RUCH PEDAGOGICZNY

5–6

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXVI Warszawa 2005

Dwumiesięcznik

RUCH

PEDAGOGICZNY

można zamówić

w *Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP*

ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

tel. (0-22) 330-57-49, fax 330-57-38

www.wsp.edu.pl

cena numeru 11 zł

RUCH PEDAGOGICZNY

5–6

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXVI Warszawa 2005

Skład redakcji:

Andrzej Hankała, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),
Genowefa Koć-Seniuch, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal,
Stefan Mieszalski (redaktor naczelny)

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny" Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (022) 330 57 46

Recenzent: prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski – Instytut Badań Edukacyjnych

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie 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 Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego
ul. K. Pulaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 364-42-41, fax 364-47-65
1507 e-mail: instytut@itee.radom.pl http://www.itee.radom.pl

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Ewa Czerniawska – Style uczenia się: koncepcja Jana Vermunta 5
Andrzej Pawłucki – Tożsamość naukowa pedagogiki 23
Stanisław Kawula – Miejsce pedagogiki społecznej w koncepcji społeczeństwa ryzyka i zdolnego do rozwoju 41

RELACJE Z BADAŃ

Maciej Karwowski – Przestrzeń socjalizacyjna i edukacyjna a postawy twórcze młodzieży 55

MATERIAŁY DO DYSKUSJI – POGLĄDY I OPINIE

Krzysztof Kruszewski – Polityka oświatowa – jakość kształcenia – segregacja społeczna 79
Ewelina Skwarczyńska – Ile warte są dzieci? O książce Jonathana Kozola *Savage Inequalieties. Children in America's Schools* 88

RECENZJE

Andrzej Radziewicz-Winnicki – Danuta Urbaniak-Zając: *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki* 99
Ewa Pająk – *Edukacja międzykulturowa – poradnik dla nauczyciela*. Red. Anna Klimowicz 102
Maria Chymuk – ks. Czesław Sandecki: *Katecheza szkolna a religijność polskich studentów* 105
Kazimierz Wieczorkowski – *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Red. Andrzej E. Sękowski 109

KRONIKA

Międzynarodowy Kongres Edukacyjny Związku Nauczycielstwa Polskiego „Edukacja polska w jednoczącej się Europie". Warszawa, 2–3 czerwca 2005 roku... 113

CONTENTS

ARTICLES

Ewa Czerniawska – Styles of learning: the concept of Jan Vermunt 5
Andrzej Pawłucki – Scientific identity of pedagogy 23
Stanisław Kawula – The place of social pedagogy in the concept of society of risk and capable of development 41

RESEARCH REPORTS

Maciej Karwowski – Social and educational space vs. creative attitudes of youth 55

DISCUSSION MATERIALS – VIEWS AND OPINIONS

Krzysztof Kruszewski – Education policy – quality of education – social segregation 79
Ewelina Skwarczyńska – What is the value of children? About Jonathan Kozol's book: *Savage Inequalieties. Children in America's Schools* 88

REVIEWS

Andrzej Radziewicz-Winnicki – Danuta Urbaniak-Zając: *Social pedagogy in Germany. Theoretical standpoints and practical problems* 99
Ewa Pająk – *Intercultural education – manual for teachers.* Ed. Anna Klimowicz 102
Maria Chymuk – Czesław Sandecki – priest: *School catechesis vs. religiosity of Polish students* 105
Kazimierz Wieczorkowski – *Psychology of abilities. Modern study directions.* Ed. Andrzej E. Sękowski 109

CHRONICLE

International Education Congress of the Polish Teacher's Union (ZNP) "Polish education in the unifying Europe". Warsaw, 2–3 June 2005 113

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2005

Ewa Czerniawska
Uniwersytet Warszawski

STYLE UCZENIA SIĘ: KONCEPCJA JANA VERMUNTA[1]

Według psychologów styl stanowi wyraz różnic indywidualnych pomiędzy jednostkami w sposobie wykonywania określonych czynności. Odzwierciedla stałe różnice indywidualne w sposobie czy postaci wykonywania aktów poznania, niezależnie od zawartości czy poziomu procesu poznawczego, czyli nie odnosi się do kompetencji, ale do sposobu ich wykorzystywania. Szczególnie dużo badań i rozważań teoretycznych przyciągnęło zagadnienie stylów poznawczych (por. Globerson i Zelniker, 1989; Matczak, 1982; Messick, 1994; Nosal, 1992). Zagadnienie stylów uczenia się, chociaż od dawna popularne w literaturze międzynarodowej (np. Schmeck, 1988), w Polsce było bardzo rzadko przedmiotem zainteresowania. W poniższym tekście przedstawiono jedną, wybraną koncepcję stylów uczenia się, opracowaną przez holenderskiego psychologa Jana Vermunta. Koncepcja ta stanowi przedmiot silnego zainteresowania, zwłaszcza wśród badaczy zajmujących się uczeniem się na poziomie akademickim. Ogólny przegląd zagadnienia stylów uczenia się stanowi przedmiot odrębnego opracowania (Czerniawska, w druku).

Jan Vermunt (1993, 1994, 1996, 1998) zaproponował koncepcję stylów uczenia się, w której styl jest postrzegany jako składający się z czterech wzajemnie powiązanych elementów: strategii przetwarzania (strategii poznawczych), strategii regulacyjnych (metapoznawczych), umysłowych modeli uczenia się (koncepcji na temat uczenia się, posiadanych przez studentów) oraz ukierunkowania uczenia się (osobiste cele, zamiary, oczekiwania, wątpliwości, przeżywane przez studentów w związku z ich uczeniem się). Na tej podstawie autor wyróżnił cztery style uczenia się: nieukierunkowany, ukierunkowany na reprodukcję, ukierunkowany na zastosowanie oraz ukierunkowany na znaczenie. Autor podkreśla, że styl nie stanowi niezmiennego atrybutu osobowości, ale jest rezultatem dynamicznej interakcji pomiędzy czynnikami podmiotowymi i kontekstualnymi (Vermetten, Lodewijks i Vermunt, 1999; Vermunt i Verloop, 2000).

Początkowe poszukiwania Jana Vermunta miały charakter czysto fenomenograficzny (Marton, 1988; Marton i Säljö, 1976) i polegały na prowadzeniu intensywnych i rozległych wywiadów ze studentami na temat stosowanych przez

nich strategii przetwarzania, regulacyjnych, umysłowych modeli uczenia się oraz ukierunkowania uczenia się (Vermunt, 1992, 1996). Uzyskane w ten sposób dane doprowadziły do wyodrębnienia czterech, odmiennych jakościowo, stylów uczenia się, różniących się z uwagi na pięć aspektów: stosowanych strategii poznawczych, przetwarzania; stosowanych strategii regulacyjnych; procesów afektywnych zachodzących w trakcie uczenia się; umysłowych modeli uczenia się; ukierunkowania uczenia się. W późniejszym czasie pozostały w tej koncepcji cztery aspekty, gdyż procesy afektywne, chociaż brane pod uwagę, nie zostały wyodrębnione jako oddzielny aspekt.

Pomiar stylów uczenia się w koncepcji J. Vermunta

Do pomiaru tak rozumianych stylów uczenia się wykorzystywany jest aktualnie Inwentarz Stylów Uczenia się (*Inventory of Learning Styles* – ILS), skonstruowany przez J. Vermunta na podstawie wyników badań fenomenograficznych, przeprowadzonych wśród studentów. W ILS dokonuje się pomiaru czterech dziedzin, obszarów: strategii przetwarzania, strategii regulacyjnych, umysłowych modeli uczenia się i ukierunkowań w uczeniu się (np. Vermunt, 1993; Vermunt i Van Risjswijk, 1988). Inwentarz ma postać kwestionariusza z pięciostopniową skalą typu Likerta, na której badani wskazują swój poziom akceptacji dla poszczególnych stwierdzeń. Powstały dwie wersje inwentarza: pełna, licząca 120 stwierdzeń, z odmienną liczbą stwierdzeń odnoszących się do poszczególnych dziedzin, oraz skrócona, licząca 100 stwierdzeń, z jednakową liczbą stwierdzeń dotyczących każdej z dziedzin.

Analiza pozwala na wyodrębnienie dwudziestu skal: pięciu dotyczących strategii przetwarzania, pięciu dotyczących strategii regulacyjnych, pięciu dotyczących umysłowych modeli uczenia się oraz pięciu dotyczących ukierunkowania w uczenia się. W strategiach przetwarzania wyróżnia się głębokie przetwarzanie, z podskalami wiązania i organizowania oraz przetwarzania krytycznego; przetwarzanie sekwencyjne, z podskalami zapamiętywania i powtarzania oraz analizowania; ostatnia skala dotyczy przetwarzania konkretnego. Wśród strategii regulacyjnych wyróżnia się: skalę samoregulacji z podskalami samoregulacji w zakresie procesów i wyników uczenia się oraz samoregulacji w odniesieniu do zawartości uczenia się; skalę zewnętrznej regulacji procesu uczenia się, z podskalami zewnętrznej regulacji procesów uczenia się oraz zewnętrznej regulacji wyników uczenia się; oraz skalę braku regulacji. Umysłowe modele uczenia się są następujące: konstruowanie wiedzy; wchłanianie (pobieranie) wiedzy; stosowanie wiedzy; stymulowanie przez nauczycieli/wykładowców; współpraca. Ukierunkowanie uczenia się może być następujące: osobiste zainteresowanie; ukierunkowanie na dyplom; ukierunkowanie na samosprawdzenie; ukierunkowanie zawodowe; ambiwalentne.

ILS powstał pierwotnie jako kwestionariusz w niderlandzkiej wersji językowej, ale doczekał się kilku różnych adaptacji kulturowych, opracowanych na podstawie wersji brytyjskiej autoryzowanej przez J. Vermunta (np. Ajisuksmo

i Vermunt, 1999; Lonka i Lindblom-Ylänne, 1996; Boyle, Duffy i Dunleavy, 2003; Busato, Prins, Elshout i Hamaker, 1999, 2000; Vermunt i Minnaert, 2003). Aktualnie trwają badania nad jego polską adaptacją wśród studentów różnych kierunków studiów uniwersyteckich i różnych lat studiów, prowadzone pod kierunkiem autorki niniejszego opracowania. Tak w wersji niderlandzkiej, jak brytyjskiej, ILS posiada zadowalające parametry psychometryczne (Vermunt, 1993, 1994), chociaż nie wszystkie opublikowane dane są w tym zakresie zgodne.

Boyle, Duffy i Dunleavy (2003) przeprowadzili badania w celu stwierdzenia czy ILS Vermunta wykazuje analogiczne właściwości psychometryczne dla studentów brytyjskich, co dla holenderskich oraz czy pozwala prognozować, w tej grupie, osiągnięcia na studiach. Zbadano 273 studentów. Uzyskane wyniki wykazały, że czteroczynnikowy model Vermunta stanowi najlepsze rozwiązanie dla uzyskanych rezultatów. Analizy ścieżkowe pokazały, że dla stylu ukierunkowanego na znaczenie oraz ukierunkowanego na reprodukcję występuje ładowanie wszystkich czynników, takie jak zakładane na podstawie modelu teoretycznego. Natomiast style ukierunkowany na zastosowania i nieukierunkowany uzyskały ładowanie głównie ze skal umysłowe modele uczenia się i ukierunkowanie uczenia się. Styl nieukierunkowany okazał się istotnie, chociaż słabo skorelowany negatywnie z osiągnięciami, a styl ukierunkowany na znaczenie również istotnie i również słabo pozytywnie z osiągnięciami.

Celem badań Veenmana, Prinsa i Verheija (2003) było dokonanie porównania dwóch sposobów pomiaru stylów uczenia się: kwestionariuszowego oraz za pomocą protokołów głośnego myślenia. Szczególne zainteresowanie autorów budziła możliwość diagnozowania za pomocą tych narzędzi studentów z grupy ryzyka porażki na studiach. ILS został wypełniony przez ponad 1000 studentów z Politechniki (*Technical University*) z Delft. Ponadto zebrano dane na temat ich postępów na studiach – średnią ocen i liczbę zgromadzonych punktów kredytowych. Do badań w warunkach indywidualnych wybrano 33 osoby, które uczyły się tekstu technicznego metodą głośnego myślenia. Po zakończeniu uczenia się dokonywano pomiaru efektów uczenia się. W dokonanej analizie protokołów głośnego myślenia skoncentrowano się na częstości występowania poszczególnych działań umysłowych, reprezentujących procesy świadczące o stylach uczenia się. Okazalo się, że ILS był bardzo słabym predyktorem osiągnięć na studiach. Co prawda, współczynniki korelacji między wynikami w ILS dotyczącymi stylu nieukierunkowanego i średnią ocen oraz liczbą punktów kredytowych okazaly się istotne, jednak ich wartość była bardzo niska (-0,09 i -0,13). Nie stwierdzono odpowiedniości między stylem uczenia się demonstrowanym w ILS oraz wskaźnikami procesów stosowanych w rzeczywistej sytuacji uczenia się, chociaż struktury czynnikowe obu pomiarów były do siebie bardzo podobne. Co więcej wskaźniki uzyskane w rzeczywistej sytuacji uczenia się okazały się lepszymi predyktorami osiągnięć niż ILS, a dotyczyło to nie tylko rezultatów uczenia się w warunkach eksperymentalnych, ale i średniej ocen oraz punktów kredytowych. Autorzy konkludują, że założenia teoretyczne dotyczące stylów uczenia się i ich roli dla efektywności studiowania zostały potwierdzone dzięki pomiarom dokonywanym *on-line* (metoda głośnego myśle-

nia), natomiast należy poważnie zastanowić się nad celowością stosowania kwestionariuszy do pomiaru stylów uczenia się. Wynika stąd, że nie tyle koncepcja Jana Vermunta budzi wątpliwości tych badaczy, ile raczej rzetelność narzędzia do pomiaru stylów uczenia się (por. też. Van Hout Wolters, 2000).

Charakterystyka stylów uczenia się

Badania fenomenograficzne oraz przeprowadzone z wykorzystaniem ILS wykazały, że u każdego uczącego się można stwierdzić dominację jednego ze stylów, chociaż u każdego równocześnie występują jakieś elementy pozostałych. W tym sensie opisane poniżej style można uznać za prototypowe, modelowe (Vermunt, 1996, 1998). Po charakterystyce postulowanych stylów uczenia się, zamieszczono rozważania na temat dysonansów czy niespójności w obrębie reprezentowanych przez uczących się stylów uczenia się, jak również zajęto się tarciami pomiędzy stylami uczenia się uczniów i stylami nauczania nauczycieli.

Styl nieukierunkowany: studenci reprezentujący ten styl mają bardzo poważne trudności w przetwarzaniu poznawczym, selekcji informacji z uwagi na poziom ważności, w odróżnianiu informacji ważnych od mało ważnych. Poświęcają zatem tyle samo uwagi jednym i drugim. Przeważnie nie potrafią znaleźć powiązań pomiędzy różnymi częściami materiału i pomiędzy treściami pochodzącymi z różnych źródeł. Najczęściej stosowanymi strategiami są więc strategie powierzchniowe polegające na wielokrotnym biernym zapoznawaniu się z materiałem. Trudno jest tym uczącym się także zastosować to, czego się nauczyli do innych zadań oraz do wyjaśniania zjawisk spotykanych w codziennym życiu. Uczący się reprezentujący ten styl, w regulacji uczenia się, silnie polegają na zewnętrznych wskazówkach, dostarczanych przez nauczycieli/wykładowców. Ponieważ jednak zwykle zakres pomocy jest niewystarczający, dochodzi do braku regulacji czynności uczenia się. Uważają, że wskazówki nauczyciela lub podane w podręcznikach są zbyt ogólne lub niejasne. Szczególne trudności sprawia im regulacja uczenia się w sytuacji, gdy zadania wymagają dokonywania uogólnień czy abstrahowania. Regulacja polega najczęściej wyłącznie na zmianie czasu poświęcanego na uczenie się: im trudniejsze treści, tym więcej czasu spędzone na uczenie się. Procesy monitorowania ograniczają się przeważnie do uświadamiania sobie, że nie potrafią dobrze regulować własnego uczenia się, np. jest to uchwycenie braku umiejętności oceny ważności informacji, dostrzeżenie faktu, że taki sposób uczenia się, przy obszernym materiale, nie może przynieść powodzenia. Uczący się nie potrafią także dobrze sprawdzać i oceniać swojego poziomu wiedzy. Koncentrują się na postawionych zadaniach, ale nie wiedzą, czego tak naprawdę mają się nauczyć, aby zdać egzaminy czy zaliczyć sprawdziany. W procesach afektywnych dominuje uczcie lęku przed niepowodzeniem, przed tym, że nie poradzą sobie w szkole czy na studiach. Mają negatywny obraz siebie jako uczącego się i nie wierzą w swoje możliwości.

Umysłowe modele uczenia się polegają na przypisywaniu podstawowego znaczenia oddziaływaniom nauczyciela. Deklarują, że chcieliby, aby nauczyciele

kierowali ich uczeniem się i to w jak największym stopniu. Aby wyraźnie wskazywali, czego mają się nauczyć, a czego nie, dokładnie określali, jakie występują powiązania pomiędzy różnymi partiami materiału, podawali zestaw niezbędnych wiadomości. Współpraca z innymi uczącymi się jest przez nich spostrzegana jako bardzo istotny element uczenia się, gdyż dostarcza im wsparcia afektywnego, motywacyjnego i poznawczego. Ukierunkowanie uczenia się jest przeważnie ambiwalentne, zastanawiają się, czy dokonali trafnego wyboru szkoły czy kierunku studiów, powątpiewają w swoje umiejętności poradzenia sobie.

Styl ukierunkowany na reprodukcję: studenci reprezentujący ten styl spędzają dużo czasu na selekcjonowaniu tego, co ich zdaniem jest najważniejsze do nauczenia się. Podkreślają w podręcznikach fragmenty do nauczenia się „na pamięć". W procesie selekcji korzystają ze wskazówek zawartych w podręcznikach i podawanych przez nauczycieli/wykładowców. Postrzegany poziom ważności informacji przekłada się na ilość czasu spędzanego nad danym fragmentem. Poza selekcją informacji, najwięcej miejsca zajmuje w ich uczeniu się zapamiętywanie i powtarzanie, najczęściej prowadzone w sposób metodyczny, sekwencyjny. W zakresie regulacji szczególną uwagę przywiązują do wskazówek dotyczących tego, które fragmenty materiału autorzy podręczników lub nauczyciele uważają za najważniejsze. Ograniczają uczenie się do tego, co będzie przedmiotem sprawdzianu i nie sięgają do innych źródeł wiedzy. Ten styl jest głównie regulowany z zewnątrz. Sprawdzanie osiągniętego poziomu odbywa się za pomocą zadań zawartych w podręcznikach lub podawanych przez nauczyciela. Zmiany w uczeniu się mają charakter ilościowy: więcej lub mniej czasu, większa lub mniejsza liczba powtórzeń. Monitorowanie dotyczy przede wszystkim tempa uczenia się. Uczący się reprezentujący ten styl poświęcają bardzo dużo czasu i wysiłku na uczenie się. Często czują niepokój o to, czego będzie dotyczył sprawdzian. Boją się, że powinni pamiętać wszystko, a mogą o czymś zapomnieć. Osobiste zainteresowania odgrywają niewielką rolę w regulacji uczenia się. Jeśli chodzi o umysłowe modele uczenia się, to celem tych studentów jest zaliczenie egzaminów. Uważają, że studiowanie polega na wchłanianiu wiedzy po to, aby zdać egzaminy. Lubią, gdy nauczający jasno nauczają i wskazują, co jest ważne. Przypisują dużą rolę nauczycielom, szczególnie wysoko cenią tych, którzy pobudzają zainteresowanie studentów swoim przedmiotem. Za najważniejsze czynności uważają powtarzanie i zapamiętywanie. Niezbyt cenią przetwarzanie krytyczne, gdyż uważają, że autorzy podręczników i wykładowcy wiedzą lepiej niż początkujący student. Charakterystyczne jest ukierunkowanie polegające na sprawdzaniu własnych umiejętności oraz na zaliczenie egzaminów. Dążą do uzyskania jak najwyższych ocen i dyplomu.

Styl ukierunkowany na znaczenie: cechą charakterystyczną tych studentów jest silna rola osobistych zainteresowań w procesie selekcji informacji. Dążą do samodzielnego znalezienia najważniejszych fragmentów materiału i do zrozumienia znaczenia, bez zwracania silnej uwagi na szczegóły. Starają się sami powiązać różne fragmenty treści w spójną całość, znajdować analogie, poszukiwać związków z danymi z innych dziedzin oraz z wcześniejszą wiedzą. Podchodzą

do danych krytycznie, stawiają pytania i formułują własne interpretacje czy wnioski. U większości zachodzi wewnętrzna regulacja uczenia się – samoregulacja. Sięgają do różnych procesów regulacyjnych, przystosowują swoje podejście do uczenia się do zainteresowań, wcześniejszej wiedzy, wymagań stawianych przez wykładowców, są giętcy w swojej regulacji. W monitorowaniu koncentrują się na osiąganym poziomie zrozumienia. W przypadku problemów, dążą do postawienia jak najdokładniejszej diagnozy ich źródeł. W zakresie procesów afektywnych najważniejsze są u nich zainteresowania. Poszukują więcej informacji niż wymagane z uwagi na swoje zainteresowania. Czasami uczą się „na pamięć" tego, co ich nie interesuje, ogólnie jednak czerpią wiele przyjemności ze studiowania i uważają, że studia są wzbogacające i ciekawe. Umysłowe modele uczenia się charakterystyczne dla tych studentów zawierają pogląd, że uczenie się jest dialogiem z ludźmi o większej wiedzy, konfrontacją z myślami innych ludzi oraz myśleniem i wyrabianiem własnego zdania na różne tematy. Celami studiowania są nabycie zrozumienia, rozwijanie zdolności i umiejętności myślenia naukowego, zapoznanie się ze sposobami myślenia w danej dziedzinie wiedzy. Ich zdaniem, wykładowcy nie powinni podawać informacji zawartych w podręcznikach, ale te, których tam nie ma, być otwarci na pytania studentów i na ich poglądy, pozwalać na samodzielne myślenie. Ci studenci uważają, że na nich samych spoczywa odpowiedzialność za jak najlepsze studiowanie, to oni sami, a nie ktoś inny studiuje. Nie lubią studiowania ograniczającego się do zaliczania sprawdzianów i egzaminów. Uważają, że właściwe motywowanie oraz zainteresowanie stanowi ich własne zadanie. W ukierunkowanie uczenia się dominuje potrzeba pogłębienia własnych zainteresowań, rozwoju osobistego lub po prostu studiowanie dla przyjemności. Dominuje zainteresowanie wybranym kierunkiem studiów.

Styl ukierunkowany na zastosowanie: U studentów reprezentujących ten styl dominuje myślenie o praktycznych zastosowaniach nabywanej wiedzy. Zwracają uwagę na te fragmenty, które mogą być przydatne, uważają, że zdarzenia z życia codziennego są najważniejsze. W swoich strategiach dążą do znalezienia powiązań między tym, czego się uczą a rzeczywistością. Starają się konkretyzować studiowaną dziedzinę, przywołują wcześniejsze doświadczenia, wiedzę praktyczną. Próbują stosować w praktyce to, czego się uczą. Uczenie się jest regulowane zarówno z zewnątrz, jak i wewnętrznie. Procesy monitorowania są skoncentrowane na znajdowaniu praktycznych zastosowań. Mogą doznawać trudności w przypadku zajęć wymagających wyższego poziomu abstrahowania. Oceniają, że dobrze opanowali materiał, jeśli są w stanie zrozumieć związki między teorią i praktyką. W zakresie procesów afektywnych zwraca uwagę pozytywne ustosunkowanie do studiowania i odwoływanie się do tego, co ich interesuje w codziennym życiu. Głównym celem studiowania jest dla nich wykorzystanie nabywanej wiedzy w praktyce. Ich zdaniem, wiedza istnieje tylko o tyle, o ile może być użyteczna. Motywacja, ukierunkowanie uczenia się ma przeważnie charakter wewnętrzny i wiąże się z wyborem zawodu. Studenci dążą do nabycia wiedzy i umiejętności zawodowych, które będą mogli wykorzystać w pracy zawodowej lub do poprawy własnego funkcjonowania.

Dysonanse w stylach uczenia się: Vermunt i Verloop (2000) dokonali metaanalizy badań przeprowadzonych z użyciem ILS, aby stwierdzić, czy, jak często i jakiego rodzaju dysonanse występują w zakresie wyróżnionych stylów uczenia się. Pojęcie dysonansów ma wyraźne odniesienie do muzyki i zostało wprowadzone do psychologii kształcenia w związku z koncepcją harmonizacji działań strategicznych w uczeniu się (*study orchestration*), (Meyer, 1991). Dysonanse oznaczają brak spójności pomiędzy poszczególnymi elementami składającymi się na dany styl, przy czym Vermunt kładzie szczególny nacisk na aspekt regulacyjny stylów uczenia się i z tej perspektywy, przede wszystkim, analizuje dysonanse. W badaniach z udziałem uczniów szkół średnich stwierdzono brak wyraźnego ładowania niektórych stwierdzeń do oczekiwanych czynników. Vermunt i Verloop konkludują, że może to stanowić zjawisko o charakterze rozwojowym: młodsi uczący się nie potrafią jeszcze zróżnicować tylu strategii poznawczych i regulacyjnych, umysłowych modeli uczenia się oraz ukierunkowań uczenia się, co studenci. Co ciekawe, stwierdzono analogiczny wzorzec w analizie czynnikowej w przypadku studentów pierwszego roku studiów o najniższych osiągnięciach na egzaminach. To stwierdzenie wspiera wyjaśnienie rozwojowe dysonansów. Innego rodzaju dysonans polega na niskiej integracji pomiędzy poszczególnymi elementami tworzącymi dany styl. Wydaje się, że u niektórych uczących się stosowane strategie poznawcze i regulacyjne pozostają jedynie w luźnym związku z umysłowymi modelami uczenia się i rodzajem motywacji do nauki. Oznacza to, że realizowane zachowania strategiczne pozostają pod słabą kontrolą poglądów i motywów, zwłaszcza u młodszych uczących się i nowicjuszy. Zgodnie z poznawczymi poglądami na uczenie się, tendencja do samoregulacji powinna być skorelowana z głębokim przetwarzaniem, a tendencja do zewnętrznej regulacji z przetwarzaniem powierzchniowym (Czerniawska, 1999, 2001).

W niektórych badaniach stwierdzono, że część uczących się prezentuje połączenie samoregulacji z przetwarzaniem powierzchniowym oraz zewnętrznej regulacji z przetwarzaniem głębokim (Beishuizen, Stoutjesdijk i Van Putten, 1994; Vermetten, Vermunt i Lodewijks, 1999). Istotny jest fakt, że tacy uczący się osiągali niskie wyniki w uczeniu się w sytuacjach eksperymentalnych (Beishuizen, Stoutjesdijk i Van Putten, 1994) oraz na uczelni (Vermette, Vermunt i Lodewijks, 1999). Inne dysonanse polegają na niestwierdzaniu oczekiwanych elementów w określonym stylu uczenia się lub na niestwierdzaniu jednego ze stylów w niektórych grupach – stylu ukierunkowanego na zastosowania.

Reasumując, Vermunt i Verloop (2000) wyróżnili pięć różnych dysonansów: brak zróżnicowania w obrębie strategii poznawczych i regulacyjnych, modeli uczenia się i ukierunkowania; brak integracji pomiędzy strategiami, modelami i ukierunkowaniem; niezgodne ze sobą strategie, modele i ukierunkowanie; brakujące elementy stylów; brak stylu ukierunkowanego na zastosowanie.

W innym badaniu Vermunt i Minnaert (2003) przeprowadzili poszukiwania o charakterze podłużnym. Studenci nauk społecznych wypełniali ILS dwukrotnie, w trakcie pierwszego i trzeciego semestru studiów. Okazało się, że wzorce stylów uczenia się demonstrowane przez studentów w trzecim semestrze ce-

chowały silniejsze dysonanse niż w pierwszym. Stwierdzono występowanie dysonansów, przede wszystkim dotyczących związków pomiędzy ukierunkowaniem i umysłowym modelem uczenia się z jednej strony oraz stosowanymi strategiami uczenia się z drugiej. Natomiast przy drugim pomiarze nie stwierdzono dysonansu obejmującego strategie uczenia się. Ogólnie okazało się, że w drugim pomiarze studenci deklarowali silniejszą akceptację dla strategii głębokiego przetwarzania, konkretnego przetwarzania oraz samoregulacji oraz mniejszą dla koncepcji uczenia się jako pobierania wiedzy. Taki wzorzec rozwojowy, szczególnie w sytuacji wprowadzania reform nauczania silniej ukierunkowanych na studentów, daje powody do optymizmu i jest zgodny z ogólnymi poglądami psychologów na rozwój aktywności strategicznej. Ciekawe wydaje się pojawienie szczególnego wzorca, określanego jako „biernie-idealistyczny". Polega on na tym, że studenci, którzy go reprezentują, silnie akceptują wszystkie modele umysłowe uczenia się i dwa rodzaje ukierunkowania (samosprawdzanie i zawodowe), przy braku istotnego ładowania przez strategie uczenia się. Wzrost częstości dysonansów z czasem można wyjaśnić jako wynikający z silnie aktywizujących, innowacyjnych metod nauczania. Powoduje to powstawanie tarć pomiędzy stylami uczenia się studentów i stylami nauczania.

Wyjaśnieniem występowania dysonansów może być fakt, że poszczególne elementy metapoznania podlegają rozwojowi w niejednakowym tempie (por. Czerniawska, 1999). Na przykład, zmiana poglądów na istotę uczenia się może prowadzić do zmiany stosowanych strategii poznawczych i metapoznawczych, ale taka zmiana nie ma charakteru natychmiastowego. Ponadto wprowadzanie do repertuaru zachowań strategicznych nowych elementów wiąże się, w pierwszej fazie, z obniżeniem efektywności działań, aż do momentu, w którym działania te ulegną proceduralizacji. Stąd uzasadnione jest oczekiwanie rozdźwięków pomiędzy różnymi aspektami stylów uczenia się w początkowych etapach zgłębiania nowej dyscypliny, czy uczęszczanie do nowej instytucji edukacyjnej, tzn. przy przechodzeniu na kolejne etapy kształcenia. Nie można wskazać jednoznacznie, jak długo trwa taka faza. Zależy to od wielu czynników, w tym od charakterystyki środowiska edukacyjnego oraz od cech indywidualnych uczącego się. Ważne jest, że taki okres „dysonansu" nie musi wskazywać na patologię uczenia się, ale raczej stanowi konieczny etap rozwoju stylów uczenia się w kierunku bardziej dojrzałych i lepiej przystosowanych do wymagań szkolnych czy akademickich.

Tarcia konstruktywne i destrukcyjne: Jan Vermunt uważa, że bardziej stabilnymi, podstawowymi wymiarami są umysłowe koncepcje uczenia się oraz ukierunkowanie uczenia się, natomiast strategie poznawcze i regulacyjne stanowią ich wytwór czy nadbudowę. Autor podkreśla przy tym konieczność występowania psychologicznej spójności pomiędzy poszczególnymi elementami tworzącymi style uczenia się oraz znaczenie zewnętrznych wymagań dla efektywności działań. Na przykład, styl ukierunkowany na reprodukcję, któremu towarzyszy zewnętrzna regulacja uczenia się, może okazać się korzystny, gdy nauczyciel jest autokratyczny i wymaga dosłownego odtwarzania informacji. Czasami jednak powstają tarcia pomiędzy tym, jaki styl reprezentuje dany student a stawia-

nymi przez proces dydaktyczny wymaganiami. Vermunt i Verloop (1999), dokonując obszernego przeglądu literatury na temat uczenia się oraz nauczania, przedstawili zestawienie funkcji uczenia się i aktywności nauczyciela, oparte na omawianej koncepcji Vermunta. Okazało się, że wyodrębnione przez Vermunta wymiary stylów uczenia się oraz ich parametry, znajdują odzwierciedlenie w postulowanych działaniach nauczycieli, są niejako ich odbiciem. Pozwoliło to autorowi na dalsze analizy, w których interesowali się potencjalnymi relacjami między preferowaną aktywnością uczniów (tak jest ona konceptualizowana w teorii stylów uczenia się) oraz aktywnością nauczycieli, wynikającą również z ich preferencji nauczania. Na tej podstawie, koncentrując się na wymiarze regulacji uczenia się/nauczania przedstawili następujący obraz. Uproszczając przyjęto, że nauczyciel może regulować uczenie się swoich uczniów w stopniu silnym, pośrednim i niskim, a uczniowie mogą dokonywać regulacji swojego uczenia się także na trzech różnych poziomach. Gdy u nauczyciela i u uczniów występuje regulacja o najwyższym poziomie, gdy regulacja nauczyciela jest bardzo silna, a uczniów pośrednia, gdy regulacja nauczyciela ma wartość pośrednią, a regulacja uczniów bardzo wysoką oraz gdy u nauczyciela i uczniów występuje najniższy poziom regulacji, dochodzi do destrukcyjnych tarć. Zbieżność występuje wtedy, gdy regulacja nauczyciela jest bardzo silna, a uczniów bardzo niska, gdy u obu podmiotów ma wartość pośrednią oraz gdy u nauczyciela jest słaba, a u uczniów silna. Mogą także wystąpić konstruktywne tarcia, gdy regulacja ze strony nauczyciela ma wartość pośrednią, a u uczniów niską oraz gdy u nauczyciela jest słaba, natomiast u uczniów pośrednia. Przez destrukcyjność/konstruktywność autorzy rozumieją skutki umiejętności uczenia się. W przypadku tarć konstruktywnych uczniowie są stymulowani do podwyższania swoich umiejętności regulacyjnych, w przypadku tarć destrukcyjnych następuje spadek umiejętności regulacyjnych. Należy mieć na uwadze, że jednym z podstawowych celów edukacji jest nauczenie umiejętności samodzielnego uczenia się (Czerniawska, 1999), a, jak widać, niektóre postulowane przez koncepcję Vermunta rodzaje tarć stanowią podstawowe narzędzie rozwoju w tym zakresie.

Determinanty i rozwój stylów uczenia się

Uważa się przede wszystkim, że styl uczenia się czy podejście do uczenia się jest powiązane z wiekiem (Czerniawska, 2001). Należy oczekiwać zmian rozwojowych w zakresie stylów uczenia się, polegających na przechodzeniu od zewnętrznej do wewnętrznej regulacji oraz od powierzchniowego do płytkiego przetwarzania. Badania z wykorzystaniem ILS potwierdziły, że młodszy uczący się lub rozpoczynający naukę na danym poziomie, znajdują się bliżej krańca kontrola zewnętrzna i przetwarzanie powierzchniowe (Vermetten, Vermunt i Lodewijks, 1999). Ponadto należy oczekiwać większej spójności między umysłowymi modelami uczenia się i ukierunkowaniem uczenia się a strategiami poznawczymi i regulacyjnymi u starszych i/lub bardziej doświadczonych uczą-

cych się. Oznacza to podkreślenie nie tylko roli czynników wewnętrznych, ale i kontekstu, w jakim zachodzą procesy uczenia się.

Jedno z badań, mających na celu zweryfikowanie powyższych założeń, miało charakter podłużny (Vermetten, Vermunt i Lodewijks, 1999). Zbadano w nim 276 studentów z czterech różnych wydziałów (prawo, ekonomia, nauki społeczne, filologia), którzy wypełniali ILS dwukrotnie, po pierwszym i po trzecim semestrze studiów. Uzyskane wyniki potwierdziły oczekiwania, że wraz z upływem studiów studenci stają się silniej ukierunkowani na znaczenie. Po pierwszym semestrze wyniki w ILS miały mało czytelną strukturę czynnikową, co może stanowić dowód na rzecz tego, że przechodzili oni przez fazę aklimatyzacji, w rozumieniu modelu uczenia się przedmiotowego autorstwa P. Alexander (1995). W deklarowanych przez studentów strategiach uczenia się stwierdzono znaczące zmiany po odstępie roku. Polegały one na silniejszej akceptacji stwierdzeń dotyczących strategii głębokiego przetwarzania, jednak warto zaznaczyć, że siła akceptacji strategii charakterystycznych dla stylu ukierunkowanego na reprodukcję nie obniżyła się. Potwierdza to, zdaniem autorów, względną niezależność, czy brak ortogonalność wymiaru stylu ukierunkowanego na znaczenie i ukierunkowanego na reprodukcję. Zanotowano także zmiany w zakresie umysłowych modeli uczenia się: konstruowanie wiedzy i zainteresowanie okazały się predyktorami stylu ukierunkowanego na znaczenie, a postrzeganie uczenia się jako pobierania wiedzy było słabsze w połowie drugiego roku studiów. Ogólny wniosek, który można sformułować, dotyczy tego, że w miarę postępów na studiach zachodzą u studentów zmiany w reprezentowanym stylu uczenia się, ale występuje także indywidualna stałość stylów uczenia się (patrz także Czerniawska, 1999, 2003; Siegler, 1991).

