródło: CivEd Study IEA (2001) i *Rocznik Statystyki Międzynarodowej* GUS.

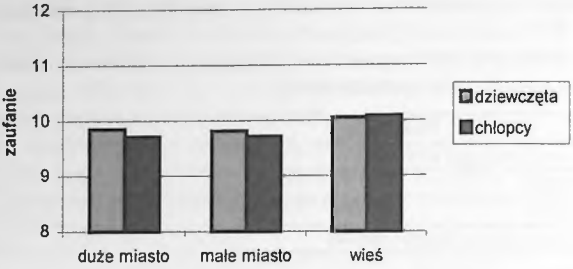
Poziom korelacji między trzema najważniejszymi czynnikami instytucjonalnymi jest porównywalny z siłą związku zaufania z tradycją demokratyczną. Jednak wielozmiennowa analiza regresji wykonana dla kontroli wzajemnych powiązań między zmiennymi niezależnymi (w tym – wskaźnikiem długości tradycji demokratycznej) wskazywała na wielkość dochodu narodowego na mieszkańca lub na poziom korupcji (w zależności od typu analizy) jako najważniejszy predyktor zaufania politycznego w badanych próbach.

Dysponujemy zbyt wąską bazą danych, by formułować w pełni wiarygodne wnioski, ale obraz uzyskany w analizowanych badaniach zdaje się potwierdzać, przynajmniej na poziomie makro, wagę czynników instytucjonalnych i makrokulturowych kształtowania się zaufania politycznego. Pamiętać należy jednak o tym, że związek między zmiennymi na poziomie makro (metodologowie nazywają ten poziom analizy ekologicznym) nie może być wprost odnoszony do relacji między zmiennymi na poziomie indywidualnym. Na przykład, korelacja między spostrzeganą korupcją a poziomem zaufania na poziomie makro nie oznacza, że analogiczny związek istnieje na poziomie jednostek (choć w tym wypadku oczywiście wydaje się on bardzo prawdopodobny).

Socjalizacyjne uwarunkowania zaufania politycznego polskich nastolatków

W tym podrozdziale zajmiemy się analizą związków między czynnikami społecznymi a zaufaniem politycznym zbadanych w Polsce nastolatków. Poza tym przeanalizujemy związek zaufania interpersonalnego z zaufaniem politycznym. Pozwoli to odnieść się do kulturowej i instytucjonalnej koncepcji genezy zaufania politycznego na poziomie mikro.

W analizach statystycznych będziemy posługiwać się przede wszystkim skalą zaufania do instytucji państwa stosowaną w porównaniach międzynarodowych. W niektórych przypadkach korzystać będziemy z czterech wskaźników czynnikowych zaufania politycznego omówionych w poprzednim rozdziale.



Rys. 2. Płeć i lokalizacja szkoły a poziom zaufania politycznego wśród polskich nastolatków

Analizę zaczynamy od sprawdzenia, czy poziom zaufania politycznego wiąże się z płcią osób badanych i lokalizacją szkoły, do której uczęszczali badani. Średnie oraz wyniki dwuczynnikowej ANOVA przedstawiono na wykresie. Płeć nie różnicuje poziomu zaufania, zaś lokalizacja w minimalnym stopniu: wyższy poziom zaufania zarejestrowano u uczniów uczących się w szkołach wiejskich.

Analiza uwarunkowań zaufania do instytucji państwa przeprowadzona zostanie oddzielnie dla środowiska miejskiego (duże miasta i małe miasta łącznie) i środowiska wiejskiego. Typując zmienne do tej analizy, skoncentrowaliśmy się na czynnikach socjalizacyjnych związanych z rodziną, grupą rówieśniczą i szkołą. Na liście predyktorów uwzględniono następujące zmienne: (a) dotyczące statusu społeczno-kulturowego rodziny (wielkość rodziny, wykształcenie matki i ojca, liczba książek w domu); (b) określające źródła socjalizacji politycznej (rozmowy o polityce z rodzicami, rówieśnikami nauczycielami, kontakty z wiadomościami politycznymi w TV, radiu, prasie); (c) odnoszące się do szkoły i aktywności w szkole (wielkość szkoły, uczestnictwo w organizacjach szkolnych, postrzeganie możliwości swobody dyskusji w szkole); (d) ujmujące pewne cechy i aktywności podmiotu (aspiracje edukacyjne, przekonanie o sile wspólnych działań, spędzanie czasu wolnego).

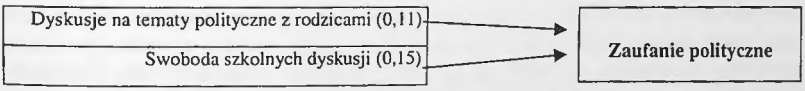
Analiza regresji wielozmiennowej wykazuje, że w środowisku miejskim rozpatrywany zestaw predyktorów wyjaśnia tylko 9% wariancji wskaźnika zaufania. Wkład istotnych predyktorów ilustruje diagram. W nawiasach wartości współczynników beta. Najlepiej pozwala przewidywać poziom zaufania spostrzegana przez uczniów swoboda szkolnych dyskusji (beta = 0,18). Natomiast zaskakujące jest to, że aspiracje edukacyjne są negatywnym predyktorem zaufania: uczniowie deklarujący potrzebę dłuższej edukacji manifestują mniejsze zaufanie polityczne.

Analiza regresji wielozmiennowej wykazuje, że w środowisku wiejskim rozpatrywany zestaw predyktorów wyjaśnia jeszcze mniejszy procent wariancji wskaźnika zaufania – 6%. Wkład istotnych predyktorów ilustruje rysunek 4. W nawiasach wartości współczynników beta.

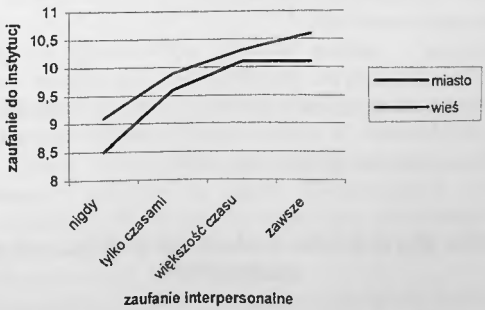
Na uwagę zasługuje zdecydowanie największe znaczenie zmiennej opisującej klimat wychowawczy panujący w szkole. Spostrzeganie swojej szkoły jako środowiska otwartego na wielości poglądów, środowiska, w którym nauczyciele swym autorytetem nie ograniczają wyrażania opinii przez uczniów, to warunek sprzyjający kształtowania się zaufania politycznego zarówno w środowisku miejskim, jak i wiejskim. Ciekawe, że inna zmienna związana z klimatem wychowawczym szkoły, a mianowicie przekonanie o sile sprawczej działań grupowych, nie jest istotnie powiązana z zaufaniem politycznym.

Związek zaufania interpersonalnego z zaufaniem politycznym ilustruje wykres na rys. 5.

Rys. 3. Predyktory zaufania politycznego nastolatków w środowisku miejskim



Rys. 4. Predyktory zaufania politycznego nastolatków w środowisku wiejskim



Rys. 5. Relacje między zaufaniem interpersonalnym a zaufaniem politycznym polskich nastolatków w środowisku miejskim i wiejskim

Wskaźnik korelacji między poziomem zaufania interpersonalnego a zaufaniem do instytucji wynosi w środowisku miejskim r = 0,21, p < 0,005, a w wiejskim r = 0,14, p < 0,005. Wykres korelacyjny pokazuje, że szczególnie ważny jest przełom *nigdy nie ufam/ufam tylko czasami*. W grupie czternastolatków deklarujących najniższy poziom zaufania interpersonalnego notujemy także znacząco niższy poziom zaufania politycznego.

Bardziej interesujący może być związek zaufania interpersonalnego z czterema wymiarami zaufania politycznego. Korelacje przedstawia tabela 6.

Tabela 6. Korelacje między zaufaniem politycznym do różnych instytucji państwa a zaufaniem interpersonalnym nastolatków w środowisku miejskim i wiejskim

Miasto		Wieś	
Zaufanie do instytucji państwa	0,14**	Zaufanie do instytucji państwa	0,06*
Zaufanie do mediów	0,02	Zaufanie do mediów	0,05
Zaufanie do instytucji ponadnarodowych	0,20**	Zaufanie do instytucji ponadnarodowych	0,18**
Zaufanie do instytucji wspólnotowych	-0,24**	Zaufanie do instytucji wspólnotowych	-0,15**

* – p < 0,05; ** – p < 0,005
Źródło: polska część badań CivEd Study IEA (2001).

Związki zaufania interpersonalnego z wymiarami zaufania politycznego są nikłe, trochę silniejsze w wypadku zaufania do instytucji wspólnotowych i instytucji centralnych państwa. W sumie analiza wykazuje, że zaufanie interpersonalne jest skorelowane z zaufaniem politycznym, choć jest to związek dość słaby. Jednak wykres korelacyjny sugeruje, że zmiana sposobu pomiaru zmiennej niezależnej na bardziej „czuły", mogłaby zwiększyć siłę korelacji. Ważne jest też to, że dodanie zaufania interpersonalnego do standardowego zestawu zmiennych rodzinnych i szkolnych poprawia predykcję, a wartość wskaźnika beta tej zmiennej jest najwyższa (wieś: beta = 0,16) lub bliska najwyższej (miasto: beta=0,18).

Podsumowując – poziom zaufania politycznego ma słaby związek ze zmiennymi mikrospołecznymi decydującymi o przebiegu socjalizacji. Jedynie swoboda dyskusji pod okiem nauczyciela i zaufanie interpersonalne są bardziej znaczącymi predyktorami. W referowanych wynikach teoria kulturowej genezy zaufania politycznego zyskuje słabe wsparcie.

Wiedza obywatelska a zaufanie polityczne polskich nastolatków

W badaniach mierzono również poziom wiedzy o demokracji i rozumienie przekazów politycznych. W tym podrozdziale wykażemy, jak wyniki tych pomiarów wiążą się z zaufaniem politycznym.

Poziom wiedzy o demokracji i rozumienie przekazów politycznych okazuje się nie związany z zaufaniem do instytucji państwa. Tylko w środowisku miejskim notujemy istotne statystycznie korelacje, ale są one tak słabe, że budowanie na nich jakichkolwiek interpretacji byłoby co najmniej ryzykowne. Jednak przed przyjęciem uogólnienia, mówiącego, że zaufanie polityczne nie jest związane z wiedzą o demokracji i zdolnością rozumienia przekazów politycznych, sprawdźmy, czy bardziej szczegółowa analiza z wykorzystaniem czterech wskaźników czynnikowych zaufania nie przyniesie innego obrazu. Wyniki analizy zawiera tabela 7.

Tabela 7. Korelacje między zaufaniem politycznym do różnych instytucji państwa a wiedzą obywatelską nastolatków w środowisku miejskim i wiejskim

Miasto		Wieś	
Zaufanie do instytucji państwa	0,14**	Zaufanie do instytucji państwa	0,06*
Zaufanie do mediów	0,02	Zaufanie do mediów	0,05
Zaufanie do instytucji ponadnarodowych	0,20**	Zaufanie do instytucji ponadnarodowych	0,18**
Zaufanie do instytucji wspólnotowych	-0,24**	Zaufanie do instytucji wspólnotowych	-0,15**

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,005$
Źródło: polska część badań CivEd Study IEA (2001).

Przy bardziej analitycznym spojrzeniu wyłania się zdecydowanie ciekawszy obraz. Okazuje się, że wyższy poziom wiedzy politycznej idzie w parze z nieufnością wobec instytucji wspólnotowych i sprzyja zaufaniu do instytucji ponadnarodowych. Związek ten nie zmniejsza się, gdy kontrolujemy w analizie wykształcenie rodziców. Oczywiście, siła związku jest niewielka, ale niezwykle interesujące jest, że wzrost zaangażowania poznawczego przynosi spadek zaufania do instytucji „bliskich", a zwiększa do instytucji „dalekich".

Zaufanie a planowane działania polityczne

W ankiecie pytano uczniów o planowane działania polityczne. Na podstawie uzyskanych danych do skali umożliwiającej porównywania międzynarodowe zaklasyfikowano pozycje dotyczące planowanego wstąpienia do partii politycznej, kandydowania do władz lokalnych oraz pisania listów do gazet o problemach społecznych i politycznych.

W podpróbie uczniów ze szkół miejskich zaufanie do instytucji państwa koreluje z planowaniem działań politycznych $r = 0,21$, $p < 0,005$, w szkołach wiejskich $r = 0,14$, $p < 0,005$. Ta słaba zależność jest typowa. W 28 badanych krajach korelacja między zaufaniem politycznym a planowanymi działaniami

politycznymi waha od 0,05 do 0,22. W większości próbek oscyluje wokół 0,20. Bardziej analityczny obraz w próbce polskiej daje prześledzenie korelacji czterech wyróżnionych aspektów zaufania z planowaniem działań politycznych. Przedstawia je tabela 8.

Tabela 8. Korelacje między zaufaniem politycznym a planowaniem działań politycznych przez nastolatków w środowisku miejskim i wiejskim

Miasto		Wieś	
Zaufanie do instytucji państwa	0,19**	Zaufanie do instytucji państwa	0,13**
Zaufanie do mediów	-0,03	Zaufanie do mediów	0,02
Zaufanie do instytucji ponadnarodowych	0,04	Zaufanie do instytucji ponadnarodowych	0,09**
Zaufanie do instytucji wspólnotowych	0,07**	Zaufanie do instytucji wspólnotowych	0,05

* – $p < 0,05p$; ** – $p < 0,005$
Źródło: polska część badań CivEd Study IEA (2001).

Istotne, choć niskie korelacje notujemy jedynie w wypadku zaufania do instytucji centralnych państwa. Brak lub skrajnie niskie korelacje w wypadku pozostałych aspektów zaufania to zjawisko dziwne. Okazuje się, że tak jak trudno wyjaśnić genezę zaufania politycznego, tak też niewiele można wyjaśnić tą zmienną. Brak wyraźnych związków zaufania politycznego z zaangażowaniem politycznym potwierdza niejasność relacji między tymi zmiennymi. Przypomnijmy, w studium M. Kaase (1999) niski poziom zaufania politycznego znacząco zwiększał prawdopodobieństwo angażowania się w bezpośrednie działania obywatelskie. W naszej ankiecie znalazło się szereg pytań dotyczących różnych form obywatelskich działań. Na podstawie tych pozycji utworzono dwie skale. Pierwsza mierzyła wagę przykładaną przez respondentów do konwencjonalnych form zaangażowania obywatelskiego, druga – do bardziej bezpośrednich form działania obywatelskiego. Można więc przypuszczać, że w naszych badaniach zaufanie polityczne będzie odmiennie korelować z wagą przewiązywaną przez respondentów do konwencjonalnych i do bezpośrednich form aktywności obywatelskiej. Tak się jednak nie dzieje. Skala zaufania silniej koreluje ze skalą konwencjonalnych zachowań obywatelskich niż ze skalą zaangażowania obywatelskiego (w środowisku miejskim odpowiednio 0,19 i 0,06, w środowisku wiejskim: 0,10 i 0,16). Analiza wykresów korelacyjnych nie wykazuje istnienia żadnych związków krzywoliniowych.

Ocena transformacji, a zaufanie polityczne nastolatków

Choć z historycznego punktu widzenia ocena zmian po 1989 roku może być traktowana jako ważna przyczyna kształtowania się zaufania politycznego, to oczywiście oceny badanych przez nas czternastolatków nie są funkcją własnych doświadczeń, a są wynikiem przekazu socjalizacyjnego. Analizując więc związek oceny zmian z zaufaniem politycznym, nie możemy zakładać, że ta pierwsze jest przyczyną, a drugie skutkiem. Prawdopodobnie związek jest złożony. Jednak jest interesujące, jak silny jest ten związek.

W analizowanych badaniach w 6 krajach postkomunistycznych zadano osobom badanym pytanie, czy ich zdaniem zmiany po 1989 roku przyniosły: więcej dobrego niż złego, więcej złego niż dobrego, tyle samego dobrego, co złego. Czwarta możliwość brzmiała: nie wiem. Ogólne wyniki przedstawione są w tabeli 9.

Tab. 9. Ocena transformacji przez nastolatków w sześciu krajach postkomunistycznych

Zmiana ustroju po 1989 roku przeniosla:	Czechy	Litwa	Łotwa	Polska	Słowenia	Węgry
Więcej dobrego	34%	22%	26%	49%	22%	34%
Więcej złego	9%	13%	13%	9%	11%	11%
Tyle samo	20%	30%	25%	16%	28%	25%
Nie wiem	37%	35%	36%	26%	39%	30%

Jak widzimy, poziom aprobaty zmian jest zdecydowanie najwyższy w Polsce, najniższy w Słowenii i na Litwie. Polskę wyróżnia też najniższy procent odpowiedzi *nie wiem*. Gdy zestawimy wyniki aprobaty zmian z poziomem zaufania politycznego, zobaczymy, że istnieje na poziomie danych zagregowanych dość silna korelacja: Litwa i Łotwa, a szczególne Słowenia, to kraje o niższym poziomie zaufania w stosunku do Polski, Czech i Węgier.

Zobaczmy, czy analogiczny efekt będziemy obserwować na poziomie jednostkowym. Analizy wariancji wykazują, że odpowiedź na pytanie o ocenę zmian po 1989 roku wyjaśnia niewielki procent zmiennej zaufania politycznego: od 1% w wypadku Czech i Słowacji po 4% w wypadku Litwy i Łotwy. W Polsce współczynnik eta wynosi 0,11, czyli procent wariancji wyjaśnianej nieznacznie przekracza 1%. Jak widać, na poziomie jednostkowym nie odnajdujemy równie znaczącej korelacji, co na poziomie makro.

Zanim jednak ostatecznie uznamy, że na poziomie psychologicznym zaufanie polityczne jest bardzo słabo powiązane z akceptacją zmian, przyjrzyjmy się bardziej szczegółowo związkom między tymi zmiennymi w próbce polskiej. Gdy w analizie uwzględnimy 4 wyróżnione przez nas aspekty zaufania i będziemy kontrolować zmienną lokalizacji szkoła (miasto–wieś), to okazuje się, że związki są jednak bardziej znaczące, choć zróżnicowane. Zarówno na wsi, jak i w mieście ocena zmian po 1989 roku najsilniej różnicuje zaufanie do instytucji ponadnarodowych (w mieście eta =

= 0,20, na wsi eta = 0,15). Najniższy poziom zaufania do tych instytucji występuje w grupie osób negatywnie oceniających zmiany oraz nie posiadających zdania. Podobną statystycznie istotną zależność, choć siła związku jest niższa (miasto eta = 0,15, wieś eta = 0,14), notujemy w wypadku zaufania do instytucji centralnych państwa. Odmienny kształt na związek akceptacji zmian z zaufaniem do instytucji wspólnotowych (miasto eta = 0,19, wieś eta = 0,12). Najniższa średnia charakteryzuje grupę pozytywnie oceniającą zmiany, najwyższa średnia zaufania do instytucji wspólnotowych jest natomiast w grupie wybierającej odpowiedź *nie wiem*. Podsumowując, możemy powiedzieć, że choć siła tego związku jest słaba, to w polskiej próbce z aprobatą zmian po 1989 roku idzie w parze wyższy poziom zaufania do instytucji ponadnarodowych i instytucji centralnych państwa oraz niższy poziom zaufania do instytucji wspólnotowych. Ta bardzo intrygująca współzależność świadczy, że w mentalności nastolatków ocena zmiany ustrojowej ma w większym stopniu wymiar makrospołeczny i ponadnarodowy niż lokalny. Jeżeli pozytywną ocenę zmian najlepiej prognozuje wysoki poziom zaufania do makroinstytucji i nieufność do instytucji lokalnych, to oznacza, że polskie nastolatki dostrzegają pewne napięcie między wymiarem globalnym transformacji a jej wymiarem lokalnym.

Podsumowanie i dyskusja

Analiza poziomu zaufania do instytucji życia politycznego i publicznego wykazała, że w grupie 14-latków w porównaniu z populacją dorosłych zdecydowanie niżej lokuje się wojsko oraz *mass media*, a szczególnie gazety. Natomiast w grupie 14-latków potwierdza się bardzo niski poziom zaufania do instytucji *stricte* politycznych. Na szczególną uwagę zasługuje to, że w grupie 14-latków poziom zaufania interpersonalnego jest relatywnie znacznie niższy niż w populacji dorosłej. Porównując uzyskane wyniki z rezultatami wcześniejszych badań polskiej młodzieży, trzeba stwierdzić, że w grupie 14-latków jest znacznie wyższy, w porównaniu ze starszymi grupami, poziom zaufania do kościoła, równie wysoko w porównaniu ze starszymi grupami lokują się natomiast instytucje ponadnarodowe ONZ i Unia Europejska.

W porównaniach międzynarodowych należy zwrócić uwagę na to, że różnice między krajami nie są zbyt duże. Najniższy wynik notujemy w Słowenii, najwyższy w Danii. Polska z wynikiem 9,9 lokuje się prawie dokładnie na poziomie średniej w całej próbie. W krajach postkomunistycznych poziom zaufania do instytucji państwa jest niższy w porównaniu z innymi krajami. W tej grupie państw najniższy poziom zaufania notujemy w Słowenii, najwyższy w Słowacji. Polska lokuje się na czwartej pozycji.

Analiza na poziomie makro wykazała, że korelacja między wskaźnikami instytucjonalnymi (dochód narodowy, długość życia i korupcja) jest porównywalny z siłą związku zaufania politycznego z tradycją demokratyczną. Analiza regresji wykonana do kontroli wzajemnych powiązań między

zmiennymi niezależnymi, wykazała jednak, że najważniejszymi korelatami zaufania na poziomie makro jest wielkość dochodu narodowego na mieszkańca oraz poziom korupcji. Oczywiście, dysponujemy zbyt wąską bazą danych, by formułować w pełni wiarygodne wnioski, ale obraz uzyskany w analizowanych badaniach zdaje się potwierdzać, przynajmniej na poziomie makro, przewagę czynników instytucjonalnych kształtowania się zaufania politycznego.

Badanie korelatów na poziomie indywidualnym wykazało, że poziom zaufania politycznego ma słaby związek ze zmiennymi mikrospołecznymi decydującymi o przebiegu socjalizacji. Jedynie swoboda dyskusji pod okiem nauczyciela i zaufanie interpersonalne są bardziej znaczącymi predyktorami. Wiedza o demokracji słabo koreluje z zaufaniem, ale interesujące jest, że wzrost zaangażowania poznawczego przynosi spadek zaufania do instytucji „bliskich", a zwiększa do instytucji „dalekich". Z kolei brak wyraźnych związków zaufania politycznego z zaangażowaniem politycznym potwierdza niejasność relacji między tymi zmiennymi.

Ocena zmian po 1989 roku jest słabo powiązana z zaufaniem politycznym. W polskiej próbce z aprobatą zmian po 1989 roku idzie w parze wyższy poziom zaufania do instytucji ponadnarodowych i instytucji centralnych państwa oraz niższy poziom zaufania do instytucji wspólnotowych. Ta bardzo intrygująca współzależność wskazuje, że w mentalności nastolatków ocena zmiany ustrojowej ma w większym stopniu wymiar makrospołeczny i ponadnarodowy niż lokalny.

Przedstawione wyniki i analizy skłaniają do kilku ogólniejszych refleksji. Przede wszystkim chcemy zwrócić uwagę na to, że w badaniach CivEd Study zajmowano się trzema różnymi pod względem psychologicznym kategoriami zmiennych (Torney-Purta i in., 2001). Przedmiotem diagnozy była, po pierwsze, posiadana przez nastolatki wiedza obywatelska, tj. faktycznie przyswojone informacje o naturze i zasadach funkcjonowania demokracji oraz rozumienie komunikatów odnoszących się do zjawisk politycznych. Mamy więc tutaj do czynienia w istocie z operacjami poznawczymi, obejmującymi zarówno umiejętność odtwarzania wiadomości, jak i analizowania informacji. Po drugie, diagnozowano postawy nastolatków wobec generalnych bądź specyficznych aspektów życia społeczno-politycznego. Do tego obszaru należy pytanie o stosunek do przemian ustrojowych oraz pytanie o zaufanie do instytucji państwa czy innych organizacji życia społeczno-politycznego, ale w programie badawczym – co nie zostało wykorzystane w opracowaniu – zajmowano się także postawami wobec mniejszości (tolerancją), postawami wobec równouprawnienia kobiet i postawą wobec własnego państwa i narodu (patriotyzm). Wreszcie, po trzecie opisywano bezpośrednie zaangażowanie nastolatków w działalność stanowiącą adekwatny do wieku przejaw „aktywności obywatelskiej". Chodziło zarówno o działalność w różnych organizacjach na terenie szkoły (włącznie z samorządem), jak też aktywność społeczną poza szkołą (np. w środowiskowych czy pozarządowych organizacjach).

Wymienione trzy domeny rozwoju społeczno-politycznego nastolatków (Flanagan, Sherrod, 1998), tj. ich wiedza obywatelska, postawy i próby działalności łącznie konstytuują to, co określa się jako przygotowanie do obywatelstwa (w skrócie: obywatelstwo). W kategoriach politologii, socjologii i edukacji (Ichilov, 1998) obywatelstwo opisywane jest jako złożone zjawisko na wymiarach prawno-społecznych. Uważamy, że z perspektywy rozwojowej psychologii społecznej trafniejsze jest mówienie o „poczuciu obywatelstwa", rozumianym jako przyswojenie sobie przez ludzi zarówno wiedzy, postaw, jak i schematów zachowania, sprawiających, że angażują się w podtrzymywanie demokracji i działania na rzecz dobrostanu społecznego.

Tak czy inaczej, odnotujmy, że u nastolatków nie występują proste linearne zależności między wspomnianymi aspektami tożsamości politycznej, a także iż odmienna jest konstelacja warunkujących je czynników. Można przyjąć, że wiedza obywatelska, stanowiąca autonomiczną, poznawczą część „obywatelstwa", jest w znaczącym stopniu efektem formalnej edukacji, zarówno szkolnej jak i w środowisku domowym (Mitter, 2001). Jeśli chodzi o postawy wobec zjawisk społeczno-politycznych to trudno oczekiwać, aby we wczesnym okresie dorastania były one czymś więcej niż deklaracjami przejętymi od otoczenia. Natomiast „zaangażowanie obywatelskie" nastolatków (Flanagan i in., 1998) jest determinowane przede wszystkim występowaniem w ich otoczeniu możliwości zajmowania się tego rodzaju działaniami i uznania takiej działalności za sensowną.

Kształtowanie „poczucia obywatelstw" stanowi podstawowe zadanie socjalizacji politycznej, obejmującej wpływy środowiska społecznego zachodzące spontaniczne oraz organizowane przez instytucje do tego powołane (w pierwszym rzędzie środki masowego przekazu i instytucje edukacyjne). Działalność szkoły realizowana pod nazwą edukacji obywatelskiej ma w tym kontekście istotne znaczenie, choć efektywność tych oddziaływań jest bardziej determinowana przez sposób funkcjonowania samej instytucji szkoły niż formalne zamierzenia programowe. Postrzeganie przez nastolatki – i to nie tylko polskie – szkoły jako instytucji demokratycznej, respektującej zasady partnerstwa, dopuszczającej swobodę dyskusji stanowiło podstawowy predyktor zarówno wiedzy obywatelskiej uczniów, jak i ich zaangażowania obywatelskiego. Jest to konkluzja niewątpliwie optymistyczna, co nie oznacza łatwa do praktycznej realizacji.

Bibliografia

Almond G, Verba S. (red.): *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton University Press, Princeton 1963.

Finifter A.W.: *Political Alienation*. W: The Encyclopaedia of Democracy. Routledge, Vol.3, London 1995.

Flanagan A.C., Sherrod L.R.: *Youth Political Development: An Introduction*. „Journal of Social Issue" 1998, Vol. 54.

Flanagan A.C., Bowes J.M., Jonsson B., Csapo B.,Sheblanova E.: *Ties that Bind: Correlates of Adolescents' Civic Commitments in Seven Countries*. „Journal of Social Issues" 1998, Vol. 54.