Slaats, Lodewijks i van der Sanden (1999), przyjmując za punkt wyjścia koncepcję Vermunta, przeprowadzili badania wśród uczniów szkół zawodowych. W pierwszym badaniu zastosowano metodę wywiadów, w celu poznania strategii poznawczych i regulacyjnych uczniów oraz ich umysłowych modeli uczenia się i ukierunkowania uczenia się. Analizy wywiadów, przeprowadzone metodą fenomenograficzną, ujawniły występowanie następujących strategii poznawczych: powierzchniowych, głębokich i ukierunkowanych na zastosowanie. Wyróżniono dwie strategie regulacyjne: wewnętrzną i zewnętrzną. Umysłowe modele uczenia się (koncepcje uczenia się) były u uczniów trzy: uczenie się jako pobieranie informacji, uczenie się jako konstruowanie wiedzy oraz uczenie się jako stosowanie wiedzy. Ukierunkowanie uczenia się (motywacyjne) miało postać motywacji wewnętrznej lub zewnętrznej. W drugim badaniu opracowano na tej podstawie kwestionariusz, służący do pomiaru tych czterech aspektów stylów uczenia się i zbadano nim uczniów z kilku rodzajów szkół zawodowych: handlowych, technicznych, medycznych i rolniczych. Autorzy zidentyfikowali następujące cztery style uczenia się: bierny, reproduktywny, konstruktywny i giętki (wszechstronny). Uzyskane wyniki wykazały, że występują znaczące różnice w stylach uczenia się dominujących w poszczególnych szkołach. I tak w szkołach handlowych najczęściej występował styl reproduktywny, w szkołach technicznych – konstruktywny, w szkołach medycznych –

giętki, a w szkołach rolniczych – bierny. Badania te nie dostarczyły jednak odpowiedzi na pytanie, czy różnice w stylach pojawiły się przed rozpoczęciem nauki w szkole średniej i były przyczyną wyboru określonego typu szkoły, czy też może nauka w określonego typu szkole promuje rozwój danego stylu uczenia się. Można przypuszczać, że mamy tu do czynienia z pewnego rodzaju transakcyjnością. Przyjęty wcześniej sposób uczenia się wpływa na wybór kierunku dalszego kształcenia, a nabywane w nowym kontekście edukacyjnym doświadczenia wzmacniają lub osłabiają pierwotne dyspozycje. Analogicznie stwierdza się, że rozwój ogólnych poglądów na istotę uczenia się oraz rozwój strategii mają charakter transakcyjny. Dojrzalsze poglądy na uczenie się prowokują do stosowania bardziej wypracowanych strategii, a rozwój wiedzy strategicznej i efektywności działań przyczyniają się zwrotnie do modyfikowania lub utrwalania określonej koncepcji uczenia się (Czerniawska, 1999, 2003). Także badania nad studentami wykazały zróżnicowanie podejść do uczenia się na różnych kierunkach studiów. Na przykład, u studentów medycyny stwierdzono częstsze ukierunkowanie na reprodukcję i tym samym silniejszą sztywność strategiczną, a u studentów psychologii częstsze ukierunkowanie na znaczenie, a tym samym silniejszą tendencję do giętkości strategicznej (Lindlom-Ylänne i Lonka,1999, 2000; Lonka i Lindblom-Ylänne, 1996).

Również rozwojowi wybranych aspektów stylów uczenia się były poświęcone poszukiwania Severiens, Ten Dam i Van Hout Wolters (2001). Przeprowadzili oni dwa badania podłużne w celu sprawdzenia, czy stosowane przez studentów strategie uczenia się ulegają zmianom z czasem, inaczej mówiąc interesowało ich zagadnienie stałości strategii poznawczych i regulacyjnych. W tym celu wykorzystali kwestionariusz ILS J. Vermunta, biorąc pod uwagę w analizach dwie pierwsze skale dotyczące interesujących ich zagadnień. Zwróćmy uwagę, że badania o charakterze podłużnym są w psychologii bardzo rzadkie. Autorzy referowanych w tym miejscu poszukiwań znaleźli zaledwie cztery opublikowane wyniki badań o takim charakterze, dotyczących rozwoju aktywności strategicznej. Wszystkie zostały przeprowadzone wśród studentów. Uwzględniały różne kierunki studiów: sztukę, nauki ścisłe, ekonomię, psychologię. Odstępy czasu pomiędzy poszczególnymi pomiarami wynosiły od jednego semestru do dwóch lat. We wszystkich tych poszukiwaniach wykorzystano metody kwestionariuszowe, aczkolwiek były to za każdym razem inne kwestionariusze, wywodzące się z odmiennych koncepcji teoretycznych. Jest faktem ciekawym, że w dwóch badaniach stwierdzono spadek częstości stosowania przetwarzania głębokiego, a w dwóch – wzrost w tym zakresie. Badania Severiens, Ten Dama i Van Hout Wolters zostały przeprowadzone wśród dorosłych uczęszczających do szkoły średniej oraz wśród studentów szkół wyższych technicznych. Badani kilkakrotnie w ciągu roku szkolnego/akademickiego wypełniali ILS: uczniowie dwukrotnie w odstępie pół roku, studenci trzykrotnie w odstępach trzech miesięcy. Okazało się, że dorośli uczniowie częściej deklarowali stosowanie strategii sekwencyjnych niż głębokich i konkretnych, zarówno na początku roku nauki, jak i pod jego koniec. Natomiast u studentów kierunków technicznych zdecydowanie dominowały strategie konkretne. W zakre-

sie regulacji stwierdzono istotnie silniejszą regulację zewnętrzną niż samoregulację. Wskaźniki regulacji zewnętrznej nieco obniżyły się pod koniec roku, ale nadal okazała się ona istotnie dominować nad samoregulacją. Porównanie deklarowanej aktywności strategicznej na początku i pod koniec roku nauki wskazało na występowanie trendu w kierunku obniżania się znaczenia strategii powierzchniowych (sekwencyjnych i konkretnych) i zewnętrznej regulacji. Jednak nie stwierdzono wzrostu w zakresie głębokiego przetwarzania. Te dane można interpretować jako świadczące o wpływie kontekstu edukacyjnego na rozwój aktywności strategicznej (Czerniawska, 2003).

Sformułowany powyżej wniosek skłania do postawienia pytania, czy odpowiednio zorganizowane oddziaływania dydaktyczne mogą wpływać na zmiany w zakresie stylów uczenia się. Vermetten, Vermunt i Lodewijks (2002) przeprowadzili dwa badania w celu stwierdzenia, czy wprowadzana w Holandii reforma nauczania na poziomie uniwersyteckim przyczynia się do zmian w prezentowanych przez studentów stylach uczenia się lub w wybranych ich aspektach. Celem reformy było głównie wprowadzenie elementów kształcenia nastawionego na proces i na studenta (*process-oriented instruction, student-oriented learning environment*). Okazało się, że wbrew założeniom reforma przyczyniła się jedynie w niewielkim stopniu, prawie niezauważalnym, do zmiany stylów uczenia się w kierunku głębszego i bardziej samoregulowanego uczenia się. Autorzy podają dwa wyjaśnienia tego zjawiska. Po pierwsze, jest możliwe, że wprowadzone zmiany okazały się zbyt słabe, aby wpłynąć na style uczenia się. Po drugie, być może wystąpił taki wpływ, ale ograniczony do niektórych studentów o określonej specyfice stylu uczenia się. Wynika stąd, że wprowadzanie reform bez dogłębnej analizy ich potencjalnego wpływu na studentów reprezentujących różne style uczenia się okazuje się czasami mało skutecznym, chociaż zwykle bardzo kosztownym sposobem postępowania.

Ciekawe pytanie dotyczy tego, czy style uczenia się i ich rozwój u uczniów i studentów w ogóle, opisują także to, co dzieje się w przypadku nauczycieli, czyli tych, którzy w dużej mierze odpowiadają za nauczanie uczenia się swoich uczniów. Oosterheert i Vermunt (2001) przeprowadzili wywiady z nauczycielami szkół średnich, których pytali ich o umysłowe modele uczenia się tego, jak nauczać; sposoby uczenia się; regulację w ogóle, oraz regulację emocjonalną w szczególności; obraz idealnego nauczyciela oraz to, czym się przejmują w nauczaniu. Na podstawie analizy fenomenograficznej uzyskanych odpowiedzi autorzy wyróżnili pięć orientacji dotyczących uczenia się nauczania: orientację na otwarte znaczenie, orientację na zamknięte znaczenie, orientację na otwartą reprodukcję, orientację na zamkniętą reprodukcję oraz orientację na przetrwanie. Orientacje te różnią się z uwagi na następujące wymiary: nastawienie na reprodukcje lub na znaczenie; otwartość lub zamknięcie; przetrwanie. Ponadto nauczyciele różnili się pod względem siły tendencji do rozwijania czy realizowania indywidualnego stylu nauczania. Uzyskane wyniki świadczą, że także uczenie się, jak nauczać, może być dobrze opisane w kategoriach odmiennych jakościowo stylów uczenia się.

Związki z innymi indywidualnymi cechami funkcjonowania

Inną kwestię stanowią korelaty stylów uczenia się. Wymienia się liczne czynniki, które mogą być powiązane ze stylami uczenia się lub stanowić składowe ich genezy: wybrane cechy osobowości i postawy, motywacja czy ukierunkowanie, koncepcje uczenia się, koncepcje wiedzy oraz przekonania dotyczące uczenia się i kształcenia, wiedza i umiejętności metapoznawcze. Innym ciekawym aczkolwiek nie do końca rozwiązanym zagadnieniem jest związek między stylami uczenia się a stylami poznawczymi czy stylami myślenia (Duff, Boyle, Dunleavy i Ferguson, 2004; Kossowska, 2004; Nosal, 2000).

Przeprowadzono poszukiwania nad związkami pomiędzy Wielką Piątką i stylami uczenia się. W badaniach, w których wzięło udział ponad 900 studentów, zebrano dane na temat stylów uczenia się, za pomocą ILS, dokonano pomiaru Wielkiej Piątki, kwestionariuszem holenderskim oraz zmierzono motywację osiągnięć (Busato, Prins, Elshout i Hamaker, 1999). Ekstrawersja korelowała dodatnio z następującymi stylami: ukierunkowanym na znaczenie, ukierunkowanym na reprodukcję oraz ukierunkowanym na zastosowania. Sumienność korelowała pozytywnie z tym samymi stylami oraz ujemnie ze stylem nieukierunkowanym. Otwartość na doświadczenie korelowała pozytywnie z ukierunkowanym na znaczenie i na zastosowanie, a negatywnie z nieukierunkowanym. Ponadto okazało się, że neurotyczność korelowała dodatnio ze stylem nieukierunkowanym i ujemnie ze stylem ukierunkowanym na znaczenie i na reprodukcję. Ugodowość była dodatnio skorelowana ze stylem ukierunkowanym na reprodukcję oraz na zastosowanie. Motywacja osiągnięć korelowała dodatnio z trzema stylami: ukierunkowanym na znaczenie, na reprodukcję i na zastosowanie, a ujemnie ze stylem nieukierunkowanym. Wyniki analiz korelacyjnych zostały potwierdzone w przeprowadzonej analizie regresji. W kolejnym badaniu ci sami autorzy (Busato, Prins, Elshout i Hamaker, 2000) zajęli się związkami między zdolnościami intelektualnymi, stylem uczenia się, cechami osobowości, motywacją osiągnięć i osiągnięciami na studiach studentów psychologii. W badaniach wzięło udział 409 studentów pierwszego roku. Przeprowadzone analizy potwierdziły wyniki uzyskane we wcześniejszym badaniu, dotyczące związków między stylami uczenia się i cechami osobowości.

Vermetten, Lodewijks i Vermunt (2001) zajęli się związkami między cechami osobowości, stylami uczenia się oraz motywacją osiągnięć. W zaproponowanym przez nich modelu motywacja osiągnięć (ukierunkowanie na cel – *goal orientation*) zajmuje szczególnie ważne miejsce i jest usytuowana pomiędzy cechami osobowości i poglądami na istotę inteligencji (ukrytymi teoriami inteligencji) z jednej strony oraz strategiami poznawczymi z drugiej. Inaczej mówiąc, ukierunkowanie na cel odgrywa ważną rolę jako mediator pomiędzy cechami osobowości i ukrytymi teoriami inteligencji, a strategiami poznawczymi stosowanymi przez uczących się. Okazało się, w ich badaniach, że strategie powierzchniowe były powiązane z ukierunkowaniem na ego oraz sumiennością, ugodowością i ukierunkowaniem na wysiłek. Strategie głębokie z kolei były bezpośrednio powiązane jedynie z nastawieniem zadaniowym i intelektem.

Zagadnienie związków między stylami uczenia się i wybranymi cechami funkcjonowania, w tym cechami osobowości, choć niezwykle ciekawe, dalekie jest jeszcze od satysfakcjonującego rozstrzygnięcia.

Styl uczenia się a osiągnięcia

Czy należy oczekiwać silnych zależności pomiędzy stylem uczenia się a osiągnięciami? Analiza danych teoretycznych sugeruje, że tak. Styl uczenia się, definiowany na wymiarach głębokości przetwarzania oraz umiejscowienia źródła regulacji, powinien stanowić jeden z nadrzędnych czynników decydujący o przebiegu, a zatem i efektach uczenia się. Liczni autorzy zakładają, że ukierunkowanie uczenia się zależy od wieku, wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych, płci oraz osobowości, ponadto wpływają na nie cechy kontekstu edukacyjnego, w tym sposoby nauczania oceniania oraz programy nauczania. Te ostatnie, wraz z ukierunkowaniami wpływają na postrzeganie przez uczących się wymagań instytucji edukacyjnej, co z kolei determinuje podejście do uczenia się, a w konsekwencji jego efekty.

W jednym z badań, mających na celu zweryfikowanie związków między stylami uczenia się i osiągnięciami, wykorzystano kwestionariusz ILS, wywiady o charakterze klinicznym oraz rejestrację uczenia się hypertekstu – *Computer Assisted Study Environment*, jak również sprawdzano wcześniejszą wiedzę uczących się na temat zagadnienia prezentowanego w hypertekście (Beishuizen i Stoutjesdijk, 1999). Okazało się, że uczący się prezentujący głębokie i powierzchniowe podejście do uczenia się różnili się w działaniach wykonywanych w trakcie fazy przygotowywania i planowania uczenia się, natomiast nie zanotowano różnic w strategiach wykorzystywanych w trakcie uczenia się. Uzyskane rezultaty uczenia się okazały się jednak istotnie odmienne: osoby o głębokim stylu uczenia się miały wyższe wyniki we wszystkich wskaźnikach, również dotyczących wiedzy o faktach. Analogiczne dane, dotyczące braku istotnych różnic w realizowanej w sytuacjach eksperymentalnych aktywności strategicznej, przy równoczesnych lepszych osiągnięciach końcowych osób o bardziej dojrzałym deklarowanym stylu uczenia się, uzyskano w badaniach własnych (Czerniawska, 1999). Osoby charakteryzujące się głębokim stylem uczenia się, cechują się także przeważnie silniejszą giętkością strategiczną (Beishuizen i Stoutjesdijk, 1999; Czerniawska, 2001) polegającą m.in. na stosowaniu zarówno strategii głębokich, jak i powierzchniowych, gdy wymaga tego zadanie. Dzięki temu nierzadko osiągają lepsze wyniki nie tylko w zadaniach polegających na produktywnym wykorzystywaniu informacji, ale i w zadaniach o charakterze rozpoznawaczo-reproduktywnym, np. testach wielokrotnego wyboru, o ile spodziewają się tego rodzaju sprawdzianu (Beishuizen i Stoutjesdijk, 1999).

We wspominanych wcześniej badaniach Busato, Prins, Elshout i Hamaker (2000) zajęli się związkami między zdolnościami intelektualnymi, stylem uczenia się, cechami osobowości, motywacją osiągnięć i osiągnięciami na studiach studentów psychologii. W badaniach wzięło udział 409 studentów pierwszego

roku. Okazało się, że zdolności intelektualne oraz motywacja osiągnięć były pozytywnie skorelowane z osiągnięciami na studiach. Natomiast style uczenia się – ukierunkowany na znaczenie, na zastosowanie i na reprodukcję – nie miały dodatnich związków z powodzeniem na studiach, podczas gdy styl nieukierunkowany był ujemnie skorelowany z rezultatami. Co ciekawe okazało się, że najlepszym predyktorem osiągnięć na studiach był wynik pierwszego egzaminu zdawanego na studiach.

Ogólnie badania przeprowadzone z wykorzystaniem ILS wykazały, że strategie przetwarzania polegające na wiązaniu i organizowaniu materiału, charakterystyczne dla stylu ukierunkowanego na znaczenie, okazują się korzystne dla osiągnięć na studiach, mierzonych pytaniami otwartymi oraz testami wielokrotnego wyboru. Czyli studenci, którzy głębiej przetwarzają materiał, mogą uzyskiwać także wyższe wyniki w zadaniach o charakterze rozpoznawczo-reproduktywnym (por. też Czerniawska, 1999). Można to interpretować jako dowód na to, że szczegóły są zapamiętywane lepiej, gdy zostają zorganizowane w sposób sensowny i hierarchiczny w umyśle studenta (Vermunt, 1998).

Lindblom-Ylänne i Lonka (1999, 2000) badały związki między różnymi aspektami uczenia się i osiągnięciami na studiach u studentów medycyny. Stwierdziły, że harmonia pomiędzy ukierunkowaniem uczenia się, modelami uczenia się oraz stosowanymi strategiami poznawczymi i regulacyjnymi przyczynia się do osiągania wysokich rezultatów. Natomiast brak takiej harmonii – dysonanse – skutkują problemami. Okazało się zatem, że nie same strategie, nie sam styl, ale spójność pomiędzy różnymi elementami, z których składa się złożony konstrukt stylu uczenia się, może stanowić jeden z nadrzędnych czynników determinujących osiągane rezultaty.

* * *

Koncepcja Jana Vermunta może budzić wątpliwości z kilku różnych powodów. Podstawowy polega na tym, że podłożem jej tworzenia były analizy fenomenograficzne. Mówiąc wprost: koncepcja te powstała głównie na podstawie analiz danych empirycznych, jako ich uogólnienie, a w mniejszym stopniu była ugruntowana we wcześniejszych koncepcjach teoretycznych. Drugim źródłem wątpliwości są kwestie związane z pomiarem stylów uczenia się oraz z relacjami między tak mierzonymi stylami uczenia się i osiągnięciami. We wcześniejszych partiach tekstu zamieszczono dane dotyczące niespójności w uzyskiwanych rezultatach badań. Czy jednak oznacza to, że koncepcja i prowadzone w jej obrębie badania są niepotrzebne? Wydaje się, że koncepcja Jana Vermunta jest ciekawą propozycją tak dla psychologów, jak i dla praktyków nauczania. Pomaga uzmysłowić sobie całą złożoność procesów uczenia się i uwarunkowań ich efektywności. Fakt, że podstawowe narzędzie służące do pomiaru stylów uczenia się w ujęciu Jana Vermunta doczekało się kilku różnych wersji językowych, daje możliwość dokonywania porównań między-kulturowych, a tym samym lepszego poznania ogólnych, niezależnych od kontekstu prawidłowości uczenia się oraz specyfiki kulturowej uczenia się i nauczania.

Przypisy

[1] Przygotowanie tekstu było finansowane z funduszy na Badania Statutowe Wydziału Psychologii UW w roku 2005 (BST 1069/3).

Bibliografia

Ajisuksmo C.R.P., Vermunt J.D.: *Learning styles and self-regulation of learning at university: an Indonesian study.* „Asia Pacific Journal of Education" 1999, 19.

Alexander P.A.: *Superimposing a situation-specific and domain-specific perspective on an account of self-regulated learning.* „Educational Psychologist" 1995, 30(4).

Beishuizen J., Stoutjesdijk E., Van Putten K.: *Studying textbooks: Effects of learning styles, study task, and instruction.* „Learning and Instruction" 1994, 4.

Beishuizen J.J., Stoutjesdijk E.T.: *Study strategies in a computer assisted study environment.* „Learning and Instruction" 1999, 9.

Boyle E.A., Duffy T., Dunleavy K.: *Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting.* „British Journal of Educational Psychology" 2003, 73.

Busato V.V., Prins F.J., Elshout J.J., Hamaker C.: *The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education.* „Personality and Individual Differences" 1999, 26.

Busato V.V., Prins F.J., Elshout J.J., Hamaker C.: *Intellectual ability, learning styles, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education.* „Personality and Individual Differences" 2000, 29.

Czerniawska E.: *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się z tekstów podręcznikowych.* Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1999.

Czerniawska E.: *Giętkość strategiczna jako podstawowy wymiar efektywnego uczenia się.* „Nowiny Psychologiczne" 2001, 2.

Czerniawska E.: *Aktywność strategiczna: zależna czy niezależna od dziedziny wiedzy/przedmiotu nauczania?* „Ruch Pedagogiczny" 2003, 74.

Czerniawska E.: *Style uczenia się: przegląd zagadnienia.* „Nowiny Psychologiczne" (w druku).

Duff A., Boyle E., Dunleavy Ferguson J.: *The relationship between personality, approach to learning and academic performance.* „Personality and Individual Differences" 2004, 36.

Globerson T., & Zelniker T. (red.): *Cognitive style and cognitive development.* Norwood, NJ: Ablex 1989.

Kossowska M.: *Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych.* W: A.E. Sękowski (red.): *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Lindlom-Ylänne S., Lonka K.: *Individual ways of interacting with the learning environment – are they related to study success?* „Learning and Instruction" 1999, 9.

Lindlom-Ylänne S., Lonka K.: *Dissonant study orchestrations of high-achieving university students.* „European Journal of Psychology of Education" 2000, 15.

Lonka K., Lindblom-Ylänne S.: *Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology.* „Higher Education" 1996, 31.

Marton F.: *Describing and improving learning.* W: R.R. Schmeck (red.): *Learning strategies and learning styles.* Plenum Press, New York and London 1988.

Marton F., i Säljö R.: *On qualitative differences in learning. I: Outcome and process.* „British Journal of Educational Psychology" 1976, 46.

Matczak A.: *Style poznawcze. Rola indywidualnych preferencji*. PWN, Warszawa 1982.

Messick S.: *The matter of style: manifestations of personality in cognition, learning, and teaching*. „Educational Psychologist" 1994, 29(3).

Meyer J.H.F.: *Study orchestration: The manifestation, interpretation and consequences of contextualised approaches to studying*. „Higher Education" 1991, 22.

Nosal C.S.: *Diagnoza typów umysłu*. PWN, Warszawa 1992.

Nosal C.S.: *Różnice indywidualne w stylach uczenia się i myślenia*. „Przegląd Psychologiczny" 2000, 43.

Oosterheert I.E., Vermunt J.D.: *Individual differences in learning to teach: relating cognition, regulation and affect*. „Learning and Instruction" 2001, 11.

Schmeck R.R. (red.): *Learning strategies and learning styles*. Plenum Press, New York and London 1988.

Severiens S., Ten Dam G., van Hout Wolters B.: *Stability of processing and regulation strategies: Two longitudinal studies on student learning*. „Higher Education" 2001, 42.

Siegler R.S.: *Strategy choice and strategy discovery*. „Learning and Instruction" 1991, 1.

Slaats A., Lodewijks H.G., van der Sanden J.M.M.: *Learning styles in secondary vocational education: disciplinary differences*. „Learning and Instruction" 1999, 9.

Van Hout Wolters B.: *Assessing active self-directed learning*. W: P.R.J. Simons, J. van der Linden i T. Duffy (red.): *New learning*. Kluwer, Dordrecht: 2000.

Veenman M.V.J., Prins F.J., Verheij J.: *Learning styles: Self-reports versus thinking-aloud measures*. „British Journal of Educational Psychology" 2003, 73.

Vermetten Y., Lodewijks J., Vermunt J.: *Consistency and variability of learning strategies in different university courses*. „Higher Education" 1999, 37.

Vermetten Y., Lodewijks H.G., Vermunt J.D.: *The role of personality traits and goal orientations in strategy use*. „Contemporary Educational Psychology" 2001, 26.

Vermetten Y.J., Vermunt J.D., Lodewijks H.G.: *A longitudinal perspective on learning strategies in higher education – Different viewpoints towards development*. „British Journal of Educational Psychology" 1999, 69.

Vermetten Y.J., Vermunt J.D., Lodewijks H.G.: *Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures*. „Learning and Instruction" 2002, 12.

Vermunt J.D.H.M.: *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs – Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Swets & Zeitlinger, Amsterdam 1992.

Vermunt J.D.: *Constructive learning in higher education*. W: J.K. Koppen & W.-D. Webler (red.): *Strategies for increasing access and performance in higher education*. Thesis Publishers, Amsterdam 1993.

Vermunt J.D.H.M.: *Inventory of learning styles in higher education: scoring key for the inventory of learning styles in higher education*. Department of Educational Psychology, Tilburg University, Tilburg, Netherlands 1994 .

Vermunt J.D.: *Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis*. „Higher Education" 1996, 31.

Vermunt J.D.: *The regulation of constructive learning processes*. „British Journal of Educational Psychology" 1998, 68.

Vermunt J., Minnaert A.: *Dissonance in student learning patterns: when to revise theory?* „Studies in Higher Education" 2003, 28.

Vermunt J.D.H.M., Van Risjswijk F.A.W.M.: *Analysis and development of students' skill in self-regulated learning*. „Higher Education" 1988, 17.

Vermunt J.D., Verloop N.: *Congruence and friction between learning and teaching*. „Learning and Instruction" 1999, 9.

Vermunt J.D., Verloop N.: *Dissonance in students' regulation of learning processes.* „European Journal of Psychology of Education" 2000, 15.

Summary

The paper contains a review of Jan Vermunt's conception of learning styles. In the first part, the general frames of the conception are sketched. Then the question of the assessment of learning styles is discussed. Next the characteristic of learning styles is presented, as well as their determinants and development. The review ends with a discussion of the relations between learning styles and other characteristics of functioning, as well as the relations between learning styles and achievements.

Andrzej Pawłucki
Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku

TOŻSAMOŚĆ NAUKOWA PEDAGOGIKI

Na ostatnim Zjeździe pedagogów polskich problem naukowości pedagogiki został wszczęty ponownie. Pedagogikę w relacji do humanistyki przedstawił przewodniczący obrad, Tadeusz Lewowicki (2004), zaś jeden z młodszych uczestników debaty w II Grupie tematycznej zapytał o naukową *legalność* pedagogiki. W dyskusji wyraziłem pogląd, iż pytanie to nie zaskakuje mnie. Jest ono bardzo źle sformułowane. Zamiast pytać, czy *nauką jest*, korzystniej z epistemologicznego punktu widzenia brzmi zapytanie *jakim typem myślenia pozostaje myślenie pedagogiczne* przy założeniu, że myślenie pedagogiczne należy rozpatrywać jako odmianę naukowego myślenia o człowieku. Inaczej mówiąc, pytanie o pedagogikę należy poprzedzić pytaniem o nauki o człowieku.

Nauki teoretyczno-filozoficzne o człowieku a pedagogika

Z dwóch oczywistych powodów można mówić o dwóch kategoriach myślenia naukowego o człowieku. Pierwszy z nich wiąże się z przynależnością człowieka do świata przyrody, drugi zaś do świata kultury. Trzeci powód, którego nie można przemilczeć, a którego uwzględnienie wytwarza ważne pole poznawcze dla antropologii, a więc w konsekwencji także dla pedagogiki, wiąże się z faktem przynależności człowieka, jeśli można tak powiedzieć, do transcendentnego świata nadprzyrodzoności.

Człowiek jako uczony ma zatem trzy, a nie tylko dwa powody, by siebie poznawać. Stosownie do tego, ma też trzy inne powody pozapoznawczej procedury dociekania prawd o sobie. Człowiek jako uczony, który poznaje człowieka, czyli – w rzeczy samej – poznaje sam siebie, może przyjąć trzy perspektywy poznawcze. Jedna perspektywa ukazuje mu człowieka w jego przyrodniczym, gatunkowym wymiarze: jako dziedzica pamięci genetycznej (jako „dziecko natury"), druga w osobowościowym kształcie, jako dziedzica pamięci kulturowej (jako „dziecko kultury") oraz trzecia w osobowym bycie, jako dziedzica duchowości (jako „dziecko Boga"). Te trzy wymiary ontyczne człowieka budziły i budzą zainteresowanie uczonych, przysparzając im nieustannie danych w sprawie trzech pytań o człowieka:

1) Jaki jest człowiek? (za jaką przyczyną człowiek jest, jaki jest w jego zmienności), kiedy staje się on dla uczonego przedmiotem dociekań jako *rzecz* istniejąca w porządku zdarzeń przyrodniczych;

2) Kim jest człowiek? (w następstwie czego, jakich własnych uwarunkowań człowiek jest tym, kim jest w jego zmienności), jako podmiot współuczestniczący w porządku zdarzeń kulturowych;

3) Kim jest człowiek? (w następstwie czego, jakich uwarunkowań własnych i nadprzyrodzonych człowiek jest tym, kim jest w jego zmienności), jako byt duchowy, partycypujący w porządku zdarzeń nadprzyrodzonych.

Trzy kategorie odpowiedzi przysparzają od najdawniejszych czasów prawd wyjaśniających przyczyny i uwarunkowania zmienności człowieka; dostarczają danych na tyle szczegółowych, że nie sposób zawrzeć ich w ramach jednej SUPERANTROPOLOGII. Myśl człowieka, jako uczonego, „zastaje" człowieka i ta sama myśl przysparza człowiekowi samowiedzy. Myśli naukowe wynikają z faktu, że człowiek był i jest. Nauka o człowieku nie tworzy, nie wymyśla człowieka, lecz po prostu pojawia się w ślad za człowiekiem.

Trzy kategorie czy wręcz zbiory nauk o człowieku, jako zasadniczo różne pod względem pomieszczanej w nich samowiedzy teoretycznej, łączy jedno na planie metodologicznym. Są one podobne do siebie pod jednym względem. Mianowicie tym, że uczeni je reprezentujący, mając do czynienia z fenomenem ustawicznej zmienności człowieka, uczestniczą w niekończącej się procedurze wyjaśniania przyczyn owej zmienności. Ustalają bez przerwy, w międzypokoleniowym „pochodzie" własnych myśli, jako uczonych, czym dana zmiana jest uwarunkowana oraz o jakim rodzaju związku tej zmiany z domniemaną jej przyczyną można mówić. Myślą także, przy okazji, o sile tego związku relacyjnego; wyjaśniają, tłumaczą, interpretują, czy – jak niekiedy mówią o sobie – starają się jedynie *rozumieć* dokonywanie się jakiejś zmiany, zwłaszcza w odniesieniu do społecznych, osobowościowych i kulturowych przemian. To ich łączy. Jedno jest wspólne w owym zgłębianiu tajemnicy człowieka. Mianowicie dążenie do poznania człowieka przez kolejne stadia odkrywania prawd o charakterze:

a) eksploracyjnym – polega ono na ustaleniu, czy dany byt faktycznie jest; w tym rozumieniu uczony staje się odkrywcą eksploratorem,

b) klasyfikacyjnym – polega ono na ustaleniu, jaki dany byt jest; w tym rozumieniu uczony staje się odkrywcą opisywaczem,

c) eksplikacyjnym – polega ono na ustaleniu, w jakiej relacji pozostaje odkryty i opisany byt do wcześniej odkrytego bytu; w tym rozumieniu uczony staje się odkrywcą wyjaśniaczem, oraz

d) totalizacyjnym – polega ono na przeniesieniu prawdy wyjaśniającej dany byt, w jego ujęciu relacyjnym, na pozostałe byty zbiorów, niebędące przedmiotem bezpośrednich wyjaśnień; w tym rozumieniu uczony jako teoretyk staje się odkrywcą filozofem; odkrycie filozoficzne następuje bowiem po odkryciu teoretycznym i jest wyrazem dążenia do zastosowania teorii danego zjawiska w dochodzeniu do prawdy o całokształcie zjawiska; w przypadku nauk o człowieku teoretyk – jako odkrywca praw nauk przyrodniczych, społecznych i humanistycznych oraz nauk teologicznych – może poszerzyć swoją rolę uczonego, przyjmując nazwę antropologa biologicznego, filozoficznego i antropologa teologicznego.

Kimkolwiek jest ów uczony, czy należy on do wielkiej rodziny przyrodoznawców, czy określa siebie całkiem zwyczajowo jako humanista, będzie takim samym poszukiwaczem prawdy o człowieku, kiedy uzna siebie za odkrywcę--eksploratora, odkrywcę-opisywacza, odkrywcę-teoretyka oraz odkrywcę--filozofa. Obie rodziny uczonych, znawców problematyki człowieka łączy to, że w logice ich myślenia są oni odkrywcami domniemanego bytu, odkrywcami właściwości odkrytego bytu, odkrywcami związku między bytem odkrytym i opisanym a bytem odkrytym wcześniej oraz – na koniec – odkrywcami istotowych cech człowieka jako człowieka.

W wielkich ramach nauk o człowieku (przyrodniczych, społecznych, humanistycznych i teologicznych) można dochodzić do czterech rodzajów odkryć o charakterze poznawczym, a zatem – przyjmować na siebie jedną z czterech ról uczonego lub raczej komponować czynności roli uczonego w ten sposób, żeby pozostawać dla siebie ostatecznie odkrywcą teoretykiem i filozofem. W codzienności życia uniwersyteckiego uczony nie poprzestaje na eksploracji (jeśli oczywiście ma to szczęście i odkryje jakiś nowy byt), ale też nie zawsze potrafi wznieść się, jako na przykład namiętny indukcjonista, kolekcjoner danych o faktach szczegółowych, na poziom myślenia teoretycznego. Myślenie filozoficzne jest raczej *statystyczną* rzadkością.

W tych oto przestrzeniach wiedzy o człowieku królują, jeśli można tak powiedzieć, teoretycy. Ci szczególni odkrywcy-eksplikatorzy, którzy w poznawaniu człowieka nie chcą poprzestawać ani na samym odkryciu bytu, ani opisaniu jego właściwości. Kiedy zadają sobie oni charakterystyczne dla ich stylu poznawania człowieka pytanie: *Dlaczego jest tak, że byt pojawia się w pewnych warunkach niezmiennie tak samo?*, to wyrażają chęć pełnego zgłębienia prawdy o interesującym ich przypadku.

Na pułapie filozoficznego myślenia nie kończy się przygoda uczonego teoretyka, zwłaszcza takiego, który nie stoi tylko na stanowisku, że człowiek w jego istnieniu i zmienności jest przedmiotem uzależnionym od sił natury oraz podmiotem uzależniającym siebie sobą, ale który uznaje również, że człowiek jest bytem zależnym pierwotnie i ostatecznie od instancji nadprzyrodzonej. Przyjęcie takiej perspektywy poznawczej i światopoglądowej zachęca uczonego teoretyka do teologicznego stylu myślenia o człowieku. Na pułapie myślenia, na którym wartościowanie towarzyszące wyjaśnianiu jest niezbędne – albowiem trzeba przyjąć *a priori*, że człowiek jako byt stworzony jest dobrem w sobie – chodzi raczej o usprawiedliwienie istnienia człowieka. Tu myślenie o człowieku nie jest już totalizacją, lecz uniwersalizacją; zmierza ono do ukazania tajemnicy istnienia człowieka ze względu na istnienie Boga. Antropologia teologiczna przedstawia prawdy ostateczne o znaczeniu uniwersalnym, a więc pokazuje, w czym się wyraża – z perspektywy transcendentnej rzeczywistości – istota i istnienie natury ludzkiej.