Frączek A., Wilkomirska A.M: *Poziom i uwarunkowania wiedzy obywatelskiej polskich nastolatków*. „Kollokwia Psychologiczne" (w druku).

Ichilov O.: *Patterns of Citizenship in Changing World*. W: Ichilov O. (red): *Citizenship and Citizenship Education in Changing World*. Woburn Press, London 1998

Kaase M.: *Interpersonal trust, political trust and noninstitutionalised political participation in Western Europe*. „West European Politics" 1999, 22 (3).

Kosela K. (red.): *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*. Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.

McAllister: *The economic performance of governments*. W: P.Norris (red): *Critical Citizens: Global Support for Democratic Governments*. Oxford Univ. Press, Oxford 1999

Mishler W., Rose R.: *What are the origins of political trust?* „Comparative Political Studies" 2001, 34 (1).

Mitter W.: *Education for Democratic Citizenship in Central and Eastern Europe in the Mirror of Globalization and Transformation*. W: Limage L.L. (red): *Democratizing Education and Educating Democratic Citizen International and Histrorical Perspective*. RoutlegeFalmer, New York 2001

Rocznik statystyki międzynarodowej. GUS, Warszawa 2000.

Rowicki L., Przecławska A.: *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1997.

Skarżyńska K. (red.): *Psychologia polityczna*. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997.

Torney-Purta J., Lehman R., Oswald H., Schulz W.: *Citizenship and Education in Twent-eight Countries. Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. IEA, Amsterdam 2001.

Zagórski K.: *Support for government, evaluation of current situation and legitimacy of democratic transformation: Polish public opinion 1989–2000*. W: Markowski R., Wnuk-Lipiński E. (red): *Transformative paths in Central and Eastern Europe*. PAN ISP, Warszawa 2001.

Krzysztof Kruszewski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

KOBIETKA I MACHO-CHŁOPCZYK: PROGRAM PRZEMYCONY

Racjonalizatorzy i demaskatorzy

Zarzuty stawiane szkole można z grubsza, acz efektownie, podzielić na dwa rodzaje. Pierwszy, że czegoś w szkole nie ma bądź jest, ale za mało lub źle wykonywane. Drugi, że coś w szkole jest, choć być nie powinno. Jeżeli zarzuty takie stawiają eksperci, to ich upodobanie do zarzutów pierwszej kategorii pozwala nadać im miano funkcjonalistów, a jeśli zapał krytyczny ekspertów sprawia, że tropią zło w istnieniu i działaniu szkoły, otrzymują etykietę pedagogów (socjologów oświaty) krytycznych.

W istocie więc krytyka szkoły dzieli się na funkcjonalną i demaskatorską. Karykaturalnie wręcz różnicę między nimi wydobyły spory o system stypendialny w Stanach Zjednoczonych. Funkcjonaliści domagają się rozbudowanego systemu stypendialnego; zawsze im nie dość dobrze zorganizowany, a zasoby nie dość wielkie. Ich zdaniem, z racji funkcji szkoły jako instytucji służebnej wobec społeczeństwa i gospodarki, szkoła ma wychwytywać dzieci uzdolnione w każdej potrzebnej społeczeństwu i gospodarce dziedzinie, rozciągnąć nad takimi uczniami pieczę i sprawić, że wykorzystają swój potencjał dla ogólnego dobra. A przy okazji będzie to sprawiedliwe i szkoła wywiąże się z obowiązku rozwijania jednostek podług ich możliwości. Stanowisko proste, zdrowe, rozsądne i ekonomicznie uzasadnione.

Z perspektywy krytycznej zamysł szerokich akcji stypendialnych rysuje się paskudnie. Służą one wyrwaniu z nizin społecznych uczniów najmocniej do nauki motywowanych i intelektualnie obiecujących, więc potencjalnych liderów buntu klas niższych, a już szczególnie podklasy – ludzi z samego dna społecznego. Mają zagwarantować awans społeczny, wysferzyć i pozbawić pokusy poprawiania siłą bytu środowiska swego urodzenia. Sens społeczny systemu stypendialnego to odtwarzanie istniejącej struktury społecznej i utrwalanie nadrzędnej pozycji kultury dominującej. System ten to skuteczne narzędzie wypełniania przez szkołę zadania kontroli społecznej.

Niewątpliwie krytyka funkcjonalna jest płytsza, bo ogranicza ją kryterium wykonalności. Jej efektem jest zwykle precyzyjny projekt zmiany, czasem trafny, czasem marny, ale zmiany, którą zweryfikowałaby praktyka. Krytyka poddana takim ograniczeniom nie może niczego rujnować nieodwracalnie, z reguły zatem nie dogrzebuje się do fundamentów.

Znacznie głębsza, ale też mniej odpowiedzialna jest krytyka demaskatorska. Jej kryterium to zgodność z założeniami przyjętej ideologii lub teorii. Skuteczność wyraża się nie w realizacji projektów, te bywają z reguły niedookreślone, ale w liczbie i powadze trofeów: co udało się zdemaskować, czyje i jakie interesy odsłonić. Praktyczny z niej pożytek bywa najwyraźniejszy w rzadkich przecież okresach głębokich przemian ustroju szkolnego, kiedy łatwiej fundamenty poprawiać.

Typowymi przedstawicielami podejścia funkcjonalistycznego są piszący o reformach i szkole Cz. Kupisiewicz (np. 1999) i W. Okoń (np. 1979). Z pozycji przeciwnych pisało wielu autorów z kręgu naukowego Z.Kwiecińskiego, a A. Sawisz (1989) zrelacjonowała ten styl krytyki uprawiany w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Wystarczy zajrzeć do dwóch względnie niedawnych prac zbiorowych, żeby uchwycić zasadę pisarską oraz zarówno możliwości, jak ograniczenia obu mód krytyki (Höener, Szymański, 1998; Kwieciński, Witkowski, 1993). Możliwe jest oczywiście łączenie stylu funkcjonalistycznego z demaskatorskim, rzadko kiedy bywa to mariaż tak udany, jak w przypadku prac K. Konarzewskiego (np. 2000, 1996, 1991) i Z. Kwiecińskiego (np. 2000, 1990).

Wygląda na to, że pedagogika krytyczna nie dysponując dostatecznie rozległym instrumentarium empirycznym, pozwalającym dowodnie stwierdzać, co dzieje się w środku szkoły, wolała z zasady i to przez długie lata (np. Giroux, McLaren, 1989) patrzeć na szkoły z zewnątrz i badać szkolnictwo, a nie szkoły. Nic więc dziwnego, że każdy pomysł na empiryczne lub niemal empiryczne narzędzie badania tego, co po kryjomu i w cudzym, bo nie uczniów interesie, szkoła robi z uczniami podejmowany był przez pedagogów krytycznych. Tak było z koncepcją strategii uczniowskich i nauczycielskich, tak stało się z koncepcją programu ukrytego.

Najbardziej chyba rozpowszechniony sposób, jeśli nie rozumienia to posługiwania się pojęciem programu ukrytego sprowadza się do traktowania tego pojęcia jako ogromnie owocnej heurystyki demaskatorskiej. Jest to jedno z tych kłopotliwych pojęć pedagogicznych, którego nie sposób porządnie zdefiniować, a które mimo to, bardziej od wielu precyzyjnie wyznaczonych pojęć jest przydatne do badania oświatowej rzeczywistości.

Do i tak niewdzięcznego zadania zdefiniowania pojęcia programu dochodzi określenie, co to znaczy „ukryty". Jak ukryty? W czym, w jakim przebraniu, pod jakim ukryciem? Co prawda te pytania zadają i funkcjonaliści, i demaskatorzy. Ci drudzy rozstrzygają dodatkowo, i interesuje ich to chyba najbardziej, *przed kim* program jest ukryty: przed uczniami i społeczeństwem, przed nosicielami programu ukrytego, czyli nauczycielami, a może przed samymi jego kreatorami, to jest autorami podręczników i dokumentów

regulujących pracę szkoły, architektami budynków szkolnych i projektantami mebli pedagogicznych itd. Ale kiedy na wszystkie te pytania odpowiedź się znajdzie, zostaje *crème de la crème* problemu: stwierdzenie, czyim interesom program ukryty służy.

Doświadczenie mówi, że skuteczność programu ukrytego bywa ogromna. Program formalny (jawny, manifestowany) żąda, na przykład, żeby uczniowie znali i rozumieli przyczyny jakichś zdarzeń i procesów historycznych – rewolucji, wojen, sojuszy. Jeśli jednak nauczyciel zaczynać będzie odpytywanie od faktów, od pytania o nazwiska, daty, miejscowości, to po jakimś czasie uczniowie uczyć się będą historii encyklopedycznej. Skąd bierze się niewątpliwa skuteczność programu ukrytego? B. Bloom (1972), zdeklarowany funkcjonalista, widzi przyczyny w tym, że program ukryty przenika rzeczywistość szkolną, jest konsekwentny i redundantny w tym sensie, że powtarza dany element znacznie częściej, niżby wystarczyło do nauczenia się. Dla demaskatorów ważniejsze jest, że jest logicznym następstwem pomysłu na wszechogarniającą edukację w służbie porządku ekonomicznego, społecznego i kulturowego. Jest więc wspierany w szkole i poza nią, na przykład przez środki masowego przekazu, obyczajowość środowiska pracy czy kulturę dzielnicy (miejscowości) i rodziny.

Rozbudowaną i wyrafinowanie wywiedzioną listę nośników programu ukrytego podaje radykalny demaskator oświaty R. Meighan (1993). Nawet obite u dołu blachą dla wzmocnienia słabej sklejki drzwi wprowadzają do szkoły program ukryty. Uczniowie uznawszy, że blacha pozwala otwierać drzwi kopniakiem wpadają w konflikt z obrońcami dobra społecznego – nauczycielami i zaczynają postrzegać szkołę jako teren boju dwóch antagonistycznych grup.

Ponieważ w instrumentarium naukowym demaskatorów program ukryty zajmuje lepszą pozycję niż u funkcjonalistów, dominuje perspektywa: *co szkoła robi z uczniami?* Ale pytanie to można odwrócić: *co uczniowie robią ze szkołą?* W klasycznych badaniach P.Willisa (1981) spora grupa uczniów w szkole średniej zdołała zbudować kulturę opozycyjną w stosunku do jawnego programu wychowawczego i dydaktycznego szkoły, sprzeczną z organizacją oraz narzucaną uczniom obyczajowością. Szkoła walczyła z tą kulturą, ale w jakimś sensie uległa jej i włączyła do swego programu ukrytego. Willis badał, co uczniowie wnoszą do szkoły, co przez to z nią robią i jak wpływają na jej program ukryty. Tłem była klasowość szkoły i podkultur do niej wnoszonych.

Program jawny, program ukryty w przedszkolu, program ukryty w umyśle dzieci

Często obserwowanym przedmiotem programu ukrytego bywa stereotypizacja ról płciowych: jak szkoła wychowuje do tradycyjnej roli kobiety i mężczyzny. Wdzięczne to pole do widowiskowych demaskacji. Efekt takich analiz z reguły jest podobny. Szkoła oto wmontowuje do świadomości uczących

się i utrwala poprzez ukryte programy stereotypy płciowe z niekorzyścią dla społeczeństwa, dla dzieci, dla idei równości i sprawiedliwości. Trzeba być obiektywnym. Z drugiej oto strony zaobserwować można wysiłki szkół, żeby świadomie ową stereotypizację zwalczać.

Z myślą o tym celu szkoła stara się kontrolować warunki, w jakich kształtów nabiera program ukryty. Czy w tym przedsięwzięciu ma *przeciw sobie uczennice i uczniów*, nie jako oponentów świadomych, ale nieświadomych nosicieli programu ukrytego, przemycających go do szkoły? I co się dzieje, kiedy pedagogiczne poczynania szkoły, żeby stereotypy ról płciowych osłabić, napotykają *przemycony program ukryty* i potykają o zawarte w nim tradycyjne wzorce *kobietki* lub *macho-chłopczyka*?

Szkoła (przedszkole) może starać się znieść stereotypy, sięgając po rozmaite metody nauczania wartości (postaw), od informacji i perswazji, przez analizę obserwowanych, opowiedzianych lub opisanych w tekście osób i czynów, po stawianie uczniów przed przemyślnie skonstruowanymi zadaniami. Ten ostatni sposób, choć najtrudniejszy, obiecuje najwięcej; wiadomo powszechnie, że synowie chętnie kucharzących ojców nie widzą w zajęciach kuchennych niczego zagrażającego wizerunkowi mężczyzny i radzi podejmują się ich. Jeżeli jednak mają o danej kategorii zadań wyrobioną opinię jako o męskich albo kobiecych, zapewne postawieni wobec zadania zwyczajowo niezgodnego z własną płcią zrobią coś, żeby umknąć przed ich pedagogicznymi, a unifikującymi skutkami. Co?

Tak więc wiadomo, że jednym z istotnych elementów stereotypu ról zróżnicowanych według płci są zajęcia. Jedne wypadają kobiecie, inne należą mężczyźnie, jeszcze inne przystoją jednym i drugim. Czy wiedzą już o tym przedszkolaki? Jeśli tak, jak wiedza ta rzutuje na ich pracę i interakcje z rówieśnikami obu płci podczas wykonywania zadań stereotypowo kobiecych, męskich i neutralnych? Żeby dowiedzieć się tego, postawiono dzieci w przedszkolu w grupach od 6 do 12 osób (najczęściej były to grupy ośmio- i sześcioosobowe), każda licząca tyle samo dziewcząt co chłopców, wobec zadań tych trzech typów i mierzono czas trwania przy zadaniu oraz liczono cztery kategorie interakcji wyróżnione w zależności od płci dziecka – inicjatora interakcji i adresata interakcji: chłopiec-chłopiec, dziewczynka-dziewczynka, chłopiec-dziewczynka, dziewczynka-chłopiec[1].

Oto kilka przykładów zadań każdej kategorii postawionych badanym, w porządku: chłopięce, dziewczęce, neutralne. Czterolatki: Skonstruuj (klocki lego, wycinanki) samochód swoich marzeń; Jak ubiorę lalkę? Wiosna – malowanie inspirowane fragmentem *Czterech pór roku* Vivaldiego. Pięciolatki: Zostanę konstruktorem (skonstruuj z klocków niezwykłą maszynę); Małe co-nieco dla mojej mamy; Dokąd na wakacje? Sześciolatki: Montowanie wiatraczka; Wykonanie poduszeczki na igły; Dobieranie podpisów do rysunków.

Znaczna część zadań składających się na kształcenie przedszkolne to zadania samonagradzające. Dziecko lubi wykonywać je dla nich samych, dla przyjemności, jaką z nich czerpie, a nie dla oceny lub dla zmaterializowanego

efektu. Można więc przyjąć, że czas poświęcony przez dziecko na wykonywanie danego zadania jest miarą atrakcyjności zadania. To z kolei upoważnia do przyjęcia założenia, że zadania odwołujące się do zainteresowań i umiejętności uformowanych w dziecku w trakcie socjalizacji, a więc zgodnych z płcią dziecka, są bardziej atrakcyjne od zadań postrzeganych jako niewłaściwe dla chłopca (dziewczynki). W konsekwencji można uznać, że czas trwania przez dziecko przy zadaniu zorientowanym płciowo może być miarą głębokości i skuteczności tego fragmentu socjalizacji, który wprowadza w rolę kobiety (mężczyzny).

Badania prowadzono w latach 1999–2000 w kilkunastu przedszkolach w miejscowościach różnej wielkości: od Warszawy po wioski. Objęły one 228 dzieci (114 dziewczynek) w 29 grupach, w tym dzieci trzy-czteroletnie – 9 grup (68 dzieci), pięcioletnie 10 grup (74) dzieci, sześcioletnie 10 grup (86 dzieci). Z tego jedno badanie (po jednej grupie ośmioosobowej z każdej kategorii wieku) potraktowane zostało osobno, gdyż posłużyło nie do gromadzenia danych podstawowych, ale do sprawdzenia celowości pewnej szczególnej interpretacji. Unikano włączenia do badań dzieci odrzucanych i wybitnie popularnych w grupie. Kierując się opinią nauczycielek o rozwoju umysłowym dzieci, starano się, aby pod tym względem podgrupy chłopców i dziewczynek były podobne sobie.

Każde dziecko, zawsze w tej samej grupie, wykonywało, najczęściej w odstępie jednego dnia, jedno zadanie stereotypowo kobiece, jedno stereotypowo męskie i jedno neutralne. Notowane komentarze dzieci dowodzą, że odbierały one „płciowość zadania" zgodnie z intencją badaczy.

Badacz i pomocnik notowali: czas, jaki zajęło wykonanie zadania[2]; częstość interakcji; kto interakcję inicjował i kto był jej adresatem; charakterystyczne zachowania i wypowiedzi; jakość wytworu.

Czas trwania przy zadaniu

Mocno[3] rysuje się, mimo wyjątków, ogólna prawidłowość, że więcej czasu poświęcali badani zadaniom zgodnym ze swoją płcią. Pokazuje to tabela 1.

Tabela 1. Czas trwania przy zadaniu w zależności od typu zadania, płci i wieku wykonującego je dziecka: liczba grup

Rodzaj zadania	Chłopcy dłużej od dziewcząt				Chłopcy krócej od dziewcząt			
	3/4	5	6	RAZEM	3/4	5	6	RAZEM
Chłopięce	6	6	7	19	2	3	2	7
Dziewczęce	2	2	2	6	6	7	7	20
Neutralne	2	4	3	9	6	5	6	17
RAZEM	10	12	12	34	14	15	15	44

Zauważmy od razu, choć nie są to informacje ważne, że dziewczynki zgodnie z wiedzą potoczną wykazują większą pracowitość w ogóle (lub może bardziej zależy im na udanym efekcie pracy) i że zadania neutralne są chyba rzeczywiście neutralne, bo różnica czasu trwania przy nich jest mniejsza niż w przypadku zadań płciowo adresowanych. A nim przejdziemy do obserwacji tłumaczących odstępstwa od wzorca, że chłopcy pracują dłużej nad zadaniami chłopięcymi, a dziewczynki nad dziewczęcymi, warto zobaczyć, ilu badanych ten wzorzec nie objął. Interesują nas cztery przypadki podsumowane jako wyjątki w tabeli 2:

I. Liczba *chłopców*, których czas trwania przy zadaniu *chłopięcym* był *krótszy* od średniej czasu *dziewcząt* w ich grupie.

II. Liczba *chłopców*, których czas trwania przy zadaniu *dziewczęcym* był *dłuższy* od średniej czasu *dziewcząt* w ich grupie.

III. Liczba *dziewcząt*, których czas trwania przy zadaniu *dziewczęcym* był *krótszy* od średniej czasu *chłopców* w ich grupie.

IV. Liczba *dziewcząt*, których czas trwania przy zadaniu *dziewczęcym* był *krótszy* od średniej czasu *chłopców* w ich grupie.

Tabela 2. Liczba wyjątków

Typ	Przypadek pierwszy				Przypadek drugi				Przypadek trzeci				Przypadek czwarty			
zadania	3/4	5	6	Razem	3/4	5	6	Razem	3/4	5	6	Razem	3/4	5	6	Razem
Chłopięce	7*	6**	10***	23									5*	11**	10***	26
Dziewczęce					6*	8**	5***	21	7*	7**	3***	17				

*Na 60 dzieci. **Na 66 dzieci. ***Na 82 dzieci.

Niemal każdy z tych wyjątków dałoby się wyjaśnić na podstawie danych opisowych. Przytaczane dotąd liczby pochodzą z dziesięciu niezależnych badań. Lwia część wyjątków pochodzi z dwóch badań, które przyniosły rezultaty jednoznacznie niezgodne z pozostałymi: chłopcy dłużej od dziewcząt wykonywali zadania dziewczęce, a krócej chłopięce. Dzieci z tych grup, na co znaczny wpływ miały instrukcje i dodatkowe informacje oraz wcześniejsze doświadczenia z nauczycielkami (program ukryty!), które wystąpiły w podwójnej roli – badaczki i nauczycielki, nastawione były na produkt, a nie na proces. Dzieci uważały, że ich zadaniem jest wykonanie najlepszego możliwie wytworu, który Pani obejrzy, oceni, pochwali. W przypadku tych grup czas wykonywania zadań nie był wskaźnikiem atrakcyjności i dopasowania zadań do zainteresowań dzieci, a jedynie pokazywał, na ile trudne było dla dzieci zadanie. Zadanie dziewczęce wymagało od chłopców więcej starań i czasu, a chłopięce mnożyło trudności przed dziewczynkami. Aby trudności pokonać, potrzebowały czasu i pomocy.

Dwa elementy kultury pedagogicznej w tych grupach, a to nastawienie na produkt, a nie na proces i centralne miejsce nauczycielki we wszystkich zajęciach sprawiły, że dzieci nie porozumiewały się w trakcie pracy między sobą tak często, jak w innych grupach, ale wolały o radę i pomoc na kolejnych etapach pracy prosić nauczycielkę.

Wynika z tego przewrotny wniosek. Jeżeli chcemy wdrożyć dzieci w przedszkolu (w szkole) do wykonywania zadań stereotypowo niezgodnych z płcią dziecka, to lepiej nastawić dziecko na obowiązek porządnego wykonania produktu, a nie na przyjemność, jakiej miałaby dostarczyć sama praca. To zaś wymaga od nauczycielki pewnej dozy autokratyzmu.

Dla dyskutowanego tu problemu najważniejsze jest to, że dzieci były lepiej wyposażone w umiejętności wykonywania zadań typowych dla ich płci i że były tego świadome, a wyposażenie to i tę świadomość przyniosły ze sobą do przedszkola. O tym, co dzieje się, gdy wprowadzi się pewną kategorię zadań, nazwijmy je – profesjonalne, do których wykonywania dzieci przygotowane są podobnie niezależnie od płci, choć same zadania są typizowane płciowo, mowa będzie na końcu.

Obok wspomnianych dwóch wystąpił jeszcze jeden „masowy" wyjątek. Wszyscy chłopcy (jedna grupa) wykonujący żaglówkę jako zadanie iście męskie pracowali krócej od koleżanek, któryś bowiem rzucił pomysł, by zakończyć pracę wyścigiem żaglówek. Ta atrakcyjna perspektywa bardzo ich ponaglała.

Kierunek interakcji

Zakładaliśmy, że jeśli dzieci są świadome własnych uwarunkowanych płcią możliwości wykonania zadań zgodnych oraz niezgodnych ze swoją płcią, to interakcje słowne między dziećmi podczas wykonywania zadań przyjmą charakterystyczny wzorzec: *przy zadaniach chłopięcych dziewczęta będą częściej inicjować interakcje z chłopcami niż chłopcy z dziewczętami i odwrotnie przy zadaniach dziewczęcych.* Typowa dla wieku przedszkolnego (silniejsza u sześciolatków niż u czterolatków) skłonność do kontaktów z dziećmi własnej płci powinna znaleźć wyraz przy wykonywaniu zadań neutralnych płciowo. Pamiętać też trzeba, że częstość kontaktów między dziećmi w ogóle narasta w przedszkolu wraz z wiekiem.

Że wzorzec ów objawił się wyraźnie[4], pokazuje tabela 3.

Tabela 3. Kierunek interakcji w zależności od typu zadania i wieku dzieci

Typ zadania	Trzy- czterolatki*				Pięciolatki				Sześciolatki				RAZEM			
	C→C	D→D	C→D	D→C	C→C	D→D	C→D	D→C	C→C	D→D	C→D	D→C	C→C	D→D	C→D	D→C
Chłopięce	130	64	50	89	112	64	55	103	228	148	62	210	470	276	167	402
Dziewczęce	45	99	70	44	51	123	100	41	74	151	99	40	170	373	269	125
Neutralne	134	182	139	155	120	129	99	43	127	134	103	100	381	445	341	298
RAZEM	309	345	259	288	283	316	254	187	429	433	264	350	1021	1094	777	825

* 27% wszystkich interakcji w tej kategorii wiekowej zaszło w jednej dziesięcioosobowej grupie.

W kilku badanych grupach wzorzec zarysował się bardzo słabo lub nie wystąpił wcale. Były to grupy, w których znacznie częstsze od interakcji między dziećmi były inicjowane przez dzieci kontakty z nauczycielką, w trakcie których pytały o radę i ocenę. Oczywiście, im więcej interakcji było w grupie, tym wyraźniej (w liczbach bezwzględnych) okazywało się, że w przypadku zadań dziewczęcych dziewczęta częściej zwracały się do chłopców niż chłopcy do dziewcząt, a w przypadku zadań chłopięcych interakcje między dziećmi różnej płci inicjowały dziewczynki. Z, niestety, mało systematycznych notatek wynika, że jeśli przy okazji zadania chłopięcego chłopcy zwracali się do dziewczynek (a przy zadaniu dziewczęcym dziewczynki do chłopców), to po to, żeby pochwalić się swoją pracą. Tymczasem interakcje zgodne z wzorcem miały na celu uzyskanie pomocy, rady, wskazówki, oceny.

Zaobserwowane elementy stereotypów

Podczas badań zgromadzono bogaty materiał anegdotyczny uwydatniający wzorzec i obfitujący w smaczki potwierdzające powszechne stereotypy na temat związanych z płcią różnic w zachowaniu, postawach i upodobaniach, tym zabawniejsze, że manifestowane przez dzieciarnię.

1. Stosunkowo mocny, bo wsparty danymi z tabeli 3, jest wniosek, że dzieci chętniej współpracują przy wykonywaniu zadania dla swojej płci z dziećmi tej samej płci.

2. Zasadniczo lepiej wykonane były produkty zadań zgodnych z płcią dziecka; w przypadku niezgodności jakość wytworów dziewczynek była lepsza.

3. Dziewczynki większą wagę przywiązują do wyglądu i piękna wytworu, chłopcy do użytkowości i łatwości wykonania. Ta ostatnia cecha przejawiała się czasem pocieszne. W trakcie zadania „kobiecego" wymagającego ubierania lalek dziewczynki dobierały części garderoby pod kątem własnych wyobrażeń estetycznych, chłopcy zaś ze względu na to, jak łatwo strój daje się nałożyć na lalkę. Dziewczynkom bardzo zależało, żeby ich żaglówki były kolorowe i kształtne, zupełnie nie przejmowały się, czy utrzymają się na wodzie. Odwrotnie chłopcy.

4. Chłopcy częściej sięgają po narzędzia, dziewczynki bardziej ufają własnym palcom, choćby praca przez to miała trwać dłużej.

5. Umowność częściej pojawiała się w pracach chłopców; wytwór chętnie zaopatrywali w wyjaśnienia, dzięki którym rzecz nabierała dodatkowych ważnych cech. Wyklejony samolot odrzutowy miał w środku jeszcze jeden silnik i był najszybszy na świecie, ciasteczko było tortem, wiatraczek wytrzymywał najsilniejszy wiatr.

6. Częściej to dziewczynki staranniej wykonywały zadania chłopięce niż chłopcy dziewczęce.

7. Dzieci chwaliły się swoimi pracami i oglądały je wzajemnie częściej w przypadku zadań zgodnych z płcią. Wytwory zadań niezgodnych były częściej traktowane obojętnie.

8. W grupach, w których było mało interakcji, obserwatorki zauważyły, że dzieci zamiast nawiązywać interakcje wolały podpatrywać, co robią „specjaliści" – chłopcy przy zadaniach męskich, dziewczynki przy kobiecych.

9. Odnotowano parokrotnie przykłady lepszego stosunku do zadań przeciwnej płci i częstszych kontaktów z dziećmi innej płci u badanych, którzy mieli rodzeństwo innej płci w podobnym wieku lub nieco starszym.

10. W paru przypadkach, gdy nie udało się z grupy badanej wyeliminować gwiazdy socjometrycznej, stwierdzono, że te popularne w grupie dzieci często inicjują interakcje: oglądają cudze prace, oceniają, dają wskazówki.

11. W przypadkach, kiedy doszło do współpracy dziewczynek z chłopcami (niezależnie od typu zadania), podział obowiązków odzwierciedlał stereotyp: chłopcy wykonywali prace wymagające siły i obsługi narzędzi „męskich" (np. młotek), dziewczynki wykonywały prace „czyste" i wymagające obsługi narzędzi „kobiecych" (np. igła).

Profesjonalizm nie ma płci

Uczennice i uczniowie szkoły gastronomicznej zapewne nie uważają gotowania za zajęcie z natury kobiece. Uczą się umiejętności, która nie kojarzy się z żadną rolą społeczną prócz zawodowej, odpowiedniej dla ludzi obu płci. W kontekście zadań gastronomicznych patrzą na siebie jako na profesjonalistów, a nie na przykład chłopców postępujących wbrew swojej płci lub dziewczynki potwierdzające swoją kobiecość. Jeżeli więc jakaś grupa zadań zostanie przeniesiona z kategorii „społecznej" do kategorii „profesjonalnej", może być postrzegana inaczej: utożsamia nie z płcią, ale z zawodem. Jednocześnie na jakimś odcinku osłabia się lub zanika wówczas stereotyp tego, co uchodzi kobiecie, a co mężczyźnie i następuje pożądana unifikacja.

Relacjonowane tu badania objęły podobny przypadek. Było to przedszkole w małym mieście różniące się od innych ogromnie rozbudowanym programem kształcenia plastycznego. Program zawiera malarstwo, rzeźbę, grafikę oraz formy łączące te działy. Przedszkole jest bogato wyposażone w potrzebny sprzęt. Organizowane są plenery, spotkania z twórcami, wystawy i wernisaże. Dzieci są nie tylko uczone umiejętności i technik plastycznych; są – co może ważniejsze – wychowywane na specjalistów sztuk pięknych. Wszelkie zadania plastyczne postrzegają jako zadania profesjonalne, które bez względu na inne konotacje muszą być wykonane świetnie.

Badanie według tego samego co w innych przedszkolach schematu objęło po ośmioro (czterech chłopców i cztery dziewczynki) dzieci z trzech grup wiekowych (cztery, pięć, sześć lat). Wykonywały one zadania „męskie" – na przykład konstruowanie szafy z pudeł, budowanie domu z gliny, „kobiece" – namalowanie barwnej kompozycji kwiatowej, wykonanie takiej kompozycji z papieru oraz neutralne – wykonanie dowolnej ozdoby z modeliny, plener malarski.

Ani ilość czasu poświęconego na zadania tych trzech kategorii, ani liczba i kierunek interakcji nie układały się w żaden wzór. Czterolatkowie komuniko-

wali się przy każdym zadaniu z dziećmi tej samej płci i to często, w starszych grupach interakcje były ogromnie częste i we wszystkich kierunkach. Interesująca, ale niewyraźna prawidłowość była taka, że bieglejsi w danej technice plastycznej inicjowali interakcje, aby wydrwić mniej wyrobionego kolegę lub doradzić.

Przy zadaniach indywidualnych dzieci gadały ze sobą dużo, głównie przekomarzały się lub komentowały, co same robią, nie oczekując reakcji adresata lub adresatów wypowiedzi. Przekomarzały się zwłaszcza przy zdaniach zespołowych, często dziewczynki przeciw chłopcom – i odwrotnie, ale także porozumiewały się profesjonalnie, co i jak w danym momencie zrobić, jak zaplanować pracę.

Typowa wymiana wypowiedzi (dzieci ozdabiały butelki) wyglądała tak:

Bartek: Janek, ty masz sztywny pędzel.

Janek: Ja mam małą butelkę, ale mój tata takie ma w domu, bo tam ma syrop malinowy.

Marcin: Aleś ty głupi. W takich butelkach jest wódka, a nie syrop.

Janek: Ty jesteś głupi, bo wódka jest w wysokich, a ja mam niską.

Ala: Ja mam wysoką, ale mi wszystko jedno z czego jest, bo jak ja wymaluję to będzie ładna.

Kuba: Ja najpierw zrobię złotym relifem.

Inna typowa interakcja (na plenerze).

Patrycja: Ja namaluję najpierw trawę.

Igor: Fajowo, bo mi się udało i mam super fioletowy kolor.

Marek: Jak to zrobiłeś?

Igor: Tajemnica. Spróbuj sam.

Między tymi dziećmi rzadko dochodziło do interakcji typowych dla dzieci w pozostałych badanych przedszkolach, kiedy to na przykład dziewczynka przy wykonywaniu zadania chłopięcego zwraca się do kolegów o radę:

Kasia: Czy można zrobić samochód z ogórka?

Chłopcy wyśmiewają ją, więc interweniuje nauczycielka tłumacząc, że ma to być przecież samochód marzeń.

Inne zadanie. Patryk do Kasi: Czy można namalować ptaki, słońce i kwiaty? – Pewnie – odpowiada Kasia.

Jeszcze inne, typowo dziewczęce. Jedna z dziewcząt pyta Mateusza, dlaczego nie wziął się do pracy „przecież to łatwe". – Dla mnie to wcale nie jest łatwe, tylko głupie – odcina się Mateusz. Potem Mateusz burkliwie prosi jednak o radę.

Czas trwania „profesjonalistów" przy zadaniu zależał od samooceny wytworu. Dzieci pracowały, dopóki wytwór nie spodobał się im. Bardzo lubiły samą czynność, ale jak prawdziwi artyści chcieli doskonałego efektu. Dzieci rozpoznawały zadanie jako zgodne albo niezgodne z płcią i komentowały je przychylnie, gdy było zgodne, a nieprzychylnie, gdy zgodne nie było. Potem zaczynała się praca i rywalizacja. Niezależnie od typu zadania każde dziecko chciało wykonać je jak najlepiej.

Identyfikacja z rolą plastyka była więc przy okazji zadań plastycznych znacznie silniejsza od identyfikacji z rolą dziewczynki albo chłopca. Jak się okazuje,

w specjalnie stworzonych warunkach pedagogicznych możliwe jest wymazywanie fragmentów stereotypowego rozumieniem roli kobiety i roli mężczyzny i rozsądne zbliżanie obu ról do siebie.

Wniosek

Jedyny, jak podejrzewam, znany wszystkim Polakom wiersz to Władysława Bełzy *Katechizm polskiego dziecka* (B.r.w. Reprint 1991, s. 325-6. Kursywa jak w oryginale.). Zaczyna się, to pamiętamy wszyscy, tak:

„– Kto ty jesteś?
– Polak mały.
– Jaki znak twój?
– Orzeł biały."

Mało kto wie jednak, że Bełza dodał po tekście wiersza następującą informację i cztery wersy:

„Zmiana pierwszej strofki dla dziewcząteк:
– Kto ty jesteś?
– Polka mała.
– Jaki znak twój?
– Lilia biała."

Program ukryty *kobietki* i *macho-chłopczyka* instalowany jest w dzieciach jeszcze przed rozpoczęciem edukacji instytucjonalnej. Wnoszą go dzieci ze sobą do przedszkoli, a później do szkół. Sprawia on, że sytuacje dydaktyczne pomyślane jako planowe wyrównywanie pewnych aspektów ról płciowych stają się wbrew intencjom okazją do ich utrwalania, gdyż uczestnicy nadają im znaczenie zgodne z poprzednimi doświadczeniami. Taki przemycony przez dzieci do instytucji oświatowych program ukryty zatem to tyle, co utrwalony schemat przypisywania określonych znaczeń sytuacjom dydaktycznym i wychowawczym. Czy z konfrontacji z przeciwnym mu programem jawnym wychodzi ostatecznie zwycięsko – tego nie wiemy, niektóre jednak potyczki na pewno wygrywa. Skądinąd wiadomo, że stereotypy płciowe w formie programu ukrytego przesiąknęły pracę przedszkoli i szkół niezależnie od tego, jaki program ukryty przemycają dzieci.

Pewne nadzieje wiązać można chyba, ale to już nie wniosek, lecz interpretacja, ze zmianą perspektywy, z jakiej wychowankowie oglądać będą zadania. Perspektywę postrzegania zadań jako odpowiednich lub niewłaściwych z racji płci należałoby zastąpić punktem widzenia *eksperta* zainteresowanego przede wszystkim mistrzowskim wykonaniem zadania. Zajęcie postrzegane jako należne płci przeciwnej z chwilą zdobycia w nim mistrzostwa będzie postrzegane jako obojnakie i neutralne. No, prawie neutralne. Na tej poprawnej politycznie zasadzie zbudować da się najrozmaitsze przedsięwzięcia pedagogiczne.

Mistrzostwo na równi pociąga obie płcie.

Przypisy

[1] Badanie z inwencją i starannie wykonały studentki mego seminarium w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP, panie: Jadwiga Cabaj, Marta Dedio, Małgorzata Gałuszewska, Marta Golik, Janina Kiełbowicz, Elżbieta Kłopotowska, Maria Kłoskowska, Elżbieta Knapik, Barbara Kołodziej, Ewa Kowalczyk, Ewa Łobacz, Anna Pawlak, Anna Przesmycka, Grażyna Rokosz, Teresa Rokicka, Urszula Szewczuk, Elżbieta Świątkowska, Maria Wiktorowicz, Barbara Żądełek.

[2] Miał to być „czas trwania przy zadaniu", ale nawet jeśli instrukcja wyraźnie pozwalała dzieciom odstąpić od zadania bez dokończenia wytworu, żadne dziecko z tej możliwości nie skorzystało. Już raczej pracowano niestarannie i zadowalano się byle jakim produktem.

[3] Chi^2=13,02; poziom istotności wyższy od 0,001.

[4] Chi^2 = 142,4; poziom istotności wyższy od 0,001.

Bibliografia

Bełza W.: *Dla polskich dzieci. Wybór pism wierszem*. Wydawnictwo „Kultura i sztuka". Lwów b.r.w. Reprint BGW, Warszawa 1991.

Bloom B.: *Innocence in education*. „School Review" 1972, nr 80.

Giroux H.A., McLaren P. (red.): *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. State University of New York Press, Nowy Jork 1989.

Hörner W., Szymański M.S. (red.): *Transformacja w oświacie a europejskie perspektywy*. Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1998.

Konarzewski K.: *W obronie encyklopedyzmu. Pojęcie programu kształcenia*. W: K. Kruszewski (red.): *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. WSiP, Warszawa 2000.

Konarzewski K.: *O projekcie reformy edukacji w Polsce*. „Społeczeństwo Otwarte" 1996, nr 12.

Konarzewski K.: *Nauczyciel*. W: K. Konarzewski (red.): *Sztuka nauczania. Szkoła*. PWN, Warszawa 1991.

Kupisiewicz Cz.: *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977-1999*. Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1999.

Kwieciński Z.: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Edytor, Poznań-Olsztyn 2000.

Kwieciński Z.: *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*. PWN, Warszawa 1990.

Kwieciński Z., Witkowski L. (red.): *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993.

Meighan R.: *Socjologia oświaty*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.

Okoń W.: *Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe*. Książka i Wiedza, Warszawa 1979.

Sawisz A.: *Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty"*. WSiP, Warszawa 1989.

Willis P.: *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Columbia University Press, Nowy York 1981.

Ewa Bilińska-Suchanek
Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku

MARGINALIZACJA/EMANCYPACJA AKTYWNOŚCI UCZNIA W SZKOLE

Szkoła jako system społeczny jest miejscem tworzenia się oporu w okresie dorastania, który prowadzi do marginalizacji/emancypacji aktywności ucznia w szkole. Opór w szkole istnieje w wielu odcieniach: od wewnętrznej niezgody ujawnianej jedynie w formie mniej ekspresyjnej (ubiór, styl bycia, muzyka) oporu biernego, poprzez rodzaj walki wewnętrznej, „czujności i ostrożności wobec własnych oczywistości" oporu akomodacyjnego, dalej do zewnętrznych form, czyli oporu transformatywnego opartego na wiedzy, na solidnych argumentach intelektualnych, aż po opór agresywny – odmowę uczestnictwa w procesie kształcenia, prowadzącą najczęściej do odrzucenia intelektualnej oferty szkoły.

Opór zewnętrzny, manifestacyjnie agresywny, przejawia się w „łamaniu norm szkolnych, braku dyscypliny, porzuceniu szkoły", a w rezultacie prowadzi do marginalizacji ucznia, polegającej „na niemożności uzyskania dostępu do wyższych szczebli edukacji" stwierdza Z. Melosik (1994, s. 74). Szkoła, jako system społeczny, marginalizuje opór manifestujący reakcje opozycyjne wobec szkoły – opór agresywny, ponieważ jest on najczęściej silnie emocjonalny i kojarzy się z buntem. Opór agresywny najczęściej eliminuje się np. poprzez drugoroczność lub przeniesienie do innej szkoły.

Marginalizacja dokonuje się również wobec oporu wewnętrznego, tj. oporu biernego i akomodacyjnego – jest to wykluczanie ucznia z możliwości rozwojowych w wyniku zamykania potencjalnego kręgu aktywności. Uczniowie wycofują się w swój milczący świat niezgody, rozterek i wątpliwości. Ma to decydujący wpływ na tożsamość młodego człowieka, który, budując swoją „strukturę JA" (a więc poczucie wartości, tożsamości i kontroli), pozbawiany jest możliwości zaspokojenia potrzeby kontaktu (akceptacji). Deprywacja tej potrzeby jest odpowiedzialna za pojawianie się zaburzeń w funkcjonowaniu osobowości. Pojawiający się negatywny obraz siebie może oznaczać niskie poczucie własnej wartości, poczucie niewielkiego wpływu na rzeczywistość (inaczej mówiąc – niewielkich własnych możliwości), a także nieustalone poczucie własnej tożsamości, tzn. trudność w określeniu, kim właściwie się jest.

Szansę emancypacyjną stwarza jedynie opór transformatywny interpretowany jako krytyczna zdolność do definiowania sytuacji szkolnej i jej warunków. Jego szanse emancypacyjne zależą od tego, w jaki sposób szkoła postrzega aktywność ucznia oraz jak sami uczniowie są przygotowani do stawiania czoła trudnościom, i czy ich niezgoda wobec oddziaływań systemu zbudowana jest na argumentach intelektualnych. Wykorzystanie naturalnego oporu dorastających młodych ludzi w szkole jest niepowtarzalnym momentem rozwojowym wejścia w postkonwencjonalny poziom myślenia. Niesprostanie tym oczekiwaniom rozwojowym może prowadzić do marginalizacji i jej konsekwencji.

OPÓR			
TRANSFORMATYWNY	AKOMODACYJNY	BIERNY	AGRESYWNY
OPÓR WEWNĘTRZNY	OPÓR WEWNĘTRZNY		OPÓR ZEWNĘTRZNY
EMANCYPACJA	MARGINALIZACJA		

Rys. 1. Rozkład typów oporu ze względu na marginalizację i emancypację aktywności ucznia

Marginalizacja doprowadza w konsekwencji do wzmocnienia reprodukcji nierówności społecznej i kulturowej, ponieważ buntujący się ze względu na braki w wykształceniu pozostają na poziomie społecznego podziału pracy, a także odrzucając intelektualną aktywność zmniejszają swoje możliwości krytycznego i refleksyjnego myślenia i dostępu do wyższych poziomów wiedzy (Melosik, 1994). Prowadzi to do zwiększenia społecznego wyobcowania znacznej części społeczeństwa, jaką jest młodzież w okresie dorastania – tj. w okresie przymierzania się do ról (moratorium), budowania własnej tożsamości. Sytuacja taka prowadzi ją do wykluczenia poza obręb problemów lokalnego świata i pozbawia motywacji do aktywnego uczestnictwa w jego kręgu, a nawet spycha w tożsamość negatywną.

Badania na temat oporu młodzieży mają doniosłe znaczenie w sytuacji, gdy dynamika zmian społecznych, zmian w edukacji stawia pytania o cel wychowania. Kryzys szkoły i wychowania nie wynikał nigdy z braku metod, ale z braku celów. Jakiego obywatela i do jakiego społeczeństwa będzie wychowywała współczesna szkoła? Czy będzie to „uspołeczniony twórca" (Znaniecki, 1973), otwarty na dyskurs, radzący sobie w trudnych sytuacjach, komunikatywny i odważny, młody człowiek? Czy będzie to jedynie jednostka akomodacyjnie zaangażowana lub wycofująca się w swoje zadomowienie, albo jednostka z wewnętrzną pustką emocjonalną po uzewnętrznieniu ślepego gniewu? Czy będzie to nadal szkoła, wobec której stawia się zarzuty blokowania rozwoju, a nawet więcej, uważa się ją za „funkcję i aktywny współpodmiot kryzysu" (Kwieciński, 1992)?

Szkola stoi zatem przed szansą wykorzystania ogromnego potencjału rozwojowego młodego pokolenia poprzez stworzenie warunków dopuszczających zachowania ze szczebla tożsamości postkonwencjonalnej, umożliwiającej rozwojową socjalizację krytyczną. Emancypacyjne szanse rozwojowe ma aktywność oparta na zaangażowaniu intelektualnym i emocjonalnym w problemy

otoczenia społecznego. Jest to nie tylko emancypacyjna szansa dla uczniów, ale szkoły i społeczeństwa obywatelskiego.

W sondażu diagnostycznym badano typy oporu młodzieży wobec pięciu podsystemów szkoły: nauczycieli, uczniów, administracji, rodziców i społeczności lokalnej. Badania przeprowadzono z zastosowaniem opracowanego kwestionariusza na przełomie lat 1996 i 1997 na 1090 osobach, z których po analizie wstępnej zakwalifikowano 1000.

Byli to przeważnie uczniowie szkół ponadpodstawowych wszystkich typów (licea, technika i zasadnicze zawodowe) i porównawcze próby kilka lat starszych uczniów szkół pomaturalnych i uczniów młodszych z klas ósmych szkoły podstawowej. Sondaż przeprowadzono na Pomorzu (tj. w byłych województwach: słupskim, koszalińskim, pilskim i gdańskim). Badana młodzież pochodziła z rodzin, które nie zamieszkiwały na tych terenach z dziada pradziada. Była to ludność napływowa, w większości z terenów wschodnich. Próba szkół i klas miała charakter losowy i proporcjonalny do wzajemnej relacji typów szkół.

W badaniach uczestniczyli uczniowie 26 szkół: Kolegium Nauczycielskiego, liceów ogólnokształcących, ogólnokształcącego Liceum Katolickiego, techników (Analityczno-Medyczne, Eksploatacji Pocztowo-Telekomunikacyjnej, Budowlane, Hotelarskie, Gastronomiczne, Rolnicze, Leśne), liceów zawodowych (Medyczne, Ekonomiczne), Pomaturalnego Centrum Szkolenia Służb Wojskowych, Zespołu Szkół Zawodowych, Zasadniczej Szkoły Rolniczej, szkół podstawowych.

W sondażu na temat stosunku młodzieży do szkoły jako systemu społecznego zastosowany został kwestionariusz, którego treść oparta została na opracowanych przez F. Znanieckiego (1973) pięciu podsystemach szkoły, tj. nauczycieli, uczniów, rodziców, społeczności lokalnej i, dodanej przez T. Gołaszewskiego (1977), administracji.

Badania dowiodły, że wobec owych podsystemów uczniowie w okresie dorastania przejawiają typy oporu: transformatywny, akomodacyjny, bierny i agresywny.

Dominującym typem oporu wobec rodziców jest opór transformatywny (75,85%). Młody człowiek jest aktywny i otwarty, gdy jego wysiłek jest zauważany i doceniany, a także szanowany przez otoczenie, szczególnie przez ważne dla niego osoby (Brzezińska, 1994). Młodzi ludzie starają się sprostać oczekiwaniom rodziców w miarę swoich możliwości, a gdy mają problemy w nauce, chcą poprawić oceny i nadrobić braki, oczekując przy tym pomocy z ich strony. Charakteryzują się aktywną postawą wobec wszystkiego, co ich otacza. Krytyczny stosunek do otaczającego świata jest częścią tej postawy. Młodzież w wieku dorastania uważniej niż dotąd obserwuje otoczenie, dostrzega wiele spraw, których wcześniej nie dostrzegała. Obserwuje swoich rodziców – ich stosunek do szkoły, nauczycieli i nauki – rodzice nie zawsze wypadają najlepiej. Wyznawanie przez nich zasad „prawdy prywatnej" i „publicznej" – rozdwojenie postaw, zakłamanie, nie dają się ukryć w rodzinie, a wprost przeciwnie są przedmiotem ostrej krytyki dorastających dzieci, powodem ich niechęci do ro-

dziców, jak i zdarzającego się braku szacunku (Maciaszkowa, 1991). Silna identyfikacja z rodzicami, jak i silne wykluczenia powodują konflikty wewnętrzne, prowadzące najczęściej do rozłamu w osobowości młodych ludzi. Przykładem występującym w badaniach jest fakt zaistnienie oporu akomodacyjnego (13,80%). Młodzi ludzie, aby poradzić sobie z oczekiwaniami rodziców, którym nie zawsze są w stanie sprostać, kłamią o ocenach dla świętego spokoju, przedstawiając siebie bez winy i w korzystnym świetle lub pozorując pracę przeczekują, aż rodzicom minie złość.

Zdarzają się przypadki bierności (7,7%), a nawet otwartego buntu agresywnego wobec zainteresowań rodziców szkołą (2,65%), lecz są to częściej zachowania sygnałowe (Obuchowska, 1983), cechujące się pewną jednostronnością, przesadą, nadmiarem lub, odwrotnie, biernością i wyciszeniem. Te sygnały, to nawoływanie o uwagę i zainteresowanie ich problemami (także w nauce), to oczekiwanie pomocy i rady rodziców. Choć chcą być niezależni i samodzielni w dochodzeniu do własnego światopoglądu, to jednocześnie do rodziców zwracają się w sprawach dla nich najważniejszych dotyczących ich nauki, przyszłości, sensu życia, jak i poglądu na świat.

Niezależnie od wieku młody człowiek pragnie, aby rodzice interesowali się jego osiągnięciami szkolnymi, pragnie, aby przeżywali jego sukcesy i niepowodzenia. Ewidentnym tego przejawem jest nieznaczny opór agresywny i znaczący transformatywny. Wskaźnik marginalizacji wynosi 24,15%, z czego 21,50% to opór wewnętrzny.

Inaczej przedstawia się drugi podsystem systemu społecznego szkoły „Nauczyciele". Typem oporu dominującym jest opór akomodacyjny (45%). Uczniowie w wieku dorastania zdają sobie sprawę, że okazywanie swojego niezadowolenia wobec nauczycieli może prowadzić do kłopotów. W związku z tym lawirują między przepisami, zakazami i nakazami tak, aby nie narazić się nikomu i przeczekać. Gdy zadanych jest dużo prac domowych, odrabiają je pobieżnie, kombinują i ściągają przed lekcjami. W szkole, aby otrzymać lepszą ocenę, uczą się na pamięć wniosków podyktowanych przez nauczyciela do zeszytu, a ich reakcja na niesprawiedliwe potraktowanie przez nauczyciela ogranicza się do skrywania w sobie złości i niechęci, aby nie podpaść bardziej. Robienie dobrego wrażenia, podporządkowywanie się, mimo wewnętrznego braku akceptacji, pozyskiwanie względów nauczyciela, przeczekiwanie – to najczęstsze zachowania uczniów o typie oporu akomodacyjnego. Typem oporu wewnętrznego jest również opór bierny, który w podsystemie „Nauczyciele" ma znaczną wartość (20,35%). Są to uczniowie, którzy na skutek przebytych doświadczeń w szkole przyjęli postawę obojętną, wycofującą. Bezczynność, czy – jak to interpretują nauczyciele – lenistwo, wynika z utraty celu przy chronicznym niepowodzeniu szkolnym lub osobistym przeżyciu klęski (Obuchowska, 1983; Bilińska-Suchanek, 1994). Zaistniała sytuacja szkolna u części młodzieży, która nie może sprostać wymaganiom konkurencji, nadsprawności i wyprzedzania (blokada potrzeby społecznego uznania) – rodzi poczucie porażki, mniejszej wartości i uruchamia mechanizmy ucieczki (Pilch, 1993). Postawa widza, a nie uczestnika interakcji z otoczeniem powoduje zamykanie się

w swoim wewnętrznym świecie. Opór wewnętrzny, na który składa się opór akomodacyjny i bierny, wynosi aż 65,35%.

Również na skutek blokady potrzeb uznania społecznego może zaistnieć inny rodzaj zachowań – zachowania agresywne, spowodowane zbyt częstym upominaniem, wytykaniem uczniowi różnych wad i braków, stawianiem mu za przykład dobrze uczących się i zachowujących się kolegów. Zachowania agresywne często wynikają z chęci zwrócenia na siebie uwagi nauczyciela. Uczniowie wolą, żeby ich ukarano, niż żeby nie zwracano na nich uwagi (Ranschburg, 1993; Aronson, 1995). Stwierdzono, że w badanej populacji jest grupa uczniów, którzy wobec nauczycieli zachowują się agresywnie (6,90%).

W podsystemie „Nauczyciele" występuje jednak także opór transformatywny (27,75%), który polega na zaangażowaniu intelektualnym i emocjonalnym w formy i treści kształcenia. Młodzi ludzie, którzy wybrali ten typ oporu, będąc świadomymi własnych ograniczeń, chcą i mają odwagę oraz siłę ich przezwyciężania. Mają również umiejętność i odwagę cywilną ujawniania roszczeń wobec nauczycieli – zgłaszania swojego niezadowolenia na forum klasy na lekcji wychowawczej lub zebraniach samorządu szkolnego; inicjują dyskusję opierając ją na merytorycznych argumentach. Możliwość zaistnienia tego typu oporu nie jest możliwa bez stwarzania odpowiednich warunków przez nauczycieli. Wskaźnik marginalizacji w tym podsystemie wynosi 72,25%, z czego 65,35% to opór wewnętrzny.

W kolejnym podsystemie „Uczniowie" typem oporu o największej wartości jest opór transformatywny (54,65%). Sprawą pierwszej wagi w okresie dorastania jest akceptacja grupy, uwarunkowana szeregiem czynników, z których na plan pierwszy wysuwa się właściwy stosunek do rówieśników. W dużej mierze decydują o tym cechy składające się na koleżeńskość, aktywność i pomysłowość przy wykonywaniu wspólnych zadań, poczucie więzi grupowej i odwaga w inicjowaniu działań grupy, ale także krytyczna postawa wobec powierzchowności, fragmentaryczności i bylejakości. To właśnie te cechy wśród dorastających młodych ludzi pozwalają na bycie autentycznym i szczerym w swoich działaniach.

Usilne zabiegi dorastających uczniów o akceptację prowadzić mogą do postępowania wbrew własnym przekonaniom, byle tylko uzyskać uznanie grupy. Takim przykładem jest wybór przez młodych ludzi oporu akomodacyjnego (15,75%). Silna potrzeba przynależności grupowej powoduje zderzenie z różnymi oczekiwaniami wynikającymi z pełnienia ról: ucznia, kolegi, córki, syna. Prowadzi to do niemożności określenia się. Zachowania dorastających stają się dwuwarstwowe: ich zachowania są zderzeniem z otoczeniem, które z jednej strony prowokują, a z drugiej chronią wrażliwe wnętrze.

Wrażliwość wieku dorastania przy trudnościach szkolnych (w nauce, sporcie) jest najkrótszą drogą do wycofywania się z kontaktów z rówieśnikami w klasie, w szkole. W badanej grupie (21,70%) wielu młodych ludzi reprezentuje bierny typ oporu wobec rówieśników. Klasa szkolna, będąc swoistym lustrem społecznym, przesyła zwrotną informację o tym, jacy są. Bycie nie zawsze akceptowanym ze względu na swoją inność (wygląd, ubiór, zachowanie itp.)

wzbudza strach przed ośmieszeniem i w rezultacie ucieczkę w samotność i wyobcowanie.

U innych sposobem walki o własną pozycję, o własną tożsamość jest przekora, a nawet agresja. 7,90% badanych uczniów w okresie dorastania jest agresywnych wobec swoich kolegów. Ten rodzaj zachowania jest częściej stosowany wobec kolegów niż w pozostałych podsystemach. Wskaźnik marginalizacji wynosi 45,35%, z czego 37,45% to opór wewnętrzny.