Filozoficznie usposobionemu uczonemu, znawcy problematyki człowieka, potrzebna jest biegła znajomość wszelkich teorii szczegółowych. Dzięki szerokiej samowiedzy teoretycznej pewniejsze stanie się jego filozoficzne wnioskowanie. W jakiejś mierze mogą się okazać pomocne i te teorie zjawisk, które zawierają

wyjaśnienia zmian człowieka, uwzględniające różne społeczne przejawy istnienia, w tym także – *istnienia przez wychowanie*.

Podsumujmy ten fragment wypowiedzi. Na pytanie uczonego, jak jest możliwy człowiek w myśleniu naukowym o sobie, odpowiadamy, że jest najpierw możliwy tak, jak się sobie przedstawia: jaki jest, czym jest i kim jest – ze względu na to, jak, „obchodzi się" z nim natura, co czyni wobec siebie i wobec innego i otaczającego świata, co czyni wobec Boga. Jego gatunkowa stałość, kulturowa regularność i duchowa otwartość, przy jednoczesnej zmienności osobniczej i podmiotowej (chodzi o to, że ludzkie indywidua nie są nigdy niezmienne w swojej ontogenezie i społecznej karierze), pozwalają dotrzeć uczonemu teoretykowi do filozoficznych prawd całościujących. Obie okoliczności: ładu przyrodniczego i kulturowego, potwierdzanego w wysiłku teoretycznego poznawania jego szczegółów ontycznych, zaowocowały wieloma koncepcjami filozoficznymi, spośród których jedne jawiły się jako chybione uzurpacje, inne nie przekraczały ram teoretyczności, a jeszcze inne posiadały wyraźne znamiona uniwersalizmu. Tak można powiedzieć o uniwersalizmie humanistycznej antropologii filozoficznej oraz personalistycznej antropologii filozoficznej.

Na różnych poziomach uogólnień znajdujemy odpowiedzi w sprawie istoty człowieka i z różnych źródeł nauk szczegółowych odpowiedzi te są oznajmiane jako filozoficzne odkrycia. Jedne z nich są fragmentaryczne, inne posiadają co najwyżej status hipotezy, są niepełne i sprzeczne w pokazywaniu wizerunku człowieka, a jeszcze inne przekonują śmiałością przyjętych perspektyw jego oglądu. W zależności od upodobań i potrzeb społecznych, w szerszym pozanaukowym ich rozumieniu, różne koncepcje człowieka znajdowały i znajdują swoje zastosowanie praktyczne. Kiedy koncepcje te żyją w świadomości ich użytkowników: polityków, ideologów, kapłanów, nauczycieli, artystów, czy – w ogólności – ludzi *czynu praktycznego*, to z jednej strony są one upowszechniane jako prawdy naukowe, ale z drugiej strony stanowią swoiste narzędzie legitymizujące styl postępowania człowieka między ludźmi. Człowiek staje się taki, jaką prawdę o sobie przyjął, albo też stara się znaną mu prawdę naukową o człowieku wykorzystać w kreacji drugiego człowieka, innych ludzi, albo nawet całych społeczeństw. Kto bowiem posiadł prawdę o człowieku, choćby fragmentaryczną, ten w swoim postępowaniu wobec siebie czy wobec innych może mieć władzę sprawczą nad dokonywaną w sobie lub na innych zmianą. Naukowe prawdy o człowieku, jako uogólnienia odsłaniające uwarunkowania zmiany człowieka, w sferze jego cielesności, osobowości i duchowości, posiadają nie tylko moc poznawczą, umożliwiającą podmiotowi samozrozumienie, stając się źródłem pozyskiwania samoświadomości; ich znaczenie mierzone jest także pragmatyczną mocą zmianotwórczą. Kto posiadł prawdę o człowieku, ten posiadł samowiedzę rozwijającą jego rozumność, ale kto nadto użył tej prawdy z zamiarem dokonania wobec siebie czy wobec innego człowieka zmiany, ten zyskał na roztropności. Tak oto prawdy uczonych, znawców człowieka stają się częścią wiedzy praktycznej, w potocznym jej rozumieniu, albo też znajdują swoje zastosowanie w wiedzy naukowo-praktycznej, stając się ukrytym założeniem antropologicznym innej, nie-teoretycznej i nie-filozoficznej wiedzy o człowieku.

Właśnie **w pedagogice, jako innej, bo nie-teoretycznej nauce o człowieku**, znajdują swoje zastosowania różne koncepcje człowieka. Są ich immanentną częścią. W zależności od upodobania antropologicznego uczonego pedagoga, określają one autorską jakość ich pedagogicznego osiągnięcia. Można powiedzieć, że bogactwo pedagogik, ale także ich niekończąca się dyskursywność i sprzeczność, jest następstwem przyjmowanych przez pedagogów różnych „kursów" na myśl antropologiczną. O tych zależnościach między myśleniem poznawczym o człowieku a myśleniem decyzyjnym, stanowiącym *de facto* o istocie rozumowania uczonego pedagoga, będzie mowa w kolejnej charakterystyce nauk o człowieku.

Nauki praktyczno-aksjologiczne o człowieku a pedagogika

Naukowe stawianie i rozwiązywanie problemów teoretycznych w sprawie człowieka nie jest jedynym stylem myślenia uczonego. **Myślenie teoretyczne, które było i zawsze pozostanie dominującym sposobem akademickiej praktyki uczonego, nie wieńczy bynajmniej jego dzieła.** Uczony teoretyk może co prawda poprzestać na kulminowaniu swojego dochodzenia do prawdy o człowieku na czynnościach totalizowania i uniwersalizowania, ale może też zmierzać do wykorzystania swoich poznawczych osiągnięć, w taki sposób, aby je spożytkować naukowo-praktycznie, w rozwiązywaniu jeszcze innych problemów, mianowicie decyzyjnych. Uczony może nosić się wyłącznie z zamiarem poznania człowieka, ale również może on dążyć do zmiany przedmiotu poznania. Od pytania „poprzez co człowiek jest tym, kim (czym) jest?", uczony może zmierzać do innego pytania: „poprzez co człowiek może być kimś (czymś) innym niż jest?", a nawet – „poprzez co powinien być kimś innym, niż jest?".

Myśleć naukowo można zatem o czymś, czego nie ma, a co może być, a nawet więcej – o czymś, co być powinno. I jakkolwiek jeszcze do niedawna nie do pomyślenia było, aby uczony mógł poświęcać swój wysiłek mnożeniu wiedzy o rzeczywistości nieistniejącej, to – z konieczności egzystencjalnej, towarzyszącej życiu człowieka w jego codziennej praktyce – został on zmuszony do podjęcia problemów praktycznych, jakich człowiek ów sam rozwiązać nie był w stanie. Wiedza praktyczna, jako „wiedza bez uczonych" – jak ją nazwał Franciszek Znaniecki – stała się własnością uczonych. Uczonym przybyło nowych problemów badawczych, ale w następstwie ich rozwiązywania – można powiedzieć – ubyło zarazem *zwykłym* uczestnikom życia problemów egzystencjalnych.

Powiedzmy ogólniej, że naukowe myślenie sprowadza się przede wszystkim do rozwiązywania problemów poznawczych: eksploracji, klasyfikacji, eksplikacji, totalizacji i uniwersalizacji. Ale polega ono również – o czym powiemy teraz, zmierzając do określenia osobliwości myślenia pedagogicznego – na rozwiązywaniu problemów decyzyjnych: postulacji, optymalizacji i aksjologizacji. Pedagogikę można zobaczyć sensownie tylko z tej drugiej perspektywy namysłu uczonego nad człowiekiem. Przyjęcie pierwszej perspektywy, teoretyczno-filozoficznej, groziłoby unicestwieniem jej naukowej własności. Zdania filozo-

ficzne, wypełniające pedagogikę, wytworzyłyby co najwyżej nową jakość stylistyczną, a nie treściową. Bogdan Suchodolski (1992) nazwał przetworzone zdania filozofii człowieka na użytek praktyki wychowawczej (lub innej praktyki społecznej) filozofią stosowaną.

Przyjmujemy więc pogląd, że pedagogice nie wystarcza filozofia człowieka, ani jakaś koncepcja teoretyczna o człowieku, by mogła ona uzyskać swoją właściwość. Gdyby tak było, to pedagogika byłaby wyłącznie stosowaną filozofią wychowania.

Pedagogika jest taką opowieścią naukową o człowieku, **o czym powiemy dalej**, która zaczyna się od rozdziału antropologicznego, a kończy rozdziałem aksjologicznym. Kiedy się czyta ją od początku, to można dowiedzieć się z niej, „kim jest człowiek", a kiedy od końca, to poznajemy, „kim powinien być człowiek". Można też ją czytać „od środka". W tej części znajduje się postulowany opis wizerunku nauczyciela i ucznia oraz innych podmiotów społeczeństwa wychowującego, a także opis przedmiotów środowiska wychowawczego. Zdarza się, że początek pedagogicznej opowieści może zawierać cząstkową, albo z gruntu niepewną wiedzę o człowieku, będącą co najwyżej hipotetyczną prawdą o jego istocie, a z kolei koniec – zamiast wychwalać jakąś doskonałość człowieka w człowieczeństwie, promuje bałamutnie nierealizowalną utopię jakiegoś bytu nieosobowego (jak w pedagogikach ideologicznych, pozostających na usługach kolektywistycznych podmiotów totalitarnych).

Stosując początkowe – antropologiczne, lub końcowe – aksjologiczne kryterium rozpoznania pedagogiki autorskiej, można dokonać czytelnej – jak sądzę – klasyfikacji pedagogik naukowych XIX i XX stulecia.

Spójrzmy, jak doszło do tego, że perspektywa postulacyjno-aksjologiczna stała się, obok perspektywy teoretyczno-filozoficznej, współrzędnie znaczącą w dociekaniu prawdy o człowieku przez uczonych. I dlaczego tylko z tej perspektywy nauk o człowieku można rozpatrywać pedagogikę.

Obok nauk teoretycznych mogły powstać nauki praktyczne o człowieku. Zdania, jakie miały się na nie złożyć, odnosiły się do wszystkich okoliczności namysłu nad wyobrażonym i postulowanym wizerunkiem „innego" człowieka. Były one takie same, jakimi posługuje się refleksyjny, ale myślący potocznie człowiek czynu praktycznego. Zawierały odpowiedzi w sprawie **celu zmiany człowieka** (*jaka zmiana człowieka ma sprawić, że upodobni się on do postulowanego wizerunku „innego" człowieka*), **metody wpływu na człowieka** (*poprzez co, jakie wpływy społeczne i niespołeczne postulowana zmiana ma być możliwa*) oraz **słuszności zmiany** (*ze względu na jakie dobro zmiana celowa powinna się dokonać*).

W myśleniu naukowym o „innym" człowieku należało pytać tak samo, jak w myśleniu potocznym, ale odpowiadać inaczej. Rozum potoczny człowieka czynu praktycznego pytał o to wszystko, ale nie znał wszystkich odpowiedzi. Z doświadczeń na własnych błędach tego człowieka nie wyłaniała się wiedza pewna. Żeby zadowolić swoje oczekiwania, narastające stosownie do zmianotwórczych aspiracji, należało powierzyć formułowanie odpowiedzi – do uzyskania wiedzy pewnej w sprawie celu, metody i sensu – uczonym: postulatorom, projektantom i mędrcom. Udziałem uczonych stało się zatem myślenie

teleologiczne, technologiczne i aksjologiczne o człowieku. Poprzedzało je w każdym przypadku rozstrzygnięć uczonego-praktyka jawne lub ukryte odniesienie do praw nauk teoretycznych. Jeżeli uczony-praktyk (w tym także pedagog) wynosił z antropologii filozoficznej i wielu cząstkowych koncepcji teoretycznych prawdę o możliwościach autokreacji człowieka, dowiadywał się, że powodowanie zmian siebie samego leży w jego sprawczej mocy (choć konstatował zarazem, że jest ono ograniczone i wszystkiego dokonać się wobec siebie nie da), to utwierdzał się tym samym w przekonaniu, że myślenie o człowieku w kategoriach INNOŚCI jest uzasadnione. Jako projektodawca i postulator tej inności wizerunku człowieka spotykał się, co prawda, z niechęcią uczonych teoretyków, ale nikt nie mógł powstrzymać go przed poszukiwaniem innych niż teoretyczne prawd naukowych o człowieku.

Wielu uczonych teoretyków nie uznało tego stylu myślenia za naukowy, dowodząc, że nie jest on źródłem wiedzy prawdziwej. Według nich, jako epistemologicznych rygorystów, źródłem wiedzy prawdziwie pewnej są procedury poznawania pozytywnego, poznawania empirycznie dostępnego świata faktów. Stając na straży czystości naukowego myślenia, nie robili jednak nikomu łaski. Czy im się to podobało, czy nie, to i tak dokonywał się rozwój myśli praktycznej, zwłaszcza technologicznej, w związku z cywilizacyjnymi aspiracjami ludzkości. Uczeni pozytywiści nie mogli przeciwdziałać tej tendencji, ale – całkiem bezwiednie – utrudnili życie i tak już dostatecznie uciążliwe pospolitego człowieka. Swoich uprzedzeń nie kryli też wobec pedagogiki. **W pomniejszaniu znaczenia pedagogiki w naukowym myśleniu o człowieku pomagali im niechcący sami pedagodzy, niezdecydowani co do metodologicznej formuły tej nauki.**

Mimo iż uczeni pozytywiści nie mogli mieć wątpliwości, że myślenie o postulowanej rzeczywistości jest czynnością całkiem racjonalną (wszak była im znana przyczynowość zdarzeń, z której mogli wyprowadzać sądy o zmianach, jakie miały nastąpić), to nie dopuszczali myśli, aby rozważania o nieistniejącym faktach, jakich nie ma, a które nie tylko mogą być, ale nawet powinny nastąpić, stały się udziałem nauki. Postępowali tak, jakby nie chcieli zauważyć, że nie było to odkrycie nowego sposobu myślenia o człowieku, a tylko odkrycie, że myślenie teoretyczno-filozoficzne można połączyć z myśleniem projektująco-aksjologicznym.

Z kolei człowiek czynu praktycznego, zatopiony w swojej rzeczywistości *praktykowania* zmian, przemieniający wszystko, co daje się zmienić (w tym oczywiście siebie samego) i tak wiedział, że chce, a raczej musi być inny, przynajmniej niekiedy, niż siebie zastaje. Odkrywał on, że może realnie zadośćuczynić swoim zamierzeniom, podejmując wymyślone przez siebie sposoby postępowania; zdobyte – nawiasem mówiąc – poprzez doświadczanie błędów. Godził się z losem, poddając mocom zła i nieprzejednanym okolicznościom „wiatru w oczy" tylko w wyjątkowych sytuacjach. Godził się na śmiertelność, ale nie na chorobę. Akceptował ostatecznie własną brzydotę, gdy wszystkie sposoby upiększania własnej ikony zawodziły, ale równie nieprzejednanie obchodził się z ułomnościami głębszymi własnego ciała – wymyślając przeróżne protezy. Niekiedy pragnął zmieniać więcej niż przyznawał, że może. Wykazywał pychę,

kiedy próbował znaleźć sposób na nieśmiertelność. Musiał zazwyczaj poprzestawać na minimum egzystencjalnych zmian siebie samego: kiedy zastawał siebie chorego, szukał rewitalizacyjnych sposobów powrotu do zdrowia, kiedy odkrył w sobie moc wzmacniania żywotności potomstwa, zaczynał stosować się do geneonomicznego tabu, a kiedy był w pełni sił witalnych i chciał je nie tylko chronić, ale i pomnażać – wymyślił wielki repertuar zachowań higienicznych i zdrowotnych.

Nieskończenie długa byłaby lista pomysłów niezgody na siebie i jednocześnie niezwykle bogate stało się świadectwo postulowania własnego ideału. Można powiedzieć, że w tym rozumieniu dzieje człowieka są wielką historią jego praktycznej samowiedzy. Tej samowiedzy, która służyła mu w zmianie i przeobrażaniu siebie samego, drugiego człowieka, innych ludzi oraz otaczającej go przestrzeni. Jest to zarazem historia wielkich pomyłek, niezliczonych porażek, okupionych najczęściej szokiem niespełnionych oczekiwań. Im bliżej było człowiekowi do zasobu wiedzy teoretycznej, w którego skarbcu znajdował on wyjaśnienia uwarunkowań przyczynowych zdarzeń, tym pewniejsze stawało się jego projektowanie warunków do osiągnięcia postulowanej zmiany. Nastała chwila, w której człowiek czynu praktycznego mógł powiedzieć, że zarówno obmyślanie postulatu zmiany, projektowanie warunków, w jakich zmiana mogła się dokonać oraz – na koniec – sprawdzanie *in vitro* postulatu i projektu w warunkach zamkniętej przestrzeni eksperymentatorium, nie może należeć dłużej do niego, a musi stać się udziałem specjalnej kategorii uczonych. Powstawały nauki praktyczne, także nauki praktyczne o człowieku. Niedługo potem w „postklasycznej nauce zaczęły nawet dominować tendencje projektowania nowej rzeczywistości". W uniwersytecie można było zajmować się naukowo „czymś, czego nie było".

Pedagogika stawała się taką nauką, w której uczony – reprezentujący człowieka jako wychowawcę, który oczywiście *nie godził się* na to, jakiego zastawał wychowanka w jego naturalności i niekulturowości – zaczął zajmować się:

a) obmyślaniem postulatu zmiany – myśląc, „co osiągnąć, czy jakiej zmiany dokonać stadialnie i finalnie" wobec wychowanka; kiedy formułował cel tej zmiany, myślał TELEOLOGICZNIE;

b) projektowaniem warunków zmiany – myśląc, „co by tu zrobić" doraźnie, sytuacyjnie, a zwłaszcza prospektywnie z wychowankiem, aby zmiana była zamierzenie skuteczna, a zatem celowa; kiedy rozprawiał o metodzie, myślał TECHNOLOGICZNIE;

c) określaniem, kiedy dokonana zmiana celowa wobec wychowanka jest zarazem słuszna, czyli sensowna (wartościowo dodatnia); kiedy zastanawiał się nad dobrem, jakie powinno stać się udziałem wychowanka, myślał AKSJOLOGICZNIE.

Oto trzy rodzaje myślenia praktycznego (ogólniej – decyzyjnego), które powierzono uczonym praktykom, w tym pedagogom. Stało się tak dlatego, że człowiek czynu praktycznego, w miarę jak rosły jego aspiracje zmianotwórcze, nie był w stanie myśleć i działać tak, by cele były nowe i niebanalne, by metody nie były pospolicie znane i zawodne, a zarazem, by osiągane cele były mądre.

Pedagog-uczony, w odróżnieniu od pedagoga pospolitego i wychowawcy w jednej osobie, przyjął nowe zadania całkiem chętnie. Można powiedzieć, że w wieku XX, pedagodzy zaproponowali wszystkie możliwe warianty antropologiczno-filozoficznego i projektująco-aksjologicznego myślenia w swoich autorskich pedagogikach.

W tym samym czasie powstały ponadlokalne, a nawet uniwersalne – powszechnie słuszne – aksjologie humanistyczne, ale również – jedynie słuszne – ideologie, czyli aksjologie fałszywe, narzucane przemocą przez służalczych przodowników jakiejś autorytarnej władzy.

Pedagogiczne ideologie były, niestety, ich immanentną częścią. Ale i pedagogiczne aksjologie uniwersalistyczne – wyrosłe z mądrościowych przesłań humanizmu aksjocentrycznego, a zwłaszcza personalistycznego – wniosły swój wkład promocyjny na rzecz lepszego człowieka i doskonalszej, wspólnotowej wersji życia społecznego. Pedagogiki ideologiczne, wspierające struktury monowładzy totalitarnej, władzy rewolucyjnej, zawłaszczyły monopolistycznie wychowaniem rodzinnym i instytucjonalnym, przesądzając o losie wychowanka, a pośrednio o umacnianiu samej władzy. Z perspektywy władców kolektywistycznych zrzeszeń wychowanek mógł być przeznaczony jedynie do tego, by poświęcić siebie, swoje jednostkowe życie sprawie urzeczywistniania przedłożonej mu utopii bytu nieosobowego. Nie tylko on, ale wszyscy przeznaczeni do tego zadania uczestnicy kolektywnego zespołu, byli zobowiązani oddać wszystko, a zatem także poświęcić sprawę dobra wzrastania osobistego, dobru zawartemu w ideologicznym projekcie.

Ideologiczni władcy dusz ludzkich przesądzili więc o instrumentalizacji zadań wychowania, o przedmiotowym przeznaczeniu wychowanka do roli posłusznego wykonawcy cudzego pomysłu na lepszy świat oraz ubezwłasnowolnieniu nauczyciela, jako podwykonawcy politycznego zadania. Akademicka pedagogika ideologiczna – reprezentująca interes władzy autorytarnej – zderzyła się z młodą pedagogiką europejskich humanizmów – promującą dobro człowieczeństwa, jako dobro najwyższe; wszczęła spór o przeznaczenie wychowanka (por. Śliwerski, 2000), a w ogólniejszym sensie – o funkcje samego wychowania; spór o to, czy:

– wychowanek, jako indywiduum jest przeznaczony do tego, by służyć kolektywistycznie, wraz z innymi – zatracając swoje osobowe ja – sprawie owej utopii bytu nieosobowego, czy też

– wychowanek, jako jedyne i niepowtarzalne indywiduum, o jednym życiu i jedynej dla siebie szansie ludzkiego wzrastania, ma być przeznaczony do tego, by służyć sobie.

Z tego sporu, który poróżnił akademickich pedagogów na całe dziesięciolecia XX wieku, wyłonił się podział na:

– **Pedagogikę kolektywistyczną** – ze względu na wychowanie pozostające na usługach kolektywu monowładzy i jego utopii (nieprawomocnego stanu iluzji, ideału ustroju, jako rzekomo dobra *jedynie słusznego*, na przykład komunizmu, narodowego socjalizmu, *nowej demokracji*).

Pedagogika ta, jak wiadomo, gubi sprawę jednostki i jej powołania. Staje się wiedzą dyrektywną, instrumentalną, naukowo-techniczną, niczym inżynieria społeczna. Zapleczem antropologicznym takiej pedagogiki była psychologia behawiorystyczna, która zakładała, że człowiek jest bytem zewnątrzsterownym, który można urobić, używając wobec niego, w wychowawczym kontekście zdarzeń, narzędzi kary i nagrody.

Pedagogikę ideologiczną reprezentowali pseudouczeni, którzy współtworzyli zło, w imię rzekomego dobra. Ufali przy tym fanatycznie, że czynią innym dobro, kiedy przekonują ludzkość o prawdziwości mitu o *świetlanej przyszłości.*

– **Pedagogikę indywiduum** – ze względu na wychowanie jako dobro konkretnego człowieka. Ta pedagogika ma jednak swoje odmiany, ze względu na lansowany w niej, niekiedy całkiem odmiennie, ideał człowieczeństwa. I tak pedagogika ta dzieli się, z jednej strony, na:

- liberalne, radykalnie liberalne, niedyrektywne i antyautorytarne – gubiące programowo sprawę powołania jednostki, a wychwalające nieskrępowane samourzeczywistnianie *siebie dla siebie*, jako dobro najwyższe, oraz
- rygorystyczne, konserwatywne, autorytatywne – wychwalające powinnościowy wizerunek człowieka z powołaniem, jego człowieczeństwa jako osobowości, a nawet osoby ludzkiej; jako postaci zdolnej do czynienia dobra innemu, a nawet poświęceń w imię jego miłości.

Zapleczem antropologicznym pedagogik *dla człowieka* były, w odniesieniu do kierunków liberalnych, koncepcje naturalistyczne, zakładające wrodzoną zdolność do odpowiedzialności za siebie, czy potrzebę samourzeczywistniania, zaś w odniesieniu do kierunków *rygorystycznych*, koncepcje: *rozumiejąca*, poznawcza czy personalistyczna, zakładające społeczne i kulturowe uwarunkowania podmiotowych upełnomocnień do samotworzenia przez wychowanka człowieczeństwa w sobie.

Właśnie, gdyby przyjąć za kryterium podziału tych pedagogik zawarte w nich koncepcje antropologiczne, to wykaz autorskich pedagogik, pomijający chronologię zdarzeń, może wyglądać następująco. Podkreślam *może wyglądać*, gdyż kwestia uporządkowania odmian myśli pedagogicznej pozostanie pewnie na zawsze trudnym zadaniem metanaukowym, choćby dlatego, że wymagającym uwzględnienia nowych koncepcji.

Pedagogika indywidualistyczno-liberalna

Pedagogika naturalistyczna – odwołuje się do naturalizmu antropologicznego, w którym przyjmuje się pogląd o „dobrej naturze" człowieka. Lansuje wobec tego negatywne wychowanie jako pozostawianie dziecku pełnej swobody rozwojowej (J.J. Rousseau, L. Tołstoj);

Pedagogika reformy (*Reformpadagogik*), znana szerzej jako pedagogika **nowego wychowania** – potwierdza związki pedagogiki z naturalizmem antropologicznym, w następstwie nowych odkryć biologicznych. Pokładając nadzieje w samorzutnym rozwoju dziecka od wewnątrz, sytuuje ucznia w relacji do dorosłego w centrum społecznego zdarzenia. Z pajdocentrycznej perspektywy

nauczyciel jawi się jako opiekun samoistnego rozwoju dziecka. W szkole „na miarę dziecka" stwarza się przestrzeń wolną od rygoru i wolną jednocześnie dla rozwoju indywidualnych potrzeb ucznia (E. Key, E. Claparède);

Pedagogika progresywna jako amerykańska odmiana europejskiej pedagogiki nowego wychowania przyjmuje antropologiczną tezę o naturalnych skłonnościach i aktywnościach dziecka. W szkole „twórczego nieporządku" wydobywa się z dziecka, bez nakazu i rygoru, jego wrodzone siły i zainteresowania (F.W. Parker);

Pedagogika niedyrektywna przyjmuje koncepcję człowieka psychologii humanistycznej, „w której uznaje się *a priori* założenie o wewnętrznym mechanizmie sterowania zachowaniem" człowieka (cyt. Łukaszewski, 2000, s. 78); w wychowaniu uznaje za dobro nadrzędne rozwój – podsycany potrzebą samoaktualizacji – przy udziale dorosłego jako *facylitatora*, użyczającego, na wyraźne życzenie swego klienta, pomocy (C. Rogers);

Pedagogika antyautorytarna, jako głos w obronie wolności dziecka, powtarza znany pogląd o dobru wrodzonej natury człowieka. Wychowanie może dokonywać się bez wynoszenia się dorosłego wobec ucznia i nakłaniającego go do wejścia w obcą mu przestrzeń świata. W imię wolności samostanowienia własnego powierza się dziecku w jego „wolnych szkołach" – wspierając kiedy trzeba jego starania – sprawy jego egzystencji;

Antypedagogika jako skrajna, anarchizująca odmiana liberalizmu, odwołuje się do naiwnych założeń o naturalnej zdolności dziecka do przyjmowania odpowiedzialności za siebie. W imię dobra miłości dziecka zaleca odrzucenie wychowania i, w najlepszym razie, wspieranie jego starań o siebie (H.V. Schoenebeck);

Pedagogika postmodernistyczna, jako skrajna odmiana egoistycznego liberalizmu, wspiera się na niejasnych założeniach o irracjonalnej i intuicyjnej naturze człowieka. Wychwalając – jako dobro najwyższe – wolność od wszystkiego, pedagogika postmodernistyczna postuluje w wychowaniu przyzwalanie na każdą inność w wysiłkach uczniowskich, zmierzających do nadania sobie niepowtarzalnego, zdecentrowanego oblicza. W rozproszonych wątkach dotyczących kwestii człowieka postmodernizm ogłasza „śmierć podmiotu"; unicestwia człowieka jako postać racjonalną, kierującą się regułami uniwersalizmu etycznego; co najwyżej przysługuje mu moralność osobista i potoczna, jako jedyny regulator jego zachowań (Bauman, 1994).

Zaplecze antropologiczne pedagogiki postmodernizmu nie wytrzymuje próby z dotychczasowymi prawami teorii psychologicznych (patrz: Łukaszewski, 2000, s. 85).

Pedagogiki indywidualistyczno-liberalne powielały, każda po swojemu – w zależności od preferowanej przez jej autora koncepcji człowieka – schemat *platońskiego* naturalizmu antropologicznego w jego świeckim, ateistycznym lub teistycznym wydaniu. Widać w nich pokładaną ufność w samoczynną moc sprawczą jakiegoś czynnika natury ludzkiej. Nawet w nowocześniejszych wersjach naturalizmu antropologicznego, rozwiniętych w szkołach psychologii psychodynamicznej, psychologii humanistycznej, etologicznej czy socjobiologicznej

– a sprytnie zastosowanych w myśleniu pedagogicznym – nie znajduje się dowodów w sprawie przyrody jako „naturalnym nauczycielu" człowieka.

O ludzkim wyglądzie człowieka, o jego wizerunku osobowościowym i osobowym nie stanowi natura – choćby najharmonijniej uporządkowana – lecz kulturowa przestrzeń jego społecznej aktywności. Co więcej, kultura wyznacza mu nie tylko cel indywidualnego wzrastania w człowieczeństwie, ale również sens istnienia; kultura pozwala zrozumieć człowiekowi siebie, posiąść samoświadomość własnego powołania. Życie człowieka nie jest bowiem wzrastaniem dla indywidualnego rozwoju, krępowanym normami społecznego otoczenia – jak je dostrzega naturalistyczno-liberalna pedagogika – lecz samourzeczywistnianiem dobra własnego człowieczeństwa, dokonującym się nieodzownie w warunkach społeczno-wspólnotowego zapośredniczenia.

Uznanie przez niemieckich filozofów kultury za właściwy człowiekowi jego świat osiągnięć własnych – w ostrym sporze z naturalistami psychologiczno-jednostkowych i socjologiczno-grupowych wyjaśnień „dobrej natury" człowieka – nie zmienił co prawda romantycznego nastroju pewnej kategorii pedagogów pierwszej połowy XX stulecia, ale ośmielił innych do zastosowania w pedagogice paradygmatu osobowościowego indywidualizmu i humanistycznego kulturalizmu jednocześnie.

Dzięki nowej perspektywie ontologicznej powstała **pedagogika obiektywnego ducha kultury**, a w niej – co zrozumiałe samo przez się – znalazły zastosowanie antynaturalistyczne koncepcje człowieka. Inaczej był i jest w niej definiowany człowiek i zgoła inaczej jest promowana jego indywidualność.

Pedagogika kultury też jest pedagogiką dobra ludzkiego indywiduum, z tym tylko, że w wyidealizowanym w niej obrazie człowieka, rozstrzyga się o powinności kreacji własnej osobowości w nawiązaniu do wiecznie dobrych przedmiotów kultury starożytnej, kultury uniwersalnych wartości humanistycznych, kultury pracy, kultury wartości estetycznych, pankulturalnych i globalnych dóbr i przedmiotów kulturowych czy kultury miłości.

Pedagogika indywiduum osobowości i osoby

Pedagogika kultury posługuje się językiem nowej antropologii, ukazując człowieka jako byt osobowościowy, zdolny do samozrozumienia, samopoznania i samostanowienia. To osobowościowe upełnomocnienie człowiek uzyskuje dzięki przeżywaniu i uwewnętrznianiu ducha kulturowego dziedzictwa.

W wersji niemieckiej pedagogiki kultury znajduje zastosowanie koncepcja psychologiczna człowieka jako bytu rozumiejącego (E. Spranger). Uwewnętrznione dobra kultury, *Lebensformen*, stają się w istocie źródłem życia wewnętrznego człowieka, wyrażającego się ich przeżywaniem, stosowanie do zawartych w nich znaczeń: naukowych, estetycznych, ekonomicznych, religijnych, politycznych i technicznych.

Zastany przez każdego człowieka ponadindywidualny świat kultury, z całym jego historycznym dziedzictwem, może stać się udziałem każdego indywiduum tylko w okolicznościach społecznego, międzypokoleniowego przekazu.

Wychowaniu przypisuje się, w związku z tym, moc aktualizacji zobiektywizowanego ducha kultury w wewnętrznym świecie przeżyć znaczeń i sensów przez upełnomocnianą do tego, osobowościowo formowaną postać wychowanka. W pedagogice ducha kultury nauczyciel wyrasta na postać autorytatywnie promującą wartości wieczne, tradycyjnie uznane i uniwersalne.

Pedagogika kultury jako pedagogika kultury pracy nawiązuje do poznawczo-pragmatycznej koncepcji osobowości, ale jednocześnie przywołuje argumenty o wrodzoności sił rozwojowych człowieka.

Człowiek uczy się siebie w działaniach kulturowych, przyjętych w jego społecznym otoczeniu państwa prawa i cywilizacji, ale jego dążenia autokreacyjne powinny być zgodne z jego zainteresowaniami. W pragmatycznej pedagogice szkoły, promującej kulturę pracy, jej twórca John Dewey, wypowiadał jednocześnie autorskie *credo* w sprawie poznawczej koncepcji osobowości człowieka. Otwierał tym samym nową perspektywę poznawczą w antropologii. Swoim dziełem pedagogicznym potwierdzał prawdę o kulturowym uwarunkowaniu aktywistycznej natury człowieka.

Do aktywistycznej natury człowieka nawiązywał też w swojej pedagogice pracy Georg Kerschensteiner, uwzględniając w wytworzonej perspektywie społecznej działalności wychowanka ważny dla jego wzrastania osobowościowego kontekst wspólnot pracowniczo-zawodowych.

Pedagogika pracy – jako swoiste pole doświadczeń antropologicznych – dostarcza danych empirycznych o znaczeniu struktur poznawczych oraz ich korelatów działaniowych, jako podstawowych wymiarów osobowości człowieka. Jej autorzy pokazują w swoich pedagogiach, jak przez świat kultury pracy dokonuje się osobowościowe wzrastanie człowieka.

Pedagogika personalistyczna jako pedagogika kultury miłości, przyjmuje *a priori* tezę o osobowym wymiarze człowieka oraz kompozycyjnym układzie natury przyrodzoności (cielesności, organiczności) wobec nadrzędnej duszy jako natury nadprzyrodzoności, pozostającej zatem bytem transcendentnym. Antropologia człowieka jako osoby jest w istocie kompozycją antropologii biologicznej, filozoficznej i teologicznej, ukazując uniwersalność ontycznych składników *compositum humanum*. Z tej syntezy poznawczej wyłania się prawda o człowieku jako bycie otwartym swoją duchowością na uwewnętrznienie kultury miłości, a więc upełnomocnionym – w następstwie przyjęcia owego dobra najwyższego – do samostanowienia się jako osoby wobec siebie, drugiego człowieka i wobec Boga.

Antropologia personalistyczna ukazuje człowieka jako postać sprawczą, zdolną do wyniesienia siebie – w następstwie samozrozumienia sensu uczestniczenia w kulturze miłości – do świętości w człowieczeństwie. Człowiek jako osoba, czyli byt partycypujący w owym dobru najwyższym, a zarazem owe dobro tworzący, osiąga pełnię swoich możliwości rozwoju. Osoba jest najwyższym wyrazem stanu człowieczeństwa. Osiągnięcie tego stanu napawa człowieka sensem. W tym rozumieniu antropologiczna prawda o człowieku jako osobie staje się jednocześnie uniwersalną prawdą aksjologiczną.

W wychowaniu zmierza się do upełnomocnienia osobowego ucznia, poprzez taki jego udział w kulturze, w którym każda relacja społeczna potwierdza

równość godności etycznej nauczyciela i wychowanka, ale zarazem nie odbiera nauczycielowi nadrzędnej wobec ucznia roli mistrza i przewodnika.

Dojrzewający w autorskich pedagogikach personalistycznych układ prawd antropologicznych oraz okoliczności historyczno-kulturowe i polityczne, jakie w tych pedagogikach były uwzględnianie, sprawiły, że pedagogika osoby ludzkiej ma bardzo liczne odmiany.

To, co łączy pedagogów kultury z pedagogami personalizmu – pomijając oczywiste, ale jakże istotne dla ich wyrazu rozstrzygnięcia światopoglądowe – odnosi się do paradygmatu poznawczej koncepcji człowieka, w którym człowiek definiowany jest jako podmiot samostanowiący się, zdolny do samozrozumienia, a nade wszystko do nadania sobie szlachetnego wyrazu w człowieczeństwie.