Kolejne dwa podsystemy szkoły: administracja i społeczność lokalna, mają bardzo podobny rozkład typów oporu. W podsystemie „Administracja" młodzież jest krytyczna wobec wymagań władz szkolnych (59,15%), ale potrafi nawiązać kontakt. Nie dąży do otwartego konfliktu, ale do konsensusu i wyraża zgodę na dyskurs przy zachowaniu podmiotowości obu stron. Nie zawsze jednak aktywna postawa, ekspansywność i odwaga cywilna jest, zdaniem młodzieży, bezpieczna w potyczkach z dyrekcją szkoły. Młodzież jest przekonana, że stwarzanie pozorów lojalności i przywdzianie „maski" daje możliwość przebrnięcia przez szkołę (20,05%). Inni z kolei wycofują się w bierność (15,25%), ponieważ brak zaufania jest często skutkiem wcześniejszych doświadczeń. 35,30% to opór wewnętrzny, który w rezultacie jest efektem warunków przymusowego braku aktywności lub patologicznego podporządkowania się instytucji. Wskaźnik oporu agresywnego 5,55%. Wskaźnik marginalizacji wynosi 40,85%.

W podsystemie „Społeczność lokalna" młodzi ludzie starają się być twórczy wobec otoczenia sąsiedzkiego w 58,80%. Umiejętności kreatywne i aktywna postawa w środowisku dają im poczucie sprawstwa. Znaczna jednak część młodzieży, (35,65%) wycofuje się w opór wewnętrzny – raczej oczekując inicjatywy z zewnątrz. Tu również opór zewnętrzny agresywny kształtuje się podobnie jak wobec administracji.

Można zatem stwierdzić, że na obniżenie wskaźnika oporu transformatywnego (najwyższego wobec rodziców i dość wysokiego wobec administracji, społeczności lokalnej i uczniów) mają największy wpływ nauczyciele, wobec których uczniowie stosują typ oporu akomodacyjnego.

Powyższe badania pozwoliły spojrzeć na szkołę w perspektywie opartej na kategorii oporu. Będąc systemem społecznym, jawi się ona jako miejsce stałego ścierania się intencji i mechanizmów oddziaływania, które natrafiają na formy oporu destrukcyjne dla młodzieży i funkcjonalne dla systemu (opór akomodacyjny i bierny), destrukcyjne dla młodzieży i dysfunkcjonalne dla systemu (opór agresywny), jak i emancypacyjne dla obu stron (opór transformatywny).

Marginalizacji podlegają uczniowie, którzy wobec szkoły stosują opór zewnętrzny agresywny i wewnętrzny. W przypadku pierwszym, są to uczniowie których agresywny opór jest konsekwencją działania tożsamości negatywnej, jak i kopiowania rytuału autorytarności, ale też uczniowie, którzy legitymując się niskimi kompetencjami instrumentalnymi i manifestując swoje zachowania opozycyjne wobec szkoły bywa, że są marginalizowani również formalnie. Natomiast w przypadku oporu wewnętrznego, tj. oporu akomodacyjnego i biernego, jedni uczniowie akceptują, to co im proponuje system społeczny szkoły,

choć jednocześnie są świadomi rozbieżności i rozdarci wobec dylematu „jak powinno być"; drudzy świadomie również odrzucają to wszystko, co wcześniej powodowało ich konflikt z otoczeniem – tym samym, będąc pozbawionym możliwości zaspokojenia potrzeby kontaktu, są narażeni na pojawienie się zaburzeń w funkcjonowaniu osobowości. Pojawić się może trudność w określeniu siebie i tego, kim się jest i kim się być może. To nieustalone poczucie własnej tożsamości graniczy z niskim poczuciem własnej wartości i niskim poczuciem sprawstwa, co razem daje negatywny obraz siebie, czyli marginalizację wewnętrzną. Młodzi ludzie, będąc zmuszeni do grania ról oferujących im poczucie bezpieczeństwa, nie zawsze mają możliwość znalezienia tożsamości wewnętrznie akceptowanej, co prowadzi do schizofrenicznej osobowości: innej dla siebie i innej dla innych lub do wycofania i bierności.

Opór w okresie dorastania pełni zasadniczą rolę w potencjale rozwojowym człowieka. Jeżeli opór młodych ludzi w okresie ich najwyższej potencji rozwojowej zostanie świadomie wykorzystany do działań na rzecz „upełnomocnienia", czyli nabywania środków do krytycznego przyswajania sobie wiedzy wyposażającej ich w kompetencje do decydowania o sobie i o otoczeniu społecznym, to pełnić on może funkcję emancypacyjną.

Okres dorastania jest szczególnym okresem w życiu człowieka. To wówczas padają pytania o sens własnego życia, o to kim będę, o to czy mnie akceptują i jaką mam pozycję. Proces osiągania celów życiowych motywowany jest przyswajanymi w okresie socjalizacji normami i wartościami gwarantującymi jedność struktur osobowościowych. Stopniowo narastające poczucie tożsamości, mając swe oparcie w „doświadczeniu społecznego zdrowia", które nabywa się cyklicznie (pod koniec każdej fazy i w integracji z tymi fazami) i w których uczestniczą powołane do tego instytucje prowadzi do cyklicznej równowagi życiowej i przyczynia się do budowania poczucia człowieczeństwa.

Nie zawsze jednak instytucje, których celem jest socjalizacja i wychowanie, prowadzą do ukształtowania poczucia tożsamości młodego człowieka. Często są one miejscem przedwczesnego zamknięcia kognitywnego i moralnego w socjalizacji człowieka, miejscem uodparniającym na przeżywanie konfliktów wykraczających jedynie poza wąski prywatny świat i elementarne potrzeby, są miejscem, które ograniczają poczucie tożsamości młodzieży.

Do takich instytucji zaliczyć możemy szkołę, która jako system społeczny, uwikłana jest w sieć różnych współzależności warunkujących zachowania jej uczestników. Rzeczą niezwykle istotną we wspólnym funkcjonowaniu jest wyjątkowość i ważność każdego z uczestników oraz uznanie ich oddzielnych funkcji. W niej to właśnie spotykana dwubiegunowość działania (silny – słaby, duży – mały, ma władzę – nie ma władzy, ma wiedzę – nie ma wiedzy, dorosły – dziecko, nauczyciel – uczeń) powoduje zmagania emancypacyjne uczestników. W szkole posiadającym władzę i wiedzę oraz dorosłym jest nauczyciel, który, opierając się na stereotypach funkcjonowania szkoły podkreślającej jego pozycję (przemoc symboliczna i strukturalna), pozbawia innych uczestników słabszych, nie posiadających wiedzy i władzy, czyli uczniów, poczucia tożsamości. Manipulacja, którą stosują, wynikająca z niewłaściwie zastosowanego

podziału funkcji prowadzi uczniów do braku wiary w moc czynienia zmian, w swą kreatywność i podmiotowość. Utrata współzależności niszczy wspólne funkcjonowanie, ale i w rezultacie samego nauczyciela.

Nauczyciele w szkole jako systemie społecznym są bezpośrednią przyczyną wycofywania się młodzieży z naturalnego, otwartego i zewnętrznego oporu typu transformatywnego oraz wchodzenia w opór wewnętrzny typu akomodacyjnego, biernego i agresywnego. Nauczyciel, postrzegając siebie jako przedstawiciela i przekaziciela gotowych prawd, nie tworzy żadnej wiedzy, a jego bierny przekaz bez merytorycznych innowacji utwierdza młodych ludzi, że szkoła nie jest miejscem tworzenia nowych jakości u żadnej ze stron. Zatem aktywna postawa, ekspansywność i krytyczny stosunek ucznia odbierane są jako krytykanctwo i arogancja oraz często zrzucane na karb niedojrzałości młodych ludzi, a także jako osobiste wycieczki przeciwko nauczycielowi.

Nierówności głosów w szkolnym tworzeniu „definicji świata społecznego" są zdominowane przez przekaz wzorów zachowań, symboli i znaków zastanej kultury (w rodzinie, szkole i środowisku lokalnym), która narzuca swe znaczenia i interpretacje. W legitymizowaniu, wzmacnianiu i utrwalaniu przemocy realnej (symbolicznymi środkami) uczestniczą właśnie nauczyciele, którzy przekazując dominującą kulturę sami pozbawieni zostali również „własnego głosu", co powoduje, że wpadają w ten sposób w pułapkę „bezgłosu kulturowego". Uczniowie zaś, będąc pod działaniem ukrytej siły, która wyklucza wolny wybór, z czasem wyrabiają w sobie cechy nie mające nic wspólnego z kreatywnością, odpowiedzialnością, samodzielnością myślową, wrażliwością moralną, odwagą cywilną i godnością. W sytuacji trwałego blokowania napięć i niepewności częściej do głosu dochodzą postawy egoistyczne, akomodacyjne, zamykające rozwój osobowości ucznia na poziomie tożsamości naturalnej i tożsamości ról.

Rozwój indywidualności jest w niezaprzeczalnym związku ze zjawiskiem oporu i koniecznością jego istnienia. Ustosunkowanie się wobec świata, wobec jego faktycznych zależności wiąże się z podstawowym warunkiem tworzenia się odpowiedzialności i dojrzałości osobniczej.

Jednak każdy typ oporu jest w niebezpieczeństwie marginalizacji, nawet transformatywny, jeżeli nie będzie traktowany przez system jako rozwojowy (w sensie ogólnym i jednostkowym), ponieważ „cokolwiek stawia opór, może przeżyć wyłącznie pod warunkiem, że stanie się elementem systemu" (Adorno, Horkheimer, 1994, s. 150). Cechą charakterystyczną systemu jest to, że posiada zdolność do przetrwania i samoregulacji poprzez asymilowanie elementów obcych mu i wrogich. Wchłanianie tego, co nowe, inne czy oporne powoduje, że to, co powstało jako efekt oporu (wyższy poziom świadomości) wobec systemu, może zaistnieć w świadomości społecznej wówczas, gdy stanie się jego częścią. Promowanie oporu w szkole (jako systemie społecznym) prowadzącego do wykształcenia się jednostki jako indywiduum stanowi wartość w procesie społecznej modernizacji – jest wymogiem jej nowoczesności. W tym sensie wyzwolenie jednostki spod panowania systemu jest nakazem wprowadzonym przez nowoczesne społeczeństwo, a zatem wypływa z dyktatu tego systemu. Ten

swoisty paradoks współczesności jest koniecznością i szansą wyzwalania się jednostki spod panowania systemu, dla którego proces indywiduacji (nabywania tożsamości) jego członków jest szansą istnienia i rozwoju.

Bibliografia

Adorno T., Horkheimer M.: *Dialektyka oświecenia*. Warszawa 1994.

Aronson E.: *Człowiek jako istota społeczna*. Warszawa 1995.

Bilińska-Suchanek E.: *Pozycja społeczna ucznia przeciętnego w klasie szkolnej*. Słupsk 1994.

Brzezińska A.: *Edukacja przez aktywne uczestnictwo*. „Edukacja i Dialog" 1994, 62.

Gołaszewski T.: *Szkoła jako system społeczny*. Warszawa 1977.

Kwieciński Z.: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa 1992.

Maciaszkowa J.: *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*. Warszawa 1991.

Melosik Z.: *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań 1994.

Obuchowska I.: *Psychologia rozwojowa dla rodziców. Okres dorastania*. Warszawa 1983.

Pilch T.: *Agresja i nietolerancja jako mechanizmy zagrożenia ładu społecznego*. W: *Pedagogika społeczna*. Red. I. Lepalczyk, T. Pilch. Warszawa 1993.

Ranschburg J.: *Lek, gniew, agresja*. Warszawa 1993.

Znaniecki F.: *Socjologia wychowania*. Warszawa 1973.

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

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2002

Czesław Kupisiewicz

PROGRESYWIZM

Był na początku XX wieku najbardziej wpływową „filozofią wychowania" w USA, cieszącą się z jednej strony wielką popularnością wśród teoretyków i praktyków oświatowych, a z drugiej równie ostrą krytyką i niechęcią przedstawicieli innych filozofii, zwłaszcza esencjalizmu. Progresywizm wywarł silny wpływ na myśl pedagogiczną i praktykę edukacyjną wielu krajów na początku oraz w pierwszej połowie XX stulecia, a z jego oddziaływaniami można się jeszcze spotkać i teraz, tzn. po upływie stu lat od chwili, gdy powstał. Wydaje się zatem, że celowe jest przypomnienie tego kierunku pedagogicznego, jego genezy, istotnych właściwości oraz znaczenia dla edukacji. Taki też jest cel niniejszego opracowania.

Definicja

W niektórych słownikach i encyklopediach pedagogicznych, np. w *Encyklopedii pedagogicznej* Fundacji „Innowacja" (1993), hasło „progresywizm" w ogóle nie występuje. W innych z kolei nadaje się mu mniej lub bardziej rozbudowaną treść, jak np. „...reformatorski ruch pedagogiczny na rzecz odnowy szkoły; zapoczątkowany na przełomie XIX i XX wieku przez J. Deweya w USA; jego odpowiednikiem w Europie był ruch nowego wychowania" (*Leksykon „Pedagogika"*, 2000, s. 166) lub „...zapoczątkowany przez J. Deweya i rozwinięty przez wielu innych pedagogów (m.in. przez W.H. Kilpatricka i C. Washburne'a) prąd pedagogiczny, którego głównym założeniem było skoncentrowanie zasad doboru treści i metod kształcenia wokół psychicznych właściwości dziecka, jego potrzeb i zainteresowań. Wszystkie kierunki progresywizmu pedagogicznego zajmowały się działalnością doświadczalną, obejmującą niższe klasy szkoły ogólnokształcącej. Wywarły jednak znaczny wpływ i na szkołę średnią, powodując przesadne liczenie się z potrzebami uczniów, lekceważenie wychowania umysłowego, opartego na systematycznej wiedzy i zdolności logicznego myślenia, a zarazem hołdowanie zasadzie doraźnego przystosowania się do aktualnych warunków życia" (Okoń, 1998, s. 317).

Cytowany wyżej *Leksykon* odsyła ponadto do hasła „pedagogika pragmatyzmu" (s. 156–157), w którym wskazuje na filozoficzne, socjologiczne i psychologiczne źródła oraz aspekty progresywizmu; wymienia poszczególne odmiany tego prądu, a mianowicie klasyczną (J. Dewey), pajdocentryczną (W.H. Kilpatrick), rekonstrukcjonistyczną (G.S. Countse), szkół wolnych (R.I. Clapp) oraz odnowy szkoły tradycyjnej (E.R. Smith); przytacza wysuwane przeciwko niemu zarzuty (przesadne odwoływanie się do zainteresowań uczniów, rozluźnienie karności i dyscypliny, pomijanie perspektywicznych celów kształcenia i wychowania, niszczenie wewnętrznej logiki nauk i zaniedbanie strony poznawczej u dzieci i młodzieży na rzecz sublimowania ich popędów); przypomina, że po II wojnie światowej obarczono w USA pedagogikę pragmatyzmu odpowiedzialnością za przegraną w latach pięćdziesiątych rywalizację z ZSRR o podbój kosmosu; wreszcie informuje, że obecnie pojawiła się nowa wersja tej pedagogiki (R. Rorty).

W miarę pełny opis pozytywnych i negatywnych stron progresywizmu prezentuje Amerykanin Theodore Brameld. Jego zdaniem, jest to kierunek godny uwagi pod względem stosowanej metody naukowej, ale znacznie słabszy, gdy chodzi o ocenę i wykorzystywanie uzyskiwanych dzięki niej wyników; wartościowy z punktu widzenia zaleceń dotyczących tego, jak myśleć, ale bez porównania mniej znaczący pod względem wytyczania celów owemu myśleniu; mocny w zachęcaniu jednostek do autoekspresji i indywidualnego działania, ale znacznie mniej skuteczny w zakresie integracji tego działania z autoekspresją i działalnością grupową; zasługujący na pozytywną ocenę w przekonywaniu, że w pracy dydaktyczno-wychowawczej ważna jest teraźniejszość, ale nie doceniający faktu, iż równie istotna jest dla tej pracy przyszłość (Brameld, 1955, s. 92).

Na podstawie tego, co zostało wyżej powiedziane można stwierdzić, że progresywizm jest:

1) kierunkiem (prądem) pedagogicznym, który odegrał – zwłaszcza w USA – znaczącą rolę zarówno w teorii, jak i praktyce edukacyjnej;

2) związany z filozofią pragmatyzmu, a w szczególności z tą jego odmianą, opracowaną przez Deweya, która znana jest pod nazwą „instrumentalizmu" i która traktuje wiedzę z punktu widzenia korzyści, jakie przynosi w praktyce;

3) nastawiony na ekspozycję w procesie kształcenia uczniowskich potrzeb i zainteresowań, samodzielnego działania i inteligencji;

4) przeświadczony, że wychowanie stanowi instrument społecznej przebudowy, w wyniku której „ukształtowani zostaną wolni ludzie w zmieniającym się ustawicznie porządku społecznym" (Brameld, 1955, s. 197);

5) potencjalną wykładnią założeń oraz metod zmierzających do zasadniczej przebudowy szkoły tradycyjnej, która – zdaniem obecnych zwolenników progresywizmu – nadal dominuje w światowej praktyce edukacyjnej.

Pragmatyzm

Filozoficzną podstawę progresywizmu stanowi, jak już wspomniano, pragmatyzm. Nazwa pochodzi od Charlesa Peirce'a. Spopularyzował ją William James, nadając taki właśnie tytuł jednej ze swoich książek, przetłumaczonej

m.in. na język polski w 1911 roku. Pragmatyzm jest filozofią typowo amerykańską, znaną także pod nazwą „eksperymentalizmu".

Zbliżone do pragmatystycznych tezy głoszono już w starożytnej Grecji. Heraklit np. był zdania, że świat zmienia się ustawicznie, a stała jest tylko zasada zmienności. Sokrates z kolei usiłował łączyć epistemologię z aksjologią, głosząc pogląd, że wiedza jest warunkiem cnoty, a Arystoteles wyprzedził w czasie progresywistyczny postulat szukania rozwiązań kompromisowych.

Gdy chodzi o czasy późniejsze, to Francis Bacon, John Locke i Jean Jacques Rousseau również reprezentowali poglądy bliskie pragmatyzmowi. I tak, Bacon propagował eksperymentalną metodę, Locke lansował hasło politycznej wolności, a Rousseau uważał, że człowiek jest z natury dobry. Pewien wpływ na pragmatyzm wywarli ponadto Immanuel Kant i Georg W. Hegel, z których pierwszy podkreślał nienaruszalność godności jednostki, a drugi dynamiczny charakter integracyjnych procesów między przyrodą i społeczeństwem.

Spośród amerykańskich prekursorów najsilniejszy wpływ na powstanie i rozwój pragmatyzmu miał Peirce. Jemu to zawdzięcza James inspirację do sformułowania swojej podstawowej zasady filozoficznej, że idee dopóty nie mają znaczenia, dopóki nie wywołują zmian w doświadczeniu, dopóki nie zaczynają „pracować" (Brameld, 1955, s. 96). Niemały wpływ na ukształtowanie się i rozwój pragmatyzmu miały oprócz tego prace Georga Herberta Meada i Maxa Carla Otto.

Poza prekursorami, do powstania pragmatyzmu przyczyniły się także towarzyszące temu zjawisku okoliczności zewnętrzne. Należą do nich:

– *rewolucja przemysłowa*, której rozkwit przypadł na koniec XIX i początek XX wieku;

– *rozwój nauki* jako zarazem warunek i skutek rewolucji przemysłowej, a w szczególności postępy w zakresie matematyki i biologii, w tym pojawienie się teorii Darwina;

– *demokratyzacja* różnych dziedzin życia społecznego, a także *warunki kulturalne*, które również przyczyniły się do ukształtowania się i spopularyzowania „nowej filozofii".

James doszedł do pragmatyzmu przez psychologię, kładąc przy tym silny nacisk na nowe rozumienie ludzkiej psychiki. Dawne było atomistyczne, przedstawiało świadomość jako złożoną z prostych i niezmiennych elementów, tzn. wrażeń, spostrzeżeń, wyobrażeń, popędów i uczuć. James zaś twierdził, że w psychice nie ma takich prostych elementów, że jedne łączą się z drugimi i nieustannie w nie przechodzą. Dlatego też psychika – wbrew asocjacjonistom – nie stanowi sumy wrażeń, spostrzeżeń i wyobrażeń. Nie jest ona również – tym razem wbrew racjonalistom – substancją duchową, stabilną jednością. „Jest jednością, ale jednością przepływającego strumienia (...), przy czym działanie jest w niej pierwotne, a myśl i uczucia wtórne" (Tatarkiewicz, tom III, 1958, s. 275).

Pragmatyzm był metodą, która oceniała twierdzenia wedle konsekwencji – głównie praktycznych – jakie za sobą pociągają. Był też epistemologią, zgodnie z którą pojęcia nie są obrazami rzeczy, lecz planami akcji, a złożone z tych pojęć teorie – narzędziami działania. Tę właśnie cechę pragmatyzmu uznał Dewey za tak ważną, iż wziął od niej nazwę dla zbudowanego przez siebie jego kierunku,

tzn. instrumentalizmu. Był też pragmatyzm aksjologią, w której dochodziły do głosu wartości utylitarne, preferowanie spraw konkretnych, ważnych życiowo i użytecznych praktycznie (por. Tatarkiewicz, 1958, s. 277). Stał się wreszcie filozoficzną podstawą progresywizmu, który to kierunek pedagogiczny zyskał sobie trwałe miejsce w światowej myśli i praktyce edukacyjnej na początku XX wieku, a i dzisiaj dochodzi jeszcze tu i ówdzie do głosu.

Geneza i rozwój progresywizmu

Podobnie jak pragmatyzm, również progresywizm miał swoich prekursorów. Jednym z nich był Jan Amos Komeński, który domagał się „nauczania zgodnego z naturą dziecka", co odpowiada progresywistycznemu postulatowi aktywizowania dzieci i młodzieży w nauczaniu oraz liczenia się z ich zainteresowaniami i potrzebami. Był nim także Rousseau, który przygotował grunt pod budowę „szkoły skoncentrowanej na uczniu" (*the child-centered school*), tzn. instytucji żarliwie lansowanej przez progresywistów. Do prekursorów tej „filozofii wychowania" zalicza się wreszcie Pestalozziego, Herbarta i Fröbla, którzy opowiadali się za samodzielnością uczniów w procesie nauczania, poglądowością oraz twórczą pracą dzieci i młodzieży, tzn. za ideami bliskimi progresywistom. Współdziałali z Deweyem w rozwijaniu progresywizmu również Amerykanie, a wśród nich przede wszystkim William H. Kilpatrick i Boyd Bode, a nieco później C. Washburne.

W wyniku zbiorowych poczynań wymienionych pedagogów, przy dominującym jednak wkładzie Deweya, powstała progresywistyczna koncepcja wychowania, oparta na następujących *założeniach ogólnych*:

1. Dziecko i jego otoczenie stanowią niepodzielną i ugruntowaną na interakcji jedność, dzięki której medyfikuje ono to otoczenie i samo jest przez nie modyfikowane.

2. Uczenie się jest powtarzającym się wysiłkiem każdego organizmu, który zmierza do usuwania napotykanych przeszkód oraz włącza odpowiedzi na działające nań bodźce do już posiadanych zasobów doświadczenia. Proces ten jest podobny do odżywiania się. Jest też – jak ono – najskuteczniejszy, kiedy towarzyszy mu chęć czy apetyt doświadczania, badawczej konfrontacji z otoczeniem, rozwiązywania pojawiających się problemów.

3. Takie rozumienie uczenia się znaczy, że w tym procesie musi uczestniczyć „całe dziecko", a nie tylko jego umysł. Umysł pojmowany jest tutaj jako wyspecjalizowana forma zachowania, której podstawową funkcję „stanowi kontrolowanie relacji łączących podmiot z otoczeniem oraz przewidywanie skutków postępowania" (Bode, 1940, s. 15).

4. Otoczenie dziecka, jego środowisko, jest dla niego równie ważne, jak własne ciało, które także stanowi część środowiska.

5. Uczenie się jest procesem o zróżnicowanych „poziomach złożoności", przy czym najwyższy z nich stanowi inteligencja. Ludzie uczą się niekiedy w sposób podobny do tego, jakim posługują się zwierzęta, tzn. za pomocą metody prób

i błędów, czynności impulsywnych, nieprzemyślanych wyborów. Najczęściej jednak czynią to, respektując wszystkie składniki pełnego aktu myślenia: od odczucia i zdefiniowania napotkanej trudności, poprzez wysunięcie i uzasadnienie hipotezy jej rozwiązania, aż po weryfikację lub falsyfikację tego rozwiązania.

6. Progresywizm odrzuca niektóre spośród tych koncepcji odnoszących się do interpretowania i rozumienia natury dziecka, jakie głoszą tradycyjne kierunki psychologiczne. Dziecko nie jest wyposażone – wbrew tym kierunkom – we wrodzone cechy umysłowe, nie ma ukrytych zadatków intelektualnych, które we właściwym czasie mogłyby się rozwinąć, nie jest też organizmem reagującym mechanicznie na bodźce otoczenia. Ale nie jest także „materiałem duchowym", z którym cielesna aktywność nie ma bezpośredniego związku, ani też złożoną z atomów substancją, w której procesy umysłowe byłyby równocześnie procesami fizycznymi. Uznając, że dany bodziec pomaga określić charakter wywoływanej przezeń reakcji, progresywiści twierdzą, że reakcje, do których dziecko jest zdolne stosownie do posiadanych uzdolnień, zainteresowań i nawyków, same wpływają na dobór takich lub innych bodźców. „Dziecko *zaprasza* określone bodźce, ponieważ są one wobec jego reakcji interaktywne, ponieważ reakcje i bodźce warunkują się wzajemnie" (Brameld, 1955, s. 133).

W progresywistycznej teorii uczenia się istotną rolę odgrywają takie *pojęcia*, jak zainteresowania, wysiłek, cel, inteligencja, nawyk, wzrost, organizm i kultura.

Zainteresowania stanowią główny motyw wszelkiej działalności. Powinny być zaspokajane i rozwijane w drodze bezpośredniego i pośredniego kontaktu ze światem rzeczy, zjawisk i procesów. Są ściśle powiązane z *wysiłkiem*, a także z *celem* (lub celami), który (które) progresywiści rozumieją jako przewidywane konsekwencje zaspokajanych zainteresowań i podejmowanego wysiłku. Ogniwem pośrednim między motywującymi zainteresowaniami i osiąganymi wynikami jest *inteligencja*, dzięki której uczący się podmiot starannie analizuje i reorganizuje problemową sytuację (lub sytuacje). Jeśli działa spontanicznie, impulsywnie, to końcowy wynik takiego działania jest mniej korzystny aniżeli wtedy, kiedy owo działanie byłoby poprzedzone analizą przewidywanych konsekwencji. *Nawyk* z kolei sprawia, że każde nowe doświadczenie wpływa modyfikująco na zasoby już posiadanych doświadczeń, wzbogaca je, reorganizuje i utrwala. Może on też być przeszkodą i utrudniać efektywne uczenie się, kiedy prowadzi do rutyny i powstawania sztywnych stereotypów zachowań.

Uczenie się jest czynnością aksjologiczną, ponieważ przyczynia się do kształtowania nabywanego przez dzieci systemu wartości filozoficznych, psychologicznych i społeczno-moralnych. Do *wzrostu* wychowanków prowadzi tylko wtedy, kiedy pozwala im zaspokajać żywione zainteresowania w drodze racjonalnego wysiłku oraz wzmacniać posiadane umiejętności motoryczne i nawyki refleksyjnego myślenia. Aby wzrost był pełny, należy usunąć z wychowania takie negatywne zjawiska, jak frustracja, przesądy, pamięciowe uczenie się reguł moralnych, a także tępy i bezduszny dryl.

Reakcje dziecka są funkcją jego całego organizmu. „Uczy się bowiem zarówno ciałem, jak i umysłem, ponieważ jedno nie istnieje bez drugiego" (Brameld, 1955, s. 139). Ta właśnie współzależność, to powiązanie ze sobą (*interrelatedness*), stanowi charakterystyczną cechę progresywistycznej psychologii, podobną do tej, jaką w psychologii postaci spełnia pojęcie „postaci"

(*Gestalt*). Cecha ta wskazuje także na jedność życia indywidualnego i społecznego. Uczenie się zatem jest najpełniejsze i zarazem najbardziej efektywne, kiedy opiera się na doświadczeniu bezpośrednim i pośrednim, kiedy jednoczy pierwiastki cielesne z duchowymi, kiedy odwołuje się do intelektu, ale także do uczuć i woli, a przede wszystkim opiera się na działaniu. „Uczenie się przez działanie" (*learning by doing*) stało się hasłem naczelnym progresywistycznej psychologii i propagowanej przez Deweya dydaktyki.

I wreszcie *kultura*. Jest ona, według progresywistów, sumą przekazywanych z pokolenia na pokolenie doświadczeń i rzeczy materialnych, w tym wytworów sztuki, warunkujących istnienie społeczeństwa. Chodzi tutaj o język, zwyczaje i obyczaje, narzędzia, instytucje, wiedzę i ideały, jak wynika z listy „składników kultury" opracowanej w 1942 roku przez „National Society for the Study of Education". W tym kontekście można powiedzieć, że podstawowym zadaniem szkoły, a nawet jej misją, jest zapewnienie ciągłości kultury, tak aby następujące po sobie pokolenia nie musiały „zaczynać wszystkiego od nowa" (Brameld, 1955, s. 141).

Treść i metody progresywistycznej edukacji

Gdy chodzi o treść kształcenia, to – mówiąc najogólniej – progresywiści opowiadali się za „programem opartym na doświadczeniu" (*experience – centered curriculum*). Zmierzali przy tym do:

1) usunięcia z programów nauczania i składających się na nie przedmiotów zagadnień drugorzędnych pod względem merytorycznym i wychowawczym;

2) korelowania treści przedmiotów o pokrewnej tematyce, np. języka angielskiego i nauki o społeczeństwie;

3) grupowania przedmiotów, a także objętych nimi działów, tematów i podtematów, w tzw. szerokie pola treściowe (*broad fields curriculum*), jak – z jednej strony – przedmioty przyrodnicze, humanistyczne i artystyczne, a z drugiej – „Wielkie odkrycia geograficzne", „Klimat a warunki życia ludzi i zwierząt" itp.;

4) eksponowania rdzeni czy swoistych punktów ciężkości materiału programowego (*core curriculum*) stosownie do wykazywanych przez uczniów zainteresowań;

5) zastępowania podziału treści kształcenia według poszczególnych „przedmiotów nauczania" przez podział na jednostki tematyczne o interdyscyplinarnym charakterze (Rugg, 1947, s. 22).

Ten zamysł przebudowy tradycyjnych programów nauczania był wymierzony zarówno przeciwko encyklopedyzmowi, jak i formalizmowi dydaktycznemu, które to kierunki cieszyły się w pierwszej połowie XX wieku dość dużą popularnością, zwłaszcza encyklopedyzm. Przeciwko encyklopedyzmowi był wymierzony dlatego, że kierunek ten przytłaczał umysły uczniów nadmiarem wiadomości „najczęściej do niczego nieprzydatnych", a przeciwko formalizmowi z tego powodu, że „ćwiczy władze umysłowe dzieci i młodzieży w oderwaniu od rzeczywiście ważnych i interesujących dla wychowanków problemów, tzn. że jest zabiegiem szkolarskim, powierzchownym i nieefektywnym"

(Rugg, 1947, s. 87). Przeciwstawiając się obu wymienionym kierunkom progresywiści proponowali, aby skoncentrować treść i organizację kształcenia na materiale, który by pobudzał uczniów do stawiania pytań-problemów i samodzielnego ich rozwiązywania, wdrażał do uważnej analizy problemowych sytuacji oraz umożliwiał „uczenie się przez działanie" (por. Bogdan Suchodolski: *Wstęp* do: Dewey, 1972, s. LVIII).

Stawianie i rozwiązywanie problemów przez uczniów stanowiło zatem w dydaktycznej koncepcji progresywistów główną *metodę* kształcenia. Treść tych problemów miała przy tym być wyznaczana nie przez obiektywne cechy realizowanego w szkole materiału nauczania, odzwierciedlające aktualny stan wiedzy o rzeczywistości, lecz przez podmiotowe potrzeby uczniów. Można więc powiedzieć, że progresywiści – zwalczając tradycyjny formalizm dydaktyczny, podobnie zresztą jak herbartowskie stopnie formalne – również popadli w swoisty formalizm. Z ich bowiem punktu widzenia istotne było nie tyle to, jakie problemy uczniowie rozwiązują, co raczej to, aby w ogóle je rozwiązywali. Jest to wprawdzie formalizm „cenniejszy niż ten, który zalecała tradycyjna teoria formalnego kształcenia, ale jest to również formalizm odrywający nurt umysłowego wysiłku jednostki od rozwoju obiektywnego świata cywilizacji, a zwłaszcza od problematyki nowoczesnego rozwoju społecznego i naukowego" (Suchodolski, 1972, s. LIX).

Problem był dla progresywistów inną nazwą aktu myślenia, a myślenie „metodą doświadczania wychowującego" (Dewey, b.r.). W związku z tym zasady stosowane w nauczaniu musiały być identyczne z zasadami myślenia refleksyjnego (problemowego), pozostającego jednak – inaczej niż w szkole tradycyjnej w ścisłym kontakcie z życiem pozaszkolnym, z doświadczeniem, potrzebami i zainteresowaniami dzieci i młodzieży (por. Pieter, *Wstęp* do: Dewey, 1967, s. LIII).

Ogólnie można powiedzieć, że progresywizm:

1) opowiada się za jednością przedmiotu i metody nauczania, tzn. za jednością „całkowicie opracowanego i sklasyfikowanego systemu faktów i praw rządzących światem przyrody i życiem człowieka" oraz jednością „ustalonego zespołu najlepszych możliwych sposobów, za pomocą których ów system można przedstawiać uczniowi oraz wpajać w jego umysł" (Dewey, 1972, s. 227);

2) dzieli metody nauczania na ogólne i indywidualne, przy czym te pierwsze „stosowane są z udziałem inteligencji ucznia, a nie za pomocą narzucanych mu z zewnątrz przepisów", a drugie „zależą od wrodzonych skłonności jednostki oraz od nabytych nawyków i zainteresowań" (Dewey, 1972, s. 240); a także

3) podkreśla potrzebę indywidualizowania metod uczenia się stosownie do posiadanego przez uczniów doświadczenia i zasobu wiedzy oraz ich uzdolnień i zainteresowań.

Mocne i słabe strony progresywizmu

Była już mowa o tym, że progresywistyczna teoria i praktyka cieszyły się z jednej strony dużym uznaniem i popularnością, z drugiej zaś niechęcią i krytyką, przy czym oba te stanowiska były szczególnie widoczne w USA.

Ostre ataki przeciwko progresywizmowi przypuszczali przede wszystkim przedstawiciele tych środowisk społecznych, które nie chciały, aby szkoła była instrumentem ustawicznych badań i liberalnych poczynań. Krytykowano również „progresywną edukację" z powodu zalecanego przez nią sposobu życia i uczenia się, faworyzującego eksperymentowanie oraz zmienne, a nawet kapryśne zainteresowania uczniów, a równocześnie niedoceniającego wartości trwałych i uniwersalnych. Zarzucano oprócz tego tej edukacji, że eksponuje „uczenie się przez działanie", a nie docenia uporządkowanego przekazywania dzieciom i młodzieży materiału programowego, kładzie przesadny nacisk na teraźniejszość, a nie na przygotowanie wychowanków do życia przyszłego. Atakowano wreszcie progresywizm za to, iż podporządkowuje nauczanie schematowi stopni formalnych pełnego aktu myślenia, zaniedbując równocześnie systematykę naukową, a ponadto przywiązuje przesadną rolę do oceny prawdziwości formułowanych hipotez i wniosków na podstawie ich przydatności i użyteczności praktycznej, a nie zgodności z rzeczywistością (por. Hutchins, 1953, s. 332).

Z surową krytyką spotkał się progresywizm również poza granicami USA. Najdobitniejszym przykładem owej krytyki była jego ocena jako kierunku pedagogicznego, który „przenosi swobodę nad karność, potrzebę bezpośrednią nad dalekie cele wychowania, doświadczenie indywidualne nad doświadczenie społeczne, psychologiczną organizację nauczania nad konsekwencję logiczną oraz inicjatywę ucznia nad inicjatywę nauczyciela" (Sośnicki, 1967, s. 82).

Ale progresywizm miał też godne podkreślenia mocne strony. Jedną z nich była trafna krytyka „szkoły tradycyjnej", której zarzucano:

1) powierzchowność wychowania opartego głównie na represji i awersyjnych bodźcach;

2) werbalizm w nauczaniu;

3) preferowanie metod służących przekazywaniu uczniom „gotowej wiedzy" do zapamiętania, a nie samodzielnego jej zdobywania;

4) ujmowanie rozwoju myślenia jako aktu incydentalnego w procesie przekazywania wiadomości;

5) niedostateczne respektowanie potrzeb i zainteresowań poznawczych dzieci i młodzieży, a także

6) odizolowanie procesu kształcenia od faktycznych potrzeb życia społecznego i kulturalnego.

Zmierzając do przezwyciężenia tych niedostatków tradycyjnego nauczania, progresywiści oparli działalność dydaktyczno-wychowawczą na:

1) podziale treści nauczania na interdyscyplinarne bloki;

2) samodzielnym zdobywaniu wiedzy przez uczniów, którym zapewniono również pewien wpływ na dobór treści kształcenia;

3) pobudzaniu dzieci i młodzieży do nauki przez motywy wewnętrzne, przez odczuwane potrzeby i wykazywane zainteresowania poznawcze;

4) wdrażanie wychowanków do współpracy oraz autokontroli i autooceny przebiegu i wyników własnej pracy, polegającej głównie na rozwiązywaniu problemów teoretycznych i – najczęściej – praktycznych;

5) łączenie zinstytucjonalizowanego kształcenia z pozaszkolną działalnością poznawczą (por. Bennett, 1976, s. 38).

Niewątpliwą zasługą progresywizmu było ponadto potępienie wszelkiej indoktrynacji oraz oddzielania pracy od nauki, a także dążenie do integrowania celów, metod i środków kształcenia z aspiracjami oraz planami jednostek i społeczeństwa. Jego zasługą było wreszcie przeciwstawienie się tradycyjnej psychologii, która traktowała psychikę dziecka jako już ukształtowaną i identyczną z psychiką człowieka dorosłego, a oprócz tego nie dostrzegała roli, jaką pełnią w procesie rozwojowym wszystkie składniki życia dziecka, jego kontakty z otoczeniem, własna aktywność, w tym czynności manualne, a nie tylko uwaga i pamięć.

Progresywizm, będąc – jak to określił Bogdan Suchodolski – pedagogiką egzystencji, a nie esencji człowieka, miał dokonać w edukacji przewrotu podobnego do tego, jakiego dokonał Kopernik, przesuwając środek astronomiczny z Ziemi na Słońce. Słońcem miało przy tym być dziecko, wokół którego i na którym powinny się koncentrować poczynania dydaktyczno-wychowawcze.

Czy tak się stało?

Odpowiedź twierdząca na to pytanie byłaby słuszna, ale jedynie w bardzo wąskim zakresie, a mianowicie w odniesieniu do stosunkowo nielicznych szkół eksperymentalnych i ośrodków wychowawczych, w których próbowano realizować i rozwijać pedagogiczne zalecenia progresywizmu. Pod tym względem podzielił on los pozostałych odmian nowego wychowania, którego był elementem. I chociaż przyczynił się do rozluźnienia tradycyjnej pedagogiki autorytetu i represji, wykładu i pytań, dominacji werbalizmu i bierności uczniów, to jednak nie zrewolucjonizował szkolnictwa jako całości (por. Suchodolski, 1958, s. 390–391). Czy cel ten zdołają osiągnąć kontynuatorzy progresywizmu, jak np. E. Fenton i inni, którzy działają w drugiej połowie XX wieku i na początku XXI stulecia, wykaże praktyka edukacyjna.

Bibliografia

Bennett W.: *Teaching Styles and Pupil Progres*. Open Books, London 1976.

Bode B.H.: *How we Learn*. Heath 1940.

Brameld T.: *Philosophies of Education in Cultural Perspective*. Holt and Co. Inc., New York 1955.

Dewey J.: *Demokracja i wychowanie*. Ossolineum, Wrocław 1972.

Dewey J.: *Moje pedagogiczne credo*. Wyd. 2. Książnica Atlas, Warszawa b.r.

Encyklopedia pedagogiczna. Fundacja „Innowacja", Warszawa 1993.

Hutchins R.M.: *The Conflict in Education*. Harper 1953.

Leksykon „Pedagogika". PWN, Warszawa 2000.

Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. „Żak", Warszawa 1998.

Pieter J.: *Wstęp*. W: Dewey J.: *Wybór pism pedagogicznych*. Ossolineum, Wrocław 1967.

Rugg H.: *Foundations for American Education*. World Book 1947.

Sośnicki K.: *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. PZWS, Warszawa 1967.

Suchodolski B.: *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Książka i Wiedza, Warszawa 1958.

Suchodolski B.: *Wstęp*. W: Dewey J.: *Demokracja i wychowanie*. Ossolineum, Wrocław 1972.

Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*. Tom III. PWN, Warszawa 1958.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2002

Sabina Sawicka-Wilgusiak
Uniwersytet Warszawski

REFORMA SZKOLNICTWA WE WŁOSZECH

Z nadejściem trzeciego tysiąclecia Włochy rozpoczynają drugą gruntowną reformę swojego szkolnictwa. Pierwszą z 1923 r. zawdzięczały Giovanniemu Gentile, ministrowi doby faszystowskiej.

Wprawdzie w 1947 r. na początku nowego republikańskiego państwa, miała miejsce jeszcze jedna próba, podjęta przez ministra oświaty z partii katolickiej Guido Gonnella, który utworzył Narodową Komisję Badań nad Reformą Szkolnictwa, ale nie wysnuto wtedy istotnych reformatorskich wniosków. Komisja zakończyła pracę 30.IV.1947 r. nie wdrażając żadnych rozwiązań.

W 1962 r. wprowadzono ujednoliconą szkołę średnią pierwszego stopnia (*scuola media*), a w 1969 r. – nowy egzamin maturalny, ale były to tylko zmiany fragmentaryczne, nie zaś kompleksowe przeobrażenia systemu szkolnego.

Druga wielka reforma, tzw. **makroreforma 2000**, realizowana przez Ministra Edukacji Narodowej Luigi Berlinguera, miała na celu podniesienie jakości i konkurencyjności szkolnictwa włoskiego w stosunku do pozostałych krajów Unii Europejskiej. Chodzi bowiem o przezwyciężenie odpadu i odsiewu szkolnego oraz podniesienie niskiej jakości kształcenia[1].

Zasadniczym celem reformy roku 2000 jest uczynienie szkoły włoskiej twórczą, zdolną zagwarantować wszystkim użyteczność i lepsze przygotowanie do życia.

System szkolnictwa przed reformą

Szkolnictwo włoskie było uprzednio podzielone na 5 cykli programowych. Mimo zapowiadanych zmian systemu szkolnictwa, nadal pozostało 5 poziomów kształcenia (patrz tabela 1).

Obowiązek szkolny obejmuje dzieci w wieku od 6 do 14 lat.

I. **Przedszkolny** – obejmuje dzieci w wieku 3–6 lat. Nie jest obligatoryjny. Około 95% dzieci włoskich uczęszcza do przedszkola.

Tabela 1. Organizacja szkolnictwa we Włoszech

<table>
<tr><td colspan="6">Uniwersytet, instytuty uniwersyteckie, Akademie Sztuk Pięknych</td><td rowspan="2">Wstępne kształcenie zawodowe, przyuczanie do zawodu, kontrakty szkolenie praca</td></tr>
<tr><td>5-letnie liceum klasyczne lub liceum przyrodnicze</td><td>4-letnie liceum pedagogiczne</td><td>3-letnia szkoła pedagogiczna zawodowa</td><td>5-letnie technikum</td><td>4-letnie liceum artystyczne</td><td>3-letni instytut sztuki użytkowej</td></tr>
<tr><td colspan="7">3-letnie
Gimnazjum (scuola media)
(młodzież w wieku 11–14 lat)</td></tr>
<tr><td colspan="7">5-letnia
Szkoła podstawowa
(dzieci w wieku 6–11 lat)</td></tr>
<tr><td colspan="7">3-letnie
Przedszkole
(dzieci w wieku 3–6 lat)</td></tr>
</table>

II. **Podstawowy** – przeznaczony dla dzieci w wieku 6–11 lat. Jest obowiązkowy i obejmuje 5 lat nauki w szkole podstawowej. Kończy ją egzamin oceniający efekty procesu kształcenia.

III. **Średni pierwszego stopnia** – obejmuje młodzież w wieku 11–14 lat. Jest to tzw. *scuola media*, tj. 3-letnia szkoła średnia pierwszego stopnia. Ma ona charakter obowiązkowy. Celem realizowanego w szkole procesu dydaktycznego jest ukierunkowanie dalszego kształcenia uczniów. Również *scuola media* kończy się egzaminem uprawniającym do uzyskania świadectwa. Na szkole średniej pierwszego stopnia kończy się obowiązek szkolny, w trakcie którego szkoła była bezpłatna. Nawet podręczniki uczeń otrzymywał za darmo.

IV. **Średni drugiego stopnia** – obejmuje młodzież od 14–19 lat. Nie ma on charakteru obowiązkowego. Szkoła średnia II stopnia jest płatna (około 10% średnich zarobków). Na tym poziomie następuje ogromne zróżnicowanie. W wieku 14 lat uczeń musi dokonać wyboru dalszej drogi własnego rozwoju. Ma wiele możliwości (Dei, 2000), wśród nich:

– *Liceo classico* lub *scientifico*, tj. liceum ogólnokształcące klasyczne lub przyrodnicze, trwające 5 lat. Kończy je matura uprawniająca abiturientów do wstąpienia na uniwersytet. Liceum humanistyczne (klasyczne) jest najwyżej cenionym we Włoszech rodzajem wykształcenia. Ma w programie naukę greki, łaciny, filozofii. Absolwenci liceum klasycznego to przyszła elita. Nawet wybitni fizycy czy matematycy szczycą się ukończeniem liceum klasycznego. Jednak najczęściej wybieranym przez absolwentów kierunku jest prawo i medycyna.

– *Instituto magistrale*, tj. 4-letnie liceum pedagogiczne, kształcące nauczycieli szkół podstawowych. Ukończenie liceum pedagogicznego uprawnia do podjęcia studiów na określonych kierunkach uniwersyteckich, po ukończeniu jednak jednorocznego kursu przygotowawczego. Liceum to zostało rozwiązane w 1998 r. Nauczyciele szkół podstawowych są zobligowani do ukończenia studiów uniwersyteckich.

– *Scuola magistrale*, tj. 3-letnia szkoła pedagogiczna zawodowa, przygotowująca do podjęcia pracy w charakterze wychowawcy przedszkola. Ukończenie tej szkoły nie uprawniało do podjęcia studiów wyższych. Ta szkoła również została zlikwidowana, a nauczyciele przedszkoli od 1998 r. są kształceni w uniwersytetach.

– *Instituto tecnico*, tj. 5-letnie technikum. Celem techników jest kształcenie w konkretnych zawodach sfery rolniczej, przemysłowej, administracyjnej, handlowej i technicznej. Szkolnictwo techniczne obejmuje następujące sektory: rolniczy, przemysłowy (mechaniczny, elektrotechniczny, telekomunikacyjny, komputerowy, chemiczny, górniczy), handlowy, geodezyjny, turystyczny, żeglarski oraz sektor kobiecy (żywieniowiec, korespondent obcojęzyczny, księgowy). Program szkół technicznych przez pierwsze dwa lata nauki jest jednakowy dla wszystkich specjalizacji. Różnica programowa zawiera się jedynie w zakresie i treści praktyk zawodowych. Dobór przedmiotów w kolejnych trzech latach zależy od specjalizacji. Szkołę kończy tzw. matura techniczna, uprawniająca do podjęcia studiów uniwersyteckich lub pracy zawodowej. Możliwość podjęcia studiów po maturze technicznej jest dana dopiero od 1969 r. Przedtem studia można było podejmować tylko i wyłącznie po ukończeniu liceum. Matura humanistyczna (klasyczna) uprawniała do zapisania się na dowolny kierunek studiów, natomiast ukończenie liceum przyrodniczego pozwalało na zapisanie się tylko na uniwersyteckie kierunki przyrodnicze.

– *Liceo artistico*, tj. 4-letnie liceum artystyczne, kształcące uczniów w zakresie sztuk wizualnych i form wyrażania. Liceum obejmuje dwie specjalności. W skład pierwszej wchodzi: malarstwo, rzeźba, scenografia, dekoratorstwo, druga to architektura. Naukę kończy tzw. matura artystyczna (*maturita artistica*). Absolwenci pierwszej sekcji mogą studiować na Akademii Sztuk Pięknych, zaś drugiej na uniwersyteckim wydziale architektury. Ukończenie piątego, dodatkowego roku pozwala na otrzymanie świadectwa szkoły średniej II stopnia, które pozwala podjąć dalsze kształcenia na dowolnym kierunku uniwersyteckim. Włosi – to kraj artystów. Tak więc i licea artystyczne cieszą się dużym zainteresowaniem wśród młodzieży.

– *Instituto d'arte*, tj. instytut sztuki – przygotowuje do zawodu artysty przemysłowego (sztuki użytkowej). Programy tych szkół składają się z 34 specjalizacji (ceramika, złotnictwo, tekstylia, koral, alabaster, szkło itd.). Kształcenie realizowane jest przez 5 lat i podzielone zostało na dwa cykle. Pierwszy – trzyletni – kończy egzamin mistrzowski, drugi – egzamin uprawniający do uzyskania świadectwa artystycznej szkoły średniej. Absolwenci uzyskują prawo studiowania w wyższych szkołach artystycznych.

V. **Cykl wyższy** – obejmuje uniwersytety, wyższe szkoły artystyczne oraz kursy kształcenia i dokształcania zawodowego dla absolwentów szkół średnich. Wyższy poziom kształcenia realizują 72 instytucje, z których 47 stanowią uniwersytety państwowe usytuowane na terenie całego kraju, 3 stanowią politechniki, 6 uniwersytety katolickie, 2 uniwersytety dla obcokrajowców, resztę stanowią inne szkoły wyższe. Najbardziej znane uniwersytety to: uniwersytet w Bolonii, Padwie, Florencji, Rzymie.

Włochy są jedynym krajem europejskim, w którym nie ma akademii rolniczych, ekonomicznych i medycznych. Także politechniki nie stały się powszechne. Kierunki kształcenia realizowane na wymienionych typach uczelni znalazły swe miejsce na uniwersytetach.

Zazwyczaj uniwersytety posiadają następujące wydziały (*dipartimenti*): rolnictwo, ekonomia (ekonomia, statystyka), prawo, inżynieria, medycyna (medycyna, farmacja), nauki polityczne, nauki przyrodnicze, nauki humanistyczne (literatura, języki, pedagogika, psychologia). Studia trwają najczęściej 4 lata. Jedynie kierunki inżynieryjne obejmują 5 lat, a medycyna 6 lat nauki.

Studenci zagraniczni studiujący we Włoszech najczęściej wybierają historię sztuki, architekturę, prawo międzynarodowe, ekologię i inżynierię budowlaną. Te kierunki cieszą się największą renomą. Wstęp na uniwersytety jest wolny. Każdy, kto posiada maturę, może zapisać się na uniwersytet. Tylko niektóre kierunki wprowadziły ograniczoną liczbę miejsc. Studia są płatne. Wysokość opłat zależna jest od kierunku. Wydziały przyrodnicze są droższe ze względu na konieczność utrzymania laboratoriów. Opłaty wynoszą około 15–20% zarobków przeciętnego Włocha. Student może sam zarobić na swoje studia. Uczelnie przedstawiają studentom wiele ofert pracy w niepełnym wymiarze godzinowym. Również studenci z Polski mogą podjąć studia we Włoszech i ukończyć je bez żadnej pomocy finansowej ze strony rodziców. Warunkiem koniecznym jest posiadanie matury i biegła znajomość języka włoskiego.

Przesłanki reformy

Potrzeba reformy wynika z „przyspieszenia", jakie daje się zaobserwować w rozwoju nauki: zanika stabilność wiedzy ludzkiej, która jest stale modyfikowana i rozszerzana przez nowe odkrycia. Szkolnictwo nie może opierać się już wyłącznie na tradycyjnym przekazie wiedzy; powinno ono również zapewnić kształcenie zmysłu krytycznego, zdolności przystosowawczych oraz zdolność zastosowania wiedzy w praktyce.

Reforma ma na celu ulepszenie zasobów ludzkich, które są głównym czynnikiem rozwoju ekonomicznego kraju. Ma to być ulepszenie pod względem liczebnym (należy pozwolić większej liczbie osób osiągnąć wystarczające umiejętności do osiągnięcia zawodu), jak i jakościowym (należy rozszerzyć możliwości wyboru specjalizacji). Reformy przeprowadzane są w wielu krajach Europy; ogólna tendencja to decentralizacja systemu szkolnictwa, przyznawanie większej samodzielności szkołom w celu wzmożenia współpracy między placówkami szkolnymi a poszczególnymi regionami. Poza tym zmierza się do określenia wymaganych standardów: tworzone są krajowe systemy oceniania skuteczności nauczania.

Wiele osób będzie musiało zmieniać wielokrotnie rodzaj wykonywanej pracy, szkoła musi więc zapewnić rozwój zdolności uczenia się nowych umiejętności, kooperowania, dokonywania wyborów oraz rozwiązywania problemów. Absolwent szkoły średniej powinien być przygotowany do zmiany zawodu. Nie może być więc przygotowywany w ramach sztywnych struktur myślowych, lecz posiąść ogólny rozwój kulturowy i techniczny. Powinien rozumieć potrzebę

kształcenia się przez całe życie. Zadaniem szkoły jest przygotowanie młodego pokolenia do takiej przyszłości.

Edukacja we Włoszech stawia sobie za cel:

1) Wykształcić człowieka twórczego, zdolnego do przekształcania otaczającej go rzeczywistości.

2) Przygotować człowieka elastycznego, potrafiącego zmieniać miejsca pracy i zawody – nawet kilkakrotnie w ciągu swego życia.

3) Przygotować do samodzielności. Dlatego w szkole włoskiej stosowany jest model szkoły aktywnej, a metoda problemowa jest dominującą metodą nauczania.

4) Nauczyć korzystania z nowych technologii. Powstało obecnie wiele projektów edukacji informatycznej dla całego społeczeństwa, poczynając od małych dzieci, a skończywszy na ludziach starszych kształcących się w uniwersytetach trzeciego wieku, np. Progetto Icaro.

5) Nauczyć posługiwania się dwoma językami obcymi.

6) Wykształcić umiejętność komunikowania się.

7) Wdrożyć dzieci do współpracy w grupie, np. poprzez zadawanie dzieciom tematów do opracowania w grupach 4- lub 6-osobowych.

8) Rozbudzić potrzebę ciągłego uczenia się, np. poprzez zadanie dzieciom do przeczytania w trakcie wakacji kilku interesujących książek.

9) Przygotować do życia w demokracji przez tworzenie klas wielonarodowościowych. Zadaniem szkoły jest uczyć szacunku dla inności.