Obie rodziny pedagogów łączy aksjologiczny styl myślenia. Obie rodziny pedagogów zdają się przepowiadać od wielu dziesięcioleci, że tylko takie myślenie pedagogiczne, które polega na podejmowaniu dyskursów mądrościowych (w sprawie wartości), nadaje pedagogice właściwego jej wymiaru. W tym rozumieniu pedagogiki te stają się „innymi" naukami – bo nie teoretyczno-filozoficznymi wyłącznie – o „innym człowieku" – to znaczy opowieściami aksjologicznymi o jego człowieczeństwie. Można powiedzieć, że pedagogika jest nauką nauk o człowieku; jako supernauka nie jest już opowieścią teoretyko-filozofów o człowieku, ale opowieścią uczonych mędrców o człowieczeństwie.

Myślenie ideologiczne jako pedagogika fałszu

Ogólniej o aksjologicznym stylu myślenia można powiedzieć, że jest on równie stary, jak stare są wątki praktycznego postulowania. Trzeba jednak odróżnić myślenie potoczne od myślenia naukowego i dyskursywnego. Potoczne działania wymagały potocznej, osobistej teorii, potocznej wiedzy o metodzie oraz równie potocznej wiedzy o słuszności i sensie danego przedsięwzięcia. Złożone sytuacje problemowe, przed jakimi podmiot działający stawał, oraz niemożność łatwego rozstrzygnięcia o walorach i niedostatkach jakościowych aktywności sprawczej człowieka wymuszały na nim stosowanie bardziej złożonych, nieosobistych i niepotocznych kryteriów ocennych. Naukowe podejście do rzeczywistości praktycznej człowieka, w aspekcie wartościowania wszystkiego, co człowiek zamierzał powodować i co faktycznie czynił, było nieuniknionym przejawem mądrościowego samorozwoju.

Aksjologiczne wypowiedzi w sprawie wartości i wynikających z nich danych o powinnościowości człowieka, zawierają zdania ocenne, wypowiadane *ex post*. Nie mają one nic wspólnego z aprioryzmem ideologicznych czy moralizatorskich tekstów, podrzucanych przez różnych uzurpatorów władzy nad drugim człowiekiem, całym społeczeństwem, a nawet społeczeństwami „bez granic".

Pedagogika, jako myśl o postulowanym ideologicznie człowieku, musiała pojawić się – w następstwie nacisku władzy – w uniwersyteckich centrach

kształcenia nauczycieli. Przyszłym nauczycielom, jako wykonawcom cudzego projektu ideologicznego, należało nie tylko opowiedzieć bajkę o człowieku szczęśliwym, ale nade wszystko wymusić na nich obowiązek współuczestniczenia w tworzeniu nowego ładu. O warunkach jego urzeczywistniania opowiadano językiem logiki rewolucji: żeby zbudować, należy przedtem zniszczyć. Nikt oczywiście nie wiedział, co należy czynić potem.

Tak oto w warunkach rewolucyjnej niezgody na: zastany świat tradycji, uniwersalne wartości, coraz to mądrzejsze humanizmy XIX i XX stulecia, unaukowioną już etykę i aksjologię, jako immanentne zasoby europejskiej kultury humanizmu świeckiego i konfesyjnego, pojawiła się myśl równie fantastyczna, co niedorzeczna o nowym ładzie; w ślad za nią urojone wyobrażenie o idealnym mieszkańcu nowego świata.

Wychowanie w duchu nowego ideału stało się równie pilnym zadaniem w realizacji rewolucyjnego dzieła, co kształcenie nauczycieli w duchu pedagogiki propagującej ów ideał. Bez wsparcia twórców pedagogiki władzy ideologicznej nie sposób było przystąpić do dzieła, albowiem myśl o tym, jak należy jedynie słusznie wyobrażać sobie człowieka musiała być upowszechniona w świadomości wychowawców.

Rewolucjoniści i ideologowie ponieśli klęskę, a wraz z nimi – jak wiadomo – skompromitowali swoje naukowe rozumy pedagodzy. Z dnia na dzień zaniknęło zapotrzebowanie na pedagogikę ideologiczną, po czym, w krótkiej chwili historii ponowoczesnej, przywołano stare i dobre mądrości pedagogiki uniwersalnej. Jednocześnie jednak przywołano nowe ideologie edukacyjne, w których wychwalano jeszcze inaczej, to znaczy z pozycji antyautorytarnych, neoliberalnych, a nawet anarchistycznych ponowocześnie usposobioną postać wolnego indywidualisty.

Ponowoczesne ideologie edukacyjne (a nie pedagogiki) wyrosły z innej, postnowocześnie przekształconej świadomości społeczeństw „wyzwolonych"; nie zgłaszano w nich pretensji do wychowania, gdyż świat ponowoczesnych społeczeństw zaczął cenić sobie ponad wszystko wolność dla nie samej. Niechęć wobec wychowania pokazywała jedynie, z jaką niechęcią odnoszą się ponowocześni ideologowie do tradycji, wartości trwałych, czy uznanych autorytetów moralnych. I z jakim jednocześnie zapałem studzą oni wiarę mędrców – uczonych w możliwość dochodzenia do obiektywnej prawdy o dobru.

Samolansujące się ideologie liberalne i postmodernistyczne – przechowując w swojej pamięci grozę totalitarnych projektów dla losów ludzkiej jednostki – ostrzegały przed wszelkimi totalizacjami, jakie rzekomo były groźne dla wolności indywiduum; także przed tymi projektami, które nie były ideologiami, a które – o czym nie chcieli wiedzieć – zawierały autorytatywne przesłania mądrościowe w sprawie dialektyki osoby i wspólnoty. Pomylenie autorytetu mędrca z autorytaryzmem ideologa przywiodło myśli ponowoczesnych intelektualistów – jedynych, jak się im do dzisiaj wydaje, obrońców wolności człowieka – do sformułowania postulatów pod adresem praktyki wychowawczej, w duchu relatywizmu i permisywizmu. Bezpośrednio jednak wywołało konfrontacyjny układ w środowiskach pedagogów akademickich, w których tradycyjne, peda-

gogiczne kierunki myślenia, nawiązujące do wartości humanizmu etycznego czy humanizmu personalistycznego, zostały uznane za fundamentalistyczne na równi z pedagogikami ideologicznymi.

W obawie przed jeszcze jednym pedagogicznym fundamentalizmem, wszczęto starania o upowszechnienie w świadomości pedagogów, nauczycieli i studentów, jako przyszłych nauczycieli – rzekomo lepszej, ponowoczesnej ideologii edukacyjnej. Jednocześnie jednak sięgnięto do pomysłów na romantyczne wersje wychowania swobodnego.

Przywoływanie pedagogiki osobowego dobra może okazać się, w czasie liberalno-ponowoczesnego zamętu, doniosłym zabiegiem rewitalizacyjnym w życiu edukacyjnym reformujących się społeczeństw. Co więcej, bez pedagogicznej samowiedzy, jako jednej z dziedzin aksjologicznego bogactwa refleksji o życiu uczestników wspólnoty kulturowej, nie sposób wyobrazić sobie międzypokoleniowej ciągłości ich tradycji. Każde nowe pokolenie wychowanków, przeznaczone przez dorosłych do przyszłego życia we wspólnocie, musi odnaleźć sens swojego życia u boku mistrza-nauczyciela. Trudne zadanie kulturowego przewodzenia i tłumacza sensu istnienia mogą przyjąć na siebie specjalnie przygotowani do tej misji nauczyciele. Ich dochodzenie do odkrycia roli edukacyjnej, a zwłaszcza rozwinięcia w sobie samoświadomości przeznaczenia nauczycielskiego, może się dokonać w następstwie wczytania się w pedagogiczną samowiedzę. Kandydaci do zadań nauczycielskich muszą posiąść jednocześnie wiedzę o sobie samych, jak i wiedzę aksjonormatywną o swoim przyszłym uczniu i o jego życiu sensownym. Źródłem tej wiedzy jest pedagogika. Tak rozumiana pedagogika jest nauką o człowieczeństwie, czyli – w istocie – zasobem mądrości w sprawie życia z powołaniem. W pierwszej kolejności staje się samowiedzą na temat ucznia – rozpoznawanego przez nauczyciela jako przyszłego uczestnika świata dorosłych. Służy ona bezpośrednio nauczycielowi, a zwłaszcza kandydatowi na nauczyciela. Z myślą o nim została ona napisana i przedstawiona jako zbiorowa mądrość o dorastaniu do życia wartościowego. Nikt nie pisze przecież pedagogiki dla ucznia i nie zdarzyło się, aby uczeń studiował dzieło pedagogiczne uniwersyteckiego mędrca. Choć jest to dzieło o nim i jego powołaniu, to nie on, lecz jego nauczyciel-mistrz jest jego czytelnikiem. W dalszej części pedagogiczna samowiedza odnosi się do postaci nauczyciela, a także przedmiotowych uwarunkowań przebiegu wychowania.

Dwoistość aksjotyczna świata dorosłych zmusza nauczycieli do przyjęcia na siebie dwóch zadań jednocześnie. Ich podstawowej aktywności, związanej z edukacyjną promocją dobra, musi towarzyszyć jednocześnie zaangażowanie krytyczno-demaskatorskie, a nawet oskarżycielskie wobec wszelkiego zła, zagrażającemu godności ucznia. Nauczycielom tym jest więc potrzebna bardziej złożona wewnętrznie samowiedza, uwzględniająca obydwa konteksty namysłu nad uczniem (i nim samym jako nauczycielem).

Pedagogika ucznia – żądająca od niego radykalnej zmiany oblicza świata, w imię jego człowieczeństwa, uzyska tym samym swój krytyczny i humanistyczny charakter. Taki charakter powinna przybrać pedagogika osoby ludzkiej (wątki krytyczne powinny być jej nieodzowną częścią), jak również „odnowio-

na" pedagogika kultury. Pedagogika krytyczna dostarcza wzoru metodologicznego, ale sama wzorem samowiedzy bynajmniej pozostać nie może. Jest bowiem jeszcze kolejną odmianą *wielkich opowieści*. Należy do kategorii pedagogik politycznych, albo – używając rozróżnienia Joanny Rutkowiak (2004) – *upolitycznionych*. Autorka ta, pisząc o potrzebie pedagogiki społecznie zaangażowanej, opowiada się za jej *politycznością*. Dostrzegając w nieuczciwej grze sił superwładzy ekonomicznej zagrożenie dla jakości życia autorka upatruje w pedagogice jako nauce potencjału współtworzenia świata.

Wynika z tego, że pedagogika *prawdziwie* zaangażowana w afirmację dobra i uniwersalizację humanistycznego sensu z jednej strony oraz demaskację i przezwyciężanie zła z drugiej strony musi wyrażać się językiem polityczności (J. Rutkowiak) albo, jak kto woli, etyczności. Nie unikniemy w związku z tym takiej formuły pedagogicznej narracji, w której język opowieści będzie przedstawiał z jednej strony człowieka powołanego do utrzymania w świecie dobra wspólnego, jakim jest dobro osoby ludzkiej, oraz z drugiej strony przezwyciężającego wszelkiego zło. Być może sami pedagodzy zostaną zmuszeni do unifikacji swoich stanowisk. Chcąc nie chcąc pedagodzy różnych szkół akademickich – jak wiadomo zawsze niechętni całościującym i uniwersalizującym tendencjom, niesłusznie zresztą utożsamianym z fundamentalizmem – w imię etycznie rozumianej kultury życia będą musieli przyjąć orientację prohumanistyznego uniwersalizmu z jednej strony oraz antyglobalistycznego krytycyzmu z drugiej strony. Orientację taką – łączącą wszystkich pedagogów – znajduję w pedagogice adekwatnej (Rutkowiak, 2004).

Podsumowanie

W rozważaniach o naukowej tożsamości pedagogiki próbowaliśmy wykazać, że ani język filozofii człowieka, ani ideologii nie dostarcza człowiekowi wiedzy INNEJ o nim samym. W pierwszym przypadku język filozofii człowieka, zastosowany w myśleniu o wychowaniu, przynosi powtórzenie odpowiedzi, *kim jest człowiek*. Naraża tym samym pedagogikę na zarzut nauki bez przedmiotu. W drugim zaś, jako język urojonego wyobrażenia człowieka o sobie samym, czyni z pedagogiki narzędzie w ręku szaleńca-ideologa; doprowadza do kompromitacji jej autora, ale zarazem naraża pedagogikę jako taką na historyczną porażkę. Sami więc pedagodzy muszą pogodzić się z losem praktyczności swej nauki, przyjmując do wiadomości, że tylko myślenie mądrościowe czyni ich tożsamymi sobie. W każdej innej sytuacji pedagodzy nie tylko tracą swoją tożsamość, ale stają się bezużyteczni praktycznie w perspektywie oczekiwań na ich mądrość ze strony nauczycieli.

Bibliografia

Bauman Z.: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.

Lewowicki T.: *Humanistyka i pedagogika (uwagi wstępne)*. W: T. Lewowicki (red.): *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. Impuls, Kraków 2004.

Łukaszewski W.: *Psychologiczne koncepcje człowieka*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia*. GWP, Gdańsk 2000.

Pawłucki A.L.: *Turysta ekstremalny – między indoktrynowanym ryzykiem a bezpiecznym sensem*. W: Z. Dziubiński (red.): *Edukacja poprzez sport*. SALOS, Warszawa 2004.

Rutkowiak J.: *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki; „upolitycznienie i „polityczność" jako jej pulsujące kategorie*. W: T. Lewowicki, M.J. Szymański (red.): *Nauki pedagogiczne w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

Suchodolski B.: *Wychowanie mimo wszystko*. PWN, Warszawa 1992.

Śliwerski B.: *Współczesne kierunki i nurty teorii wychowania*. Impuls, Kraków 1998.

Summary

In the speculations concerning scientific identity of pedagogy we were trying to prove that neither the language of human philosophy nor ideology provides the person with DIFFERENT knowledge than about him self. In the first case the language of human philosophy used in thinking about upbringing gives the repetition of an answer who is the *human being*. By such thinking it exposes pedagogy to the charge count of teing science without a subject. However, in the second case, as a language of the person's imaginary idea about himself, pedagogy is considered to be a tool in the hand of a madman-ideologist. Such approach is compromising for its author but also exposes pedagogy to historical failure. That is why pedagogues have to come to terms with the fate of practicality of their science, accepting that only wise thinking qualifies them identically. In every other situation pedagogues no only lose their identity but also they become useless practically in the perspective of expectations concerning their wisdom made by teachers.

Stanisław Kawula
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

MIEJSCE PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ W KONCEPCJI SPOŁECZEŃSTWA RYZYKA I ZDOLNEGO DO ROZWOJU

Człowiek w społeczeństwie ryzyka

Pod koniec XX wieku ukazało się szereg syntetycznych i analitycznych prac na temat stanu i perspektyw życiowych człowieka w XXI wieku na globie ziemskim. Niektóre z nich miały zabarwienie onomastyczno-estetyczne, jak koncepcja ponowoczesności lub późnej nowoczesności; inne zaś charakter katastroficzny, np. koncepcja „końca historii" czy „końca człowieka" Francisa Fukuyamy (2000), lub stanowiły rozwinięcie tezy Federico Mayora (2001), że teraz „widmo krąży nad światem", a także koncepcja „zderzenia cywilizacji" Samuela Huntingtona w połowie lat dziewięćdziesiątych. Ta ostatnia sprawdziła się w początkach XXI wieku. Przez wiele lat dużą popularnością wśród reprezentantów nauk społecznych cieszyła się teoria Ulricha Becka, nazwana koncepcją „społeczeństwa ryzyka" (1986). Warto zatem zastanowić się nad aktualnością tej koncepcji i poszukać jej odniesień w naukach pedagogicznych, zwłaszcza w pedagogice społecznej. Z głównych założeń tej teorii można wysunąć reperkusje ogólniejsze, dotyczące współczesnego wychowania i tzw. edukacji środowiskowej, czy też regionalnej i ekologicznej lub międzykulturowej. Koncepcja ta powstała w opozycji do społeczeństw zrównoważonego rozwoju, integracji, kooperacji i solidarności. Niemcy są co prawda społeczeństwem ryzyka, ale nie zagrażają sąsiadom – stwierdza U. Beck. Zaleca przy tym, aby Polacy opisali również swoje ryzyko (Beck, 2002, s. 5).

Co oznacza koncepcja analizy nowoczesnego społeczeństwa według istniejącego ryzyka? *Ryzyko oznacza układ pojęciowy i dobór kategorii, przy pomocy których można uchwycić pogwałcenia i zniszczenia immanentnej dla cywilizacji natury. Można ocenić znaczenie oraz to, na ile stanowią one palący problem. Można także stwierdzić, jakimi sposobami dysponujemy, aby problem ten odsunąć i/albo rozwiązać. Ryzyko jest umiarkowaną drugą moralnością dla obrony wyeksploatowanej już natury* (tamże, s. 104). Jakie są zatem dzisiejsze oblicza społeczeństwa ryzyka? Czy społeczeństwo polskie jest ryzykiem? Oto kluczowe pytania, także w rozważaniach współczesnych kontekstów wychowania i pedagogiki społecznej. Koncepcja społeczeństwa ryzyka funkcjonować będzie jako model analizy o przedłużonej perspektywie i czasie, a nie jako kategoria zmiany gwałtownej – jak chce Lech Witkowski. Koncepcja społeczeństwa ryzyka i jego segmentów miała być

przeciwstawieniem końcowej fazy społeczeństw industrialnych, które nie mogą już dalej rozwijać się i popadają w cykliczne kryzysy. Antidotum nie stanowią ich kolejne transformacje, ale nasilające się walki różnorodnych „ryzyk" wywołujących powstawanie napięć i niezałatwionych kwestii społecznych indywidualnych (np. tzw. wojny na tle różnic kulturowych i religijnych, walki plemienne, podziały klasowe lub kastowy system edukacji). Zdaniem Zygmunta Baumana, sprawiedliwe społeczeństwo rozpoznajemy po tym, że robi sobie wyrzuty, iż nie jest wystarczająco sprawiedliwe.

W naszym kraju, podobnie jak w wielu innych, mamy do czynienia z wieloma konfliktami, które obecnie można nakreślić jako sytuację człowieka i społeczeństwa znajdującego się na rozdrożu, nastawionego na przetrwanie. Jednak – „ofiary systemu ścielą się gęsto" – zauważa dalej Z. Bauman. *Namnożyło się znów w Polsce Janków Muzykantów, przed bramami szkół wyższych ustawiono strażników sprawdzających nie talenty, lecz zawartość portfela. Rosną szeregi ludzi zbędnych, a jeszcze szybciej zastępy takich, co się zaliczenia do tej grupy obawiają, (...) na rozdrożu nieoznakowanym i nienaniesionym na żadną z przekazanych przez poprzednie pokolenia map. W konflikcie, o którym tu mowa, pozostają dwie naczelne wartości jednako dla godnego, a nawet znośnego życia niezbędne – choć często trudne do pogodzenia: wolność i pewność* (Bauman, 2003, s. 28). Tworzą się zastępy populacji ludzkich, nadające się tylko „na przemiał" (Bauman, 2004).

Z opublikowanego niedawno raportu, na który powołuje się Z. Bauman, wynika, że liczba młodych ludzi borykających się z depresją podwoiła się w ciągu ostatnich dwudziestu lat, gdyż setki tysięcy osób poczuły, że możliwość osiągnięcia stale rosnącego poziomu edukacji i zamożności jest poza ich zasięgiem. Jednym z objawów tej choroby – nękającej nowe pokolenie urodzone w latach siedemdziesiątych, w krajach rozwiniętych, w świecie płynnej nowoczesności – jest między innymi bezrobocie, a zwłaszcza marne widoki na znalezienie pracy dla absolwentów wchodzących po raz pierwszy na rynek zajęty bardziej zwiększaniem zysku przez obniżanie kosztów pracy niż tworzeniem nowych miejsc pracy. Pokolenie to, w porównaniu z poprzedzającym je pokoleniem, doświadcza dezorientującej niestałości pozycji społecznej, mglistości perspektyw, życia z dnia na dzień, bez realnej szansy na osiągnięcie trwałej czy choćby utrzymującej się dłużej stabilności. Zjawiska te podsycają niepokój i odzierają członków pokolenia z pewności siebie i poczucia wartości.

Wydaje się – pisze autor w pracy – *że świat dokonał kolejnego przeskoku; wielu jego mieszkańców, nie wytrzymując zawrotnej szybkości zmian, powypadało z pędzącego coraz szybciej pojazdu, a jeszcze liczniejsze rzesze tych, co nie dostali się w porę do środka, nie zdołały już nigdy dogonić wehikułu i zabrać się w dalszą podróż* (tamże, s. 29).

W tej sytuacji wszystkie społeczności lokalne muszą ponosić konsekwencje globalnego triumfu nowoczesności. Stają przed koniecznością daremnego szukania lokalnych rozwiązań globalnych problemów. Na ziemi zaczyna brakować miejsc, które mogłyby przyjąć **ludzi zbędnych**, niechcianych – bo nic nie produkują, ani nie kupują.

Globalna kariera nowoczesnego modelu życia wprawiła w ruch stale rosnące masy ludzi, których pozbawiono wcześniejszych sposobów i środków przetrwania. W następstwie tego zjawiska zmienił się kierunek naporu *ludzi zbęd-*

nych, wykluczonych z życia społecznego z krajów zapóźnionych do krajów zamożnych, które nie są w stanie przyjąć wzrastającej za sprawą procesów globalizacyjnych liczby uchodźców, azylantów i imigrantów ekonomicznych. Najistotniejsze jest to, że dla ludzi wykluczonych i spisanych na straty nie przewidziano dróg powrotu do pełnego członkostwa w społeczeństwie, ani **alternatywnych** form przynależności. Chociaż wszystko to dzieje się na naszych oczach, nie potrafimy odwrócić negatywnego biegu wypadków. Stąd pojawiają się alarmujące raporty o pogarszającym się stanie bezpieczeństwa, które zwiększają związane z nimi obawy, odwracając zarazem uwagę społeczną i ukierunkowanie indywidualnych niepokojów od ekonomicznych i społecznych źródeł problemu ku lękowi o bezpieczeństwo osobiste.

Wskazane wyżej, narastające zjawiska negatywne w epoce globalizacji, stawiają ludzką wspólnotę wobec najtrudniejszego i najbardziej brzemiennego w skutki wyzwania, przed jakim zdarzyło jej się stawać w długiej historii. Wymagają one pilnego podjęcia działań na rzecz stworzenia ludzkiej globalnej wspólnoty inkluzyjnej, lecz nie ekskluzywnej, uniemożliwiającej wydobycie dzisiejszych **ludzi zbędnych**, wykluczonych i zmarginalizowanych – ofiar postępu gospodarczego i modernizacyjnego, ze społecznej próżni, w którą zostali wtrąceni. Wszystkie wspólnoty mają charakter wyobrażony. **Wspólnota globalna** – zdaniem Baumana – nie stanowi pod tym względem wyjątku. Wyobraźnia zmienia się jednak w konkretną, znaczącą, skuteczną siłę integracyjną, gdy otrzyma wsparcie ze strony tworzonych przez mechanizmy społeczne i środkami politycznymi podtrzymywanych instytucji zbiorowej samoidentyfikacji i samorządności. Wspólnota ta musi tworzyć globalne agencje demokratycznej kontroli, globalnie obowiązujący system prawny i globalnie przyjęte zasady etyczne. W dotychczasowym świecie globalnej zależności brak owej sieci instytucji. Ten brak jest głównym powodem masowej produkcji ludzi wykluczonych i stanowi główną przeszkodę uniemożliwiającą rozwiązanie problemu w skali globalnej, regionalnej i lokalnej.

Z tych właśnie powodów Ulrich Beck mówi, że żyjemy już w społeczeństwach ryzyka lub podwyższonego ryzyka. Pesymiści wręcz twierdzą, że polski wczesny kapitalizm stanowi przykład społeczeństwa ryzyka w całości. Społeczeństwo ryzyka (*risk society*) to takie, w którym zachodzące przemiany, funkcjonujące mechanizmy oraz powoływane instytucje, w dużym stopniu, potencjalnie lub rzeczywiście zagrażają obywatelom, gdyż nie dają im **pewności egzystencjalnej** na przyszłość. Są mało przewidywalne i obliczalne. Wielkie, średnie i małe organizacje, struktury i działania nie są obliczalne i przewidywalne dla „maluczkich". Dzisiaj odnosimy koncepcję autora do rozpatrywania mechanizmów wywołujących różnorodne negatywne skutki we współczesnych społeczeństwach, regionach, enklawach, społecznościach, grupach, rodzinach i indywidualnych biografiach ludzkich (od wykluczenia po sukces). Ryzyko i związana z nim niepewność człowieka obejmuje nie tylko sferę ekonomiczną (rynek, ubezpieczenia, inwestycje, wartość waluty), ale obecnie lokuje się niemal we wszystkich obszarach ludzkiego życia. Poza gospodarką, szczególnie wyraziście ryzyko uzewnętrznia się w sektorze politycznym i szerzej – w sprawowaniu

władzy – oraz w stosowaniu techniki, informatyki, nauki czy nawet w regulacji przyrody (np. produkty modyfikowane genetycznie). Pomimo postępujących odkryć w mikro- i makroskali, widmo ryzyka i niepewności stale nam towarzyszy. Dotyczy ono także tych, którzy w imię zasady *big business* ryzyko to produkują i czerpią profity. Przykładem może być sytuacja mająca miejsce we współczesnej oświacie, gdzie same patenty i certyfikaty (matura, dyplom, tytuł), które jeszcze w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku ułatwiały dostęp do rynku pracy, obecnie stwarzają jedynie szansę udziału w ogólnym podziale deficytów rynkowych. Szanse te wzrastają przy promowaniu niektórych zachowań, jak: umiejętność samoprezentacji, lojalność, komunikatywność, dyspozycyjność, rezygnacja z życia rodzinnego, czasu wolnego, prywatności itp. Ulrich Beck nazywa to nowym systemem indywidualności ludzkiej, ale zarazem instytucjonalnie reglamentowaną lub kontrolowaną atomizacją życia jednostkowego (tamże, s. 71). Jest to pesymistyczna i wręcz deterministyczna strategia życia człowieka w społeczeństwie ryzyka.

Bardziej „ludzka" wydaje się koncepcja społeczeństwa ponowoczesnego Zygmunta Baumana, a zwłaszcza jego pojęcie życia w **ambiwalencji**. Jest to kluczowe pojęcie epoki ponowoczesnej, ponieważ jest przejawem nowego ducha wolności jednostkowej i społecznej, wyzwoleniem ze sztywnych więzów państwa i koniecznych wyborów. Jednak raport z września 2003 roku wskazuje m.in., iż tylko trzecia część ofert z urzędów pracy w Polsce dociera oficjalną drogą do poszukujących jej bezrobotnych, a reszta „przecieka" obiegiem prywatnym! W takich też warunkach człowiek w początkach XXI wieku powinien – mimo wszystko – realizować swą pedagogiczną strategię życia według formuły – zarazem: „działać i być", którą konsekwentnie lansował w Polsce i Europie Bogdan Suchodolski (2003).

Obszary ryzyka w Polsce

Czy koncepcja społeczeństwa ryzyka mieści się w jakiejś szerszej wizji współczesnego świata? Jakie są inne kategorie pozwalające na wyjaśnianie współczesności?

Społeczeństwo globalne i rodzina polska w niektórych sferach funkcjonowania powinna przestać być obszarem podwyższonego ryzyka. Transformacja polska wygenerowała wyraźne podziały społeczne: od elit pieniądza – do podklasy (*underclass*), których wcześniej tak wyraźnie nie było. W zakresie położenia materialnego rodziny można, niestety, nadal mówić o dwóch biegunach: obszarze biedy i obszarze dostatku (obfitości). Wyraźnym przykładem na istnienie negatywnej selekcji jest położenie osób i ich rodzin z tzw. syndromu 3B (bezrobocie, bieda i bezdomność) – (Kawula, 2002, s. 23). Mirosława Marody sądzi wręcz, że współczesna Polska podzielona jest na trzy segmenty: sektor instytucji prywatnych (Polska „sprywatyzowana"); sektor instytucji publicznych (Polska „budżetowa") i instytucji zabezpieczenia społeczno-socjalnego (Polska „na zasiłku"). Są to tzw. „trzy Polski". Obszar zwiększonego ryzyka stanowi

grupa osób i ich rodzin z kręgu Polski „na zasiłku" (Marody, red., 2002, s. 479–480). Krąg tych osób na początku trzeciego tysiąclecia znacznie się poszerzył. Jego część stanowią osoby zdolne jedynie do przetrwania – stali klienci pomocy społecznej, zgłaszający się do ośrodków pomocy społecznej po zasiłek wraz z rodzicami i uczący tego swoje dzieci (tzw. „dziedziczenie biedy").

Obraz podzielonego na trzy segmenty socjalne społeczeństwa polskiego został potwierdzony przez dane liczbowe uzyskane ze Spisu Powszechnego w roku 2002 (tabela 1). Coraz więcej naszych obywateli utrzymuje się z niezarobkowych źródeł. Na początku 2005 roku w województwie warmińsko-mazurskim, aż w 38,4% rodzin przynajmniej jedna z osób była na bezrobociu (WUS, 2005).

Tabela 1. Gospodarstwa domowe według głównego źródła utrzymania w latach 1988 i 2002

Wyszczególnienie	Ogółem	Główne źródło utrzymania gospodarstwa domowego					
		w tym					
		dochody z pracy w sektorze publicznym	dochody z pracy w sektorze prywatnym		z niezarobkowych źródeł		na utrzymaniu
			razem	w tym w swoim gospodarstwie rolnym	razem	w tym z emerytur i rent	
	w tys.	w odsetkach					
Ogółem							
1988	11970	55,0	17,9	12,1	27,1	26,2	–
2002	13337	19,5	32,1	4,9	43,0	37,6	3,9
Miasta							
1988	7864	62,7	8,2	1,1	29,1	28,1	–
2002	8964	21,8	29,3	0,4	42,2	36,8	5,1
Wieś							
1988	4106	40,0	36,6	33,3	23,4	22,7	–
2002		15,6	37,9	14,3	44,5	41,2	1,5

Źródło: GUS, www.stat.gov.pl, s. 74–81.

Edukacja różnych szczebli poddaje się z kolei takiej specyficznej logice, która zachęca uprzywilejowane klasy do izolowania swoich dzieci w „dobrych szkołach", „dobrych liceach" i „dobrych uniwersytetach" oraz do globalizacji ich szans życiowych poprzez umożliwianie im ponadnarodowych karier szkolnych i uniwersyteckich; naznaczonych później piętnem edukacyjnej hyperelitarności i skrajnego konsumeryzmu. Jednocześnie powierza się edukacji narodowej smutne zadanie zarządzania szkolnymi, niepowodzeniami i rozdawnictwem dyplomów zdewaluowanych już na rynku pracy. Staje się ona zatem kastową strukturą w układach lokalnych i szerszych (w tym międzynarodowych i regionalnych – Mayor, 2001, s. 38).

Reforma szkolnictwa, którą zakończy teraz nowa matura, pogłębia rozwarstwienie społeczne. Premiuje uczniów z bogatych rodzin, a biednych pozostawia

na marginesie. Tych pierwszych stać na kształcenie w dobrych szkołach, dodatkowe zajęcia, kursy i korepetycje. Biedni uczą się w kiepskich, małych szkołach i mają mniejsze szanse na przygotowanie się do egzaminów maturalnych, które stały się przepustką na wyższe uczelnie. O tym, jak silne są dysproporcje między Polską A, a Polskami B, C i D, świadczą wyniki egzaminów przeprowadzanych na zakończenie szkoły podstawowej i gimnazjum (w latach 2002–2003).

Raport Centralnej Komisji Egzaminacyjnej na temat egzaminu gimnazjalnego z 2004 roku podkreśla, że jego wyniki „są silnie zróżnicowane regionalnie". Zwraca uwagę na związek wyników egzaminu z poziomem bezrobocia – „niższe wyniki, a w konsekwencji gorsze wyedukowanie i przygotowanie do znalezienia się na rynku pracy na obszarach o wysokim bezrobociu mogą wpływać na pogłębienie się zjawisk kryzysowych w przyszłości. Dzieci, które na starcie mają gorsze warunki bez swojej winy, mają mniejsze szanse życiowe. Ich rodziców nie stać na dodatkowe lekcje języków obcych czy informatyki. Najgorzej wypadają uczniowie ze wsi i małych miasteczek z rejonów o największym bezrobociu. Powiat gołdapski w województwie warmińsko-mazurskim to tzw. »biała plama« na mapie osiągnięć edukacyjnych. Gimnazjaliści zdali tam bardzo słabo. W powiecie jest ponad 40% bezrobocie. Powiat sępoleński z 33% bezrobociem, czy powiat grudziądzki z 34% stopą bezrobocia z województwa kujawsko-pomorskiego, to też »białe plamy«. Najgorsze wyniki uczniów idą w parze z biedą". Raport CKE alarmuje, że „podobnie jak w latach 2002 i 2003 występują charakterystyczne prawidłowości: wyniki wysokie koncentrują się przede wszystkim w dużych miastach, a niskie na ziemiach zachodnich i północnych" (CKE, 2005, s. 58). Te powiaty, które wypadły bardzo słabo na sprawdzianie zaznaczono na biało. Te z najlepszymi wynikami na czarno. Pod mapką osiągnięć CKE napisała, że nie jest możliwe, aby białe plamy kiedykolwiek zniknęły – „one mogą się jedynie przemieszczać". Nasza reforma szkolnictwa, zwieńczeniem której jest teraz nowa matura, doprowadziła do tego, że w procesie kształcenia wiele zależy od warunków materialnych rodziców. Nowy system edukacyjny ogranicza w dużej mierze dostęp biednych uczniów do szkół wyższych. Jest systemem selekcyjnym, który zamiast zrównać szanse edukacyjne polskich dzieci pogłębia rozwarstwienie i podziały. Odpowiednie przygotowanie w niższych klasach da efekt na egzaminie maturalnym, co w konsekwencji przełoży się na możliwość studiowania młodzieży uprzywilejowanej w najlepszych uczelniach.

Mechanizmom i procesom tym podlegają też współczesne rodziny, stanowiące jeszcze nadal podstawowe komórki społeczeństw i społeczności. Kastowość w Polsce obejmuje np. koligacje rodzinne nowobogackich, gangsterów, polityków itd. oraz bieguna materialnego i kulturowego niedostatku i biedy. Właśnie Ulrich Beck stwierdza, że każdy człowiek ma dzisiaj szukać na własną rękę i za pomocą własnego sprytu indywidualnych środków zaradczych dla swoich społecznych niedomagań (Beck, 2002, s. 29). Ale czy wszyscy mogą to czynić?

Zofia Kawczyńska-Butrym wśród rodzin indywidualnego i społecznego ryzyka wyróżnia rodziny funkcjonujące w enklawach ubóstwa (wielkomiejskie, w byłych PGR-ach na wsi). Zdaniem autorki badań, w okresie polskiej transformacji da się wyróżnić dwa rodzaje ubóstwa: naznaczone i społecznego prze-

łomu (Kawczyńska-Butrym, red., 2004, s. 101). Spośród głównych cech ubóstwa naznaczonego zauważyć można jego wizualny i „zapachowy" walor oraz dodatkowe tło „przestrzenne". Jest to nie tylko cecha niskiego położenia społecznego jednostek i ich rodzin, ale ma także szerszy kontekst lokalny i przestrzenny. Skupia bowiem podobną do siebie zbiorowość, która niekiedy nieodwracalnie podlega materialnej, kulturalnej i psychospołecznej degradacji oraz dziedziczeniu. Badania empiryczne ukazały m.in. rzeczywisty, bardzo niski standard życia rodzin mieszkańców popegeerowskich osiedli (zwłaszcza dzieci) i ciągły ich wysiłek o przetrwanie. Towarzyszy im marginalizacja, dziedziczenie kultury biedy, prowadzące do społecznego wykluczenia. Sytuacja ta wynikła ze strukturalnych i własnościowych posunięć prawnych, dokonywanych w latach 1990–1991. Wówczas nagle „z dnia na dzień" pozbawiono pracy niemal 450 tys. robotników rolnych. Obraz ten „stanowi egzemplifikację życia rodziny okresu przełomu, dotkniętej strukturalnym bezrobociem i żyjącej w specyficznych enklawach wiejskiej biedy. Dodać należy, iż nikt przez szereg lat głośno nie upomniał się o egzystencję żyjących tam jednostek i rodzin podwyższonego ryzyka. Ich sytuację może łagodzić nowa Ustawa o zatrudnieniu socjalnym z dnia 18 lipca 2003 roku, w której przewiduje się siedem grup osób podlegających zatrudnieniu socjalnemu lub wspieranemu – poprzez centra integracji społecznej. Wśród tych grup widzi się bezrobotnych pozostających bez pracy co najmniej 36 miesięcy. Jednak ryzyko w Polsce (dla osób z obszaru ubóstwa) posiada już następujące utrwalone cechy: gettyzację, juwenizację, feminizację i uporczywość. Tak dzieje się zarówno w miastach, małych miastach i na wsi (Warzywoda-Kruszyńska i in., 2003, s. 16). W Polsce C i D pozostały dzisiaj zwłaszcza społeczności małomiasteczkowe i ludność obszarów popegeerowskich oraz pozostająca w enklawach biedy w miastach przemysłowych.