10) Pomóc dzieciom rozpoznać i rozwijać swoje zdolności przez stosowanie oceny opisowej i indywidualne podejście do ucznia. Włosi tworzą szkołę przyjazną dziecku, bezstresową, taką w której mogą ujawnić się wszystkie zdolności dziecka. Nie stosują ocen cyfrowych w 5-letniej szkole podstawowej. Dużą wagę przywiązują do przedmiotów artystycznych.

11) Rozbudzać w człowieku wrażliwość, dzięki włączeniu dzieci niepełnosprawnych do normalnych klas. Włochy są jedynym krajem europejskim, w którym od trzydziestu lat nie ma szkół specjalnych. Dzieci specjalnej troski uczą się razem z dziećmi normalnymi. W dobie rozwoju bezdusznej techniki, ogromnego pośpiechu, pogoni za pieniądzem i dobrami konsumpcyjnymi – wrażliwość jest niezwykle ważna w demokratycznym społeczeństwie.

Proponowany model reformy szkolnictwa

Struktura proponowanego systemu edukacji w reformie z roku 2000 jest następująca:

3–6 lat	*ciclo pirimario*: przedszkole,
6–13 lat	*scuola di base*: 7-letnia szkoła podstawowa,
13–18 lat	*scuola secondaria*: 5-letnia szkoła średnia.

Obowiązek szkolny obejmowałby dzieci i młodzież w wieku 6-15 lat. Poniżej przedstawiono zarys charakterystyki poszczególnych etapów kształcenia:

Ciclo primario (przedszkole). Ostatni rok przedszkola ma być rokiem przygotowującym dzieci do wejścia w życie szkolne. Ma on dać dzieciom zdolność integracji w grupie, możliwość rozwoju wrodzonych zdolności, oferować

pomoc w przypadku trudności w nauce, przeciwdziałać przyszłym ewentualnym niepowodzeniom.

Scuola di base (szkoła podstawowa). Pierwsze lata szkoły mają tradycyjnie nauczyć czytać, pisać i liczyć oraz posługiwać się pojęciami czasowo-przestrzennymi. Lata te powinny również zapewnić pierwsze kontakty z językiem obcym oraz nowymi technologiami (informatyka). Mają one sprzyjać stopniowemu kształtowaniu świadomości krytycznej, ciekawości świata, chęci do nauki oraz uświadamianiu dzieciom ich praw i obowiązków. Lata ostatnie mają sprzyjać konsolidacji nabytej wiedzy i umiejętności. Uczniowie zachęcani są do pogłębiania ulubionych dziedzin nauki. Przejście do *scuola secondaria* następuje po sprawdzeniu wyników nauki w sposób różny od tradycyjnego egzaminu. Ma to miejsce po ukończeniu 13 roku życia, czyli w momencie, który zamyka dzieciństwo i rozpoczyna okres dojrzewania.

Scuola secondaria (szkoła średnia). We Włoszech system licealny nie jest przystosowany do rozwoju ekonomicznego. Poziom kształcenia zawodowego jest stale niższy od poziomu kształcenia w dziedzinie kultury. W odróżnieniu od innych państw europejskich we Włoszech licealiści nie nabywają doświadczeń profesjonalnych podczas nauki. Większość absolwentów nie miało nigdy kontaktu z zawodem.

Pomysłodawcy reformy doszukują się problemu w realizacji programu nauczania korelującego *cultura* (wiedza teoretyczna, wykształcenia) i *professionalitá* (kompetencje zawodowe). Rozróżnienie to straciło swoje dawne znaczenie, tak samo jak różnicowanie teorii i praktyki, pracy umysłowej i ręcznej. Uznaje się obecnie, że w każdym sektorze i na każdym poziomie życia zawodowego znajdują się czynniki z zakresu *cultura* i *professionalitá*. Wszędzie potrzebne są: wiedza, umiejętności i kompetencje zawodowe. Celem edukacji na każdym jej etapie ma być zatem zharmonizowanie przygotowania teoretycznego i zawodowego. Włosi uważają, że należy przełamać schemat, według którego istnieją 2 typy wiedzy: jedna „bezinteresowna", druga nabyta wyłącznie na użytek zawodowy; należy stworzyć wyważony model nauczania.

Szkoła średnia obejmuje następujące cykle programowe:

– *Scuola dell' orientamento* (szkoła orientująca ucznia, trwająca 2 lata). Na tym etapie ważne jest postawienie ucznia przed wyborem opcji dalszej nauki w taki sposób, aby ewentualne późniejsze zmiany decyzji nie burzyły przebiegu nauczania. Opcje te powinny być przedstawione w sposób możliwie najmniej teoretyczny i abstrakcyjny; ma to być zetknięcie bardzo konkretne z różnymi dziedzinami wiedzy, spośród których uczeń może wybrać te, które mu odpowiadają.

Na pierwszy rok przewidziany jest program podstawowy, który kontynuuje i konsoliduje wiedzę nabytą w szkole podstawowej; poza tym w programie znalazłyby się różne opcje i odpowiadające im zajęcia, wypływające ze współpracy szkół z instytucjami lokalnymi. Nowością jest wprowadzenie opcji dla uczniów, którzy w ostatnich latach obowiązkowej nauki chcieliby skierować się w stronę większej profesjonalizacji. Uczęszczaliby oni na zajęcia z programu podstawowego oraz na zajęcia w ośrodkach szkolenia zawodowego, organizowane we współpracy między szkołą a instytucjami lokalnymi. Kooperacja taka ma pozwolić uczniom nabyć umiejętności wymagane przez lokalny rynek pracy.

– *La scuola superiore* (trwająca 3 lata). Uczeń ma do wyboru 4 profile: humanistyczny, przyrodniczy, techniczny i artystyczny. Szkoła ta ma zapewnić stopniowe przybliżanie do życia zawodowego, nabycie pierwszych doświadczeń zawodowych, jak również zaprojektowanie studiów uniwersyteckich. Na tym właśnie etapie ma się najpełniej realizować autonomia szkół, ich możliwości współpracy z instytucjami lokalnymi. Na koniec tego etapu miałby miejsce egzamin państwowy dający dostęp do nauki na uniwersytecie i innych szkołach wyższych.

– *Instruzione post secondaria* (szkolnictwo wyższe). Włoski uniwersytecki model nauczania charakteryzuje się akademickim sposobem przekazywania wiedzy, bez specjalnego zwracania uwagi na metody i techniki przekazu. Jednym z największych problemów jest wysoki procent niepowodzeń szkolnych (40 na 100 przyjętych studentów kończy studia). Odnotowuje się poza tym braki, jeśli chodzi o kształcenie pracowników sektora publicznego, np. nauczycieli, pracowników socjalnych, pracowników administracji, sądownictwa. Podobnie jak w przypadku szkoły średniej, istnieje problem zachowania równowagi między kształceniem ogólnym a specjalistycznym. Rozwiązaniem ma być utworzenie nowych szkół wyższych, przystosowanych do wymagań rynku pracy włoskiego i europejskiego.

Reforma kierunków studiów jest najbardziej znaczącym działaniem z szerokiej rangi gruntownych przedsięwzięć podjętych przez lewicowy rząd w ostatnich latach i dotyczących włoskiego systemu wyższej edukacji. Jest to niezbędna reforma z trzech względów: zakończenia procesu przyznawania uczelniom autonomii, unowocześnienia wyższego szkolnictwa i spowodowania, aby włoski system edukacyjny był ściślej powiązany z europejskim systemem edukacji.

Obecny system zarządzania programami kierunków studiów jest określony ustawą nr 341/1990 i obejmuje swym zakresem system kwalifikacji akademickich, poprzez sformułowanie struktury programowej (*tabella*) dla każdego kierunku studiów, formalnie wiążącej uczelnie z terenu całego kraju.

Program dla każdego kierunku indywidualnie zawiera listę tematów do nauczania sporządzoną przez Narodową Radę Uniwersytecką (Consiglio Universitario Nazionale) i aprobowaną przez rozporządzenie ministra. Pozostawia to niewielką autonomię uczelniom i studentom do ustanowienia struktury programowej dla poszczególnych kierunków oraz dla kierunków indywidualnych.

Interesujący może być fakt, że od roku 1974 zniesiono obowiązek pisania i obrony rozprawy habilitacyjnej. W ten sposób usunięto główną przyczynę starzenia się kadry akademickiej.

Reforma uniwersytetów jest w toku. W sierpniu 2000 r. rząd zaaprobował rozporządzenie, które zdecydowanie zmienia organizację włoskich uczelni. Najbardziej znaczące aspekty reformy dotyczą wprowadzenia:

– studiów dwupoziomowych: poziom pierwszy, trwający 3 lata, po którym uzyskuje się *breve laurea* (odpowiednik polskiego licencjatu) oraz poziom drugi, specjalizujący trwający 2 lata, po którym uzyskuje się stopień *laurea* (odpowiednik polskiego magistra); włoscy studenci często porzucali studia w momencie znalezienia dobrej pracy, będąc nawet na czwartym roku – obecnie w takiej sytuacji student uzyskuje tytuł *breve laurea*;

– do uniwersyteckich programów kształcących nauczycieli rocznych kursów specjalizacyjnych po pierwszym lub drugim poziomie; po ukończeniu drugiego poziomu istnieje możliwość kontynuacji studiów na studiach doktoranckich;

– punktów kredytowych za ukończenie każdego przedmiotu (1 punkt = 25 godzin nauki); student musi zgromadzić 180 punktów, aby ukończyć poziom 3-letni oraz 120 punktów, aby ukończyć poziom specjalistyczny;

– wstępnych testów egzaminacyjnych, sprawdzających stopień przygotowania studenta do wybranego kierunku.

Wprowadzanie reformy edukacji w życie

Reforma uniwersytetów weszła w życie w roku akad. 2001/2002. Część uczelni wprowadziła ją eksperymentalnie w roku akad. 2000/2001.

Szkoły podstawowe, gimnazja i licea w roku szk. 2001/2002 nadal pracują według starej organizacji: 5-letnia szkoła podstawowa, 3-letnie gimnazjum i 5-letnie liceum. Uczniowie w wieku 19 lat zdają egzamin państwowy, który uprawnia ich do zapisania się na uniwersytet.

Na włoską reformę edukacji – podobnie jak na reformy w innych krajach – mają wpływ różne czynniki pozamerytoryczne. Jest ona uwikłana w sytuację polityczną i ekonomiczną. **Zmiana rządu w maju 2001 r. spowodowała odroczenie zmiany cykli szkolnych** na następny rok. Natomiast ustawę dofinansowującą szkoły prywatne wprowadzono w życie wraz z początkiem roku szk. 2001/2002. Szkolnictwo włoskie jest pełne sprzeczności. Z jednej strony mówi się o pluralizmie, a z drugiej – wszystkie szkoły w całym kraju realizują jednolity program nauczania, ustalony przez ministerstwo. Nauczyciele mają swobodę jedynie w doborze metod nauczania, podręczników oraz organizacji zajęć.

Przypisy

[1] Por. A.M. Marenco: *Il Cantiere della riforma*. „Contronti" 1997, nr 4, s. 21. Problem ten Włosi określają mianem rozproszenia szkolnego, materialnego i intelektualnego. Rozproszenie materialne to wysoki współczynnik przypadków repetowania i porzucania nauki podczas obowiązkowego i nadobowiązkowego toku nauczania; „rozproszenie intelektualne" to słaba jakość nauki, zaczynając od umiejętności pisania i czytania, a kończąc na słabym rozwijaniu zdolności logiczno-twórczych, metakognitywnych i niewystarczającego przygotowania do życia. Niewyjaśnione podłoże tego „rozproszenia" wymusiło wielką reformę roku 2000, określaną mianem kompleksowej, organicznej i jednolitej.

Bibliografia

Dei M.: *La scuola in Italia*. Il Mulino, Bologna 2000.

Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport UNESCO pod przewodnictwem J. Delorsa. Warszawa 1998.

Progetto Icaro. La ricerca sul pensiero tecnologico come motore della formazione per tutti e per tutta la vita. Materiali per un programma di Educazione Tecnologica (a cura di) M. Famiglietti. Palermo 2000.

Marenco A.M.: *Il Cantiere della riforma*. „Confronti" 1997, nr 4.

RECENZJE

Jolana Laznibatová
Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. IRIS, Bratislava 2001, s. 394

W ostatnich latach na światowym rynku wydawniczym zaczęło ukazywać się coraz więcej prac poświęconych problematyce zdolności i twórczości. W odpowiedzi na wciąż rosnące zainteresowanie tą tematyką ze strony przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych i osób pełniących różne role społeczne, powstają publikacje umożliwiające zapoznanie się ze światowymi trendami, istniejącymi teoriami, koncepcjami, wynikami badań oraz efektami przedsięwzięć społecznych.

Dane uzyskane z badań, umożliwiają podjęcie inicjatyw edukacyjnych związanych z opieką, kształceniem i wychowaniem dzieci zdolnych i/lub twórczych. W Polsce, w odróżnieniu od innych krajów europejskich, zauważyć można koncentrowanie się badaczy na poszukiwaniu rozwiązań problemów z zakresu twórczości, co powoduje, że problematyka zdolności traktowana jest nieco marginalnie. Większość edukacyjnych przedsięwzięć, przeprowadzonych do tej pory w naszym kraju, takich jak tworzenie nowatorskich struktur szkolnych, autorskich programów kształcenia, podręczników, organizowanie zajęć pozalekcyjnych i nowych kierunków kształcenia nauczycieli, wypływało głównie z chęci stymulowania aktywności twórczej. Inicjatywa ta zaowocowała m.in. powstaniem Towarzystwa Szkół Twórczych, Podyplomowego Studium Pedagogiki Myślenia Twórczego, podręczników z psychopedagogiki twórczości: „Porządek i przygoda. Lekcje twórczości". Do pozytywnych tendencji zaliczyć należy fakt, że praktycy, teoretycy i osoby kierujące polityką oświatową coraz częściej dostrzegają konieczność właściwego reagowania na potrzeby edukacyjne jednostek uzdolnionych. Efektem tego są: ustawy i zarządzenia ministerstwa zalecające indywidualizację procesów kształcenia uczniów zdolnych, wspieranie inicjatyw związanych z kształceniem nauczycieli uczniów zdolnych (np. Podyplomowe Studium Pedagogiki Zdolności i Twórczości), działalność fundacji i stowarzyszeń (np. Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci), system państwowych i pozarządowych stypendiów, tworzenie specjalnych struktur kształcenia dzieci zdolnych (np. klasy w szkołach publicznych czy pierwsze i jedyne w Polsce Gimnazjum Akademickie).

Różnorodność podejmowanych inicjatyw nie idzie jednak w parze z ich rozległością. Nadal bardzo wielu uczniów zdolnych w Polsce nie zostało odpowiednio zdiagnozowanych, a proces kształcenia nie jest wystarczająco dostosowany do ich możliwości.

Warto więc przyjrzeć się krajom, w których problem ten został w pewnym stopniu rozwiązany. Zazwyczaj w takich sytuacjach czerpiemy z doświadczeń Stanów Zjednoczonych, Anglii, Niemiec. Tymczasem okazuje się, że na Słowacji wypracowano i wdrożono system kształcenia uczniów zdolnych przynoszący bardzo dobre rezultaty. Rozwiązania kraju borykającego się ze skutkami transformacji ustrojowych i niedostatecznie finansowaną sferą budżetową, zapewne okażą nam się bliższe niż propozycje państw wysoko rozwiniętych gospodarczo.

Zbiór cennych informacji w zakresie organizacji kształcenia dzieci zdolnych na Słowacji znajduje się w książce Jolany Laznibatovej pt. *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie* („Dzieci zdolne.

Ich rozwój, kształcenie i wspieranie"). Autorka, z wykształcenia psycholog, doktor nauk humanistycznych, od ponad 20 lat zajmuje się problematyką zdolności. Jej zainteresowania, wiedza i umiejętności w tym zakresie, przyczyniły się do powstania w 1993 roku projektu alternatywnego systemu opieki nad dziećmi zdolnymi, który z kolei zaowocował stworzeniem w Bratysławie klas dla dzieci zdolnych, a w latach 1998-1999 – całej szkoły na poziomie podstawowym i gimnazjalnym. W roku 2001 na terenie Słowacji – w większości dużych ośrodków miejskich, funkcjonowało już 10 szkół tego typu – a wszystkie wykorzystywały ten sam autorski model kształcenia stworzony przez Jolanę Laznibatovą.

W prezentowanej książce, mimo braku wyodrębnienia w strukturze, zauważyć można trzy wątki: teoretyczny, badawczy i praktyczny. Zostały one zawarte w czterech rozdziałach, które w sumie tworzą specyficzne sprawozdanie z realizacji projektu.

Część pierwsza publikacji, to część teoretyczna opracowana na podstawie badań i danych źródłowych. Znajduje się tu dziewięć podrozdziałów obejmujących zagadnienia ogólne związane z inteligencją człowieka, twórczością, zdolnościami, społecznymi uwarunkowaniami rozwoju zdolności oraz zagadnienia bardziej szczegółowe – będące przede wszystkim metodycznymi wskazówkami co do celów wychowania, kształcenia i opieki w szkole, wytycznymi w zakresie kreowania sylwetki nauczyciela uczniów zdolnych i ukazaniem kierunków identyfikacji zdolności. Rozdział zakończony został zagadnieniami ukazującymi neurofizjologiczne aspekty rozwoju dzieci zdolnych. W części drugiej opracowania, autorka kontynuuje wątki rozwojowe – tym razem skupiając się na rozwoju psychicznym dzieci w różnych fazach ontogenezy – poczynając od najwcześniejszego okresu życia, a kończąc na latach szkolnych i adolescencji. Część trzecia zawiera opis projektu alternatywnego systemu opieki, będącego podstawą merytoryczną funkcjonowania szkół dla dzieci zdolnych. Ostatni rozdział książki określić można jako rozdział kazuistyczny – przedstawia bowiem opis studium przypadków siedmiu uczniów szkoły Jolany Laznibatovej.

W rozdziale teoretycznym, w pierwszej części autorka przedstawiła przegląd definicji podstawowych pojęć, takich jak: inteligencja, twórczość, zdolność i wskazała przyjęte przez nią rozumienie pojęcia: „dziecko zdolne". Wyznaczenie zakresu tego pojęcia jest bowiem kluczowe dla dalszych działań. Laznibatová pisze, iż oprócz zdolności ogólnych utożsamianych z inteligencją występują również zdolności kierunkowe i twórcze. Zauważa również, odwołując się do koncepcji inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera, że wyróżnić można kilka typów zdolności umysłowych, nazywanych inteligencją werbalną, logiczno-matematyczną, przyrodniczą, społeczną (inter i intrapersonalną), muzyczną, przestrzenną. Ponadto ma świadomość, że z wysokimi osiągnięciami w teście inteligencji ogólnej nie zawsze współwystępują zdolności twórcze. Jednak celowo do realizacji projektu opieki nad dziećmi zdolnymi przyjmuje definicję dziecka zdolnego jako jednostki z dużym potencjałem intelektualnym, osiągającej wysokie wyniki w testach inteligencji ogólnej (IQ ≥ 130). W ten sposób wyodrębniła ona szczególną grupę dzieci zdolnych – wyprzedzających swych rówieśników w rozwoju operacji umysłowych, ale często rozwijających się nierównomiernie (odnotować można dysharmonię pomiędzy rozwojem intelektualnym, a fizycznym, społecznym i emocjonalnym).

Jolana Laznibatová podkreśla, że cele kształcenia i wychowania muszą odpowiadać realnym potrzebom dzieci zdolnych. A te znacznie odbiegają od potrzeb innych dzieci. Dzieci zdolne odczuwają bowiem wewnętrzny przymus ciągłej aktywności intelektualnej, narzucają sobie duże tempo pracy, wykorzystują różnorodne metody i techniki przy-

swajania informacji, cechują się olbrzymią wytrwałością w dążeniu do samodzielnie stawianych celów, są konsekwentne, krytyczne, myślą logicznie, ale i abstrakcyjnie, potrafią więc zaskakiwać niekonwencjonalnymi rozwiązaniami. Od swoich nauczycieli wymagają one podobnego podejścia. Metody nauczania takich uczniów powinny więc być odmienne od tradycyjnych. Autorka charakteryzuje proces kształcenia dzieci zdolnych jako zapewnienie ciągu działań skierowanych na realizację założonych celów dydaktycznych, a opierających się na stwarzaniu wielu sytuacji problemowych i możliwości dyskusji, ukazywaniu różnorodnych aspektów zagadnienia i analizowaniu alternatywnych rozwiązań, poszukiwaniu, odkrywaniu i badaniu, a nie podawaniu i przyswajaniu wiadomości. Taka organizacja procesu kształcenia możliwa jest dzięki wykorzystywaniu jako głównych metod pracy ćwiczeń, warsztatów i treningów.

Większość tradycyjnych szkół posługuje się innymi metodami i nastawiona jest na innego odbiorcę. Pojawia się więc problem: „Jaki model kształcenia i wychowania jest najbardziej optymalny dla dzieci zdolnych?...". Odpowiedzi na to pytanie znaleźć można w podrozdziałach zatytułowanych: „Społeczne uwarunkowania stymulowania rozwoju dzieci zdolnych" (*Spoločenské aspekty podporovania nadaných)* oraz „Cele wychowania i kształcenia. Wspieranie dzieci zdolnych w szkole" (*Ciele výchovy a vzdelávania, podporovanie nadaných v škole*). Wskazana tu została konieczność stworzenia alternatywnego systemu kształcenia dzieci zdolnych. Autorka wśród możliwych form kształcenia takich uczniów wymienia: indywidualne nauczanie w domu, kształcenie w specjalnych szkołach dla dzieci zdolnych oraz kształcenie w szkołach publicznych. Ostatnia z propozycji możliwa jest do realizacji w czterech wariantach: dziecko zdolne w klasie powszechnej z programem nauczania jednakowym dla wszystkich uczniów i z możliwością rozwijania zdolności na zajęciach pozalekcyjnych lub w systemie weekendowym, dziecko zdolne w klasie z programem nauczania jednakowym dla wszystkich uczniów i możliwością uczestniczenia w wybranych zajęciach z inną klasą czy w innej szkole, dziecko lub grupa dzieci zdolnych w klasie prowadzonej dwutorowo – z odrębnymi programami nauczania dla uczniów przeciętnych i zdolnych, cała klasa uczniów zdolnych w szkole publicznej z zindywidualizowanymi programami nauczania.

Opinie autorki zawarte w tej części książki mogą być postrzegane jako głos w dyskusji na temat: integracja czy selekcja i segregacja uczniów zdolnych?... Jolana Laznibatová zauważa pozytywne aspekty, zwłaszcza w sferze społecznej, kształcenia dzieci zdolnych w integracji z innymi i jednocześnie analizuje, jakie warunki należy zapewnić dzieciom zdolnym w tej formie kształcenia, aby była ona optymalna dla ich rozwoju. Zalicza do nich: odpowiednią identyfikację dzieci zdolnych i ich zdolności, czyli zauważenie dziecka jako ucznia zdolnego i wskazanie obszarów jego funkcjonowania wyższych niż przeciętne, zapewnienie kompetentnych nauczycieli przygotowanych do pracy ze zdolnymi dziećmi i posługujących się odpowiednimi metodami, pomocami, podręcznikami, przygotowywanie adekwatnych, zindywidualizowanych programów nauczania, wprowadzenie odpowiedniego systemu oceny postępów dzieci zdolnych, tworzenie właściwej atmosfery w klasie i całej szkole – bez etykietyzowania uczniów zdolnych, nadmiernego eksponowania lub pomniejszania ich osiągnięć, podkreślania różnic pomiędzy dziećmi zdolnymi i ich rówieśnikami.

Możliwość wprowadzenia integracji uczniów zdolnych z innymi dziećmi, przy zachowaniu wymienionych warunków, wymaga ustanowienia aktów prawnych normujących pozycję dziecka zdolnego i jego nauczyciela w szkole, odpowiedniego zabezpieczenia finansowego umożliwiającego m.in. zakup niezbędnych

pomocy dydaktycznych i redukcję liczby uczniów w klasach oraz właściwego wykształcenia kadry. Jednak biorąc pod uwagę fakt, iż osoby z IQ powyżej 130 stanowią 2,14% całej populacji (w każdej szkole potencjalnie znajduje się więc kilkoro dzieci uzdolnionych ogólnie), wprowadzenie integracji w korzystnej postaci okazuje się dużym przedsięwzięciem – wymagającym sporo czasu, właściwej organizacji i niebagatelnych nakładów finansowych. Są to powody, dla których Jolana Laznibatová jest zwolenniczką tworzenia szkół przeznaczonych wyłącznie dla dzieci zdolnych – skupiających wszechstronnie zdiagnozowanych uczniów oraz odpowiednio wyselekcjonowaną i wykształconą kadrę zapewniającą prawidłowy przebieg procesu kształcenia i wychowania oraz uwzględnienie wpływu szeregu czynników zewnętrznych.

Profil nauczyciela ucznia zdolnego przedstawiony został w jednym z kolejnych podrozdziałów pierwszej części książki. Autorka podkreśla, że osoba odpowiednia do nauczania dzieci zdolnych powinna przede wszystkim posiadać talent pedagogiczny, objawiający się wysokim poziomem kompetencji w zakresie wiedzy merytorycznej z zakresu nauczanego przedmiotu i dyscyplin pokrewnych, metodyki nauczania – umiejętności przekazywania wiedzy i tworzenia odpowiedniego warsztatu pracy oraz organizowania procesu wychowania wynikającego z właściwych stylów działania i cech charakteru, takich jak: empatia, tolerancja, systematyczność, poczucie humoru i inne. Oprócz wymienionych predyspozycji, autorka, odwołując się do poglądów innych badaczy, silnie akcentuje konieczność występowania wybitnych zdolności intelektualnych mających swe odzwierciedlenie w wysokim ilorazie inteligencji oraz dużą motywację do pracy – i to nie tylko dydaktycznej i wychowawczej, ale także diagnostycznej. Uważa ona bowiem, że to nauczyciele i rodzice, mający bezpośredni, najdłuższy i najbardziej wszechstronny kontakt z dzieckiem są pierwszymi i bardzo ważnymi osobami identyfikującymi zdolności dziecka oraz obserwującymi kierunki ich rozwoju.

Problematyka diagnozy dziecka zdolnego omówiona została w podrozdziale zatytułowanym: „Identyfikacja zdolności i dzieci zdolnych" (*Identifikácia nadania a nadaných).* Jolana Laznibatová podkreśla, że niezmiernie ważny jest pierwszy etap identyfikacji zdolności, który powinien mieć miejsce jeszcze w wieku przedszkolnym. Tak wczesna diagnoza bywa przez autorkę nazywana „rozpoznawaniem". Polega ona przede wszystkim na nominacji rodziców i pierwszych nauczycieli, dokonywanej zazwyczaj na podstawie oceny wytworów dzieci i kierunków ich aktywności. Często etap ten jest przesuwany na okres szkolny, co może niekorzystnie wpływać na rozwój intelektualny dziecka przez brak odpowiedniej stymulacji we wczesnych etapach ontogenezy, a nawet działać hamująco na rozwój. Po pierwszym etapie rozpoznania, dziecko przechodzi drugi etap identyfikacji prowadzony przez psychologów i pedagogów. W badaniach tych wykorzystywane są baterie testów, wśród których na pierwszy plan wysuwają się testy inteligencji, ale również stosowane są techniki do diagnozy osobowości, motywacji, zdolności twórczych. Metody te uzupełniane są wywiadem z rodzicami, obserwacją, analizą wytworów i osiągnięć ucznia – np. prac, wyników olimpiad i konkursów, a u młodszych dzieci – badaniami poziomu elementarnych umiejętności intelektualnych. Autorka podkreśla, że po drugim etapie identyfikowania zdolności niezbędne są, choć niestety często pomijane, badania służące weryfikacji danych uzyskanych w poprzednich etapach. Trzeci etap diagnozy powinien być również permanentnym, pogłębionym studium indywidualnych przypadków umożliwiającym nakreślenie wszechstronnego profilu zdolności dziecka.