Według natomiast Anthony Giddensa (2002, s. 21), dopiero w końcu XX wieku można było mówić o późnej nowoczesności, której wyraźne i radykalne cechy z całą intensywnością wywierają wpływ na losy świata. Do tych nowych jakościowo rysów zaawansowanej nowoczesności zaliczyć można: zaufanie, ryzyko, nie-przejrzystość i globalizację. Tak więc ryzyko jest istotnym komponentem i cechą wszystkich współczesnych społeczeństw.

Dość przewrotnie rozumiane jest zaufanie, które przybrało dzisiaj nową formę uzależnienia „prostego człowieka" od różnych abstrakcyjnych systemów, sterowanych przez ekspertów. Te oddalone od nas systemy to m.in.: telekomunikacja, sieci elektroniczne, transport lotniczy i kosmiczny, Internet, siły zbrojne, rynki finansowe czy systemy hydrauliczne. Są one niezbędne we współczesnym życiu, chociaż zdecydowana większość z nas nie rozumie zasad ich działania i nie ma nad nimi kontroli (Giddens, 2002, s. 76). W życiu codziennym jesteśmy skazani na zaufanie wobec anonimowych ekspertów i magicznych systemów. Warto jednak starać się ich poznać, aby uniknąć „kompleksu szamana", na który 99% Ziemian jest skazanych. Stanie się to możliwe, jeżeli unikniemy jednostronnie płynącej globalizacji, będącej swoistą macierzą możliwości (ale nie życiowej pewności), stwarzającą w układach lokalnych możliwość dokonywania różnorodnych wyborów, podkreślania odrębności dóbr kulturowych i indywiduali-

zmu tożsamości ludzkich (np. zwyczaj zażywania tabaki przez Kaszubów czy produkcję oscypka przez górali, piwa kozicowego na Kurpiach).

Co można robić dzisiaj z obszarami ryzyka?

Świata nie da się do końca naprawić nigdy, bo są ciemne strony natury ludzkiej, które go zawsze wypaczają. Jednak można podjąć działania na rzecz i na poziomie ukształtowania postaw ludzkich. Piotr Sztomka ujmuje je w czterech grupach, jako:

– pragmatyczną adaptację (dla siebie w codziennym życiu),

– konsekwentny optymizm (szczęśliwy los, opatrzność, rozumność, wiedza i technika),

– cyniczny pesymizm (potrzeby bieżące, hedonizm),

– radykalną walkę ze źródłami ryzyka (mobilizacja opinii, ruchy społeczne – anty lub alter, np. alterglobaliści – Sztompka, 2002, s. 577).

Ten pierwszy układ zachowań zależy jednak od kształtu globalnego porządku, od strategii, która okaże się korzystna dla dzisiejszej i przyszłej rzeczywistości. Będzie również **nowa umowa** społeczna Federico Mayora: społeczna, ekologiczna, kulturalna i etyczna oraz koncepcja społeczeństwa **zdolnego do rozwoju** – Piotra Tobery (1999, s. 149 i in.).

W wymiarze społeczno-edukacyjnym ważny jest zwłaszcza model społeczeństwa zdolnego do rozwoju. Jego cechy to: ciągłość, regeneracja, dobrostan, kooperacja. Natomiast złudzeniem pozostaje idea zapanowania nad różnorodnymi przejawami ryzyk we współczesnym świecie i różnych kręgach ludzkiego życia.

W początkach XXI wieku warto zastanowić się nad modelem społeczeństw zdolnego do rozwoju (*sustainble society*). Jednak większość Ziemian nie posiada dzisiaj świadomości globalnego ryzyka, które idzie w parze z rozwojem nowoczesnych produktów, komunikacji i instytucji korporacyjnych. Nawet na poziomie codziennego działania nikt już nie zastanawia się, jak zapobiegać globalnym katastrofom. Większość ludzi odgradza się od tych problemów, koncentruje się na „sprywatyzowanych" strategiach **przetrwania** i wymazuje ze swego życia scenariusze ryzyka na większą skalę. Straciwszy nadzieję na możliwość zapanowania nad szerszym środowiskiem biosocjokulturowym, ludzie współczesności wycofują się często z osobistych i ograniczonych światów, oddając się psychicznemu i fizycznemu samodoświadczeniu (m.in. terapii, medytacjom). Rezygnują ze swego wpływu na bieg zdarzeń. Anthony Giddens (2002, s. 234) nazywa to separacją doświadczenia. Jak zatem budować poczucie solidarności społecznej wśród ludów, narodów, państw w wieku XXI? W mym przekonaniu, jedną ze strategii jest przyjęcie koncepcji społeczeństwa zdolnego do rozwoju.

Z ujęcia globalnego wynikają trzy źródła regulacji zachowań zbiorowych i indywidualnych człowieka: 1) organizacje międzynarodowe o charakterze ekonomicznym, dysponujące kapitałem oraz systemem prawnym; 2) państwo jako organizacja polityczna, administracyjna i prawna danej wspólnoty ludzkiej;

3) naród jako byt naturalny ukształtowany w procesie historycznym przez zbiorowości żyjące razem, tworząc kulturę, język, materialne warunki bytowania oraz więzi pokrewieństwa, wspólnotowości, przyjaźni, pracy itp. Zwłaszcza trzeci wymiar kwestii społecznych jest bliski działaniom pedagogicznym. Podmioty te, łącznie funkcjonujące, mogą regulować standardy życia współczesnych krajów, regionów i grup ludzkich. Państwa, narody we współczesnym świecie są nadal mocno zróżnicowane i podzielone, ale zarazem coraz bardziej połączone siecią wzajemnych zależności, chociaż szereg czynników utrudni współpracę między państwami-sąsiadami i nadal generuje konflikty na tle etnicznym, religijnym czy politycznym (tamże, s. 149).

Jakie zatem cechy powinny posiadać państwa i ich społeczeństwa, które nie tylko mają problemy przetrwania, ale są zdolne do przetrwania, a następnie do dalszego rozwoju? Składa się na to kilka elementów natury strukturalnej i funkcjonalnej, a mianowicie: 1) zachowanie swego istnienia przez dłuższy okres (ciągłość); 2) posiadanie mechanizmów powstrzymujących przed upadkiem, kryzysem (regeneracja); 3) zachowanie swych struktur starych lub nowych i ładu społecznego w dobrym stanie (dobrostan); 4) wspomaganie, wzmacnianie, pomaganie w wyzwalaniu energii społecznej i indywidualnej dla dobra wspólnego (kooperacja). Systematycznie ujmując te cechy można stwierdzić, że społeczeństwo zdolne do przetrwania i rozwoju to takie, które charakteryzuje się stosunkami opartymi na wzajemnym wspomaganiu swoich istotnych składników (osób, grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, wspólnot etc.) w różnych układach (zwłaszcza glokalnych i lokalnych). Działanie takich społeczeństw zapewnia warunki bezpieczeństwa indywidualnego i zbiorowego oraz zapewnia swym członkom względnie trwałe standardy egzystencji (psychofizycznej, społecznej, duchowej, kulturalnej). Konkretne zakresy działalności obejmują: a) zachowanie i polepszenie stanu zdrowia ludności, bezpieczeństwa pracy, edukacji i uczestnictwa w kulturze; b) równowagę ekologiczną; c) warunki niezbędne do odnowy sił człowieka; d) szansę i możliwości rozwoju gospodarczego w skali globalnej, regionalnej i indywidualnej. Społeczeństwo o tak spójnie widzianych cechach jest określone również jako społeczeństwo „stabilnego rozwoju" lub „rozwoju zrównoważonego". To takie wreszcie, które nie tylko zaspokaja bieżące potrzeby swych mieszkańców (regionów, zbiorowości), ale i nie blokuje jednocześnie możliwości ich zaspokajania przyszłym pokoleniom. Zwłaszcza to drugie wyzwanie (równocześnie zadanie), zaliczyć można do obszaru bieżącej działalności pedagogicznej i polityki społecznej państwa lub jego agend.

W wielu krajach świata stwierdzono, że nawet skokowy i długotrwały wzrost gospodarczy nie doprowadził do całkowitej likwidacji głodu, nędzy, bezrobocia, bezdomności (tzw. prawo 4 i 3B). Nie przyczynił się też do zaspokojenia w szerszej skali wyższych jakościowo potrzeb człowieka końca XX wieku (m.in. potrzeb uczestnictwa w kulturze ujętej selektywnie, rozwoju wielowymiarowego osobowości, bliskich więzi z innymi, ładu moralnego). Jednak w społeczeństwie zdolnym do przetrwania i do rozwoju, kluczową kwestią jest dostrzeganie dwóch rodzajów potrzeb ludzkich: a) potrzeb niedostatku – zwłaszcza podstawowych potrzeb ludzi biednych w różnych układach i zakre-

sach, których czasowo lub trwale nie będą w stanie samodzielnie zaspokoić; b) potrzeb prowadzących do rozwoju jednostek, grup i społeczności w różnych układach życia. Oznacza to zarazem świadomość ograniczeń narzuconych przez stan gospodarki i techniki oraz organizacji państwowych (w tym norm prawnych), które nie powinny nadmiernie krępować zdolności godnego życia. Do równomiernego zaspokajania potrzeb bieżących i przyszłych – obywateli, grup ludzkich o zróżnicowanym położeniu czy też regionów (Bauman, 2005).

Pedagogika społeczna w społeczeństwie zdolnym do rozwoju

We współczesnym globalizującym się świecie nie da się już odizolować „świata dostatniego" od „świata niedostatku". Kształt współczesności prezentuje się nam nie, jako „kopuła racjonalizmu" i skuteczności czy służby państwa wobec swych obywateli, ale jako obszar generowania różnorodnych zagrożeń i kryzysów. Jednak regulacja kwestii społecznych dokonuje się poprzez kryzysy, a nie racjonalną politykę państwa i jego terenowe agendy (ośrodków pomocy społecznej, interwencji kryzysowej, działania samorządowe i pozarządowe). Tendencje te należy szybko zmieniać, chcąc w XXI wieku realizować model społeczeństwa zdolnego do rozwoju. Sytuacja poszerzającego się obszaru biednych i ubogich prędzej czy później będzie się odbijać na egzystencji bogatych (niepokój o zgromadzone dobra, izolacja w zbudowanych przez siebie enklawach etc.). W dobie ryzyka globalnego, regionalnego i lokalnego istnieją jedynie złudzenia, że będzie można nad nim zapanować. Wskazać można też na jego wszechobecność pośrednią (np. terroryzm, powodzie, kataklizmy sejsmiczne) dla współczesnego człowieka, ale ryzyko sięga przede wszystkim naszej codziennej egzystencji. Dzisiaj, kiedy żyjemy w społeczeństwie ryzyka, każde racjonalne działania wspólnotowe są cenne. Łagodzeniem różnych obszarów ryzyka w skali globalnej lub regionalnej czy też lokalnej jest koordynacja wielorakich działań w zakresie ładu komunikacyjnego – m.in. poprzez: monitoring, edukację, promocję odpowiednich zachowań i norm, budowanie *consensu*. Dzisiejszej złożonej rzeczywistości nie da się opisać w kategoriach prostych reguł i parametrów. *Ze złożonością tą nie poradzi sobie ani sama nauka, ani samowolny rynek, ani samo państwo i z najmądrzejszymi nawet urzędnikami, ani najlepiej nawet zorganizowani obywatele lokalnej wspólnoty* (Bendik, 2004, s. 78). Nadzieją w tym względzie staje się kooperacja działań według metody **adaptacyjnego zarządzania** (*adaptive gowernance*). Polega ona na poszukiwaniu najlepszych z możliwych rozwiązań przy uwzględnieniu wielu nieustannie zmieniających się warunków (w tym mentalności człowieka). W Polsce realne przejawy dbania o dobro wspólne występują współcześnie niezmiernie rzadko (Lewicki, red. 2004).

Jednak Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Polskiej Akademii Nauk nie pomylił się zbytnio, gdy zapowiadał przed dziesięciu laty, że Polska może być członkiem Unii Europejskiej w roku 2005. Teraz wziął na siebie obowiązek przedstawienia wyzwań i zagrożeń, jakie przed nami stoją. W czerwcu 2004 roku odbyła się w PAN konferencja, której plonem jest książka *Polska w obliczu*

wyzwań przyszłości. Obejmuje ona ogromny obszar tematyczny. Omawia takie trendy światowe, jak: globalizacja, konflikt bogatej północy z biednym południem czy wpływ nowych technologii na likwidację milionów miejsc pracy. Ze specyficznie polskich problemów wybrano opóźnienia w przemianach strukturalnych, w edukacji i groźbę spadku liczby ludności. *W okresie transformacji* – stwierdził Prezes PAN Leszek Kuźnicki – *nastąpiła w Polsce szeroka i przyspieszona likwidacja nadwyżek potencjału produkcyjnego w tradycyjnych, z reguły przestarzałych, dziedzinach przemysłu ciężkiego.*

Wielkie okazały się koszty społeczne w postaci wzrostu bezrobocia. W miejsce likwidowanego potencjału przemysłowego w Polsce nie powstał na dostateczną skalę przemysł oparty na nowoczesnych technologiach. Stanowić on może alternatywę dla osób odchodzących z tradycyjnych dziedzin przemysłowych. Ponieważ to nie nastąpiło, powstała w rezultacie głęboka luka. Wypełniła ją nadmierna zależność od importu, a w rezultacie masowe bezrobocie, jedno z największych we współczesnej Europie (*ca* 20%).

Na plan pierwszy wysuwają się, zdaniem uczestników konferencji, następujące problemy:

- najpełniejsze wykorzystanie szans wynikających z członkostwa w UE,
- rola Polski jako pomostu między Wschodem i Zachodem,
- przeciwdziałanie patologiom społecznym,
- pomoc kobietom w związku z obecną sytuacją demograficzną i wysokim bezrobociem,
- poprawa kondycji zdrowotnej społeczeństwa.

Komitet zwrócił się również z apelem do polityków wszystkich orientacji o kierowanie się w polityce strategicznym myśleniem o przyszłości, a nie tylko dążeniem do rozstrzygania bieżących sporów. Czy ten apel znajdzie należyty oddźwięk? Pokażą to najbliższe wybory parlamentarne. Można zatem i należy zadać na koniec naszych uwag pytanie, czy na przełomie stulecia i tysiąclecia (XX i XXI) obraz rozwarstwienia społecznego, nierówności w różnych obszarach życia ludzkiego jawi się podobnie, jak dawniej – czy też nie? Jeżeli tak, to główny sens i aktualność pedagogiki społecznej jest ze wszech miar uzasadniony. Jej główne odniesienia i obecne obszary dotyczą nadal osiągania celów poznawczych, praktyczno-aplikacyjnych oraz dydaktycznych, kształceniowych i edukacyjnych, ale w warunkach wyraźnych podziałów społecznych.

Sama pedagogika niewiele może jednak pomóc w rozwiązaniu kwestii socjalnych, jeżeli obniża się stale pomocniczość państwa w tym względzie. Zygmunt Bauman za Thomasem Marshallem przypomina, że prawa obywatelskie współczesnego człowieka można ująć trzyczęściowo, zwłaszcza jego wolność. *A mianowicie: jest wolność od państwa, wolność w państwie i wolność przez państwo. Wolność od państwa jest bardzo prosta, to jest wolność osobista, wolność poglądów, inicjatyw, wyboru sposobu życia itd. Wolność w państwie to wolność czynnego obywatela, czyli głosowania, wybierania, decydowania o kształcie władzy, współdecydowania o kształcie praw itd. Wolność przez państwo to jest państwo opiekuńcze, socjalne. Państwo socjalne wychodzi z założenia, że człowiek nie może być prawdziwie wolny ani w sferze osobistej, ani w politycznej, jeżeli wspólnota nie gwarantuje mu ochrony,*

ubezpieczenia przed przeciwnościami losu. Otóż jeżeli nie ma tego wyrównywania nierówności przez państwo, nie ma także prawdziwej wolności politycznej (Bauman, 2005, s. 26–27). Wiele zdarzeń w polskiej rzeczywistości świadczy, iż nasi obywatele (zwłaszcza reprezentanci *underclass)* są pozbawieni właściwie rozumianej wolności. Bo bez opieki socjalnej państwa nie będzie prawdziwej wolności politycznej, samorządowej, lokalnej, osobistej etc.

Uwagi końcowe

Złożoność współczesnego świata jest na tyle zróżnicowana, że działania proste, łatwe i bezkolizyjne występują niezmiernie rzadko. To także projekty społeczno-kulturalnych i pedagogicznych działań w gąszczu wszelkiego ryzyka indywidualnego i społecznego, powinny przygotowywać młode pokolenia do życia (i jego pokonywania) w warunkach napięć, kolizji, wzmagania się społecznych wartości i interesów oraz pojawiających się wszędzie „ryzyk" (Beck, 2002). Instytucjonalizacja ryzyka stała się niemalże **normą** w warunkach polskiej transformacji. Wielu z nas wobec tak opisanych warunków życia jest bezradna, popadając w apatię, zgorzknienie czy zwracając się mentalnie do systemu, który już przeminął. Zwrotność ryzyka można przeciwstawiać się poprzez jego doświadczenie i próby, a także zrozumienie jego sensu. Stanie się to możliwe, jeżeli unikniemy jednostronnie płynącej globalizacji, będącej swoistą **macierzą możliwości**, ale nie dającej życiowej pewności w układach lokalnych, także wielu różnorodnych wyborów, odrębności dóbr kulturowych i niepodobnych do siebie tożsamości ludzkich.

Dla pedagogiki wywiedzionej z dysonansu społecznego owocna wydaje się perspektywa **glokalności** programów i działań (Bauman, 1997). Zwłaszcza idea glokalizacji, która powinna łączyć elementy globalizacji świata lub regionów (perspektywa homogenizacji) z tym co lokalne (perspektywa różnorodności), odróżniające społeczności na tle postępującej globalizacji. Opcja ta oznacza skupienie się nie tylko na tym, co dzieje się w skali świata, ale także na tym, co mamy w skali małych społeczności. W świecie coraz bardziej globalnym nie da się już odizolować „świata dostatniego" i „świata niedostatku". Sytuacja poszerzającego się obszaru biedy, prędzej czy później będzie odbijać się na egzystencji enklaw bogatych. Chociaż bogactwo tych drugich powinno „spływać" i poprawiać los tych pierwszych. Zdaniem Małgorzaty Bogunia-Borowskiej (2003, s. 113–114) – termin glokalizacja został zapożyczony z Japonii. *Japońskie słowo* ***dochaku*** *oddające sens pojęcia glokalizacji – oznacza życie na swym własnym terenie, robienie czegoś na sposób miejscowy.* Chociaż – jak wskazaliśmy – Z. Bauman rozumie to znacznie szerzej, jako sposób na łagodzenie nierówności i podziałów współczesnego świata na elity pieniądza i biednych, zmarginalizowanych czy wykluczonych. To programy **glokalne** mają poprzez redystrybucję dóbr i technologii ożywić regiony i społeczności lokalne, ażeby zmniejszyć przepaść pomiędzy bogatymi i biednymi. Idea glokalizacji, a nie magdonaldyzacji (Ritzer, 2003) czy unifikacji kulturowej, jest już coraz bliższa także przedstawicielom polskiej pedagogiki spo-

łecznej. Żyjemy bowiem w czasach, kiedy rozstrzygają się losy młodego pokolenia w kategorii **pomiędzy.** Właśnie pomiędzy „czasem szans i czasem zagrożeń", jednak z większym akcentem na **inne szanse** aniżeli zastane. Ujmujemy je głównie z myślą o czasach, które nadejdą. Jednak nie spełni się taka prognoza w sposób automatyczny.

Na temat czynników powodujących rozwój i wychowanie współczesnego człowieka są nadal podzielone stanowiska. W wieku XX byliśmy przyzwyczajeni do sprawczej roli wychowania w tym zakresie. Jednak w tym obszarze wyzwań na XXI wiek pojawiają się bardzo poważne wątpliwości i wręcz sceptycyzm co do roli wychowania czy inżynierii społecznej w rozwoju ludzkości. Francis Fukuyama „rozlicza" w sposób radykalny nikłą efektywność form celowych (totalnych) oddziaływań nastawionych na „poprawienie" ludzkiej natury. Jego zdaniem: „Niewykluczone, że narzędzia XX-wiecznej inżynierii społecznej – począwszy od psychoanalizy i wychowania (socjalizacji) dzieci, a na agitacji, propagandzie i obozach pracy skończywszy – były po prostu zbyt prymitywne, żeby zmienić owo naturalne podglebie ludzkiego postępowania" (Fukuyama, 2004, s. 15). Uważa, że decydującymi o losach ludzkich w XXI wieku czynnikami są: rewolucja informatyczna i biotechnologia.

Jednak zdaniem Petera Singera, trzecią najistotniejszą podstawą do sprzeciwu wobec genetycznego „supermarketu" jest to, że zagraża on demokratycznemu ideałowi równości wszelkich ludzkich szans. Oczywiście, w kraju, w którym istnieją wyraźne różnice w zamożności, przekonanie, że wszyscy mają równe szanse, jest przekonaniem mitycznym; bogaci rodzice i bez inżynierii genetycznej mogą już na starcie zapewnić swoim dzieciom znaczną przewagę w wyścigu po sukces. Trudno pogodzić się jednak z wizją przyszłości, w której bogaci mogą kupić sobie piękne, mądre i zdrowe dzieci, a ubodzy – skazani na odwieczną loterię genową – zostają coraz bardziej z tyłu. Gdyby doszło do tego, że różnice w zamożności przekształcają się w nierówność genetyczną, zegar historii cofnąłby się o stulecia, do epoki sprzed walki z przywilejami arystokracji. Bogaci mieliby szansę włączenia korzyści, jakie daje majątek, w geny własnego potomstwa. Potomstwo bogatych poza wszystkimi przywilejami, jakie już teraz mają dzieci majętnych rodziców, dostawałoby dodatkowo korzyści wynikające z najnowszych osiągnięć inżynierii genetycznej. Ci ludzie byliby bogatsi, żyliby dłużej i odnosili więcej sukcesów niż ubodzy i przekazywali te przewagi swoim dzieciom, które z kolei korzystałyby z coraz nowszych, bardziej wyszukanych – i drogich – technik genetycznych. Wolny rynek w zakresie doskonalenia genetycznego powiększałby zatem lukę między najwyższymi a dolnymi warstwami społeczeństwa, podważał wiarę w równość szans i zamykał „klapę bezpieczeństwa" awansu społecznego (Singer, 2001, s. 12). Wizja ta rodzi pesymistyczny obraz społeczeństwa Ziemian w XXI wieku. Stanowisko to podziela również F. Fukuyama w swojej ostatniej książce – *Koniec człowieka* (2004), mówiąc o „poczłowiecznej historii" (s. 283–285), która niebawem nastanie w XXI wieku.

Pedagogowie społeczni nie podzielają tak pesymistycznej perspektywy widzenia swych efektów i podtrzymują wiarę w sens swej obecności i działalności.

Bibliografia

Bauman Z.: *Europa. Niedokończona przygoda*. Kraków 2005.

Bauman Z.: *Glokalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja*. „Studia Socjologiczne" 1997, nr 3.

Bauman Z.: *O pożytkach z wątpliwości*. Warszawa 2003.

Bauman Z.: *Życie na przemiał*. Kraków 2004.

Beck U.: *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*. Tłum. S. Cieśla. Warszawa 2002.

Bendik E.: *Teoria wspólnego pastwiska*. „Polityka" 2004, nr 8.

Bogumia-Borowska M., Śleboda M.: *Globalizacja i konsumpcja. Dwa dylematy współczesności*. Kraków 2003.

Centralna Komisja Egzaminacyjna. *Raport*, MENiS, Warszawa 2005.

Fukuyama F.: *Koniec człowieka*. Kraków 2004.

Fukuyama F.: *Wielki wstrząs: natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*. Warszawa 2000.

Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa 2002.

Kawczyńska-Butrym Z. (red.): *Kobiety i ich rodziny w osiedlach byłych pegeerów*. Olsztyn 2004.

Kawula S.: *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej*. Kastalia. Olsztyn 2002.

Lewicki Cz. (red.): *Edukacyjne aspekty współpracy i partnerstwa w środowiskach lokalnych*. Rzeszów 2004.

Marody M. (red.): *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Warszawa 2002.

Mayor F.: *Przyszłość świata*. Warszawa 2001.

Ritzer G.: *Magdonaldyzacja społeczeństwa*. Warszawa 2003.

Singer P.: *Wyścig po pawi ogon*. Wywiad „Gazeta Wyborcza", 17–18.02.2001.

Suchodolski B.: *Edukacja permanentna. Zagrożenia i nadzieje*. Warszawa 2003.

Sztompka P.: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków 2002.

Tobera P.: *Społeczeństwo zdolne do przetrwania*. „Acta Universitatis Lodziensis" 1999, nr 28.

Warzywoda-Kruszyńska W., Grotowska-Leder J., Krzyszkowski J. (red.): *Lokalna polityka wobec biedy. Bieda poza granicami wielkiego miasta*. Łódź 2003.

Wojewódzki Urząd Statystyczny. Olsztyn 2005.

Summary

The complexity of contemporary world is differentiated to such an extent that simple and easy activities occur very rarely. Projects of socio-cultural and pedagogical activities in the vastness of all the individual and social risk should also prepare young generations for living in hard conditions of strain collisions, escalating social values, interests and risks appearing all around (Beck, 2002). The institutionalization of the risk has become almost a **norm** during the Polish transformation. Many of us are helpless facing living conditions mentioned above. People become apathetic and they turn to the system that had already passed. One can oppose the risk maneuverability by its experience and trials and also by understanding its sense. Than can be possible if we avoid unilateral globalization, which is a kind of **matrix of possibilities** which however does not give life certainty in local structures, few different choices, separations of cultural assets and unlike human identities.

The best perspective for the pedagogy coming form social dissonance seems to be the perspective of programs and activities acting **globally** (Bauman, 1997).

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2005

Maciej Karwowski
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

PRZESTRZEŃ SOCJALIZACYJNA I EDUKACYJNA A POSTAWY TWÓRCZE MŁODZIEŻY

Uwagi wstępne i inspiracje

Psychopedagogika kreatywności jest nową subdyscypliną naukową usytuowaną na pograniczu psychologii i pedagogiki twórczości, czy też – mówiąc poprawniej – wykorzystującą zarówno zdobycze empirycznej psychologii twórczości, jak i pedagogiczne rozważania formułowane w ramach teorii wychowania. Zaletą takiego interdyscyplinarnego podejścia jest możliwość podjęcia tych problemów i uchwycenia takich zależności, które w obrębie samej psychologii, czy pedagogiki podejmowane są rzadko, bo uznaje się je za niezbyt zajmujące. Warto też wspomnieć, iż psychopedagogika twórczości opracowawszy szereg szczegółowych zaleceń dotyczących twórczego wychowania i nauczania (Dobrołowicz, 1995; Szmidt, red., 2003), znajduje się obecnie w okresie szczególnego rozkwitu, który wyraża się zarówno znaczną liczbą wartościowych publikacji, jak i szerokim spektrum podejmowanych problemów. Pedagodzy czy też psychopedagodzy twórczości zajmują się takimi kwestiami, jak: motywowanie uczniów do podejmowania aktywności twórczej (zob. Gałązka, 2005), wychowanie twórcze od najmłodszych lat (Uszyńska-Jarmoc, 2003), zasady i reguły organizacji treningu twórczości (Szmidt, 2005; Karwowski, 2005), organizacja tzw. lekcji twórczości i ich miejsce w systemie kształcenia (Szmidt, 1997), wreszcie aplikacje konkretnych zastosowań i ustaleń psychologii twórczości, takich, jak: rozwój zdolności metapoznawczych i ich znaczenie dla aktywności twórczej (Słabosz, 2003), czy rola intuicji (Dobrołowicz, 2002). Istotnym dla psychopedagogiki twórczości obszarem dociekań są też analizy usytuowane na pograniczu psychologii, pedagogiki i socjologii twórczości, słowem te wszystkie, które zwracają uwagę na kwestie funkcjonowania społecznego, rolę małej grupy, szkoły, rówieśników, ale również społeczeństwa i kultury. Badania takie prowadzi się również w naszym kraju, zajmując się, między innymi: klimatem sprzyjającym twórczości (Karwowski, 2003), stylami przywództwa, które sprzyjają kreatywności podwładnych (również uczniów), (Karwowski, 2003a), problemami organizacji twórczych, czy też innowacyjnych i ich miejscem w eduka-

cji (Figiel, 2001; Przyborowska, 2002) i innymi kwestiami, które choć pośrednio, mają ogromny wpływ na kreatywność wychowanków. Wiele napisano o warunkach rodzinnych, jakie mogą sprzyjać i przeszkadzać twórczości (Mendecka, 2003; Sołowiej, 1986, 1987), mniej miejsca poświęcono natomiast problematyce grup subkulturowych, czy rówieśniczych i ich znaczeniu dla twórczości, choć w odniesieniu do twórczości wybitnej znajdziemy stosowne analizy w pracy T. Palecznego (1997).

Jako że problematyka społecznych aspektów kreatywności wciąż wydaje się niedostatecznie zbadana i opisana, postanowiono przyjrzeć się jej bliżej, szczególną uwagę poświęcając **przestrzeni socjalizacyjnej i edukacyjnej.**

Znaczenie warunków socjalizacyjnych jest niemożliwe do przecenienia – truizmem więc wydaje się przekonywanie o ich doniosłej roli w formowaniu osobowości, zdolności czy tożsamości młodego człowieka. Z jednej strony mamy więc do czynienia z oczywistą i niekontestowaną ważnością tematyki, co samo w sobie stanowi wystarczające uzasadnienie prowadzenia badań w tym nurcie, z drugiej podkreślenia wymaga fakt, iż studia empiryczne prowadzone nad zarysowanymi niżej problemami nie są częste oraz – co istotniejsze – czasem dają sprzeczne rezultaty i prowadzić mogą do zgoła przeciwstawnych wniosków.

Co mamy na myśli mówiąc o przestrzeni socjalizacyjnej i edukacyjnej? Te nieco metaforyczne pojęcia wprowadzamy za Aleksandrem Nalaskowskim (1998), który posłużył się pojęciem „przestrzeni socjalizacyjnej" w wąskim i specyficznym kontekście, ograniczając je do wielkości miejscowości, w której uczą się i dorastają młodzi ludzie. Oczywiście, szczególnie istotna, nie jest tylko liczba mieszkańców, ale również charakterystyczne dla miejscowości różnej wielkości więzi, komunikacja międzyludzka, poczucie bezpieczeństwa i inne związane z tym kwestie.

Wychodząc z powyższego rozróżnienia proponujemy przyjrzenie się przestrzeni socjalizacyjnej oraz edukacyjnej oraz jej potencjalnemu wpływowi, czy też (mówiąc poprawniej metodologicznie) związkom z postawami twórczymi i odtwórczymi młodych ludzi. Interesować będzie nas więc fakt, czy przestrzeń socjalizacyjna – rozumiana jako wzrastanie w miejscowości określonej wielkości – oraz przestrzeń edukacyjna – utożsamiana z konkretnym typem szkoły – ma wpływ na kreatywność młodych ludzi. Na bazie badań empirycznych będziemy dążyć do sprawdzenia, czy występują zależności pomiędzy przestrzenią socjalizacyjną (duże *versus* małe miasto) i edukacyjną (typ szkoły: liceum ogólnokształcące *versus* technikum) a poziomem postaw twórczych i odtwórczych młodzieży. Pośród inspiracji, które skłaniają do zajęcia się to problematyką, wymienić można co najmniej kilka, mających głównie charakter rezultatów badań empirycznych.

Inspiracja 1 – rezultaty badań reprezentatywnych

W „Ruchu Pedagogicznym" 5–6/2004 zaprezentowano próbę opisu wartości wychowawczych Polaków na przestrzeni dziesięciolecia 1992–2002. Szczególną uwagę poświęcono dwóm celom (wartościom) wychowawczym, które na bazie rozważań teoretycznych oraz analiz statystycznych uznano za przeciwstawne – posłuszeństwu, utożsamianemu z konformizmem, oraz samodzielności myślenia, którą potraktowano jako synonim kreatywności i intelektualnego nonkonformizmu. Szereg analiz statystycznych pozwolił na orzekanie, kto chce mieć dzieci kreatywne, kto konformistyczne oraz od jakich zmiennych społeczno-demograficznych owo uznanie może zależeć (zob. Karwowski, 2004).

W przywoływanych badaniach analizowano dane pochodzące z dużego i cyklicznego programu badawczego – mianowicie Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego realizowanego przez Instytut Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego pod kierunkiem Bogdana Cichomskiego (Cichomski, Zieliński, Jerzyński, 1992–2002). Wśród głównych sformułowanych ustaleń prawdopodobnie szczególna uwaga należy się wnioskom, iż cele wychowawcze Polaków charakteryzują się znaczną stałością w czasie oraz że głównym predyktorem uznania dla kreatywności w wychowaniu wydaje się wykształcenie.

Ograniczone ramy artykułu nie pozwoliły na prezentację szeregu innych korelatów uznania dla kreatywności i konformizmu, które to wyniki zostały przedstawione w innym miejscu (Karwowski, 2005a). Wśród nich znalazło się, między innymi, ustalenie, iż uznanie dla kreatywności (samodzielnego myślenia) jest zdecydowanie większe w dużych niż małych miastach. Analiza wartości wychowawczych osób pochodzących ze wsi lub małych miasteczek oraz tych mieszkających w metropoliach wskazywała, iż uznanie dla kreatywności zdaje się rosnąć wraz z przechodzeniem do coraz to większych miejscowości. Jak się okazało, osoby mieszkające na wsi i w małych miastach często mówiąc o naczelnych wartościach w wychowaniu dzieci, ponad kreatywność stawiały konformizm, podczas gdy w dużych miastach sytuacja była odmienna.

Wspominając o tym rezultacie należy jednak pamiętać, iż wyjaśnienie większego uznania dla kreatywności w dużych miastach może być powodowane nie tyle samą wielkością miejscowości, ile specyficznym profilem mieszkańca dużego miasta w porównaniu do mieszkańca wsi czy małego miasta. Dane urzędowe wskazują, iż wciąż wśród ludności zamieszkującej małe miasta i wsie mniejszy odsetek niż w miastach dużych uzyskuje wyższe wykształcenie, podobnie procent osób pracujących w tzw. wolnych zawodach jest wyraźnie niższy niż w metropoliach, co może przekładać się na zróżnicowanie postaw wobec wychowania, które samo w sobie może być niezależne od wielkości miejsca zamieszkania; innymi słowy możemy mieć do czynienia z korelacją pozorną. Z tego też powodu zauważone zależności wymagają eksploracji z zastosowaniem bardziej wysublimowanych technik analitycznych (analizy regresji, modelowanie strukturalne z wykorzystaniem analizy ścieżek), które nie zawsze mogą być użyte ze względu na – co najwyżej – porządkowy charakter wykorzystywanych skal.