Wybrane właściwości dziecka, będące celem obserwacji, a następnie nomina-

cji jednostki zdolnej, przedstawione zostały w części drugiej książki, zatytułowanej: „Rozwój psychiczny dzieci zdolnych" (*Psychický vývin nadaných detí*). Rozdział ten zawiera opis trzech etapów rozwoju dziecka: wczesnego dzieciństwa, wieku przedszkolnego oraz wieku szkolnego z adolescencją. W poszczególnych okresach wyszczególniono te czynniki, które wyróżniają dzieci zdolne od rówieśników z przeciętnym ilorazem inteligencji. Ważnym zjawiskiem w analizie rozwoju psychicznego dzieci zdolnych okazała się akceleracja rozwoju, czyli przesunięcie zadań rozwojowych poszczególnych faz ontogenezy na okresy wcześniejsze. Autorka, odwołując się do konkretnych przykładów, opisała przyspieszony rozwój dzieci zdolnych, wskazując na występowanie w poszczególnych fazach takich właściwości jak:

u dzieci w wieku wczesnego dzieciństwa (0–3 r.ż) – m.in. umiejętność rysowania w stadium uproszczonego schematu, slownik bierny i czynny w mowie (większy niż przeciętny zasób słów rozumianych i używanych), próby pisania drukowanymi literami, liczenie;

u dzieci w wieku przedszkolnym (3–7 r.ż.) – m.in. umiejętność rysowania w stadium wzbogaconego schematu, umiejętność posługiwania się językiem pisanym, wykonywanie podstawowych działań arytmetycznych (dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie), czytanie ze zrozumieniem, opanowanie struktury gramatycznej języka, bogate słownictwo, samodzielne przyswajanie języków obcych;

u dzieci w wieku szkolnym (7–14 r.ż) – m.in. używanie precyzyjnego, także specjalistycznego słownictwa, umiejętność samodzielnego definiowania pojęć i formułowania problemów, niekonwencjonalne rozwiązywanie zadań, stawianie hipotez, negacja twierdzeń sprzecznych z faktami, zainteresowania wykraczające poza przedmioty szkolne – np. filozofią, etyką, genetyką.

Umiejętności te, jak pisze Laznibatová, dzieci opanowują z własnej inicjatywy, bez nadmiernego stymulowania ze strony środowiska zewnętrznego. Konieczne jednak jest zapewnienie odpowiednich działań wspierających rozwój prowadzonych przez intencjonalne środowiska dydaktyczno-wychowawcze. Tymczasem podstawowe z nich – szkoła, nie zawsze dostrzega szczególne potrzeby edukacyjne ucznia zdolnego. Często więc u dzieci zdolnych obserwowane są trudności w funkcjonowaniu w powszechnym systemie szkolnym, objawiające się problemami dydaktycznymi lub wychowawczymi. Autorka opisuje przypadki uczniów z tzw. syndromem nieadekwatnych osiągnięć szkolnych, czyli osiąganiem wyników zaniżonych w stosunku do potencjalnych możliwości oraz z kłopotami wychowawczymi przejawiającymi się nieodpowiednim zachowaniem dzieci zdolnych w kontaktach z rówieśnikami czy nauczycielami. Zachowania te powstają zazwyczaj na bazie trudności emocjonalnych i społecznych, a objawiają się, na przykład, agresywnością, nadpobudliwością, drażliwością, płaczliwością, buntem, regresją, zamknięciem w sobie itp.

W rozdziale trzecim zawarty został opis projektu alternatywnej opieki nad dziećmi zdolnymi, który przyczynić się może do zapobiegania powstawaniu negatywnych zjawisk współwystępujących ze zdolnościami. Ta część publikacji prezentuje wątek praktyczny – informacje w niej zawarte opierają się na doświadczeniach Jolany Laznibatovej zebranych podczas pełnienia przez nią funkcji koordynatora projektu i dyrektora szkoły.

W opracowanym przez autorkę modelu całkowitej opieki nad dziećmi zdolnymi w wieku 5–18 lat, zakłada się istnienie sieci szkół różnego poziomu, poradni pedagogiczno-psychologicznych zajmujących się diagnozą i pomocą interwencyjną oraz centrum skupiającego i harmonizującego wszelkie formy działalności na rzecz dzieci zdolnych. W omawianej publikacji został zawarty opis pierwszego i jedynego, jak dotychczas, ogniwa – szkoły dla dzieci zdol-

nych, pełniącego obecnie także funkcje poradni i centrum.

Kierunki działalności szkoły wyznacza realizacja trzech głównych celów. Pierwszym z nich jest tworzenie odpowiedniego środowiska społecznego stymulującego rozwój potencjału intelektualnego i twórczego dzieci, co możliwe jest poprzez szeroką działalność informacyjną na temat zdolności, prowadzenie profilaktyki uprzedzającej służącej zapobieganiu powstawaniu trudności u dzieci zdolnych, pracę ze środowiskiem lokalnym i rodziną, tworzenie podstaw do formułowania aktów normatywnych zabezpieczających funkcjonowanie dzieci zdolnych w systemie oświaty i inne. Kolejnym celem jest tworzenie optymalnego szkolnego środowiska wychowawczego i dydaktycznego, charakteryzującego się nawiązywaniem specyficznych więzi pomiędzy nauczycielami a uczniami, opartych na wzajemnej życzliwości, akceptacji, tolerancji, swobodzie działań, a służącemu wszechstronnemu i równomiernemu wspieraniu rozwoju sfery emocjonalnej, społecznej i intelektualnej z wykorzystaniem innowacyjnych metod nauczania i wychowania, samodzielnie tworzonych środków dydaktycznych oraz indywidualnych programów nauczania. Trzecim celem jest uczestniczenie w identyfikowaniu zdolności dzieci poprzez ich rozpoznawanie i przeprowadzanie wstępnych oraz permanentnych badań diagnostycznych.

Cel pierwszy realizowany jest między innymi poprzez cykliczne organizowanie tzw. drzwi otwartych, polegających na możliwości zwiedzania szkoły i obserwacji pracy z uczniami przez każdą zainteresowaną osobę. Częstymi gośćmi szkoły są tu same dzieci – potencjalni uczniowie i ich rodzice. Ta forma działalności informacyjnej wsparta jest dobrymi kontaktami z mediami, umożliwiającymi propagowanie idei opieki nad dziećmi zdolnymi w całym kraju. Szkoła jest również miejscem spotkań metodycznych dyrektorów i nauczycieli różnych szkół, co z jednej strony daje możliwość przygotowania ich do wczesnej diagnozy – „rozpoznania" dzieci zdolnych, a z drugiej – pozwala na wyposażenie w odpowiedni warsztat pracy ze zdolnymi uczniami. Warto podkreślić również ścisłą współpracę szkoły z rodzicami, którzy w dowolnym momencie mogą uczestniczyć w zajęciach uczniów, korzystać z wszechstronnej pomocy pedagogów i psychologów szkolnych oraz współuczestniczyć w tworzeniu planu pracy szkoły.

Cele dydaktyczne i wychowawcze szkoły realizowane są w specyficznie wytworzonej atmosferze i specjalnie dostosowanych strukturach organizacyjnych. Właściwy klimat pracy zapewnia poszanowanie wzajemnych praw i obowiązków oraz partnerski układ pomiędzy uczniami a nauczycielami. Dzieci współuczestniczą w tworzeniu kodeksu praw ucznia szkoły – przykładem jest obecny kodeks zawierający zbiór siedemnastu praw, z których pierwszym jest prawo do obiektywnej diagnozy umożliwiającej przyjęcie do szkoły, a ostatnim prawo do bezpieczeństwa, spokoju i radości z uczenia się i pobytu w szkole. Nadrzędna zasada szkoły – zasada życzliwości, wymusza odejście od surowej dyscypliny. Nauczyciele uwzględniają indywidualne tempo uczenia się – świadomi są istnienia przemienności faz aktywności dziecka – od intensywnego uczenia się do fazy odpoczynku. Indywidualizacji nauczania sprzyja również organizacja grup klasowych i infrastruktura szkoły. Dzieci pracują w małych zespołach – maksymalna liczba uczniów w klasie wynosi 15. W klasach pracuje równocześnie dwóch nauczycieli – podczas gdy jeden wprowadza zagadnienia i przedstawia zadania, drugi służy pomocą uczniom, którzy jej potrzebują. Każda sala lekcyjna składa się z dwóch części – w pierwszej znajdują się tradycyjne ławki i tablica, natomiast druga jest pusta i całkowicie pokryta wykładziną, co umożliwia prowadzenie zajęć lub dyskusji w dowolnej pozycji – np. półleżącej lub przeprowadzenie ćwiczeń relaksacyjnych.

Jolana Laznibatová podkreśla dużą rolę psychologa szkolnego, który każdego dnia jest do dyspozycji uczniów, nauczycieli i rodziców. Psycholog obserwuje prawidłowości rozwoju emocjonalnego i społecznego dzieci, przeprowadza treningi, w razie potrzeby zajmuje się interwencjami – rozładowuje napięcia, rozwiązuje konflikty i problemy. Uczestniczy również w diagnozie wstępnej. Istnieją dwa główne kryteria przyjęcia do szkoły: wysoki iloraz inteligencji potwierdzony wynikami badań przeprowadzanych standaryzowanymi testami oraz wykazanie się umiejętnościami: czytania ze zrozumieniem, pisania i rysowania, przy czym umiejętności te mogą występować w różnym stopniu zaawansowania. Do szkoły przyjmowane są dzieci w wieku od 5–6 lat. Szkoła składa się z 9 klas obejmujących poziom podstawowy i gimnazjalny.

Oprócz typowych przedmiotów nauczania, takich jak: język ojczysty, matematyka, przyroda i inne, w programie nauczania został umieszczony innowacyjny przedmiot: „Projekt", którego głównym celem jest doprowadzenie do napisania przez ucznia rocznej pracy. Forma, temat oraz techniki prezentacji są pozostawione do wyboru uczniowi. Przykładowe zagadnienia realizowane w szkole to: wynalazki ludzkości, zwierzęta Afryki, układ kostny człowieka, wydarzenia polityczne XX w. Przedmiot ten realizowany jest w klasach na każdym szczeblu – począwszy od pierwszej. Nauczyciel, w ramach konsultacji, służy swoimi radami i uwagami merytorycznymi. Pojawienie się takiego rodzaju działalności skłania dzieci do samodzielności w zdobywaniu informacji, umożliwia dokonywanie syntezy i analizy wiadomości pochodzących z różnych źródeł, uczy sposobów prezentacji, a przede wszystkim zaspokaja ich naturalną aktywność w poszerzaniu wiedzy.

Ważną formę rozwijania indywidualnych zdolności uczniów stanowią zajęcia popołudniowe w różnorodnych kołach zainteresowań. Każde dziecko może uczestniczyć w dowolnych zajęciach. Nauka w kołach ma postać zabawy i ze względu na rozległe obszary tematyczne, które porusza, przyczynia się do wszechstronnego rozwoju dzieci. Wśród kół funkcjonujących w szkole wyliczyć można: koło szachowe, dziennikarskie, fotograficzne, ekologiczne, taneczne, jogi, origami, rysunkowe, małego kucharza, filmu animowanego, tenisa stołowego i inne.

Uzupełnieniem wątku teoretycznego i praktycznego książki są sprawozdania z działalności badawczej autorki, znajdujące się w podrozdziale poświęconym neurofizjologicznym aspektom rozwoju dzieci zdolnych oraz w rozdziale będącym opisem wyników badań prowadzonych metodą indywidualnych przypadków.

Grupa badawcza, do której należy także Jolana Laznibatová, od 1995 r. prowadzi longitudinalne badania, których przedmiotem jest związek pomiędzy poziomem testosteronu i występowaniem wysokich zdolności intelektualnych dzieci. Rozdział zawiera wyniki badań, ukazujące różnice w poziomie testosteronu u dzieci zdolnych i dzieci w normie rozwojowej oraz nietypowy brak różnicy w poziomie testosteronu pomiędzy dziewczętami a chłopcami w grupie dzieci zdolnych. Próby rozwiązania tych problemów badawczych mieszczą się w nurcie współczesnych badań nad hormonalnymi podstawami funkcji intelektualnych człowieka.

Drugi z wątków badawczych – prowadzony metodą indywidualnych przypadków, zawarty został w ostatnim rozdziale publikacji. Autorka przedstawiła analizę siedmiu przypadków dzieci zdolnych w różnych kategoriach wiekowych. Podstawowym celem było możliwie pełne poznanie i ocenienie rozwoju jednostki na tle uwarunkowań środowiskowych, czyli badanie przypadku (tzw. *case study*) oraz wyznaczenie kierunków i podjęcie odpowiedniego działania stymulującego lub naprawczego, czyli praca z przypadkiem (tzw. *case work*). Wyniki badań przedstawione w opracowaniu stanowią uzupeł-

nienie zagadnień omawianych we wszystkich wcześniejszych rozdziałach.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż wiele z omawianych tez w całej książce zostało zilustrowanych przykładami, a działalność dydaktyczna i wychowawcza udokumentowana zdjęciami, rysunkami dzieci, listami, wypełnionymi arkuszami testów, fragmentami prac rocznych itp. Taka struktura książki jest odzwierciedleniem przekonań autorki o konieczności tworzenia wiedzy znajdującej swe urzeczywistnienie w praktyce. Dlatego Laznibatová często odwołuje się do doświadczeń innych osób żywo zainteresowanych problematyką zdolności: rodziców dzieci zdolnych, nauczycieli różnych szczebli kształcenia, metodyków, pedagogów, psychologów. Jest to zdecydowany walor tej publikacji. Nie ma ona bowiem charakteru typowego podręcznika akademickiego, ale swoistego, niebanalnego poradnika służącego wszystkim tym, dla których z różnych powodów problematyka zdolności jest bliska i ważna. Niestety, jest to publikacja trudno dostępna na polskim rynku – dotychczas pierwsze wydanie ukazało się jedynie na Słowacji. Jednak dla osób poruszających się w obszarze pedagogiki zdolności, cel, jakim jest zapoznanie z cennym źródłem wiedzy z zakresu koncepcji kształcenia dzieci zdolnych, powoduje, że język słowacki nie jest przeszkodą nie do przezwyciężenia.

Należy mieć nadzieję, że idąc za przykładem doświadczeń słowackich pedagogów i psychologów, także w Polsce znajdą się osoby, dla których idea stworzenia sieci szkół dla dzieci zdolnych okaże się problemem na tyle bliskim i ważnym, że wartym pokonywania barier formalnych, finansowych i organizacyjnych.

Joanna Cieślikowska
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Marian Śnieżyński
Dialog edukacyjny.
Wydawnictwo Naukowe PAT,
Kraków 2001

Z dużą przyjemnością; nie tylko ja, ale i wielu Czytelników bierze do ręki kolejne pozycje M. Śnieżyńskiego, również i niżej recenzowana książka jest przyjmowana z ich zainteresowaniem. Jest wiele możliwości – pisze autor – pobudzania i rozwijania aktywności uczniowskiej. Jedną z nich stanowi właśnie dialog edukacyjny. Jeśli chcemy w sposób odpowiedzialny traktować swoje powołanie, nie możemy ciągle myśleć o minionej epoce, charakteryzującej się przede wszystkim znanym nam wszystkim monologiem, który tak skutecznie hamował krytycyzm, dociekliwość, inicjatywę, twórczość i zapał intelektualny ucznia.

Przedmiotem rozważań niniejszej pracy jest ukazanie drogi, która ma doprowadzić do dialogu edukacyjnego. Autor zastanawia się, jaki powinien być nauczyciel epoki dialogu, jakie powinny cechować go relacje interpersonalne w odniesieniu do uczniów. Współczesnego nauczyciela, obok gruntownej i nieustannie aktualizowanej rzetelnej wiedzy i umiejętności metodycznych, powinny charakteryzować trzy podstawowe cechy osobowościowe:

* miłość drugiego człowieka,
* kontaktowność,
* wyobraźnia.

Miłość nie przychodzi sama, miłość nie jest nam dana w prezencie, miłość trzeba nieustannie rozpalać i nieustannie czuwać, by nie zgasła. Miłość jako podstawowa cecha osobowości nauczyciela zakłada obustronny szacunek, zaufanie, ale także i stanowczość połączoną z tolerancją, i niemożność szkodzenia sobie oraz drugiemu. *Non nocere*, będące pierwszą zasadą uczciwości moralnej, o której mówili starożytni filozofowie, powinna stać się częścią składową postawy każdego nauczyciela. Zasada ta bowiem nie pozwala niszczyć ucznia – jego światopo-

glądu, osobistego kształtowania woli, umysłu, serca – według takiej miary, takiego zrozumienia, jaką kto ma.

Ważnym elementem wspierającym kontaktowność jest wytworzenie w klasie atmosfery współpartnerstwa. Partnerstwo to współdecydowanie, wyjaśnianie różnych stanowisk i opinii, dopuszczenie uczniów do wypowiedzenia swoich racji i poglądów, szacunek dla uczniów, to dostrzeganie i rozumienie ich problemów, to kontakty nauczyciela z uczniami przeniesione także na przerwy, na zajęcia pozalekcyjne. Kontaktowność można osiągnąć również poprzez nieustanny kontakt wzrokowy nauczyciela z uczniami. To także bardzo subtelna, ale i wymowna nić porozumienia nauczyciela z uczniami. W ten sposób można, nie przerywając toku zajęć, zdobywać informacje na temat znużenia klasy, niezrozumienia przekazywanych treści, nienadążania za tokiem myślowym. Na zaistnienie kontaktowności niemały wpływ ma także uśmiech nauczyciela. Uśmiech otwiera drogę człowieka do człowieka, uśmiech łagodzi tremę przed pytaniem, uśmiech wyzwala odwagę w zadawaniu pytań nauczycielowi.

Ostatnim elementem jest wyobraźnia, a więc odejście od schematów, przekroczenie bariery rzemiosła, wejście na drogę poszukiwań twórczych, odważne podejmowanie niekonwencjonalnych rozwiązań. Niezbędnym warunkiem twórczo rozwiniętej wyobraźni jest dobrze opanowane rzemiosło. Bez rzemiosła – mówi autor – nie można być artystą. Aby nim być, trzeba wielu żmudnych lat pracy, wielu doświadczeń, tych dobrych i tych złych. W naszym zawodzie do końca lat pracy musi nieustannie nam towarzyszyć twórczy niepokój, niepokój łączący się z odwagą i intuicją.

Wszelkie rozważania dotyczące celów czy to kształcenia, czy to wychowania nie mogą się obejść bez założeń antropologicznych i bez oparcia się na filozoficznej wiedzy o człowieku. Już sama idea wychowania zależy bezpośrednio od przyjętej koncepcji człowieka, zaś różnice w formułowaniu celów, metod i zasad uwarunkowane są odmiennością przyjmowanych teorii antropologicznych.

Wymienione przez autora cele kształcenia należy traktować integralnie i patrzeć na nie jako na całość procesów dydaktyczno-wychowawczych. Człowiek jest integralną całością, a nie zlepkiem organizmu, psychiki i duszy. Człowieka jako jedności nie da się sztucznie dzielić na części należące do różnych sfer bytu. Ale jednością jest również i świat, charakteryzuje go określona spójność i wewnętrznie uporządkowana całość. Tak pojęty świat stanowi właściwe środowisko człowieka. Człowiek jest również jednostką dynamiczną.

Zadaniem wszelkiej edukacji, a w tym wyjątkowym zadaniem szkoły jest, między innymi, zapoznanie uczniów z dorobkiem naszej cywilizacji. To poznanie może odbywać się poprzez monolog, ale nade wszystko dialog i wspólne odkrywanie prawdy. Nie jest łatwo z ogromu informacji, z pojawiających się nieustannie nowych gałęzi wiedzy, nowych dyscyplin nauki, wybrać to, co jest najistotniejsze, co stanowi rdzeń edukacyjny, co uczeń powinien sobie przyswoić, zrozumieć, zapamiętać i umieć przenieść na codzienną rzeczywistość, na swoje postępowanie i zachowanie.

Podstawową zasadą w doborze treści nauczania jest uwzględnienie założeń teorii kształcenia wielostronnego. Konsekwencją przyjęcia tej teorii powinien być układ treści dających się przełożyć na treści opisowe, wyjaśniające, oceniające i normatywne. Ten układ pozwoli nauczycielom określić cztery kategorie celów ogólnych związanych z podaniem wiadomości (monolog), rozwiązywaniem problemów (dialog), oceną i wartościowaniem (dialog) oraz kształtowaniem umiejętności i nawyków (dialog). Tak wyartykułowane cele prowadzą do różnicowania struktur lekcyjnych i metod nauczania-uczenia się, w których może zaistnieć dialogiczny charakter zajęć dydaktycznych.

Uwzględniając teorię dialogu edukacyjnego, należy mieć na uwadze założenie, że treści nauczania to material do swoistej rozmowy ucznia z tekstem, a nie mechaniczne, a czasem i bezmyślne reprodukowanie informacji.

Do wyzwolenia dialogu, do zadawania pytań, do myślenia hipotetycznego, pobudzania wyobraźni mogą przyczynić się treści, na które nauka nie dala jeszcze ostatecznych odpowiedzi.

W procesie edukacji, przede wszystkim w rezultacie różnorodnych kontaktów z otoczeniem społecznym, wiedza nabiera stopniowo charakteru intersubiektywnego, umożliwiając wymianę zawartych w niej treści. Psychologowie zwykli wyróżniać trzy rodzaje wiedzy: deklaratywną, proceduralną i metawiedzę. Uczeń spotyka się w szkole przede wszystkim z przekazem werbalnym, czyli z deklaracją wiedzy. Postawa dialogu jest psychologicznym warunkiem kształtowania u ucznia różnorodnych umiejętności poznawczych i metapoznawczych.

Realizacja procesu nauczania z wykorzystaniem teorii kształcenia wielostronnego zapewnia nie tylko wszechstronny i harmonijny rozwój uczniów, ale także zapewnia właściwe ich przygotowanie do różnych umiejętności, w tym do samodzielnego uczenia się, a nade wszystko teoria ta otwiera drogę do edukacji dialogu.

W teorii kształcenia wielostronnego wyróżnia autor cztery podstawowe toki nauczania, za pomocą których dokonuje się opracowanie nowego materialu. Są to tok: podający, problemowy, eksponujący i tok praktyczny.

Celem toku podającego jest przekazanie uczniom określonych wiadomości.

Celem toku problemowego jest odkrywanie i rozwiązywanie przez uczniów, często z pomocą nauczyciela, nowych dla nich kwestii.

Celem toku eksponującego jest ocena i wartościowanie dziel, utworów, postaci i zdarzeń.

Celem toku praktycznego jest kształtowanie u uczniów określonych umiejętności, sprawności i nawyków.

Świadome różnicowanie metod nauczania w zależności od treści nauczania, stosowanie polimetodyczności na jednej lekcji stanowi jeden z lepszych sposobów aktywizacji uczniów, uatrakcyjnienia zajęć, a głównie trwalszego zapamiętania i zrozumienia opracowanego materialu.

Każdemu nauczycielowi, któremu leży na sercu czynne włączenie się uczniów w opracowywany temat, rozbudzenie ich sfery intelektualno-uczuciowej, doprowadzenie do dialogu, nie może być obojętny problem różnicowania metod nauczania-uczenia się.

Każdy nauczyciel, który uświadamia sobie tezę, że opanowanie określonych pojęć czy uogólnień może być tylko wtedy skuteczne, gdy zostaną one wyraźnie powiązane z poznawaniem samych rzeczy, procesów czy zdarzeń – tym samym musi realizować w pracy dydaktycznej każdą z zasad nauczania, które są niezbędne w poszczególnych tokach lekcyjnych.

Już w samym założeniu teoria kształcenia wielostronnego zawiera dyrektywę bogactwa metodycznego, przez którą rozumieć należy postulat równoległego stosowania wielu różnych, urozmaiconych i nawzajem dopełniających się metod, środków i form organizacyjnych nauczania. Niepodobna zaś urozmaicać i metodycznie wzbogacać proces nauczania bez jednoczesnego wzbogacania arsenału środków – w tym środków technicznych.

Środki dydaktyczne stwarzają ogromne bogactwo możliwości organizowania takich sytuacji, w których uczący się może za ich pomocą wykonać różne zadania. Jedne z nich wiązać się mogą z samodzielnym zdobywaniem wiedzy, inne z rozwiązywaniem problemów, z grami dydaktycznymi, z inscenizacją tekstów, z przeżywaniem wartości etyczno-moralnych.

Ocenianie pracy uczniów stanowi oddzielne zagadnienie pedagogiczne. Zagadnienie to ma duże znaczenie dla pracy szkolnej. Ale ma też znaczenie społeczne, jest bowiem spełnianiem przez szkołę funkcji selekcji społecznej. Dla

uczniów stanowi jeden z warunków awansu społecznego i przyczynia się do wzrostu kultury umysłowej i moralnej całego społeczeństwa.

Dialog umożliwia dotarcie do każdej osoby, wniknięcie w jej problemy, poznanie problemów i trudności danej jednostki umożliwia zaspokojenie naturalnej potrzeby ciekawości, umożliwia wspólne poszukiwanie dróg wyjścia z różnych powikłanych sytuacji życiowych. Tylko poprzez dialog możemy budować ład społeczny i moralny. Nauczyciel, będąc w klasie, powinien być wyczulony na wszystko to, co może stać się pretekstem, stać się punktem wyjścia, stać się pierwszym ogniwem rozpoczynającym dialog na temat zaistniałej sytuacji. Rozmowa z uczniem, wyjaśnienie wzajemnych punktów widzenia, uświadomienie sobie roli i sensu oczekiwań nauczycielskich, a także poznanie racji uczniów stanowić może podstawę wspólnego przyjęcia określonego konsensusu. Przełożenie monologu na dialog może doprowadzić do wyjaśnień przyczynowo-skutkowych, do zapobieżenia dalszym nieprawidłowościom. W tej sytuacji – pisze autor – obie strony, bez zachowania w swoim sercu urazy czy nieufności, mogą doprowadzić do szybkiego oczyszczenia ogólnej atmosfery życia szkolnego.

Rozdział XI poświęcony jest „Badaniom empirycznym nad wybranymi elementami dialogu w szkole". W nim to autor ukazuje poprzez konkretny kontakt z uczniem, nauczycielem – jaka jest szkoła współczesna, czy jest w niej miejsce na dialog, czy różnicowanie toków lekcyjnych sprzyja dialogowi, czy ten dialog utrudnia, czy wręcz uniemożliwia pracę nauczyciela, czy uczniowie zadają pytania nauczycielowi oraz czy uważają, że lepiej tego nie robić.

Autor stwierdza, iż z dialogiem edukacyjnym w szkołach nie jest najlepiej. Im wyższy stopień edukacyjny, tym mniej jest miejsca na pytania uczniów, a więcej miejsca poświęca się na jednokierunkowe przekazywanie informacji, czyli więcej jest monologu. Niestety, dostrzeżono również, że znaczna część nauczycieli nie podjęła wyzwania, jakie niesie nowa rzeczywistość, demokracja. A tym wyzwaniem jest dialog.

W demokracji nie może być miejsca na monolog, na bierne tkwienie w rzeczywistości, na tzw. „święty spokój" i bierność lub na lęk przed wypowiedzeniem swojego zdania. Kształcenie musi być oparte na dialogu, który ma w sobie możliwości rozwijania zdolności i twórczego myślenia ucznia, kształtowanie jego wolności, szlachetności i odpowiedzialności za wszystko, co się dzieje dookoła niego, pomoc uczniom w zbliżaniu ich do doskonalenia człowieczeństwa.

Książka jest niezwykle interesującą lekturą, porusza i prowokuje do zadawania wielu pytań. Wypada jedynie życzyć wielu wrażeń Czytelnikowi w tej intelektualnej przygodzie.

Maria Chymuk
Akademia Pedagogiczna w Krakowie

Ks. Jan Śledzianowski
Aspiracje życiowe gimnazjalistów.
Kielce 2001

Książka *Aspiracje życiowe gimnazjalistów* wydana staraniem Zakładu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Wydziału Pedagogiki Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach jest pierwszą publikacją księdza profesora Jana Śledzianowskiego, którą autor wkroczył w nowe trzecie tysiąclecie. Napisana została na podstawie osobistych przemyśleń na temat przyszłości młodego pokolenia. Książka ta jest również pierwszą pracą, w której zaprezentowano badania nad aspiracjami gimnazjalistów w nowej rzeczywistości. Zawarta jest w niej także próba odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób reforma szkolnictwa wpływa na kształtowanie aspiracji i czy przeprowadzone zmiany w oświacie stworzą warunki do rozwoju wyższych aspiracji.

Gimnazjaliści – jak podkreśla autor – są dziećmi współczesnej Polski, tej po

1989 roku. Przeżywają indywidualnie swój własny przełom, przechodząc z dzieciństwa do okresu młodzieńczego. Uczniowie ci w wyniku reformy oświaty doświadczyli bardzo złożonej nowej rzeczywistości. Musiała ona wpłynąć na ich uczucia i stany emocjonalne, jak również na osobiste przeżycia ich rodziców. Przeżycia te, stany niepewności i lęków dotyczyły nauczycieli, wychowawców i pedagogów. Mieli oni niewątpliwie wpływ na odczucia i postawy uczniów.

W książce *Aspiracje życiowe gimnazjalistów* autor ukazał:

* relacje uczniów, rodziców i nauczycieli na wprowadzenie zgodnie z reformą oświaty gimnazjum;

* wpływ rodziny, szkoły, środowiska rówieśniczego i innych czynników na kształtowanie się aspiracji młodocianych gimnazjalistów;

* aspiracje życiowe młodych Polaków na przykładzie gimnazjalistów województwa świętokrzyskiego;

* zakres akceptacji i zadowolenia z gimnazjum jako lepszej drogi niż szkoła podstawowa w dalszym procesie kształcenia i osobowego rozwoju.

Książka składa się z siedmiu rozdziałów. Są to rozdziały o następujących tytułach:

I. Aspiracje dzieci i młodzieży w literaturze pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej.

II. Metodologia i organizacja badań oraz charakterystyka reprezentacji gimnazjalistów.

III. Rodzinne uwarunkowania gimnazjalistów.

IV. Analiza pierwszych przeżyć związanych z powołaniem gimnazjum.

V. Analiza doświadczeń wyniesionych z gimnazjum.

VI. Analiza aspiracji i zamierzeń zawodowych gimnazjalistów.

VII. Ocena akceptacji dla gimnazjum i aspiracji badanych gimnazjalistów na tle uwarunkowań rodzinnych, szkolnych, środowiskowych i medialnych.

Aspiracje są jednym z ważnych motywów działań. Od ich treści oraz poziomu zależy rozwój młodzieży.

Zdaniem autora, zdefiniowanie aspiracji jest trudne. W związku z tym przytacza różne podejścia i definicje o charakterze psychologicznym, pedagogicznym i socjologicznym.

Rozdział pierwszy zawiera kompendium wiedzy o aspiracjach. Jednocześnie w tym rozdziale dokonano przeglądu badań nad aspiracjami, które prowadzili m.in.: Z. Skorny, A. Sokołowska, T. Lewowicki, A. Janowski, M. Łoś, B. Gołębiowski i inni. Z dokonanej analizy literatury wynika, że obszar aspiracji w podobnym stopniu interesuje psychologów, socjologów i pedagogów, a zatem ma charakter interdyscyplinarny.

Rozdział drugi przedstawia metodologię i organizację badań oraz charakterystykę gimnazjów. W celu przeprowadzenia zamierzonych badań wśród gimnazjalistów województwa świętokrzyskiego, posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, a narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety.

W rozdziale trzecim przedstawiono uwarunkowania środowiskowe badanych uczniów, zwracając uwagę na pochodzenie społeczne, wiek i wykształcenie rodziców, zawody wyuczone i wykonywane przez rodziców oraz warunki do nauki w domu.

Trzy następne rozdziały mają charakter analityczny. Wyniki badań zasługują na zapoznanie się z nimi, ponieważ w niedalekiej przyszłości mogą stanowić punkt odniesienia do badań, które mogą być prowadzone w różnych typach szkół.

Ostatni rozdział jest syntetyczną oceną aspiracji uczniów na tle uwarunkowań rodzinnych, szkolnych, środowiskowych i medialnych.

W zakończeniu autor pisze, że „gimnazjum to czas profilowania młodych ludzi na dalszą naukę o określonych kierunkach kształcenia zawodowego i wyższych studiów". Uważa, że potrzebne jest kształcenie na tym etapie, aby dobrze przygotować uczniów do dorosłego życia. Można to zrealizować, prowadząc orientację szkolną i poradnictwo zawodowe.

Autor dowodzi, że należy podejmować badania nad aspiracjami dzieci i młodzieży. Badania takie umożliwią poznanie aktualnego stanu świadomości społecznej badanych, a także zróżnicowania ich celów i dążeń życiowych.

Książka jest potrzebna nauczycielom, pracownikom oświaty, samorządowcom i politykom w celu poznania dążeń i planów życiowych młodego pokolenia, którego przyszłość i spełnienie aspiracji będzie zależało w dużej mierze od nich właśnie.

Zasygnalizowana w książce tematyka badań sprawia, że nie można przejść obok niej obojętnie, zwłaszcza że dotyczy pierwszego rocznika gimnazjalistów. A gimnazjum stanowi podstawę reformy edukacji.

Mało jest obecnie tematów, które budzą tak wiele społecznego zainteresowania, jak aspiracje. Myślę, że książka ks. Jana Śledzianowskiego może liczyć na duże zainteresowanie i szeroki odbiór społeczny.

Stanisław Kowalski
Akademia Świętokrzyska
w Kielcach

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2002

Katarzyna Borawska
Uniwersytet w Białymstoku

AUGUSTOWSKIE SPOTKANIE NAUKOWE „EDUKACJA W DIALOGU I PERSPEKTYWIE" 17–19 września 2001 ROKU

„Edukacja w dialogu i perspektywie" – takie hasło przyświecało obradom uczestników Augustowskiego Spotkania Naukowego. Organizatorem konferencji był Zakład Dydaktyki Ogólnej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

Organizatorzy spotkania – pracownicy Zakładu na czele z jego kierownikiem prof.dr hab. Anną Karpińską – zamierzali osiągnąć następujące cele:

– przeanalizować trendy edukacyjne i ich uwarunkowania,
– zdefiniować edukacyjne priorytety w realiach naszego kraju,
– pokazać możliwości optymalizowania reformy oświatowej,
– zaprezentować osiągnięcia i szanse minimalizacji niepowodzeń dydaktycznych.

Tematyka konferencji wynikała z kontekstów reformy oświaty i procesów edukacyjnych integrującej się Europy. Spotkanie naukowe zaprojektowano jako dialog o edukacji, rozpatrywanej wielowymiarowo i perspektywicznie. W konferencji uczestniczyło 40 profesorów, 22 doktorów i 9 magistrów. Pracownicy naukowi, biorący udział w Spotkaniu, reprezentowali 21 uczelni państwowych (wszystkie uniwersytety) i 10 uczelni niepaństwowych. Goszczono przedstawicieli najwyższych gremiów edukacyjnych: PAN, KNP PAN, CKK, IBE, władze PTP, Rektorów, Dziekanów, Dyrektorów Instytutów i Katedr.

Kształtując problematykę Spotkania, organizatorzy pragnęli uhonorować wieloletnią działalność naukową prof.zw.dra hab. Jerzego Niemca.

Obrady miały formę zarówno sesji plenarnych, jak i dyskusji grupowych w sekcjach oraz konsultacji i kontaktów nieformalnych. Naukowa dyskusja przebiegała w sześciu sesjach oraz korespondujących z nimi tematycznie pięciu sekcjach. Problematyka sesji skoncentrowana była na zagadnieniach:

Sesja A – Prognoza i strategie rozwoju edukacji.
Sesja B – Trendy w dydaktyce i technologiach edukacyjnych.
Sesja C – Kreatorzy reform edukacyjnych.
Sesja D – Determinanty i szanse poczynań edukacyjnych.

Sesja E – Alternatywne intencje dialogu o reformie edukacji.

Sesja F – XXI wiek, wiek uniwersytetu i studiowania – edukacyjny priorytet.

Sześć powyższych obszarów i zakresów było próbą wyeksponowania najważniejszych nurtów obserwowanego dialogu o narodowej edukacji, a także zarysowanie strategii jej dalszego rozwoju na tle tendencji w innych krajach oraz uwarunkowaniach i przyszłych realiach polskiej oświaty.

W ramach pierwszej sesji dyskusja toczyła się wokół prognoz i strategii edukacyjnych wynikających z ostatniego dziesięciolecia raportów w świetle aktualnej wiedzy o kształcie reformowanej oświaty. Szczególnie nurtującym problemem było usytuowanie polskiej edukacji w wymiarze europejskich procesów integracyjnych w zakresie kształcenia.

Tematyka drugiej sesji skoncentrowana była na technologiach kształcenia związanych z mediami. W rezultacie uznano, że wyzwaniem współczesnej dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych jest edukacyjny świat wirtualny, cechujący się niespotykaną dotąd możliwością przekazu danych i gromadzenia informacji. Z drugiej strony, ogrom napływającej wiedzy, jej zmienność i nowoczesne technologie są też źródłem pojawiających się patologii. Dysonans ten nie pozostał obojętny uczestnikom obrad, którzy eksponowali to w swoich wystąpieniach.

Drugi dzień obrad poświęcony był miejscu i roli osób odpowiedzialnych za stan i funkcjonowanie polskiego systemu edukacyjnego, najogólniej rzecz ujmując – kreatorów polskiej oświaty. Do najczęściej podnoszonych kwestii zaliczono konieczność eksponowania profesjonalizmu, wysokiego standardu wykształcenia, umiejętności podejmowania dialogu z wieloma partnerami edukacji.

Druga część obrad dotyczyła determinantów efektywności edukacyjnej, określających zakres działań pedagogicznych i osiągane sukcesy. Do warunków tych zaliczono jasno wyrażone cele i odpowiednio dobrane treści, profesjonalnie przygotowaną kadrę, dostateczną infrastrukturę, kompleksowość i nowoczesność instytucji oświatowych. Szczególną rangę nadano pojęciom pluralizmu edukacyjnego, paralelizmowi, kształceniu permanentnemu i dystansowemu w świetle globalizacji i edukacji alternatywnej oraz minimalizacji niepowodzeń dydaktycznych.

W ostatnim dniu Augustowskiego Spotkania Naukowego toczono dialog nt. realizowanej w naszym kraju reformy szkolnictwa. Rozważania łączono z wyzwaniami edukacyjnymi XXI w., zarówno w skali globalnej, jak i regionalnej. Wielowymiarowa ocena efektywności procesów reformy przyniosła z jednej strony reorientację poglądów dotyczących zarówno zmian systemowych, jak i programowych, zaś z drugiej nadzieję na nowe, lepsze oblicze polskiej szkoły.

Na zakończenie można stwierdzić, że w toku dyskusji, naukowych wystąpień i refleksji dostrzeżono wiele istotnych problemów polskiego systemu szkolnictwa, których rozwiązanie stać się powinno priorytetem dla pedagogów, kreatorów edukacji i innych osób związanych z polską oświatą i myślą pedagogiczną. Augustowskie Spotkanie Naukowe zakończyło się nadzieją na spotkanie za rok, aby, w równie znakomitym gronie wybitnych osobowości polskiej pedagogiki, toczyć spory o kształt polskiej edukacji, podejmując próbę formułowania prognoz i projekcji na przyszłość w konfrontacji z praktyką.

Jacek Błeszyński
Uniwersytet Łódzki

FORUM PEDAGOGÓW SPECJALNYCH XXI WIEKU
Łódź, 14 listopada 2001 roku

Pedagogika w ostatnich latach przechodzi szczególną transformację, zmierzającą, z jednej strony, do odnalezienia swojej tożsamości, upodmiotowienia, a także, z drugiej strony, obserwujemy pojawianie się wielu kolejnych obszarów współpracy i powstawania wielodyscyplinarnych konstruktów teoretyczno-empirycznych. Działania te mają na celu zgłębienie problematyki tak egzystencjalnej – miejsca człowieka w strukturze społecznej, jak również ukazanie pełni człowieczeństwa na tle przemian społecznych, ekonomicznych, kulturowych czy politycznych. Lata osiemdziesiąte ubiegłego stulecia pozwoliły na odejście od ówcześnie promowanego tzw. naukowego, materialnego spostrzegania na rzecz personalizmu i uwolnienia (również pedagogiki) od doktrynalnych wytycznych polityków, jak również zindywidualizowania i poszerzenia możliwości wieloaspektowego spojrzenia na nowy wymiar rzeczywistości pedagogicznej – czyli ponowoczesności (Krause, 2000).

Umiejscowienie pedagogiki specjalnej w strukturze przemian ma swoje szczególne znaczenie. Nowe, społeczno-ekonomiczne spojrzenie na człowieka niepełnosprawnego pozwoliło na odszukanie jego miejsca w tej strukturze, ukazanie wartości, a w niektórych sytuacjach konkurencyjności, np. na rynku pracy. Obecnie odbieramy ten trend „wyrównywania szans" bardziej jako przyłączanie osób niepełnosprawnych do społeczeństwa, a nie jako włączenie na zasadzie pełnosprawności. Pojawiające się hasła tolerancji umożliwiły wprowadzenie do masowego szkolnictwa systemu integracyjnego, tym samym przełamano sztuczną barierę podziału na „normalnych" i tych „innych", zintensyfikowano działania, umożliwiające rodzenie się oddolnych inicjatyw na rzecz osób niepełnosprawnych. Te działania jednak nie pozwoliły na stworzenie totalnego systemu integracyjnego (pozostały „nisze" osób z głębszymi deficytami i niedorozwojami, jak również obszary oporne na wprowadzenie nowego systemu wspierania społecznego osób niepełnosprawnych). Nie został również rozwiązany sam problem organizacji systemu integracyjnego, tak w formie wdrażania go w praktyce, jak również zabezpieczenia kadrowego. Również kruche podstawy teoretyczne zało-

żeń systemu integracyjnego – czy niesegregacyjnego, jak sugeruje J. Pańczyk, wpływają na brak systemowego ewoluującego spojrzenia na wdrażane reformy. Dołączając jeszcze trendy, na jakie napotykamy w ewoluowaniu się systemu kształcenia specjalnego (Tomasik, 1997; Błeszyński, 2000), można powiedzieć, iż pedagogika specjalna tak w wymiarze teoretycznym, epistemologicznym, jak również jako system w naszym kraju nie ukazuje jednolitego obrazu.

Inicjatywa prof. Jana Pańczyka, wyrażająca się w organizowanym cyklicznie – co pół roku – *Forum Pedagogów Specjalnych XXI Wieku*, wychodzi naprzeciw inicjatywom nie tyle unifikacji pedagogiki specjalnej, co raczej konsolidacji środowiska pedagogów specjalnych, wypracowania wspólnego (dla coraz liczniejszych ośrodków kształcących specjalistów w dziedzinie pedagogiki specjalnej) systemu terminologicznego, jak również wzięcia odpowiedzialności za kształtowanie kierunków, w jakich będzie ewoluowała ta dziedzina nauki. Dodatkowymi walorami tych spotkań jest ich specyfika tematyczna, udział przedstawicieli z wiodących ośrodków akademickich, logiczny podział na część wprowadzającą w problematykę spotkania oraz wolną dyskusję zgromadzonych. Istotnym elementem jest wydawanie po każdym ze spotkań tomu poświeconego zagadnieniu.

Ideą Forum Pedagogów Specjalnych jest przede wszystkim branie czynnego udziału w dokonujących się przemianach społecznych, w tym też kierunku następuje dobór tematyki spotkań i wyznaczanie kierunków szczegółowej analizy. Do tej pory podjęto tematykę:

I. *Pedagogika specjalna lat dwutysięcznych (2000)*,

II. *Kompetencje pedagogów specjalnych a rynek edukacyjny, rehabilitacyjny i resocjalizacyjny w Polsce (2000)*,

III. *Terminologia pedagogiki specjalnej (2001)*, a zapowiadana jest

IV. *Metodologia badań w pedagogice specjalnej (2002)* – (Pańczyk, 2000).

Konferencja w Uniwersytecie Łódzkim zgromadziła przedstawicieli większości uczelni kształcących pedagogów specjalnych, jak również praktyków ze szkół i ośrodków z terenu całego kraju. W części wprowadzającej J. Pańczyk omówił próby stworzenia przez prof. K. Kirejczyka leksykonu pedagogiki specjalnej. Dopiero w latach dziewięćdziesiątych pod redakcją J. Pańczyka ukazała się *Pedagogika specjalna – psychologiczne i medyczne studium terminologiczne*, w której dokonano analizy 300 terminów. Już wówczas został zasygnalizowany problem wielokierunkowej analizy poszczególnych terminów i haseł, z których korzystamy w pedagogice specjalnej. Wręcz lawinowe i wieloaspektowe pojawianie się nowych, jak również próby ponownego precyzowania terminów z tej dziedziny spowodowane było najczęściej zapożyczeniami z innych dyscyplin, tłumaczeniami, a przede wszystkim włączeniem się przedstawicieli innych dyscyplin w badania prowadzone w pedagogice specjalnej lub w celu wcielenia paradygmatu autystygmacyjnego (Obuchowska, 1990). Poza wieloma korzyściami, takimi jak otworzenie się, poszerzenie pola zainteresowań przedstawicieli pedagogiki specjalnej, utracenie homogenicznego charakteru tej dyscypliny, obserwujemy niebezpieczeństwo zamętu terminologicznego. Poza terminami wieloznacznymi powstały określenia błędne tak z punktu formalnego, jak i logicznego.

Wielu prelegentów piętnowało nadużycia i niejasność w tworzonych, stosowanych często w procesie komunikowania potocznego określeń, które powinny być korygowane i prawidłowo kształtowane przede wszystkim na studiach specjalizacyjnych. Tworzenie bezpośrednich „kalek" z innych dziedzin, nauk (szczególnie medycyny), jak również bezkrytyczne tłumaczenie, bez pogłębionej analizy systemów edukacyjnych innych krajów powoduje nie tylko zamieszanie rozumieniu podstawowych pojęć, jak również bezrefleksyjne wzorowanie się bądź przenoszenie doświadczeń z innych kultur czy społecznych uwarunkowań. Niewątpliwie pedagogika, jako dziedzina humanistyczna, będzie obarczona piętnem braku ostrości używanych pojęć, jednak wskazane jest dokonanie analizy terminologii i przedstawienia punktu odniesienia. Działania podjęte podczas konferencji wynikają z potrzeby tak samego środowiska pedagogów specjalnych (teoretyków i praktyków), jak i podejmujących badania kooperujące w problematyce osób niepełnosprawnych. Ważne jest, na co zwracał szczególną uwagę J. Pańczyk, uporządkowanie terminologii zgodnie z *Ustawą o języku polskim* (2000) oraz przygotowanie się na wejście do Unii Europejskiej.

Niewątpliwie konferencja nie pozwoliła rozwiązać wszystkich problemów, jednak dużym osiągnięciem była konsolidacja środowiska pedagogów specjalnych i włączenie się do czynnego udziału praktyków. Podczas obrad akcentowano konieczność zachowania niezależności prowadzonych badań w poszczególnych ośrodkach i analiz przy jednoczesnym wyznaczaniu punktów odniesienia, które pozwolą na mapie terminologicznej pedagogiki specjalnej odnaleźć istotę różnicy w podejściu poszczególnych autorów. Stworzenia takiego leksykonu podjął się prowadzący spotkanie prof. Jan Pańczyk, co zostało przyjęte z dużym zainteresowaniem i życzliwością uczestników konferencji. Niewątpliwie jest to przedsięwzięcie, które pozwoli na lepsze zrozumienie i porozumienie tak w środowisku pedagogów specjalnych, jak również osób pragnących podjąć współpracę w tej dziedzinie.

Cykliczność konferencji pozwala nie tylko zapoznać się z bieżącymi problemami w pedagogice specjalnej, ale również na spotkanie się przedstawicieli z różnych ośrodków oraz bezpośrednie zapoznanie się z poglądami osób będących kreatorami kształtującej się nowej karty pedagogiki specjalnej w naszym kraju.

Bibliografia

Błeszyński J.: *System kształcenia specjalnego na przełomie wieków*. W: Cz. Kosakowski (red.): *Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo*. AKAPIT, Toruń 2001.

Krause A.: *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*. Impuls, Kraków 2000.

Obuchowska I.: *Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej*. W: J. Pańczyk (red.): *Pedagogika specjalna lat dwutysięcznych. Materiały z konferencji zorganizowanej w dniu 18 września 2000 r.* Łódź 2000.

Pańczyk J.: *Pedagogika specjalna – psychologiczne i medyczne studium terminologiczne. Wydanie eksperymentalno-pilotażowe*. WIZZ, Warszawa 1999.

Tomasik E.: *Przegląd współczesnych problemów pedagogiki specjalnej*. W: E. Tomasik (red.): *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*. WSPS, Warszawa 1997.

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP BIBLIOTEKA

Krystyna Dudkiewicz

PROFESOR RYSZARD WIĘCKOWSKI

Dnia 22 marca 2002 roku odszedł z grona wybitnych uczonych prof. zw. dr hab. Ryszard Więckowski.

Urodził się 12 października 1935 roku w Kłobucku. W latach 1956–1961 studiował na Uniwersytecie Warszawskim, uzyskując tytuł magistra pedagogiki.

Stopień naukowy doktora nauk humanistycznych nadała mu Rada Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu im. M. Kopernika w Toruniu, na podstawie rozprawy doktorskiej „Zapobieganie opóźnieniom w nauce przez intensyfikację pracy uczniów w procesie nauczania". W 1974 roku uzyskuje stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, nadany mu przez radę Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu im. M. Kopernika w Toruniu, na podstawie znaczącego dorobku pedagogicznego i przedstawionej rozprawy habilitacyjnej na temat „Zarys skutecznej organizacji pracy uczniów w nauczaniu początkowym".

W 1985 roku uzyskuje tytuł profesora nadzwyczajnego, w roku 1990 tytuł profesora zwyczajnego.

Profesor R. Więckowski realizował z niezwykłą konsekwencją badania nad teorią kształcenia i wychowania w klasach początkowych. W pierwszym okresie działalności zajmował się problemami indywidualnego kształcenia w klasach najniższych, nauczaniem zróżnicowanym, nauczaniem i uczeniem się uczniów w warunkach połączonych klas. Następnie prowadził badania nad teorią programów szkolnych, pedagogiką przedszkolną i wczesnoszkolną, podstawami metodologicznymi pedagogiki. Prowadził także prace badawcze poświęcone doskonaleniu nauczycieli.

Był autorem 22 publikacji książkowych o charakterze monograficznym, ponad 500 artykułów i rozpraw naukowych, z których najważniejszymi pozycjami są: *Pedagogika wczesnoszkolna* (1993, 1995, 1998), *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych* (1983), *Elementy systemu nauczania początkowego* (1979), *Nauczanie zróżnicowane* (1973), *Problem indywidualizacji w nauczaniu* (1973), *Zapobieganie opóźnieniom w nauczaniu początkowym* (1968).

Cechowała Go niezwykła aktywność, sumienność i inicjatywa zawodowa.

Profesor R. Więckowski pracę w zawodzie nauczyciela rozpoczął w 1955 roku w szkole podstawowej w Szymanowie, powiat Sochaczew, następnie, będąc studentem IV roku, podejmuje pracę asystenta w Instytucie Pedagogiki

Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie też zostaje zatrudniony po studiach na stanowisku asystenta.

W latach 1972–1986 zostaje powołany, początkowo na stanowisko Kierownika Zakładu Wychowania i Kształcenia Początkowego w Instytucie Programów Szkolnych, następnie – Kierownika Zakładu Wychowania Przedszkolnego i Nauczania Początkowego.

Lata 1986–1990 to okres pracy w Instytucie Doskonalenia Nauczycieli na stanowisku Kierownika Zakładu Nauczania Początkowego.

Od 1991 roku zostaje powołany na stanowisko Kierownika Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej w Uniwersytecie Łódzkim, w którym pracował do ostatnich chwil życia.

W pracy dydaktycznej odznaczał się dużym poczuciem taktu pedagogicznego, zaś w kontaktach międzyludzkich wysoką kulturą osobistą. Bogaty w te cechy charakteru nie oszczędzał się w pracy, podejmując i pełniąc dodatkowo szereg funkcji: Kierownika Zakładu Pedagogiki Wczesnoszkolnej Akademii Świętokrzyskiej – Wydziału Zamiejscowego w Piotrkowie Trybunalskim 1990–2002, Kierownika Zakładu Nauczania Początkowego WSP w Kielcach w latach 1979–1990, Kierownika Katedry Wydziału Pedagogicznego w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie 1996–2002, Kierownika Zakładu Pedagogiki Wczesnoszkolnej w Instytucie Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku.

Bez reszty oddany swojemu umiłowanemu zawodowi wybitny pedagog-humanista pełnił szereg funkcji społecznych, między innymi: Przewodniczący Rady Nauki Kolegiów Nauczycielskich w Płocku i Zgierzu, Członek Senatów: Uniwersytetu Łódzkiego, Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie, Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Członek Krajowej Rady Nauki ZNP, Zarządu Głównego ZNP.

Profesor R. Więckowski miał znaczący udział w kształtowaniu kadry naukowej. Był promotorem 24 zakończonych przewodów doktorskich, recenzentem rozpraw doktorskich, rozpraw habilitacyjnych.

Aktywnie uczestniczył w ruchu wydawniczym w dziedzinie pedagogiki. Był redaktorem naczelnym czasopisma „Życie Szkoły", członkiem komitetu redakcyjnego czasopisma „Wychowanie w Przedszkolu". We wcześniejszym okresie był redaktorem naczelnym czasopisma „Nauczanie Początkowe", członkiem komitetu redakcyjnego czasopisma „Klasy Łączone".

Znajdował się na liście resortowych ekspertów, rzeczoznawców do oceny podręczników szkolnych i środków dydaktycznych do wychowania i nauczania wczesnoszkolnego.

Za swoją rzetelną i niezwykle owocną pracę zawodową i działalność społeczną wielokrotnie był wyróżniany i odznaczany między innymi; Medalem 15-lecia Krajowej Rady Nauki ZNP, Złotą Odznaką ZNP, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, odznaczeniami za zasługi dla miast: Łodzi, Piotrkowa Trybunalskiego, Kielecczyzny, Krzyżem Kawalerskim Odrodzenia Polski, Złotym i Srebrnym Krzyżem Zasługi.

Profesora R. Więckowskiego miałam zaszczyt poznać w czasie kilkuletniej współpracy w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

Uczył nas poszanowania dla ludzkich potrzeb, sprawiedliwości w ocenie faktów oraz wierności i bezinteresowności swoich poglądów. Sukces kojarzył mu się z ciężką pracą, konsekwencją, pasją.

Młodym naukowcom radził, aby mieli kulturę umysłową, krytyczny stosunek do tzw. „pseudokoncepcji", precyzję myślenia i pisania oraz odwagę.

Był człowiekiem wrażliwym na ludzką krzywdę. Odznaczał się zdecydowanym charakterem, a jednocześnie ogromną życzliwością w stosunku do innych, skromnością i wyrozumiałością.

Był rzecznikiem tych wszystkich, dla których edukacja młodego pokolenia i sprawa godności człowieka są szczególnie bliskie.

Profesor R. Więckowski na zawsze pozostanie w pamięci tych, którym dane było Go spotkać.

Żegnaj Mistrzu!

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

w Warszawie

prowadzi rekrutację na:

3-letnie dzienne studia zawodowe (licencjat)

3-letnie zaoczne studia zawodowe (licencjat)

oraz roczne studia podyplomowe

Studia są płatne.

Szczegółowych informacji na temat studiowania
w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP udziela
Dziekanat Wydziału Pedagogicznego
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. 0(- - - - 22) 828-70-01

www.wsp.edu.pl

ISSN 0483-4992

INDEKS 37492