Inspiracja 2 – badania nad kreatywnością myślenia realizowane przez psychologów i pedagogów

Problematyka ewentualnych zależności pomiędzy wielkością miejsca zamieszkania a kreatywnością jednostek wpisuje się w nurt dociekań usytuowanych na pograniczu socjologii i społecznej psychologii twórczości. Podobne kwestie poruszano w badaniach i studiach teoretycznych pedagogów, socjologów i społecznie zorientowanych psychologów. Patrząc na te problemy z punktu widzenia psychologii podkreślenia wymaga fakt, iż wiele tzw. interakcyjnych modeli twórczości (np: model Urbana, 2003) zwraca uwagę nie tylko na czynniki indywidualne (poznawcze, osobowościowe i motywacyjne), ale również kładzie nacisk na sferę ponadjednostkową, najczęściej sprowadzaną do dwóch poziomów (zob. Karwowski, 2003): mezo- i makro-, gdzie za sferę mezo, uznaje się rodzinę, grupę rówieśniczą czy też szkołę, sferą makro czyniąc społeczeństwo i kulturę.

Informacje o zróżnicowaniu kreatywności osób zamieszkujących miejscowości o różnej wielkości oraz uczęszczających do różnych typów szkół znajdujemy między innymi w rozmaitych studiach normalizacyjnych tzw. testów twórczego myślenia oraz kwestionariuszy samoopisu do pomiaru wymiarów postaw twórczych czy też twórczej osobowości. Autorzy zwykle przedstawiają osobne dane dla mieszkańców miejscowości różniących się wielkością. I tak w podręczniku do testu TCT-DP Urbana i Jellena (Matczak, Jaworowska, Stańczak, 2000) znajdujemy dane, wedle których mieszkańcy dużych miast uzyskują nieznacznie wyższe wskaźniki kreatywności niż mieszkańcy miast małych. Mimo że różnice punktowe są nieznaczne, to test *t-Studenta* wskazuje, iż są one statystycznie istotne na poziomie p=0,05, co nakazuje przyjrzenie się tym różnicom bliżej. Z jakiego to powodu osoby zamieszkujące małe miejscowości są mniej uzdolnione twórczo (jeżeli uznać, że TCT-DP jest trafnym testem twórczości, a generalnie za taki uchodzi – zob. Cropley, 2000)?

Warto i należy postawić sobie pytanie: czy „kreatogenność" miejsca, czy społeczeństwa (zob. Arieti, 1976) zależy bezpośrednio od jego wielkości, czy raczej od jej pochodnych – czynników często bardzo subtelnych, jak: specyficzne bardziej organiczne więzi społeczne, bardziej sprzyjający wyrażaniu własnej indywidualności klimat oraz wsparcie grupy. Zapewne nie bez przyczyny wielu aktywnych obecnie twórców świadomie wybiera wieś na miejsce swej egzystencji (np: Andrzej Stasiuk, Olga Tokarczuk), poszukując tam zarówno wytchnienia od zawrotnego tempa życia w mieście, jak również inspiracji wynikającej ze specyficznych zwyczajów, wciąż obecnej tradycji czy mniej powierzchownego kontaktu z mieszkańcami.

Rozwijane w kraju i zagranicą koncepcje klimatu sprzyjającego kreatywności wydają się wnosić nie tylko wiele cennych tez opisowych, ale i szereg konkretnych, prakseologicznych zaleceń, w jaki sposób zmieniać otoczenie, by można w nim było efektywniej realizować się twórczo. Elementy, o których zwykle wspomina się w tego typu koncepcjach (zob. Karwowski, 2003, 2003a – przegląd), to: niedyrektywne przywództwo, otwartość otoczenia i społeczne

przyzwolenie na debatę, poczucie humoru i swoista zabawowość miejsca, brak presji czasu i gotowość podejmowania ryzyka, jasno określone cele i zaangażowanie w ich realizację. Zdaniem twórców koncepcji klimatu sprzyjającego działaniu twórczemu – zarówno przy rozumieniu twórczości jako działalności potencjalnie innowacyjnej, jak również twórczości wybitnej, czynniki te mogą znacząco wspomagać, ale też wręcz uniemożliwiać przebieg aktywności twórczej. Jest to punkt widzenia zdecydowanie wykraczający poza wąsko personologiczne ujęcia kreatywności i należałoby je wiązać z paradygmatem analiz twórczości nie przez pryzmat osoby (*person*), procesu (*process*) czy produktu (*product*), lecz otoczenia i wpływu sił społecznych na rozwój twórczości (*place, press*), (zob. Mooney, 1963).

Badania, będące jedną z głównych inspiracji do podjęcia problemu przestrzeni socjalizacyjnej i edukacyjnej – por. studia Aleksandra Nalaskowskiego (1998) – przynoszą wyniki klarowne i przekonujące, lecz sprzeczne z ustaleniami uzyskanymi w ramach normalizacji TCT-DP. Okazuje się bowiem, iż zarówno dzieci, jak i młodzież oraz dorośli pochodzący z małego miasta są zdecydowanie najbardziej twórczy (w porównaniu ze wsią i miastem dużym). Nalaskowski (1998, s. 57) określa małe miasto „twórczym generatorem". Analiza roli przestrzeni socjalizacyjnej w każdej z faz dojrzewania według teorii Eriksona, skłania autora do uznania, iż jedynie w fazie III i IV („pierwsze własne cele" i „odkrywanie twórczości instrumentalnej") duże miasto może mieć więcej do zaoferowania dojrzewającej jednostce. We wszystkich pozostałych fazach – zdaniem Nalaskowskiego – bezpieczeństwo, bliskość, nieanonimowość, głębia doświadczeń zdobywanych w niepowierzchownych kontaktach, wszystkie te przymioty małego miasta wydają się tłumaczyć, dlaczego osoby pochodzące z małych miast charakteryzują się lepiej rozwiniętymi zdolnościami twórczymi.

Inspiracja 3 – studia międzynarodowe

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość i ciągle nowe wyzwania, przed jakimi stają dorastający młodzi ludzie, sprawiają, iż należy zadbać o adekwatność programów nauczania oraz aktualność wiedzy przekazywanej uczniom. Jednak chyba istotniejszy niż aspekt wiedzy deklaratywnej („wiem, że") wydaje się aspekt wiedzy proceduralnej („wiem, jak"). Innymi słowy, w równej mierze, jak dostarczanie wiedzy i kształtowanie jednostki oświeconej, powinno nam zależeć na wychowaniu jednostki innowacyjnej, myślącej i działającej sprawnie, umiejętnie dokonującej transferu wiedzy z jednej dziedziny do drugiej, twórczo rozwiązującej problemy.

Takie przekonanie stało się podłożem realizacji międzynarodowego programu, w ramach którego postanowiono badać kompetencje młodych ludzi w różnych krajach. Wspominany program, to Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA *(Programme for International Student Assessment)* realizowany w Polsce na zlecenie OECD przez Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk. Pierwsze badanie, do którego przystąpiły 32 kraje, odbyło się w roku 2000, drugi cykl badań zrealizowano w roku 2003. W ramach pro-

gramu PISA oceniane są: umiejętność rozumienia tekstu (biegłość wyszukiwania informacji, ogólne rozumienie i interpretowanie tekstu, odnoszenie informacji zawartych w tekście do własnych doświadczeń), umiejętności matematyczne (zarówno proste obliczenia, jak również wymagające większego wkładu uogólnianie, analiza i synteza), umiejętność logicznego rozumowania i wnioskowania w kontekście nauk przyrodniczych (rozpoznawanie problemów naukowych, identyfikowanie istotnych faktów, wyciąganie wniosków i ich przekazywanie). Dodatkowo w roku 2003 do badania dołączono specjalny moduł umożliwiający badanie sprawności w rozwiązywaniu problemów. B. Ostrowska (br, s. 14) pisze: „w myśl założeń teoretycznych badania, ocena umiejętności *rozwiązywania problemów* (podkreślenie autorki – M.K.) uwzględnia sytuacje podobne do tych, z którymi uczniowie spotykają się w codziennym życiu, chociaż przedstawiane w tej dziedzinie problemy bardzo często nie dają się rozwiązać tylko poprzez zastosowanie technik czy strategii, znanych uczniom z lekcji szkolnych. Są to sytuacje wymagające od uczniów zastosowania posiadanej już wiedzy z różnych przedmiotów oraz integracji pojęć, środków wyrazu i procesów w celu rozwiązania postawionych zadań. Oznacza to, że od ucznia wymaga się samodzielnego i **kreatywnego** (podkreślenie moje – M.K.) poszukiwania rozwiązania".

Tak więc – mimo iż nie wszystkie stawiane uczniom problemy mają charakter problemów twórczych, to wypada zgodzić się, iż procesy poznawcze angażowane w ich rozwiązanie są prawdopodobnie tożsame z tymi, które wykorzystuje się zwykle tworząc. Jak wypadają młodzi Polacy pod względem umiejętności rozwiązywania problemów oraz czy obserwowane są jakieś zależności ciekawe z punktu widzenia zarysowanej problematyki przestrzeni socjalizacyjnej i/lub edukacyjnej?

Po pierwsze, pod względem umiejętności rozwiązywania problemów Polska wypada istotnie gorzej nie tylko od takich krajów, jak: Korea, Hongkong, Finlandia czy Japonia – które są liderami, ale również od Węgier, Niemiec czy Czech. Istotnie słabiej od Polaków wypadają Portugalia, Włochy, Grecja czy Tajlandia. Wyniki zbliżone uzyskują Słowacja, Norwegia, Łotwa czy Hiszpania. Ogólnie uzyskany wynik jest przeciętny, ale ciekawsze wydają się dodatkowe analizy prezentowane w artykule Ostrowskiej (br). Otóż okazuje się, iż Polska jest jedynym krajem poza Irlandią, w którym liczba punktów za rozwiązywanie problemów była najniższa spośród czterech badanych w programie PISA wymiarów. Mogłoby to wskazywać na fakt, iż polska szkoła w bardzo niewielkim stopniu przygotowuje uczniów do podejmowania i rozwiązywania rzeczywistych problemów życiowych, wyposażając ich w informacje z różnych dziedzin, ale nie ucząc efektywnego transferu wiedzy w sytuacji rzeczywistego problemu.

Drugą istotną konstatacją jest stwierdzenie, iż zdolności do rozwiązywania problemów oraz czytania ze zrozumieniem, rozwiązywania zadań matematycznych i przyrodniczych są ze sobą bardzo silnie dodatnio skorelowane, co zdaje się jednak nieco łagodzić poprzedni wniosek, albowiem prawdopodobnie w przypadku osób najlepiej czytających ze zrozumieniem, czy też rozumujących na materiale matematycznym brak szczególnych problemów z rozwiązywaniem problemów.

Jakie konstatacje można wywieść z badań PISA, szukając informacji o przestrzeni socjalizacyjnej i edukacyjnej? Otóż okazuje się, iż porównanie sprawności rozwiązywania problemów przez młodzież pochodzącą z dużych (powyżej 500 tys. mieszkańców) i małych (wieś lub miasto poniżej 10 tys. mieszkańców) miejscowości, wskazuje zdecydowanie, iż niezależnie od problemu, osoby z dużego miasta radzą sobie lepiej (zob: Ostrowska, br, s. 17). Tak więc byłby to argument sprzeczny z ustaleniami Nalaskowskiego, zgodny natomiast z danymi normalizacyjnymi TCT-DP, czy deklaracjami w badaniach reprezentatywnych PGSS.

Analizując z kolei umiejętność czytania ze zrozumieniem – zdolność skorelowaną z rozwiązywaniem problemów na poziomie $r = 0,86$, obserwujemy bardzo istotne statystycznie i ciekawe poznawczo różnice pomiędzy uczniami szkół różnego typu. Otóż okazuje się, iż wysoki wynik, czyli dobre czytanie ze zrozumieniem charakteryzuje niespełna 11% polskich uczniów, ale widoczne są przytłaczające różnice – wśród uczniów liceów ogólnokształcących takich uczniów jest 22%, podczas gdy wśród uczniów techników – jedynie 3,6% (wśród uczniów zasadniczych szkół zawodowych nie było uczniów dobrze czytających ze zrozumieniem), (zob. Federowicz, br, s. 28). Rezultat ten świadczy o ogromnej różnicy pomiędzy dwoma typami szkół średnich i jako taki z pewnością wart jest dalszych pogłębionych studiów.

Metoda

W celu diagnozy kreatywności i konformizmu posłużono się Kwestionariuszem Twórczego Zachowania KANH Popka (2000). Kwestionariusz ten opiera się na interakcyjnej koncepcji postawy twórczej sformułowanej przez autora (Popek, 2000, zob. również Popek, 2001), wedle której na postawę twórczą składa się nonkonformizm odpowiadający za sferę osobowościową oraz zachowania heurystyczne – będące jej poznawczym elementem. Przeciwieństwem postawy twórczej jest postawa odtwórcza, na którą składają się konformizm (sfera osobowościowa) oraz zachowania algorytmiczne (sfera poznawcza). Kwestionariusz składa się z 60 stwierdzeń, które „ładują" cztery czynniki, składające się na postawę twórczą i odtwórczą. Za każdą odpowiedź „tak" osobie badanej przypisuje się 2 punkty, 1 punkt za odpowiedź „nie wiem" oraz 0 punktów za odpowiedź „nie". Ogółem w skalach: nonkonformizm, konformizm, zachowania algorytmiczne i zachowania heurystyczne otrzymać można od 0 do 30 punktów, w skalach postawa twórcza i postawa odtwórcza – od 0 do 60 punktów. Przykładowe stwierdzenia diagnozujące konformizm, to np.: „Na ogół zachowanie i realizację zadań uzależniam od osób przełożonych (nauczycieli, rodziców)", czy „Nie lubię kierować. Wolę, gdy inni podejmują decyzje dotyczące mojej osoby, co i jak mam zrobić i jak postępować", stwierdzenia diagnostyczne dla nonkonformizmu, to m.in.: „Lubię dominować. Czuję się dobrze, gdy inni podporządkowują się moim decyzjom i gdy przyznają mi rację", czy „Chodzę własnymi ścieżkami, a podejmowane zadania staram się wykonywać inaczej niż rówieśnicy". Autor kwestionariusza w podręczniku (Popek, 2000) prezentuje dane normalizacyjne.

Skale konformizm i nonkonformizm wydają się kluczowe dla sprawdzenia czy i na ile deklaracje Polaków wyrażane podczas badania sondażowego realizowanego w ramach Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego przekładają się na rzeczywiste wdrażanie danej wartości w życie.

Próba

Badaniom poddano młodzież z dużego i małego miasta nieróżniącą się istotnymi cechami poza miejscem zamieszkania. Zbadano 708 uczniów szkół średnich z dużego (N = 354) i małego miasta (N = 354). Dodatkowo wzięto pod uwagę typ szkoły, do jakiej uczęszczają badani: liceum ogólnokształcące (N = 354) oraz technikum (N = 354). Dużym miastem była Warszawa, zaś małym – jedno z miast w północnej Polsce, o liczbie mieszkańców nieprzekraczającej 10 tysięcy. W badanej populacji wystąpiła nieznaczna przewaga mężczyzn nad kobietami (odpowiednio N = 405 i N = 303). Wszyscy badani byli w wieku od 16 do 18 lat. Kontrolowano dobór badanych ze względu na wielkość miejscowości zamieszkania oraz typ szkoły. Głównymi zmiennymi zależnymi były: konformizm, nonkonformizm, zachowania algorytmiczne i heurystyczne; zmiennymi niezależnymi: wielkość miejscowości zamieszkania, typ szkoły oraz płeć.

Pytania badawcze, hipotezy i ich uzasadnienie

Zasadnicze pytanie badawcze sformułowane głównie pod wpływem analiz danych Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego brzmiało:

1. Czy młodzież ucząca się w małym mieście różni się istotnie pod względem kreatywności (nonkonformizmu) i poziomu konformizmu od młodzieży uczącej się w dużym mieście?

Bardziej szczegółowe pytania badawcze stawiano uwzględniając zróżnicowanie postaw twórczych i odtwórczych oraz dwa badane typy szkół.

1.1. Czy młodzi ludzie z miejscowości różnej wielkości różnią się pod względem poziomu poznawczych składowych postaw twórczych, tj. zachowań algorytmicznych i heurystycznych?

1.2. Czy występują różnice w natężeniu konformizmu i nonkonformizmu pomiędzy uczniami liceów ogólnokształcących i techników?

1.3. Czy występują różnice w natężeniu konformizmu i nonkonformizmu pomiędzy uczniami liceów ogólnokształcących i techników w małym i dużym mieście? Innymi słowy, czy mamy do czynienia z istotną interakcją „miasto x typ szkoły" i jej wpływem na wyniki w skalach konformizm i nonkonformizm KANH?

1.4. Czy występują różnice w poziomie heurystyczności/algorytmiczności uczniów liceów ogólnokształcących i techników?

1.5. Czy występują różnice w poziomie heurystyczności/algorytmiczności uczniów liceów ogólnokształcących i techników z dużych i małych miast? Czy

występuje istotny statystycznie wpływ interakcji „miasto x typ szkoły" na poziom natężenia zachowań heurystycznych/algorytmicznych KANH?

W odpowiedzi na postawione pytania badawcze sformułowano szereg hipotez – zarówno na bazie literatury przedmiotu, jak również wcześniejszych wyników badań socjologicznych.

H1. Młodzież mieszkająca i ucząca się w małym mieście cechuje się istotnie wyższym poziomem konformizmu i istotnie niższym poziomem nonkonformizmu od młodzieży z dużego miasta.

Tak sformułowana hipoteza postawiona została tylko i wyłącznie pod wpływem przywoływanych już ustaleń badań społecznych. Wychodząc z założenia, iż deklaracje odnośnie wartości wychowawczych przekładają się na ich realizację, spodziewano się wyższego poziomu kreatywności i niższego konformizmu u młodzieży z dużych miast. Z drugiej strony przynajmniej kilka argumentów każe ostrożnie podchodzić do tak sformułowanej hipotezy. Po pierwsze: mając do czynienia z inną próbą badawczą (zarówno wielkością, jak i sposobem doboru) trudno o przekładalność rezultatów jednego studium na inne. Po drugie: w bieżącym studium badano specyficzną populację ze względu na wiek – mianowicie osoby w wieku 16–18 lat, więc takie, które najczęściej przechodzą okres kontestacji i znacznego nasilenia postaw nonkonformistycznych – być może niezależnie od miejsca zamieszkania. Po trzecie, nieliczne badania pedagogiczne – przede wszystkim przywoływane już badania Nalaskowskiego (1998) sugerują, iż to małe miasto wraz ze specyficzną atmosferą oraz więziami sprzyja twórczości i jako takie może być środowiskiem bardziej kreatogennym.

W odpowiedzi na szczegółowe pytania postawiono kilka hipotez niższego rzędu:

H1.1. Brak różnic w poziomie poznawczych składowych postaw twórczych i odtwórczych (zachowania heurystyczne i zachowania algorytmiczne) pomiędzy młodzieżą z małego i dużego miasta.

Zdając sobie sprawę, iż tak postawiona hipoteza jest *de facto* hipotezą zerową, zdecydowano się przy niej pozostać. Trudno bowiem znaleźć merytoryczne podstawy, które kazałyby oczekiwać różnego poziomu algorytmiczności/heurystyczności młodzieży tylko ze względu na miejsce zamieszkania. Wydaje się bowiem, iż w rozwoju preferencji poznawczych istotną rolę odgrywa szereg innych – pozageograficznych – czynników. Na pierwszym miejscu wymienić należy szkołę i nauczycieli, którzy poprzez wzmacnianie i wygaszanie niektórych zachowań utrwalają pewne nawyki funkcjonowania poznawczego, inne niwelując. Nie wolno też lekceważyć różnic wynikających z przyczyn genetycznych i socjalizacji w rodzinie, nie wydaje się natomiast, by kluczowy mógł być sam fakt wielkości miejsca zamieszkania.

H1.2. Występują istotne różnice w poziomie konformizmu oraz nonkonformizmu pomiędzy uczniami różnych typów szkół. Uczniowie liceów charakteryzują się wyższym poziomem nonkonformizmu oraz niższym poziomem konformizmu niż uczniowie techników.

Przekonanie to powodowane jest obserwacjami funkcjonowania tych typów szkół oraz analizą stylów nauczania w nich prezentowanych. Wydaje się, iż

edukacja w liceach bliższa jest ideałom rozwijania indywidualizmu i pozwalania jednostce na wyrażanie własnego zdania niż nauka w technikum. Możliwe są zatem dwa kierunki zależności: (1) liceum jako pewien specyficzny typ szkoły efektywniej niż technikum pozwala uczniom wyrażać ich nonkonformizm i w efekcie rozwijać postawę twórczą oraz (2) do liceów kieruje się młodzież bardziej nonkonformistyczna, poszukująca oraz kreatywna niż do techników.

Nie formułowano szczegółowych hipotez w odpowiedzi na pozostałe pytania badawcze.

Prezentacja wyników

Ogólne odniesienie uzyskanych rezultatów do norm populacyjnych

W tabeli 1 przedstawiono główne statystyki opisowe podstawowych zmiennych, tj. wymiarów postaw twórczych i odtwórczych wedle Popka (2000). Porównanie średnich rezultatów do norm prezentowanych w podręczniku do kwestionariusza KANH nakazuje uznać, iż we wszystkich przypadkach mamy do czynienia z podobnym układem rezultatów jak w próbie normalizacyjnej. Średnie wyniki przedstawione w tabeli 1 mieszczą się w 5 lub 6 stenie wyników w KANH przywoływanych przez Popka (2000), można więc uznać, iż są one przeciętne i rezultaty badanej populacji nie odbiegają istotnie od wyników uzyskanych w innych studiach z wykorzystaniem KANH.

Tabela 1. Statystyki opisowe skal kwestionariusza KANH

Zmienne	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
Konformizm	0	27	12,80	4,56
Zachowania algorytmiczne	1	26	14,52	3,61
Nonkonformizm	5	30	19,73	4,16
Zachowania heurystyczne	7	30	17,65	4,31
Postawa twórcza	4	46	27,31	7,10
Postawa odtwórcza	12	56	37,36	7,50

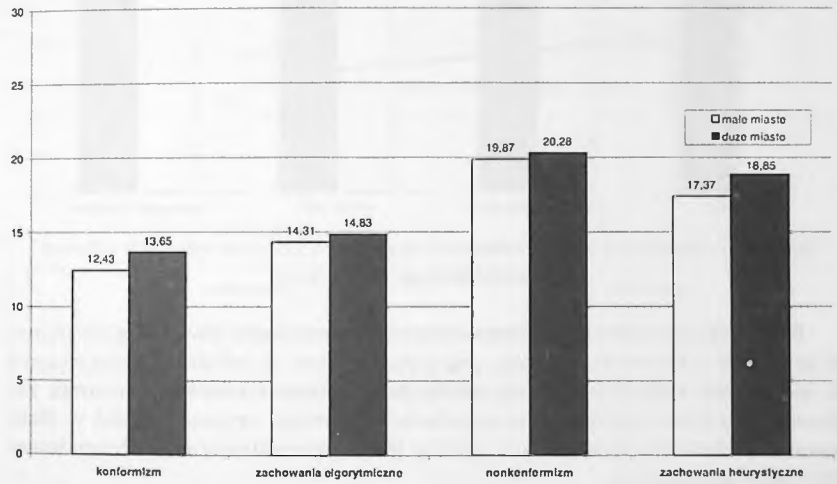
Wymiary postaw twórczych młodzieży z dużego i małego miasta

Pod wpływem badań reprezentatywnych sformułowano hipotezę o większym nasileniu konformizmu w przypadku młodzieży z małego miasta. Z drugiej strony niektóre dane przywoływane w pracach pedagogicznych można by uznać za argument na rzecz tezy zupełnie przeciwnej.

Interesującym problemem był też potencjalny wpływ innych czynników – szczególnie typu szkoły czy płci na poziom konformizmu i nonkonformizmu. By sprawdzić postawione hipotezy, przeprowadzono wielokrotną analizę wa-

riancji (*MANOVA*), gdzie zmiennymi zależnymi były: konformizm, nonkonformizm, zachowania algorytmiczne i zachowania heurystyczne zaś zmiennymi niezależnymi: typ szkoły, wielkość miejscowości zamieszkania i płeć.

Wykryto efekt główny wielkości miasta w odniesieniu do wymiarów: konformizm ($F = 3,83$; $p = 0,05$) oraz zachowania heurystyczne ($F = 6,12$; $p = 0,01$). Brak było istotnych statystycznie różnic pomiędzy miastami w odniesieniu do nonkonformizmu oraz zachowań algorytmicznych. Stosowne porównania prezentuje rysunek 1.

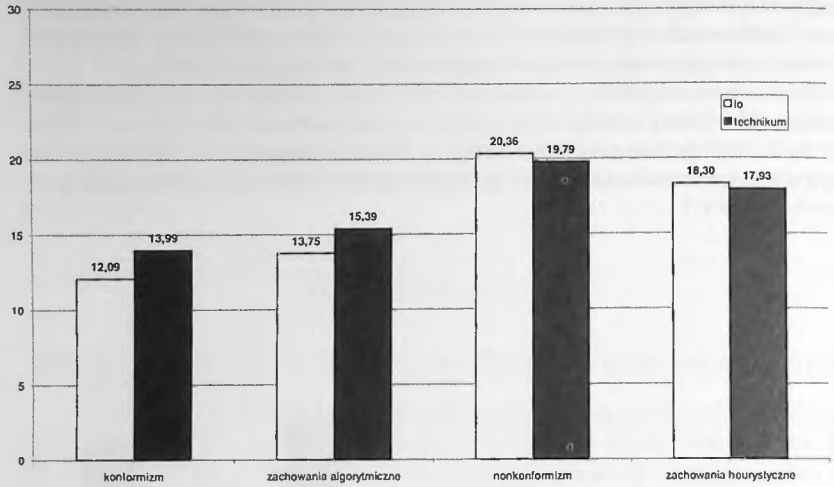


Rysunek 1. Średnie rezultaty uzyskane w skalach KANH przez młodzież z dużego i małego miasta

Jak nietrudno zauważyć, istotna statystycznie różnica w poziomie konformizmu jest sprzeczna z oczekiwanym kierunkiem zależności – okazuje się bowiem, iż to młodzież z dużego miasta jest bardziej konformistyczna, choć – mimo istotności różnic – należy podkreślić, iż procent wyjaśnianej wariancji jest znikomy, a średnie wartości konformizmu zbliżone.

W przypadku zachowań heurystycznych obserwujemy istotną przewagę heurystyczności u młodzieży zamieszkującej duże miasto. Należy jednak wyraźnie zaznaczyć, iż również w tym przypadku różnice są znikome – choć nieprzypadkowe, co przeczy sformułowanej hipotezie 1.1, gdzie oczekiwano braku różnic w zakresie zachowań algorytmicznych/heurystycznych.

W przypadku wpływu typu szkoły okazało się, iż z istotnym statystycznie efektem głównym mamy do czynienia w odniesieniu do: konformizmu ($F = 9,26$; $p = 0,002$), zachowań algorytmicznych ($F = 10,84$; $p = 0,001$) oraz postawy odtwórczej ($F = 13,57$; $p = 0,0001$). Stosowne porównanie średnich zaprezentowano na rysunku 2.



Rysunek 2. Średnie rezultaty uzyskane w skalach KANH przez młodzież z liceum ogólnokształcącego i technikum

Kierunek oraz istotność obserwowanych różnic każą stwierdzić, iż mamy do czynienia z klarowną sytuacją, polegającą na tym, iż młodzież uczęszczająca do technikum charakteryzuje się wyższym poziomem konformizmu oraz zachowań algorytmicznych i – w rezultacie – uzyskuje wyższe wyniki w skali postawa odtwórcza. Rezultat ten zgodny jest z przewidywaniami sformułowanymi jako hipoteza 1.2.

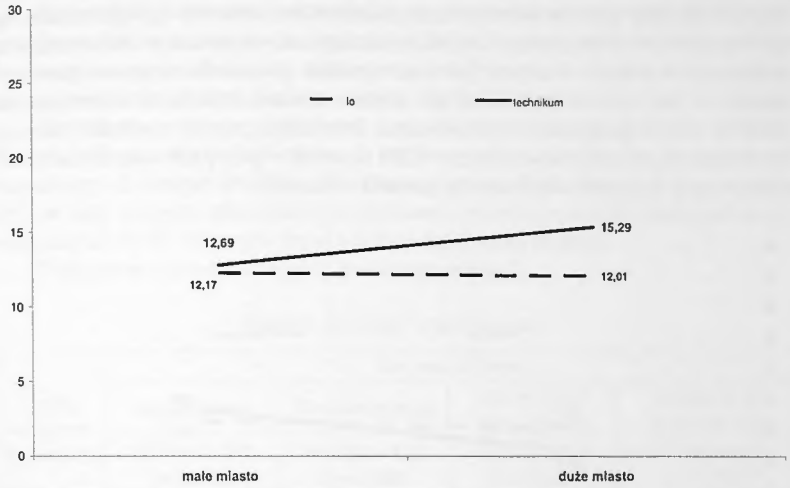
Płeć nie różnicuje rezultatów w skalach kwestionariusza KANH, co zgodne jest z rezultatami przywoływanymi przez autora kwestionariusza (Popek, 2000).

Więcej interesujących zależności obserwujemy analizując interakcję „miasto x szkoła". Co prawda zależności osiągają poziom tzw. tendencji statystycznej ($0,05 < p < 0,1$), ale jednocześnie istotność na poziomie wyższym niż 90% sugeruje, iż mamy do czynienia z pewnymi wartymi uwagi tendencjami. Miasto oraz typ szkoły okazują się różnicować poziom konformizmu ($F = 4,9$; $p = 0,03$), nonkonformizmu ($F = 3,64$; $p = 0,057$) oraz zachowań heurystycznych ($F = 3,47$; $p = 0,06$).

Interakcję „miasto x typ szkoły" i jej wpływ na konformizm pokazuje rysunek 3.

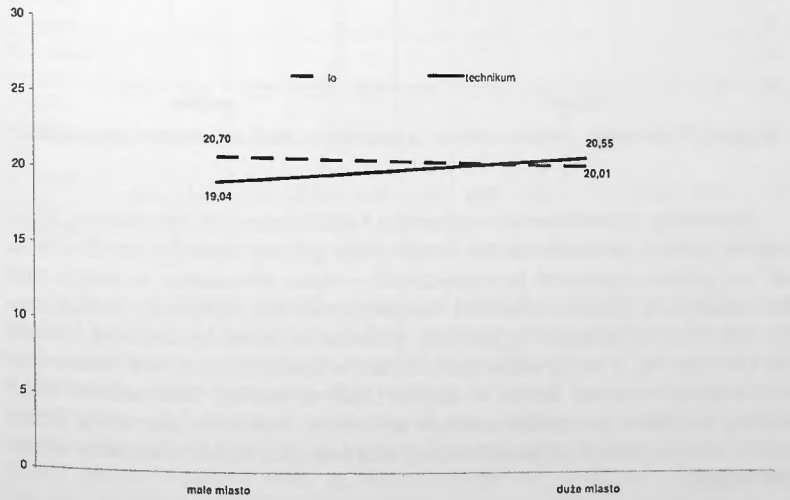
W przypadku małego miasta różnice w poziomie konformizmu między uczniami liceum i technikum są nieznaczne. Ciekawsze zależności obserwowane są w przypadku dużego miasta. Okazuje się, iż uczniowie technikum w dużym mieście są zdecydowanie bardziej konformistyczni niż uczniowie liceum. Widać przy tym, iż brak różnic w nasileniu konformizmu pomiędzy uczniami liceów – niezależnie od tego, czy uczą się oni i mieszkają w dużym czy małym mieście. W przypadku uczniów techników sytuacja wygląda inaczej – uczniowie techni-

kum z dużego miasta są zdecydowanie bardziej konformistyczni niż osoby uczące się w technikum w małym mieście.



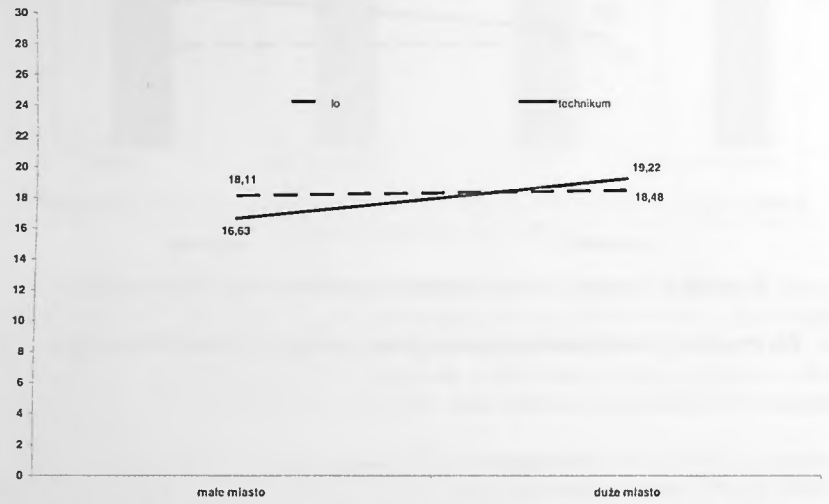
Rysunek 3. Interakcja „szkoła x miasto" a rezultaty w skali konformizm

Na rysunku 4 przedstawiono analogiczną analizę dla nonkonformizmu.



Rysunek 4. Interakcja szkoła miasto a rezultaty w skali nonkonformizm

Okazuje się, iż uczniowie technikum w dużym mieście charakteryzują się wyższym poziomem nonkonformizmu niż uczniowie technikum w mieście małym. Rezultat ten może zaskakiwać, albowiem wcześniejsza analiza pokazywała również wyższy poziom konformizmu uczniów technikum z dużego miasta. Są oni bardziej konformistyczni i nonkonformistyczni jednocześnie niż uczniowie technikum w mieście małym. Tak więc hipoteza 1.4 została częściowo potwierdzona co do nonkonformizmu, ale zaobserwowano zależność odwrotną od oczekiwanej w przypadku konformizmu. Interakcja „miasto x szkoła" okazuje się niemal istotna statystycznie (p = 0,06) również w przypadku zachowań heurystycznych. Jej graficzną ilustrację zawiera rysunek 5.



Rysunek 5. Interakcja „szkoła x miasto" a rezultaty w skali zachowania heurystyczne

Zależności prezentowane na rysunku 5 należy uznać za interesujące. Wcześniejsze analizy wykazały niemal istotny efekt główny czynnika „wielkość miasta" na poziom zachowań heurystycznych – osoby mieszkające w dużym mieście uzyskiwały wyższe wskaźniki heurystyczności niż mieszkańcy małego miasta. Jednak uwzględnienie typu szkoły pozwala na lepsze zrozumienie zależności. Okazuje się, iż w zasadzie brak różnic w nasileniu zachowań heurystycznych między uczniami liceów w dużym i małym mieście. Takie różnice obserwujemy jednak w przypadku uczniów techników – jak widać uczniowie technikum w dużym mieście działają bardziej heurystycznie niż ich rówieśnicy w mieście małym.

Wielkość miejscowości zamieszkania, typ szkoły a wymiary postaw twórczych i odtwórczych – rezultaty równań regresji

By udzielić ostatecznej odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze, przeprowadzono szereg analiz regresji, w których zmiennymi zależnymi były konformizm, nonkonformizm, zachowania heurystyczne i zachowania algorytmiczne, zaś predyktorami: płeć, typ szkoły i wielkość miejscowości zamieszkania.

Stworzone modele wyjaśniają od 1 do 3% wariancji rezultatów w skalach KANH, tak więc stwierdzić trzeba, iż jest to wynik, który trudno uznać za zadowalający. Z drugiej strony podkreślenia wymaga fakt, iż pod uwagę wzięto jedynie trzy zmienne niezależne (predyktory), prawdopodobnie uwzględnienie większej ich liczby znacząco poprawiłoby właściwości modelu.

Podsumowanie analiz regresji prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Rezultaty analiz regresji

Ogólne właściwości modelu	Zmienne zależne											
	Konformizm			Nonkonformizm			Zachowania algorytmiczne			Zachowania heurystyczne		
	$F(3,706) = 4,91$; $p = 0,002$			$F(3,706) = 4,16$; $p = 0,006$			$F(3,706) = 7,75$; $p = 0,0001$			$F(3,706) = 6,69$; $p = 0,0001$		
R kwadrat	0,016			0,013			0,028			0,024		
	Beta	*t*	*p*	*Beta*	*t*	*p*	*Beta*	*t*	*p*	*Beta*	*t*	*p*
Wielkość miasta (0 – małe, 1 – duże)	0,02	0,38	0,70	-0,06	-1,42	0,16	0,05	1,16	0,25	0,05	1,30	0,20
Typ szkoły (0 – L.O, 1 –technikum)	0,13	3,27	0,00	-0,13	-3,39	0,00	0,18	4,75	0,00	-0,13	-3,46	0,00
Płeć (0 – mężczyzna, 1 – kobieta)	-0,06	-1,47	0,14	0,00	-0,02	0,98	0,00	0,01	1,00	-0,08	-2,03	0,04

Na bazie rezultatów przedstawionych w tabeli 3 należ(i)ałoby definitywnie odrzucić hipotezę 1. Okazuje się, iż brak istotnego statystycznie wpływu wielkości miejscowości zamieszkania na poziom konformizmu. Z drugiej strony, w przypadku nonkonformizmu obserwujemy zależność na poziomie tendencji statystycznej – ale i tu widzimy, że związek ma charakter odwrotny od oczekiwanego. Okazuje się bowiem, iż wartość *Beta* jest ujemna, czyli obserwujemy wzrost nonkonformizmu wraz ze zmniejszaniem się wielkości miejscowości. Tak więc wielkość miejscowości bezpośrednio nie ma żadnego wpływu na poziom konformizmu/nonkonformizmu młodzieży. Jest to ustalenie istotne, gdyż pokazuje, iż fakt deklarowanego w reprezentatywnych badaniach socjologicz-

nych większego uznania dla konformizmu wśród mieszkańców małych miast nie musi przekładać się na rzeczywisty poziom konformizmu i nonkonformizmu młodzieży zamieszkującej te miejscowości.

Więcej ciekawych zależności dostrzegamy analizując wpływ typu szkoły na rezultaty w czterech skalach kwestionariusza KANH. Okazuje się, iż w każdym przypadku mamy do czynienia z istotną statystycznie zależnością. Dodatnie wagi *Beta* w przypadku konformizmu i zachowań algorytmicznych wskazują, iż wraz z „przechodzeniem" z liceum ogólnokształcącego do technikum rosną te charakterystyki, które na bazie teorii łączy się z postawą odtwórczą. *Per analogiam* – ujemne wagi *Beta* w przypadku nonkonformizmu oraz zachowań heurystycznych wskazują, iż wraz z przechodzeniem z technikum do liceum, rosną składowe postaw twórczych.

Proponowane interpretacje sugerują związek przyczynowy o określonym kierunku, tj. zakłada się, iż to typ szkoły wpływa na poziom konformizmu, czy też zachowań algorytmicznych, czyli że to szkoła konformizuje bądź pobudza nonkonformizm; rozwija poznawcze składowe postaw twórczych (zachowania heurystyczne) bądź odtwórczych (zachowania algorytmiczne). Należy podkreślić również możliwy odwrotny charakter zależności – niewykluczone, iż bardziej konformistyczni uczniowie wybierają technika, a uczniowie bardziej nonkonformistyczni – licea. Możliwe, że uczniowie działający algorytmicznie świadomie wybierają edukację techniczną jako tę, która daje więcej możliwości wykorzystania algorytmów.

Płeć – ostatni z uwzględnionych predyktorów wpływa istotnie jedynie na poziom zachowań heurystycznych – jak widać, zachowania heurystyczne są bardziej charakterystyczne dla mężczyzn niż dla kobiet. Mimo iż wartość *Beta* sugeruje bardzo słaby związek, istotność statystyczna w zasadzie nie pozostawia wątpliwości, co do ważności tego rezultatu. W przypadku pozostałych wymiarów: konformizmu, nonkonformizmu oraz zachowań algorytmicznych nie obserwujemy istotnych statystycznie związków, choć rezultat na poziomie tendencji statystycznej ($p = 0{,}14$) widzimy w przypadku konformizmu – wartość *Beta* nieco zaskakująco wskazuje na wyższy konformizm mężczyzn niż kobiet.

Dotychczasowe zaprezentowane analizy stawiały sobie za cel odpowiedź na pytania o możliwe zróżnicowania poziomu składowych postaw twórczych i odtwórczych. Wzięto pod uwagę trzy główne zmienne niezależne – płeć, typ szkoły oraz wielkość miejscowości zamieszkania, szczególny akcent kładąc na dwie ostatnie. Okazało się, iż wielkość miejscowości zamieszkania różnicuje jedynie poziom zachowań heurystycznych, chociaż interesująco rysowały się interakcje łącznie uwzględniające wpływ miejscowości zamieszkania i typu szkoły.

Zmienną o największej mocy wyjaśniającej okazał się natomiast zdecydowanie typ szkoły. Fakt uczęszczania do liceum bądź technikum znacząco odbijał się na poziomie konformizmu, nonkonformizmu, zachowań heurystycznych i zachowań algorytmicznych. Jest to rezultat istotny i mający duże znaczenie dla polityki edukacyjnej i możliwych reform systemu szkolnictwa.

Ostatnią interesującą kwestią wartą sprawdzenia są możliwe różnice w strukturze postaw twórczych i odtwórczych uczniów liceum i technikum. Wydaje się, iż zauważone i opisane do tej pory różnice mogą mieć swoje źródło w wewnętrznym zróżnicowaniu postaw twórczych i odtwórczych w każdej z tych grup. W związku z tym wydawało się rzeczą pożądaną sprawdzenie, jak wyglądają związki między składowymi postaw twórczych i odtwórczych. Macierz współczynników korelacji zawarto w tabeli 4.

Tabela 4. Macierz współczynników korelacji pomiędzy wymiarami KANH wśród uczniów liceum ogólnokształcącego i technikum

Współczynniki		Konformizm	Zachowania algorytmiczne	Nonkonformizm	Zachowania heurystyczne	POSTAWA ODTWÓRCZA	POSTAWA TWÓRCZA
konformizm	r	1	0,480	-0,266	-0,263	0,891	-0,304
	p		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
zachowania algorytmiczne	r	0,500		-0,138	-0,317	0,823	-0,262
	p	0,000		0,009	0,000	0,000	0,000
nonkonformizm	r	0,095	0,162		0,523	-0,243	0,866
	p	0,074	0,002		0,000	0,000	0,000
zachowania heurystyczne	r	0,121	0,064	0,596	1	-0,332	0,873
	p	0,023	0,230	0,000		0,000	0,000
POSTAWA ODTWÓRCZA	r	0,903	0,824	0,143	0,111	1	-0,331
	p	0,000	0,000	0,007	0,037		0,000
POSTAWA TWÓRCZA	r	0,122	0,125	0,889	0,898	0,142	1
	p	0,022	0,018	0,000	0,000	0,008	
nad przekątną L.O N = 354, pod przekątną technikum N = 354							

Dane zawarte w tabeli 4 skłaniają do kilku ważnych wniosków. Po pierwsze – interesująco rysują się wzory zależności w obrębie uczniów techników. Okazuje się, iż brak istotnych ujemnych korelacji między konformizmem a nonkonformizmem oraz między zachowaniami algorytmicznymi a zachowaniami heurystycznymi – miarami, które niejako „z definicji" powinny być skorelowane ujemnie. W przypadku uczniów liceum nie obserwujemy tego rodzaju zależności – kierunek związków jest zgodny z oczekiwaniami.

Jak wytłumaczyć brak oczekiwanych ujemnych korelacji w przypadku uczniów technikum; o czym świadczą uzyskane wyniki?

Możliwa do wyobrażenia jest sytuacja, gdy konformizm i nonkonformizm nie będą związane negatywnie. Warto bowiem uświadomić sobie, iż konstrukty konformizm i nonkonformizm są złożone. Wedle S. Popka (2000, 2001), na konformizm składają się takie cechy, jak: zależność, pasywność, sztywność adaptacyjna, stereotypowość, uległość i słabość, lękliwość (bojaźliwość), podporządkowanie, niesamodzielność, zahamowalność, defensywność, słaba odporność i wytrwałość, nieodpowiedzialność, brak krytycyzmu, nietolerancja, niskie poczucie wartości ja. Składowe nonkonformizmu wedle modelu Popka, to: niezależność, aktywność i witalizm, elastyczność adaptacyjna, oryginalność, konsekwencja, odwaga, dominatywność, samoorganizacja, spontaniczność i ekspresja, otwartość, odporność i wytrwałość, odpowiedzialność, samokrytycyzm, tolerancyjność, wysokie poczucie wartości ja.

Łatwo dostrzec, iż mówimy o wielu różnych cechach, które zbiorczo określamy mianem konformizmu czy nonkonformizmu. Cechy te są bardzo zróżnicowane, więc można wyobrazić sobie sytuację, gdy ktoś charakteryzuje się wysokim poczuciem wartości ja (składowa nonkonformizmu), a jednocześnie być osobą sztywną adaptacyjnie (wymiar konformizmu). Patrząc z tej perspektywy można by stwierdzić, iż w przypadku uczniów technikum zauważamy postawy bardziej ambiwalentne – prawdopodobnie rozwinięte są w ich przypadku niektóre cechy charakterystyczne dla zachowania konformisty, inne – typowe dla nonkonformisty.

Przy tego typu dociekaniach przydatne mogą być analizy przedstawione przez R. Bernacką (2004), która wykazała, iż na konformizm składają się trzy niezależne czynniki, zaś nonkonformizm można by sprowadzić do dwóch niezależnych składowych. Zdaniem Bernackiej, na konformizm składają się: czynnik aktywacji osobowościowej, obronności poznawczej oraz czynnik realizacyjny. Nonkonformizm to: czynnik aktywacji osobowościowej oraz otwartość poznawczo-realizacyjna. Fakt niezależności czynników potwierdzają przytaczane przez Bernacką współczynniki korelacji między czynnikami, które oscylują wokół zera. Jeżeli są one niezależne, możliwa jest sytuacja, gdy ktoś cechuje się wysokim nasileniem czynnika charakterystycznego dla konformizmu i jednocześnie wysokim natężeniem czynnika charakterystycznego dla nonkonformizmu. Osobnym, istotnym pytaniem wydaje się problem, dlaczego tego typu problem obserwujemy jedynie w przypadku uczniów technikum.

Dyskusja, podsumowanie i wnioski

Przystępując do realizowania badań na celowej próbie uczniów szkół średnich z dużego i małego miasta zakładano, iż różnią się oni poziomem tych osobowościowych i poznawczych charakterystyk, które na gruncie teorii przyjęło się wiązać z postawą twórczą i postawą odtwórczą, a więc nonkonformizmem i konformizmem z jednej strony oraz zachowaniami algorytmicznymi i heurystycznymi z drugiej. Przekonanie to powzięto pod wpływem szczegółowej analizy postaw wobec kreatywności w wychowaniu dzieci wyrażanych w badaniach reprezentatywnych. Dane zebrane w ramach Polskiego Generalnego Son-

dażu Społecznego wskazują bardzo wyraźnie, iż najbardziej pozytywne nastawienie wobec kreatywności w wychowaniu dzieci obserwowane jest w dużych miastach, zaś nastawienie najbardziej sceptyczne – na wsiach i w miastach małych.

By sprawdzić, czy i na ile deklaracje Polaków przekładają się na rzeczywisty poziom konformizmu i nonkonformizmu oraz poznawczych elementów funkcjonowania młodych ludzi, przeprowadzono badanie z wykorzystaniem psychologicznego kwestionariusza KANH na uczniach dwóch typów szkół – liceum ogólnokształcącego i technikum z dużego i małego miasta. Hipoteza, wedle której osoby zamieszkujące duże miasta są bardziej nonkonformistyczne i mniej konformistyczne została sfalsyfikowana – okazało się wręcz, iż mamy do czynienia ze słabą, ale istotną statystycznie odwrotną zależnością – mianowicie: to osoby zamieszkujące duże miasta okazały się większymi konformistami, niż mieszkańcy miast małych.

W odniesieniu do zachowań heurystycznych – intelektualnej składowej postawy twórczej dały się zauważyć istotne statystycznie różnice pomiędzy mieszkańcami dużego i małego miasta – okazało się bowiem, iż młodzi ludzie zamieszkujący duże miasto działają bardziej heurystycznie niż ich rówieśnicy z mniejszego miasta.

Zmienną znacznie bardziej różnicującą poziom postaw twórczych i odtwórczych okazał się typ szkoły, do jakiej uczęszczają młodzi ludzie. Uczniowie technikum są zdecydowanie bardziej konformistyczni oraz myślący algorytmicznie niż uczniowie liceum ogólnokształcącego. Warto przy tym wspomnieć, iż algorytmiczność, wiążąca się z myśleniem odtwórczym, nie zawsze musi być cechą niepożądaną w przypadku zawodów technicznych, czy też tych wszystkich, które wymagają stosowania jasno określonych i dobrze uzasadnionych reguł.

Odpowiedź na pytanie, dlaczego wśród uczniów techników obserwowany jest wyższy poziom konformizmu z oczywistych powodów nie może być odpowiedzią przyczynową – może być bowiem tak, iż rzeczywiście to ten określony typ szkoły konformizuje młodych ludzi, zmusza ich do podporządkowania, ale możliwa jest również inna sytuacja – taka mianowicie, iż bardziej konformistyczni młodzi ludzie z jakichś powodów jako miejsce edukacji wybierają technikum, a nie liceum. Jakie mogą być to powody? Być może, niższa samoocena i mniejsza wiara we własne możliwości; być może, nadmierna uległość wobec rodziców narzucających taki, a nie inny typ szkoły i nakazujący zdobycie „konkretnego zawodu" – oczywiście, możliwe są również inne, podobne wyjaśnienia.

Za najbardziej interesujące i z pewnością wymagające zastanowienia należy uznać stwierdzone istotne statystycznie interakcje, czyli łączne oddzialywania typu szkoly oraz wielkości miejscowości na analizowane charakterystyki psychologiczne. Okazuje się, iż mamy do czynienia z istotnymi statystycznie zależnościami w przypadku konformizmu, nonkonformizmu oraz zachowań heurystycznych. Otóż obserwujemy istotnie wyższe nasilenie konformizmu wśród uczniów technikum w dużym niż małym mieście. W przypadku młodzieży z małego miasta w zasadzie brak różnic w poziomie konformizmu między uczniami liceum i technikum – różnica taka jest natomiast wyraźna w przypadku miasta dużego. Licealiści z miast różnej wielkości okazują się podobnie konformistyczni.

Nieco inne zależności widoczne są w przypadku nonkonformizmu – w małym mieście uczniowie liceum okazują się bardziej nonkonformistyczni niż uczniowie technikum – z odwrotną sytuacją mamy do czynienia w mieście dużym – tam osoby uczęszczające do technikum uzyskują wyższe wskaźniki nonkonformizmu. Obserwujemy więc paradoksalną sytuację – w przypadku dużego miasta uczniowie technikum są jednocześnie bardziej konformistyczni i bardziej nonkonformistyczni, niż w przypadku uczniów liceum. W przypadku mniejszego miasta brak tego typu zależności – uczniowie liceum są mniej konformistyczni i bardziej nonkonformistyczni niż uczniowie technikum.

Niemal identyczna zależność jak w przypadku nonkonformizmu obserwowana jest w zachowaniach heurystycznych – w małym mieście zdecydowanie częściej działające heurystycznie okazują się osoby uczęszczające do liceum niż do technikum; w dużym mieście sytuacja jest odwrotna – tu uczniowie technikum okazują się bardziej heurystyczni niż uczniowie liceum.

Jak wytłumaczyć te zależności? Wydaje się, iż potencjalnych wyjaśnień może być kilka, choć wszystkie one mają jedynie status hipotez.

Po pierwsze, wyższy konformizm uczniów technikum w dużym niż małym mieście można by próbować tłumaczyć innymi powodami i inną sytuacją wyboru szkoły, z jaką ma do czynienia młody człowiek zamieszkujący duże miasto. Otóż najczęściej ma on do wyboru wiele szkół średnich, przy czym istotny jest prestiż szkoły, wyrażający się jej miejscem w rankingach, czy też opinią, jaką mają o niej rodzice bądź znajomi. W małym mieście najczęściej funkcjonuje jedna, dwie szkoły, więc wybór jest dużo prostszy i w pewnym sensie naturalny. Patrząc z tej perspektywy, wydaje się, iż poza pewnymi specyficznymi przypadkami w dużym mieście wybór technikum odbywa się na zasadzie selekcji negatywnej – wielu (choć oczywiście nie wszyscy) uczniów techników, to osoby, które nie dostały się do innych szkół i zmuszone zostały do wyboru technikum. Drugim wytłumaczeniem może być fakt, iż wybór szkoły w przypadku młodzieży z dużego miasta, przy znacznej liczbie różnych szkół, odbywa się na zasadzie narzucenia typu szkoły, czy też wręcz konkretnej placówki przez rodziców lub opiekunów.

Jak jednak wytłumaczyć jednocześnie wyższy nonkonformizm uczniów techników w dużym mieście? Otóż, jeżeli powyższe hipotezy są słuszne, może być to przykład nonkonformizmu negatywnego, w pewnej mierze destrukcyjnego i aspołecznego (Bernacka, 2004), który może być uznany za element reakcji na frustrację z powodu uczęszczania do mało prestiżowej szkoły. Możliwa jest też sytuacja, iż to środowisko technikum – uczniowie, nauczyciele etc. wpływa na rozwój tego typu nonkonformizmu.

Innym sposobem tłumaczenia zaobserwowanych zależności jest zaskakująco inna struktura postaw twórczych i odtwórczych w przypadku uczniów liceów i techników. Analizy korelacyjne pokazały, iż w przypadku uczniów techników obserwowany jest zaskakujący z punktu widzenia teorii, wzór zależności polegający na tym, iż brak negatywnych korelacji pomiędzy miarami postaw twórczych i odtwórczych, a w szczególności pomiędzy miarami charakterolo-

gicznymi (konformizm i nonkonformizm) i poznawczymi (zachowania algorytmiczne i zachowania heurystyczne).

Na bazie koncepcji teoretycznej miary postaw twórczych i odtwórczych powinny być między sobą istotnie ujemnie skorelowane. Taką zależność obserwujemy w przypadku uczniów liceów – konformizm i nonkonformizm okazują się istotnie negatywnie powiązane (r[354] = -0,27; p = 0,0001), podobnie jak zachowania algorytmiczne i heurystyczne (r[354] = -0,32; p = 0,0001) oraz zachowania heurystyczne i konformizm (r[354] = -0,26; p = 0,0001), zachowania algorytmiczne i nonkonformizm (r[354] = -0,14; p = 0,009). W przypadku uczniów techników nie tylko nie obserwujemy równie czytelnych zależności, ale wręcz związki o przeciwnym kierunku. I tak – konformizm i nonkonformizm okazują się związane słabo, ale pozytywnie, przy istotności na poziomie tendencji statystycznej (r[354]=0,095; p=0,074); brak związku negatywnego między zachowaniami algorytmicznymi i heurystycznymi (r[354] = 0,06; p = 0,23); konformizm okazuje się korelować dodatnio i istotnie statystycznie z zachowaniami heurystycznymi (r[354] = 0,12; p = 0,02), podobnie jak nonkonformizm z zachowaniami algorytmicznymi (r[354] = 0,16; p = 0,002). Zależności tego typu mogą świadczyć o niezbyt wykrystalizowanych postawach uczniów techników, czy też swoistym konflikcie między algorytmicznością a heurystycznością oraz nonkonformizmem a konformizmem. Możliwych wyjaśnień tej sytuacji można też poszukiwać we wspominanym już zróżnicowaniu konstruktów konformizm, nonkonformizm, zachowania algorytmiczne i heurystyczne, albowiem należy pamiętać, iż charakterystyki te nie są jednorodne i stąd mogą brać się nieoczekiwane pozytywne związki pomiędzy nimi.

Analizy regresji przeprowadzone, by udzielić ostatecznej odpowiedzi na pytanie o kierunek i istotność wpływu trzech zmiennych niezależnych: płci, typu szkoły oraz wielkości miejscowości zamieszkania na składowe postaw twórczych i odtwórczych, wykazały, iż jedynym rzeczywiście istotnym predyktorem jest typ szkoły, a sam fakt wielkości miejscowości zamieszkania przy kontroli innych czynników okazuje się, że nie ma istotnego statystycznie wpływu na postawy twórcze czy odtwórcze.

Jakie teoretyczne i praktyczne wnioski wypływają z zaprezentowanych do tej pory analiz i hipotez? Wydaje się, iż należy wspomnieć, o co najmniej kilku kwestiach, które zdają się niezmiernie istotne.

Możliwie dokładne poznanie uwarunkowań twórczego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie może mieć kolosalne znaczenie dla pedagogiki, szczególnie dla pedagogiki twórczości. Poznanie elementów sprzyjających rozwojowi kreatywności w działaniu daje pedagogom konkretne wskazówki, na co przede wszystkim należy zwrócić uwagę, jak usuwać bariery i efektywniej stymulować twórczość. Tego typu analizy – wyrastające z psychologii twórczości – są bardzo cennym źródłem inspiracji również dla pedagogiki.

Inną istotna kwestią, dla której tematyka ta wydaje się istotna, są powody o charakterze socjologicznym – rozwój społeczny, konieczność otwartego i innowacyjnego funkcjonowania w otoczeniu czy wręcz „narodziny twórczej klasy" (Florida, 2002) wymagają poznania tych uwarunkowań kreatywności, które

są ponadjednostkowe – dotykające nie tyle i nie tylko jednostki, ale i pewnych elementów z szerszej skali, jak: typ społeczeństwa i kultura (indywidualizm vs. kolektywizm), (zob. np.: Rudowicz, Yue, 2002), klimat w organizacji (Ekvall, Ryhammar, 1999; Karwowski, 2003; Kwaśniewska, Nęcka, 2004; Mathisen, Einarsen, 2004), czy wreszcie elementy, na które uwagę zwrócono w tym studium, czyli wielkość miejscowości zamieszkania (czynnik socjologiczny) oraz typ szkoły (czynnik socjologiczno-pedagogiczny).

Podsumowując stwierdzić należy, że wielkość miejscowości zamieszkania sama w sobie nie różnicuje poziomu kreatywności bądź różnicuje go bardzo nieznacznie. Tym, co odgrywa dużo większą rolę – szczególnie przy łącznym uwzględnieniu z wielkością miejscowości – jest typ szkoły, do jakiej uczęszczają młodzi ludzie. Zauważone znaczne różnice pomiędzy uczniami techników z małego i dużego miasta oraz bardzo specyficzna struktura postaw twórczych i odtwórczych młodych ludzi uczęszczających do techników, każe przyjrzeć im się dużo dokładniej. Zdając sobie sprawę z wątpliwości wiążących się z przyczynowym traktowaniem zależności, można by spytać: „Czy przypadkiem szkoły techniczne nie hamują kreatywnych postaw młodych ludzi?". Jednak może zasadniejsze byłoby inne pytanie: „Czy formy i treści edukacji w technikum nie prowadzą do rozwoju zarówno algorytmiczności, jak i heurystyczności, czy nie rozwijają zarówno konformizmu, jak i nonkonformizmu"? Patrząc z tego punktu widzenia, ocena tych placówek musiałaby być zdecydowanie bardziej pozytywna.

Ograniczenia metodologiczne prezentowanych badań

Last but not least podkreślenia wymaga kilka kwestii o charakterze metodologicznym.

Po pierwsze – opisane badania podjęto głównie pod wpływem prezentowanych wcześniej wyników Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego, by sprawdzić, czy i na ile deklaracje uznania dla kreatywności i konformizmu wśród mieszkańców miast różnej wielkości rzeczywiście przekładają się na poziom konformizmu, nonkonformizmu (i innych składowych postaw twórczych i odtwórczych) młodzieży z miast różniących się wielkością. Należy jednak podkreślić, iż PGSS realizowany jest na losowo-warstwowej reprezentatywnej próbie dorosłych Polaków, szczegółowo kontrolowanej i ważonej ze względu na najważniejsze kryteria.

Badanie zrealizowane na młodych ludziach przeprowadzone zostało na próbie celowej, w której dobrano równoliczne podpróby młodych ludzi w identycznym wieku z małego i dużego miasta oraz z dwóch typów szkół (liceum i technikum). Taki dobór w żadnej mierze nie zapewnia reprezentatywności – tak więc nigdzie nie porównujemy uzyskanych wyników bezpośrednio do rezultatów badania sondażowego.

Druga wątpliwość, o której należy wspomnieć, dotyczy wykorzystanych narzędzi. W opisywanym studium posłużono się wystandaryzowanym kwe-

stionariuszem psychologicznym, wielokrotnie wykorzystywanym do badań młodzieży. W badaniu PGSS respondentów proszono o stworzenie rankingu z pięciu wartości wychowawczych, spośród których dwie (samodzielne myślenie i posłuszeństwo) uznano za egzemplifikację nonkonformizmu i konformizmu. Jednak również te dwie metody nie są w żadnej mierze porównywalne.

Trzecia wątpliwość dotyczy wieku badanych osób. PGSS realizowany jest na próbie dorosłych Polaków – reprezentatywnej również ze względu na wiek, w omawianym studium zbadano młodzież w wieku 16-18 lat. Wybór takiej grupy badawczej ma oczywiście swoje głębokie uzasadnienie. Chodziło bowiem o sprawdzenie, czy poglądy na temat wychowania dziecka wyrażane przez dorosłych mieszkających w miejscowościach różnej wielkości, przekładają się na rzeczywisty poziom nasilenia tych wartości u młodych ludzi te miejscowości zamieszkujących – więc również potencjalnych dzieci respondentów PGSS.

Bibliografia

Arieti S.: *Creativity: The magic synthesis*. Basic Books, New York 1976.

Bernacka R. E.: *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*. UMCS, Lublin 2004.

Cichomski B., Jerzyński T., Zieliński M.: *Polskie Generalne Sondaże Społeczne. Skumulowany zbiór danych*. ISS UW, Warszawa 1992–2002.

Cropley A. J.: *Defining and Measuring Creativity: Are Creativity Tests Worth Using?* „Roeper Review" 2000, 23, 2.

Dobrołowicz W.: *Psychodydaktyka kreatywności*. WSPS, Warszawa 1995.

Dobrołowicz W.: *W stronę treningu myślenia intuicyjnego*. W: W. Dobrołowicz, M. Karwowski (red.): *W stronę kreatywności*. APS, Warszawa 2002.

Ekvall G., Ryhammar L.: *The creative climate: Its determinants and effects at a Swedish university*. „Creativity Research Journal" 1999, 12, 4.

Federowicz M. (br).: *Czytanie ze zrozumieniem*. W: http://www.ifispan.waw.pl/pisa/praca.pdf.

Figiel M.: *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacja edukacyjnych utopii*. Impuls, Kraków 2001.

Florida R.: *The rise of the creative class and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. Basic Books, New York 2002.

Gałązka A.: *Motywacyjne uwarunkowania twórczości*. W: K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.): *Psychopedagogika działań twórczych*. Impuls, Kraków 2005.

Karwowski M.: *Twórcze przewodzenie*. IPiS, Warszawa 2003.

Karwowski M.: *Klimat dla kreatywności*. W: K.J. Szmidt (red.): *Dydaktyka twórczości*. Impuls, Kraków 2003a.

Karwowski M.: *Dzieci twórcze czy konformistyczne? Wartości wychowawcze Polaków 1992–2002*. „Ruch Pedagogiczny" 2004, 5–6.

Karwowski M.: *Trening twórczości: rozpoznanie, planowanie, monitorowanie, przewodzenie*. W: K.J. Szmidt (red.): *Trening twórczości w szkole wyższej*. WSHE, Łódź 2005.

Karwowski M.: *Dzieci kreatywne, czy konformistyczne? Wartości wychowawcze Polaków i Amerykanów w perspektywie porównawczej*. W: W. Dobrołowicz, J. Gralewski (red.): *Kreatywność – nowe aspekty poznawcze i praktyczne*. Wszechnica Polska Szkoła Wyższa TWP, Warszawa 2005a.

Kwaśniewska J., Nęcka E.: *Perception of the climate for creativity in the workplace: the role of the level in the organization and gender*. „Creativity and Innovation Management" 2004, 13, 3.

Matczak A., Jaworowska A., Stańczak J.: *Rysunkowy Test Myślenia Twórczego (TCT-DP) K. K. Urbana i H. G. Jellena*. PTP PTP, Warszawa 2000.

Mathisen G.O., Einarsen S.: *A review of instruments assessing creative and innovative environments within organizations*. „Creativity Research Journal" 2004, 16, 1.

Mendecka G.: *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*. WSP, Częstochowa 2003.

Mooney R.: *A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent*. W: C.W. Taylor, F.X. Barron (red.): *Scientific creativity: Its recognition and development*. Wiley, New York 1963.

Nalaskowski A.: *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. WSiP, Warszawa 1998.

Ostrowska B. (br): *„Rozwiązywanie problemów" w programie PISA*. W: http://www.ifispan.waw.pl/pisa/praca.pdf.

Paleczny T.: *Bunt nadnormalnych*. Universitas, Kraków 1997.

Popek S.: *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*. UMCS, Lublin 2000.

Popek S.: *Człowiek jako jednostka twórcza*. UMCS, Lublin 2001.

Przyborowska B.: *Struktury innowacyjne w edukacji*. UMK, Toruń 2002.

Rudowicz E., Yue X.: *Compatibility of Chinese and creative personalities*. „Creativity Research Journal" 2002, 14, 3&4.

Słabosz A.: *Twórczość a metapoznanie*. W: K.J. Szmidt (red.): *Dydaktyka twórczości*. Impuls, Kraków 2003.

Solowiej J.: *Rodzina a rozwój zdolności twórczych*. W: M. Ziemska (red.): *Rodzina i dziecko*. Warszawa 1986.

Solowiej J.: *Rodzinne uwarunkowania twórczości dzieci i młodzieży*. UG, Gdańsk 1987.

Szmidt K.J.: *Porządek i przygoda. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*. WSiP, Warszawa 1997.

Szmidt K.J.: *„Za dużo, za szybko, za łatwo": podstawowe błędy trenerów twórczości*. W: K.J. Szmidt (red.): *Trening twórczości w szkole wyższej*. WSHE, Łódź 2005.

Szmidt K. J. (red.): *Dydaktyka twórczości*. Impuls, Kraków 2003.

Urban K.K.: *Toward a componential model of creativity*. W: D. Ambrose, L. Cohen, A. Tannenbaum (red.): *Creative intelligence*. Cresskill. Hampton Press, Inc. New Jersey 2003.

Uszyńska-Jarmoc J.: *Twórcza aktywność dziecka*. Trans Humana, Białystok 2003.

Summary

The article presents try to describe connections between socialization space (the size of place of living – little versus big city) and educational (comprehensive school versus vocational school) and creative / un-creative attitudes of the youth (in terms of Popek idea [2000]). Research conducted on a sample of 708 students of vocational and comprehensive secondary schools from a big and a little city, inspired by international studies (PISA programme), Polish representative studies (PGSS programme), and Aleksander Nalskowski's research (1998), shows that the size of the place of living differentiate the level of parts of creative (nonconformity and heuristic behavior) and un-creative (conformity and algorithmic behavior) attitudes just in very little degree. The factor with much more significant influence is the type of school, which alone, and in interaction with size of the city, is significantly differentiating the level of the creative and uncreative attitudes. Theoretical and practical implications of the results are discussed.

MATERIAŁY DO DYSKUSJI – POGLĄDY I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2005

Krzysztof Kruszewski
Uniwersytet Warszawski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

POLITYKA OŚWIATOWA – JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA – SEGREGACJA SPOŁECZNA[1]

Zwykłym biegiem rzeczy, gdy organizatorzy konferencji lub redaktorzy pism albo tomów zadają autorowi temat mający powiązać trzy pedagogiczne kategorie wyliczone w tytule tego artykułu, oczekują, a autor dobrze to rozumie, uzasadnienia tezy, że da się prowadzić taką politykę oświatową, która podniesie jakość kształcenia w taki sposób, że segregacja społeczna dokonywana przez system szkolny nie będzie rezultatem różnej jakości kształcenia dawanego uczniom w zależności od ich pochodzenia. Co więcej, że autor stanowczo opowie się za taką polityką.

W moim przekonaniu poza krótkotrwałymi okresami rewolucji społecznych, okresami, kiedy awansują klasy niższe, jest to niemożliwe. Są to okresy krótkie, bo wyniesione klasy, warstwy, grupy natychmiast z systemu oświaty czynią narzędzie umacniania i dziedziczenia swoich pozycji. Nawet rządy rewolucyjne, zauważał Jan Szczepański (2004, s. 61), po zdobyciu władzy używają szkół do utrwalenia struktury społecznej, a nie podminowania: „Nie ma szkół kształcących rewolucjonistów nawet w najbardziej rewolucyjnym kraju, gdyż rządy rewolucyjne nie lubią rewolucjonistów bardziej, niż jakiekolwiek inne rządy".

Widzę więc sprawę deterministycznie, jeśli nie fatalistycznie: cokolwiek zrobią politycy oświatowi, szkolnictwo za pomocą zróżnicowanej jakości kształcenia utrwalać będzie istniejące nierówności, segregując uczniów zgodnie z ich statusem społeczno-ekonomicznym. Wszyscy jesteśmy bezradni wobec potężnych mechanizmów ekonomicznych, które, jak widać, utrwalonych nierówności potrzebują. I wcale niewykluczone, że dla dobra ogólnego należy na to przystać i przy owych mechanizmach nie dłubać. Są mimo wszystko przynajmniej trzy niezłe powody, żeby jakość kształcenia wyrównywać, choćby nigdy do wyrównania dojść nie miało.

Pierwszy powód jest pragmatyczny: dla wszystkich będzie lepiej, jeżeli zróżnicowanie, a za nim selekcja społeczna, przebiegać będzie na wysokim poziomie wykształcenia. Mówiąc obrazowo, lepiej, żeby zróżnicować kształcenie i wykształ-

cenie na obszarze zmienności – dajmy na to – 50%–100% niż 10%–100%. W niczym nie zmieni to sytuacji dziedziczenia pozycji jednostek wobec innych jednostek, ale poprawić może byt tych u dołu drabiny z pożytkiem dla społeczeństwa jako całości, dla gospodarki, kultury, stosunków międzyludzkich itd.

Drugi powód jest sprawą honoru. Do szlachetnego celu należy dążyć, nawet jeśli wiadomo, że nie zbliżymy się do niego bardziej, niż gdybyśmy w ogóle o nim zapomnieli. Szkoda, że nie poprawimy nic wokół, ale na lepsze zmienimy się sami. To tylko jedna z wielu sytuacji pedagogicznych, uogólnionych przez Bogdana Suchodolskiego (1982, s. 22) w dramatycznym poszukiwaniu najbardziej podstawowego sensu uczenia się: „Czyż nie miałoby to tragicznego, ale głęboko ludzkiego sensu, gdybyśmy obok pragmatycznego hasła: ucz się, jeśli nie chcesz zginąć, sformułowali hasło: ucz się, nawet gdybyś miał zginąć?" Poddając się konieczności, rezygnując z naprawy rzeczywistości na własnym odcinku, pozwalamy na to, by stała się jeszcze gorsza.

Trzeci powód: autonomiczność jednostek. To nie warstwa zawodowa nauczycieli kształci, ale pojedynczy nauczyciele. Kształcą oni nie warstwę, nie klasę społeczną, nawet nie klasę szkolną, ale pojedynczych uczniów. Niezależnie od przymusu statystycznego, jakiemu podlega szkolnictwo jako całość, mogą ratować jednostki, czyniąc wyłom w zasadach generalnych. By jednak mieli potrzebną wiarę i odwagę działania wbrew warunkom obiektywnym, muszą z racji moralnych i wynajdując argumenty intelektualne, podważyć na obszarze własnych wpływów prawdę o zróżnicowanej jakości kształcenia, nacelowanej na segregację społeczną.

Profesor Suchodolski w analizie systemów oświatowych posługiwał się pojęciem systemu dualistycznego, dychotomicznego, dwoistego. Takiego, który oddziela „lepiej" od „gorzej" urodzonych, większe i lepsze wykształcenie ogólne dając tym pierwszym. Proszony o radę, jak wydostać się z pułapki poprzedniej reformy, tej z dziesięciolatką, powiedział, że poza kartami ksiąg system jednolity dotąd się nie pojawił i prawdopodobnie długo się nie pojawi. Co gorsza – dodajmy – nie wiadomo, co dobrego i co złego by przyniósł, tym samym nie mamy jasności, jakie względy oprócz moralnych przemawiają za nim.

Dlaczego mimo wezwań uczonych i obietnic polityków w praktyce nie próbuje się konsekwentnie usunąć dwoistości oświaty? Po pierwsze, bo dualizm oświatowy sprawdza się, okazał się funkcjonalny w warunkach nowoczesnej gospodarki. Po drugie, bo jest niezbędny do utrzymania stratyfikacji społecznej społeczeństw wydolnych cywilizacyjnie. Po trzecie, bo wcale jednolitej oświaty szczerze nie pragniemy. Amerykański intelektualista David Brooks (2003) zauważa: „Marzenie o różnorodności jest podobne do marzenia o równości. Jedno i drugie jest oparte na ideałach, które głosimy, ale które codziennie podminowujemy". Podobnie jest z jednakowym kształceniem dla wszystkich i opartą na kompetencjach ruchliwością społeczną. Wińmy więc konieczność psychologiczną i konieczność społeczną, którym nie ulec nie potrafimy.

Cóż, w praktyce, acz nie w deklaracjach retorycznych, uznajemy, że każdy system szkolny służy segregacji. Motorem segregacji jest program nauczania, czyli to, czego się uczy i jak się uczy; innymi słowy jakość kształcenia. Jakość

kształcenia mierzono jego przydatnością dla starań o usytuowanie się na drabinie społecznej w obrębie klasy średniej, bo pozycje w obrębie klasy wyższej po prostu dziedziczy się. W klasie średniej natomiast dziedziczy się nie tyle bezpośrednio pozycję społeczną, ile dostęp do kształcenia wybornej jakości.

O pierwszym składniku jakości – materiale nauczania, zgryźliwie pisał dobroduszny skądinąd pisarz, autor *Kubusia Puchatka*, pozwalając narzekać londyńskiemu Wokulskiemu z roku 1930 (Milne, 1997, s. 229):

„– No tak, najgorzej, jak człowiek jest samoukiem. To, CO się umie, umie się sto razy lepiej od innych ludzi, ale, niech to diabli wezmą... o, przepraszam... nie ma się pojęcia o tym, co i ile umieją inni ludzie? Wy wszyscy, ludzie wykształceni, mieliście takie same guwernantki, chodziliście do tych samych szkół czy uniwersytetów i wszyscy umiecie to samo. Ja, na przykład, rozmawiałem z jedną panią o cholernie interesującym... przepraszam najmocniej... facecie, nazwiskiem Beckford[2]. Słyszała pani o nim? Nie. No, widzi pani. Ona też nie, ale jakim sposobem taki facet jak ja, który nie jest z tej sfery, może wiedzieć, że Byron należy do waszego ogólnego wykształcenia, a Beckford nie? Rozumie pani teraz, o co mi chodzi?

– A ja zawsze myślę, że każdy człowiek wie co najmniej tyle co ja, a raczej więcej, znacznie więcej – zauważyła Sylwia.

– Niech pani w to nie wierzy. Ale wie pani co, powiem pani coś. Wykształcenie, greka, łacina... Nie chcę powiedzieć nic złego o takich znakomitościach jak na przykład Raglan[3]. Ale niech mi kto wytłumaczy, po co tych małych durniów w etonowskich kołnierzykach uczymy łaciny i greki? Żeby byli wykształceni? Skąd? Jedynie i wyłącznie po to, żeby mali durnie bez kołnierzyków nie znali łaciny i greki. Już mnie pani rozumie? Nie jestem socjalistą, nie można wydawać takich pism jak moje i być socjalistą, to niemożliwe, i w ogóle socjalizm to bzdura, a poza tym cholernie przydałaby mi się greka i łacina ... przepraszam. Ale niech pani pamięta, że ja się na tym wszystkim poznałem".

Ów wpływowy arywista i nuworysz poznał się na tym, że wykształcenie służy nie tylko wyrabianiu przymiotów umysłu i ducha, ale także etykietowaniu, wmontowaniu różnic pozwalających nadać i rozpoznać przynależność klasową. Dla tego rezultatu równie ważne jest, co wiem i co umiem, jak to, czego nie wiedzą i nie potrafią inni. Pewni uczniowie muszą więc uczyć się czegoś, czego nie naucza się innych. Program kształcenia, system szkolny, instytucja szkoły, praktyka szkolna są konstruowane tak, żeby umożliwić zdobycie określonego wykształcenia wszystkim lub większości, a jednocześnie nakreślić jego granice, których przekroczenie utrudnia się im lub wręcz uniemożliwia. Na obszary poza tymi granicami wstęp mają tylko pewne, liczebnie ograniczone grupy.

Paradoksalnie, o ile dla postępu gospodarczego istotne jest to, co ludzie umieją, to dla porządku społecznego to, czego nie umieją.

Zróżnicowanie takie osiąga się nie tylko różnicując materiał nauczania, czyli wiedzę, z którą stykamy ucznia, lecz także sposób, w jaki to zetknięcie przebiega, czyli czynności nauczania i czynności uczenia się[4].

Rozpatrzmy więc drugi składnik jakości kształcenia: sposób, w jaki się uczy.

Razem z globalizacją i inwazją pojęcia „zasoby ludzkie" nastąpiła reorientacja programów szkolnych na umiejętności potrzebne do sprawnego wykonywania każdej pracy z wyjątkiem najbardziej prostych – na tak zwane umiejętności kluczowe[5]. Ponieważ ta reorientacja zaczęła się w Polsce względnie niedawno, badania osiągnięć szkolnych w tym zakresie pokazują, że przeciętnie nasi uczniowie i absolwenci plasują się nisko, dość wysoko za to plasuje się jedynie grupa uczniów i absolwentów liceów ogólnokształcących. Może dlatego, że to grupa pozytywnie wyselekcjonowana pod względem inteligencji i motywacji do nauki. Ale może i dlatego, że materiał nauczania jest w szkołach tego typu tak skomplikowany, że dobre jego opanowanie wymaga wykonywania wysoko zorganizowanych intelektualnie zadań, które przenoszą się na umiejętności kluczowe, a dzięki temu, że zadania te charakteryzuje znaczny transfer, obejmują je.

Wyrobienie umiejętności kluczowych byłoby więc efektem realizacyjnym, niejako ubocznym pracy nad materiałem. Efektem spowodowanym przez sposób nauczania i uczenia się. W szkołach zawodowych, w których zadowalano się byle jakim opanowaniem materiału ogólnokształcącego, takiego transferu być nie mogło, bo uczenie się tego materiału miało bardziej charakter pamięciowy, rozumienie mogło być płytsze a wykorzystanie ułomne. Tu i tu uczono z grubsza tego samego, ale inaczej.

W liceach ogólnokształcących oba czynniki zasadniczo splatały się i tworzyły zharmonizowaną całość.

Kształcenie ogólne w szkołach zawodowych charakteryzował pierwszy czynnik: czego nauczać.

Dziś następuje podmiana: umiejętności kluczowe stają się materiałem nauczania (a nie efektem realizacyjnym) w kształceniu ogólnym na każdym szczeblu i w każdym typie szkoły. I trzonem sprawdzianów zewnętrznych na wszystkich poziomach, czyli na 6., 9. i 12. roku nauczania. Jest to główny, jeśli nie jedyny atrybut demokratyzacji kształcenia. I wyznacznik polityki oświatowej.

Reforma szkolnictwa charakteryzuje się przedłużeniem powszechnego kształcenia wyłącznie ogólnego o rok i znacznym zwiększeniem proporcji uczniów liceów ogólnokształcących. W tak zmienionych warunkach ilościowych nie ma co liczyć na opanowywanie mimochodem umiejętności kluczowych. Teraz to one wyznaczą sposób pracy nad materiałem, a nawet zadecydują o wyborze materiału sposobnego do wyćwiczenia owych umiejętności, co musi wiązać się z uproszczeniem i zubożeniem materiału nauczania.

Że sprawy toczą się w tym kierunku, świadczy formuła zadań egzaminów zewnętrznych, że toczą się pomyślnie, świadczą sukcesy dydaktyczne, bo nie wychowawcze, gimnazjum. Przeniesienie akcentu z materiału na sposób kształcenia wydaje się sygnałem demokratyzacji szkolnictwa. Niestety, to nie jest tak, że funkcja selekcyjna szkolnictwa zanikała. Raczej nieważne stało się, jaki materiał obejmuje kanon umiejętności kluczowych i jakie prócz tego kanonu opanował umiejętności uczeń; ważne są sterylne umiejętności tego kanonu, wyabstrahowane z wiedzy.

Rzućmy okiem, co dzieje się na dole, w oświacie dla uczniów pochodzących z rodzin o marnym kapitale kulturowym i społecznym. Mamy oto wreszcie

oczywiste i precyzyjne, i moralnie akceptowalne, kryterium kogo wykluczyć: kto tych umiejętności nie opanował jest bezużyteczny. Duża wygoda.

A na górze? Bezpośrednich danych empirycznych chyba nie mamy jeszcze, poza może szybkim różnicowaniem się poziomu szkół niepublicznych i publicznych oraz poziomu klas (ciągów) wewnątrz tych drugich. Ale można spekulować.

Po pierwsze, Robert Glaser zbadał, że pewne umiejętności intelektualne, jak rozwiązywanie problemów, formułowanie zasad ogólnych, zapamiętywanie informacji i struktur można rozwinąć na naprawdę wysokim poziomie tylko w odniesieniu do pewnego zakresu treściowego, gruntownie opanowanego.

Po drugie, zmiana, o której mówię, ma względnie nieduże znaczenie dla uczenia się na poziomie zaawansowanym, gdzie decyduje doskonałe opanowanie umiejętności, często tych bardziej subtelnych i bogata baza wiedzy służąca nabywaniu znaczeń. Na tym poziomie kryterium przyznania miejsca w społeczeństwie będzie prawdopodobnie zakres stosowalności umiejętności kluczowych, czyli obszary i stopień trudności zadań, do których rozwiązywania absolwent będzie przygotowany, a to wymaga utrzymania względnie szerokiego i zróżnicowanego materiału nauczania.

„Durnie w etonowskich kołnierzykach" uczyć się będą co prawda nie łaciny i greki, ale innych przedmiotów, na których zaawansowaną naukę nie będzie stać intelektualnie, ekonomicznie i społecznie „durniów spoza Eton", którzy nie noszą ubioru obowiązującego w tej najbardziej elitarnej brytyjskiej szkole, symbolu kształcenia społecznej śmietanki. Ci pierwsi będą kształtować umiejętności najprzedniejszego gatunku na szerszych i bardziej skomplikowanych treściach. Drudzy – na możliwie prostych, których opanowywanie nie wyczerpie sił intelektualnych potrzebnych do przyswojenia umiejętności kluczowych. Na przykład, umiejętność rozwiązywania problemów albo komunikowania się może być kształtowana na poziomie wysokim (treściach trudnych do opanowania) i niskim (treści łatwe, codzienne doświadczenie). To jednak ogromna różnica, czy damy uczniowi zadanie, żeby napisał wyimaginowany list Napoleona, zapraszający Aleksandra I do złożenia wizyty w Paryżu, czy zadanie prostsze, by napisał list do wyimaginowanego kolegi z Anglii z zaproszeniem na Święta Bożego Narodzenia.

Demokratyczne podniesienie jakości kształcenia wyraża się w dążeniu do niezależnego od urodzenia rozdzielania kapitału ludzkiego (ekonomicznego) – wiedzy, kwalifikacji, dyplomów i stopni. Wszystko wskazuje, że obejmie najmniej skomplikowaną i najłatwiejszą, wstępną część tego kapitału, a w dodatku będzie skontrowane przez zróżnicowanie kapitału kulturowego i społecznego.

Kapitału kulturowego, czyli zaawansowania w kulturze dominującej.

Pojęcie to jest szczególnie przydatne, by określić wartość socjalizacji pierwotnej, czyli wychowania rodzinnego, dla wtórnej – tej szkolnej, i wtórnej dla usytuowania się na drabinie społecznej. W Wielkiej Brytanii i w Stanach Zjednoczonych występuje silna korelacja między osiągnięciami uczniów a czystością szkoły: w dobrych szkołach jest po prostu czyściej. Przyczyn tego jest kilka, ale pierwsza i najważniejsza to fakt zgodność lub niezgodności kultury domowej ucznia z kulturą

promowaną przez szkołę. Szkoła, jak wiadomo, promuje kulturę dominującą. Uczeń, którego rodzina tę kulturę uprawia, co przypisuje się warstwie średniej i wyższej, nie czuje się w szkole obco. Może swojej szkoły nie lubić, ale nie nienawidzi jej. W najgorszym razie szkoła jest dla niego niczym antypatyczna ciotka, dokuczliwa, ale przecież tej samej krwi. Nie ma więc powodu „oswajać" otoczenia materialnego graffiti i śmieciami, ani niszczyć go i szpecić, co skłonny jest robić uczeń rzucony siłą w obcą kulturę, przeciwko której się buntuje, do której przyjęcia nie jest intelektualnie ani psychicznie przygotowany.

Kapitału społecznego, czyli zakresu i intensywności możliwych do uruchomienia zasobów społecznych w celu uzyskania własnych korzyści.

To pojęcie szczególnie jest przydatne, by określić zdolność do pozyskania społecznego wsparcia dla interesów edukacyjnych własnych dzieci oraz wartość edukacji dla usytuowania się na drabinie społecznej (np. koła absolwentów).

Władze mogą stanowić prawo, jak pracować ma szkoła i jak prowadzić do szkół nabór. Jednak subtelna tkanka sieci społecznych jest odporna na ingerencje rządowe: „W przeciwieństwie do rodziców z klasy robotniczej i rodziców ubogich, rodzice pochodzący z klasy średniej skłonni są kolektywnie reagować (w przypadku niezadowolenia ze szkoły – K.K.). Potrafią także wykorzystać kontakty ze specjalistami, aby zgromadzić informacje, ekspertyzy lub zmobilizować władze w celu podważenia stanowiska kierownictwa szkoły" (McNamara Horvat, Weininger, Laureau, 2003).

Truizmem jest twierdzić, że to, co uczeń wie, zależy od tego, z kim przestaje poza szkołą i w klasie. W dodatku równie ważne jak to, co znamy (wiemy, umiemy) jest to, kogo znamy. Brytyjska literatura piękna i brytyjskie filmy często podejmują wątek szkolnych znajomości, dzięki którym dostaje się pracę i awansuje. Dwie badaczki sprawdziły, jak wygląda to w krajach świeżego kapitalizmu: w Polsce i Czechach. Twierdzą, że „Na skutki, jakie wykształcenie niesie dla indywidualnego sukcesu zawodowego, składają się dwa czynniki. Naszym zdaniem wykształcenie przekłada się na wyższe zarobki nie tylko dlatego, że dostarcza kapitału ludzkiego (wiedza i umiejętności) oraz cenzur i dyplomów, ale także, ponieważ obdarza ludzi kapitałem społecznym: siecią przyjaźni i znajomości zawartych w latach szkolnych. Sieci te redukują niepewność wpisaną w proces poszukiwania pracy, kompensując brak informacji osobistą, głęboką znajomością i zaufaniem" (Buerkle, Guseva, 2002). Nawiasem mówiąc, zdaniem autorek zjawisko to wyraźniej uwidacznia się w Polsce niż w Czechach.

Czy można wyobrazić sobie politykę oświatową zrywającą więzy zgodności kultury szkoły i rodziny? Na pewno nie. Można za to wyobrazić sobie politykę społeczną meliorującą, jak pisała Helena Radlińska, środowisko rodzinne, zbliżając jego kulturę do kultury szkoły. Taką politykę można sobie wyobrazić, ale środki finansowe niezbędne do jej prowadzenia są niewyobrażalne. Trzecie wyjście to „obniżyć" kulturę szkolną. Na to nie zgodzi się opinia publiczna, a ściśle jej liderzy, a gdyby nawet, to natychmiast z takich szkół uciekną dzieci klasy średniej, dla których stworzone zostaną szkoły z dawną, dobrą „wyższą" kulturą.

Ostatecznie wygląda na to, że w polityce oświatowej występują dwa typy podnoszenia jakości kształcenia: niski i wysoki.

Inni są adresaci pierwszego, inni drugiego. Klątwa dwoistości nie została zdjęta. Skoro o segregacji młodzieży ma decydować nie tyle, co kto wie, ile, co i jak umie, system oświaty, wspomnijmy słowa przywołanego na wstępie D. Brooksa. System oto musi wbrew postulatom nauczać jedną kategorię uczniów opanowania podstawowego kanonu umiejętności na poziomie podstawowym, drugiej zaś zaoferować bogatszy i jakościowo doskonalszy kanon, różnicując odpowiednio materiał nauczania i stopień skomplikowania zadań, których wykonywanie prowadzi do opanowania umiejętności.

Proces ten ilustruje pewna prawidłowość, która już dzisiaj daje o sobie znać w szkołach powszechnego naboru, czyli takich, którym prawo zabrania selekcji nowych uczniów lub ją ogranicza; dziś najwyraźniej widać to w gimnazjach. Chcąc przyciągnąć uczniów zdolnych, obdarzonych znacznym kapitałem kulturowym i społecznym, a więc uczniów obiecujących dobre wyniki w sprawdzianach, udział w konkursach i olimpiadach przedmiotowych, czyli dodających jasnych barw wizerunkowi szkoły i gwarantujących wsparcie szkoły ze strony ustosunkowanych rodziców, organizują klasy grupujące takich uczniów i oddzielne klasy dla uczniów z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym. Jeśli szkołom to utrudniać lub zabraniać, tracą owych obiecujących uczniów.

Dzieje się tak, gdyż szkoły są pod presją opinii publicznej, władz lokalnych i oświatowych żądających za w istocie każdą cenę przyrostu wyników w zewnętrznych sprawdzianach osiągnięć szkolnych i wspinania się w rankingu szkół, w tej swoistej szkolnej lidze. Jeśli więc nie mogą tworzyć klas homogenicznych tylko dla uczniów bardzo dobrze rokujących, to w klasach heterogenicznych bardziej opłaca się im skupić na podnoszeniu rezultatów uczniów słabszych i średnich. To bowiem przyniesie więcej punktów, czyli wyżej podniesie średnią klasy i szkoły w sprawdzianach, niż gdyby skoncentrować nauczanie na uczniach dobrych. Przede wszystkim słabych i średnich uczniów jest więcej niż dobrych, a poza tym przyrost ich wyników jest większy: na przykład z 10 punktów, gdyby się nimi specjalnie nie zajmować do 25, jeśli skoncentrować się na nich, podczas gdy w przypadku uczniów dobrych będzie to, powiedzmy, wzrost z 30 na 35. Z takich szkół uciekać będą obiecujący uczniowie, których rodziców stać będzie na czesne w dobrych szkołach niepublicznych.

Jakość kształcenia zależy od ludzi w kształceniu uczestniczących, tworzących, jak ładnie ujmuje to niedawno ukuty termin „wspólnotę dydaktyczną", której cechą jest wspólne, negocjowane nadawanie znaczeń. Z perspektywy pojedynczego ucznia, czyli podmiotu i przedmiotu zmian zachodzących w jego wiadomościach, umiejętnościach i wartościach, wspólnotę tę tworzy on sam, nauczyciel i reszta uczniów w klasie. Od tej trójcy zależy, jaka wiedza pojawi się na lekcji, jakie znaczenia będą nadawane jej elementom i w toku jakich interakcji (dzięki jakim interakcjom) do tych znaczeń uczniowie dojdą.

Na wartość kształcenia, jak z tego wynika, ma wpływ skład grupy klasowej – to z jednej strony, bo z drugiej ten skład jest jednocześnie oznaką i prognostykiem jakości kształcenia.

Ponad wszelką wątpliwość wiadomo, że jeżeli klasa składa się z uczniów dobrze osadzonych w dominującej kulturze, motywowanych do nauki i kariery

na wykształceniu opartej, do zdobywania dobrych świadectw, wyposażonych w bogaty zasób wiedzy i doświadczeń przydatnych w sukcesie szkolnym, to uczniowie ci stworzą lokalną kulturę sprzyjającą szkolnemu powodzeniu. Z jednej strony więc szkolnictwo znajduje się pod presją rodziców takich uczniów, by tworzyć jednorodne, korzystne wspólnoty dydaktyczne, z drugiej strony, naciski na szkoły wywierają politycy, publikatory, naukowcy, by obrać wręcz przeciwny kierunek i mieszać klasy, gdyż, jak sądzą, wyrówna się w ten sposób jakość kształcenia z korzyścią dla kulturowo nieuprzywilejowanych uczniów.

Ci drudzy zdają się przeceniać wagę zdolności ucznia, a nie doceniać wyniesionego z domu kapitału kulturowego. Ilustruje to niepowodzenie szlachetnej i kosztownej inicjatywy polityków i pedagogów w amerykańskich stanach, które zdecydowały się na przeprowadzenie pewnej próby w wybranych okręgach szkolnych. Uczniowie marnych szkół publicznych w ubogich społecznościach i pochodzący z biednych rodzin, jeśli tylko wykazywali wysoką motywację do nauki i mieli dobre stopnie, mogli przenieść się do doskonałej szkoły prywatnej, a czesne opłacane było z pieniędzy stanowych. Ogromna większość uczniów, których rodziny postanowiły z tej możliwości skorzystać, po krótkim okresie rezygnowała i wracała do swoich starych, byle jakich szkół. Głównym tego powodem było złe samopoczucie w odmiennym kulturowo środowisku i trudności w przejęciu obyczajowości nowej grupy koleżeńskiej. Nie mieli pieniędzy, żeby przyjąć obowiązujący w szkołach prywatnych wzorzec konsumpcji, nie mieli odpowiednich nawyków społecznych, nie byli przygotowani do stylu nauczania i uczenia się, nie umieli współpracować z kolegami.

Niezależnie od deprymującego rezultatu, projektując taki model wyrównywania jakości kształcenia dla wybranych jednostek, przyznano, że nie da się w skali masowej kształcić równie dobrze uczniów niezależnie od ich statusu społeczno-ekonomicznego. Nie ma jednak wyjścia. Jeżeli chcemy poprzez politykę oświatową łagodzić segregację społeczną opartą na utrwalaniu różnic dziedziczonych, musimy zajmować się ogniwem pośrednim: jakością kształcenia, choć dotąd nie obmyślono żadnych remediów skutecznych, a łatwych do zaakceptowania przez wszystkie zainteresowane grupy.

Jeżeli chcemy... Bo dużo wskazuje, że nowa klasa średnia nie jest tym zainteresowana. Znamienny w tym względzie jest artykuł w lewicowym dzienniku brytyjskim. Autor, Peter Wilby (2005), odnotowuje słowa angielskiej minister oświaty: „dla zwolenników postępu ruchliwość społeczna ma znaczenie, jako że opiera się na niej wszystko, w co wierzymy". Wilby podejrzewa, że minister nie rozumie złożoności sprawy i potrzeby zdecydowanych posunięć. Zauważa, że wszystkie rozwiązania w polityce oświatowej i praktyka społeczna, które nawiasem mówiąc przypominają realia polskie, raczej osłabiają niż umacniają ruchliwość społeczną. I ostatecznie dochodzi do wniosku, że skoro na poziom otrzymywanego wykształcenia wpływa grupa rówieśnicza, konieczne jest zadekretowanie przymusowych środków, gwarantujących, że klasy i szkoły będą dobrze wymieszane pod względem poziomu intelektualnego i pochodzenia społecznego uczniów.

Bardzo wątpliwe, by klasa średnia w swej masie wbrew własnej korzyści, w imię zwiększenia ruchliwości społecznej, zechciała zrezygnować z kontroli nad

wydawaniem na oświatę pieniędzy z podatków, ani z kojarzonego z demokracją i konstytucyjnym porządkiem prawa do korzystania z własnych pieniędzy dla zapewnienia własnym dzieciom wykształcenia według własnego uznania.

Przypisy

[1] Artykuł ten poszerza tezy przedstawione podczas obrad zorganizowanego przez ZNP Kongresu Edukacyjnego w Warszawie, w czerwcu 2005 roku.

[2] William Beckford [1760–1844], angielski pisarz i kolekcjoner sztuki. Wielką popularność uzyskała jego gotycka powieść *Watek – arabska opowieść.*

[3] Lord Fitzroy James Raglan [1788-1855], polityk i generał, który wydał rozkaz do szarży lekkiej brygady.

[4] Innymi słowy chodzi o różnicowanie treści kształcenia, czyli uporządkowanego zbioru planowych czynności ucznia wyznaczonych przez materiał nauczania (wiadomości, umiejętności, wartości) i planowaną zmianę psychiczną w uczniu. W zależności od sposobu pracy nad tym samym materiałem, inne będą efekty kształcenia. A w takim razie, przy tym samym programie nauczania, jakość pracy nauczyciela i jakość uczącego się oraz jego współuczniów różnicują ilościowo i jakościowo osiągnięcia szkolne.

[5] Najczęściej wymienia się pięć: umiejętność uczenia się i samodzielnego nim kierowania; umiejętność analizy i rozwiązywania problemów; umiejętności komunikacyjne; umiejętności współpracy; umiejętności informatyczne (gromadzenia, przetwarzania i przechowywania danych).

Bibliografia

Brooks D.: „The Atlantic Monthly" 2003, wrzesień. Za „Forum" 2003, nr 42.

Buerkle K., Guseva A.: *What do you know, who do you know? School as a site for the production of social capital and its effects on income attainment in Poland and the Czech Republic.* „The American Journal of Economics and Sociology" 2002, nr 6.

McNamara H.E., Weininger E.B., Laureau A.: *From social ties to social capital: class differences in the relations between schools and parent networks* „American Educational Reaserch Journal" vol. 40, 2003, nr 2.

Milne A.A.: (1882–1956) *Dwoje ludzi.* Tłum. Mira Michałowska. Prószyński i S-ka, Warszawa 1997.

Suchodolski B.: *Przedmowa.* W: J.W. Botkin, M. Emandrja, M. Malitza: *Uczyć się bez granic.* PWN, Warszawa 1982.

Szczepański J.: *Szkoła w społeczeństwie.* W: K. Konarzewski (red.): *Sztuka nauczania. Szkoła.* WN PWN. Warszawa 2004.

Wilby P.: *Restore bog standards.* „The Guardian", 28 lipca 2005.

Ewelina Skwarczyńska
Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne
Uniwersytet Warszawski

ILE WARTE SĄ DZIECI? O KSIĄŻCE JONATHANA KOZOLA SAVAGE INEQUALIETIES. CHILDREN IN AMERICA'S SCHOOLS[1]

Poruszająca, mocna, kontrowersyjna. Tak charakteryzowano *Savage Inequalieties. Children in America's Schools* („Głębokie Nierówności. Uczniowie Amerykańskich Szkół) Jonathana Kozola. Ktoś powiedziałby, że książka naświetla problem dramatycznej nierówności szans edukacyjnych w publicznych szkołach amerykańskich. Ktoś inny mógłby uznać ją za naciągany, wściekły atak na administrację państwową. Podobnych interpretacji mogłoby być wiele. Głos Kozola w debacie nad problemami edukacji w USA jest z pewnością niebagatelny. Przyjrzyjmy się więc bliżej, do czego nawołuje.

Przyczyny bardzo dużych nierówności szans edukacyjnych w USA to, zdaniem autora, segregacja rasowa, podziały klasowe i brak odpowiedniej redystrybucji funduszy. System szkolny reprezentuje wzory stratyfikacji społecznej: szkoły publiczne, do których chodzą uczniowie z nieuprzywilejowanej klasy społecznej (niebiali, pochodzący z niezamożnych rodzin), otrzymują znacznie mniejsze fundusze niż publiczne szkoły, do których chodzą uczniowie z uprzywilejowanej klasy społecznej (biali z zamożnych rodzin). Dodajmy, że Kozol porównuje szkoły z biednych i bogatych dzielnic wielkich amerykańskich miast. Szkoły w biednych dzielnicach, w odróżnieniu od szkół z dzielnic bogatych, nie są w stanie zapewnić uczniom takiego wykształcenia, jakie pozwoliłoby im wspinać się wyżej po drabinie edukacyjnej.

Książka jest po części analizą przypadków, po części opisem. Kozol opiera się na obserwacjach, rozmowach, dokumentach rządowych, artykułach prasowych, decyzjach sądów, tekstach naukowych. Jednak na pierwszym miejscu zdecydowanie stawia wypowiedzi jednostek najbardziej dotkniętych nierównościami szans oświatowych – uczniów.

Czas akcji to lata 1988–1990, choć autor przywołuje czasem wydarzenia oraz decyzje administracyjne sprzed tego okresu. Miejsce akcji to różne, często odległe od siebie stany w USA.

Książka podzielona jest na sześć rozdziałów poświęconych kolejno wybranym miastom. Konstrukcję „Savage Inegualieties" można nazwać szkatułkową.

Każdy rozdział podejmuje te same z grubsza zagadnienia co poprzedni, a jednocześnie dodaje nowe informacje i pokazuje coraz szerszy zasięg omawianych problemów.

Zobrazuję to, streszczając treść trzech rozdziałów. Rozdział pierwszy jest względnie szczegółowym opisem skrajnego ubóstwa oraz stanu i poziomu szkół w zamieszkałym przez Afroamerykanów East St. Louis; zdaje też relacje ze sposobów oddzielania jego mieszkańców od zamieszkanego przez białych St. Louis. W rozdziale trzecim Kozol relacjonuje warunki życia i stan szkół w różnych częściach Nowego Jorku, analizuje wpływ podatku dochodowego i funduszy federalnych na sposoby finansowania szkolnictwa i opieki medycznej. Rozdział szósty zawiera podobne elementy opisu i analizy, jak rozdziały poprzednie, a dodatkowo dokładne informacje na temat finansowania szkolnictwa przez rząd oraz przykłady działań prokuratury przeciw niekonstytucyjnym sposobom redystrybucji funduszy. W miarę postępu lektury czytelnik zagłębia się w coraz bardziej złożone mechanizmy wzajemnych oddziaływań segregacji rasowej, wpływów z podatków i redystrybucji funduszy na stan szkół, poziom wiedzy w poszczególnych szkołach i szanse uczniów na zdobycie pełnego wykształcenia.

Oto najważniejsze tezy Kozola:

1. Wartość, jaką przypisujemy uczniom, można oszacować na podstawie ilości i jakości środków technicznych, jakie im zapewniamy (stan budynku szkoły, narzędzia do pracy np. książki, wyposażenie klas i pracowni), poziomu poradnictwa (*counselling*), który mają do dyspozycji oraz pomocy medycznej, jaką im gwarantujemy.

2. Sztywny podział na dystrykty szkolne (*school districts*) sprzyja wytwarzaniu nierówności szans edukacyjnych.

3. Sposób finansowania szkolnictwa z podatków i funduszy federalnych funkcjonuje wadliwie; wbrew swojemu założeniu poszerza przepaść między szansami młodych ludzi z biednych i bogatych dzielnic.

Najpierw to, co podstawowe

Zaspokojenie potrzeb fizjologicznych i potrzeb bezpieczeństwa jest konieczne, aby rozwijać się umysłowo, emocjonalnie i społecznie. Rzecz niby wiadoma. Spodziewalibyśmy się, że w państwie wysoko rozwiniętym, jakim są Stany Zjednoczone, nie trzeba o tym nikomu przypominać. A jednak! Według Kozola większość szkół publicznych nie jest w stanie zaspokoić tych podstawowych potrzeb swoich uczniów.

Szokujący widok dzieci z zaropiałymi od tygodni buziami, dla których taki stan jest normalny (s. 21)[2], zajęcia dla uczniów z Haiti, które odbywają się w ubikacji (s. 114), szkoły, w których większość sal nie ma okien (s. 86), brak podręczników[3] (s. 28), szkoły, których nie stać na pralkę, żeby wyprać stroje drużyny sportowej (s. 30), przestarzałe systemy ogrzewania i nieremontowane od lat budynki (s. 54, 79, 212), sale lekcyjne, w których nie ma miejsc dla wszystkich uczniów

(s. 64), zajęcia pisania na komputerze w szkole, w której nie ma komputerów (uczniowie pracują na starych maszynach do pisania lub kartonach z narysowaną klawiaturą, s. 102), klasy, którym pięć razy w semestrze zmienia się wychowawca (s. 45). Podobnych przykładów pojawia się w książce naprawdę wiele. Kozol podkreśla, że nie są one charakterystyczne dla wszystkich szkół amerykańskich. Z reguły tylko dla tych publicznych w biednych dzielnicach.

Bezpośredni powód tak złego stanu szkół jest prosty: niedofinansowanie. Chodzi jednak nie o to, że w USA nie ma pieniędzy na szkolnictwo, tylko o to, że społeczeństwo amerykańskie dyskryminuje ludzi biednych i czarnych (a tym samym szkoły, do których chodzą). „W te szkoły nie warto inwestować" (s. 97). Takie zdanie usłyszał Kozol od jednego z urzędników miasta Nowy Jork, ale jak twierdzi równie dobrze mógłby usłyszeć ją z ust urzędnika Białego Domu.

„Ten system działa dla dzieci, które nie mają dla niego prawie żadnej wartości" (s. 115), a uczniowie doskonale zdają sobie z tego sprawę! „Bywamy w innych szkołach i mamy oczy i mózgi. Różnic się nie ukryje. Widzisz i porównujesz..." (s. 104), mówi jedna z uczennic nowojorskiej szkoły. Taka wiedza mówi uczniom: „my nic ich nie obchodzimy" (s. 58), „to oczywiste, że jesteśmy dla nich gorsi" (s. 95). Sprawia, że młodzi ludzie zostają pozbawieni poczucia własnej wartości, możliwości „godnego dorastania"[4]; czują się odrzuceni przez państwo i resztę społeczeństwa. Jakie są konsekwencje?

Jedną z nich jest bunt przeciwko temu społeczeństwu, skłonność do dewiacji i patologii. Używając słów Kozola: „Niewiele rzeczy może zranić dziecko bardziej, czy bardziej zniszczyć w nim poczucie własnej wartości, niż przylepienie mu metki bezwartościowego, głupiego i niepotrzebnego. Szczególnie jeśli dzieje się to już na etapie pierwszej lub drugiej klasy szkoły podstawowej. Dodajmy do tego nędzę otoczenia oraz wszechobecne aluzje do jego rasowej niższości i staje się niemal pewne, że będziemy potrzebowali więcej kajdanek i więzień" (s. 119).

Kolejną konsekwencją jest duża liczba uczniów, którzy rzucają szkołę. „Nie jest zadziwiające, że dla wielu uczniów doświadczenia szkolne są tak bezosobowe i przygnębiające, że z niej rezygnują" (s. 112) – mówi dyrektorka jednej z państwowych szkół w Chicago. „Mamy uczniów, którzy po prostu znikają z powierzchni ziemi" (s. 113) – stwierdza nauczyciel z Nowego Jorku. Raport komisji do spraw edukacji w Nowym Jorku z 1990 r. szacuje odpad szkolny na 46% oraz pisze, że nie wiadomo dokładnie, co dzieje się z uczniami, którzy „odpadli".

Zdaniem Kozola, największym paradoksem jest to, że instytucje w jednym z najlepiej rozwiniętych technologicznie krajów świata tłumaczą swoją nieskuteczność w odnajdywaniu uczniów z problemami z nowym systemem komputerowym i kłopotami na poziomie administracyjnym. To bzdura! – uważa Kozol.

Szkoły nie otrzymują wystarczających środków ani na doradztwo szkolne, ani na odszukiwanie uczniów. Najlepiej ilustrują to liczby: W przeciętnej szkole publicznej na jednego doradcę przypada 700 uczniów, a na jednego pracownika socjalnego przypada 400 „zaginionych", których ma odszukać. To więcej niż rok ma dni! Innymi słowy, problem odpadu szkolnego jest lekceważony przez władze. Jeśli wartość, jaką państwo przypisuje uczniowi, szacować skutecznością

odszukiwania (w razie gdyby „odpadł") oraz ilością doradztwa, jaką jest mu w stanie zapewnić, wartość ta byłaby prawie zerowa.

Odrobina arytmetyki

„Jeżeli nie mamy pieniędzy na prywatną szkołę, musimy posyłać nasze dzieci do szkoły publicznej – i to tej w naszej dzielnicy" (s. 56). System, uniemożliwiający zapisanie dziecka do szkoły publicznej spoza dzielnicy, w której mieszka, powoduje nierówności, które raz zaakceptowane rozprzestrzeniają się jak zaraza.

Jeśli mieszkasz w biednej dzielnicy i na dodatek jesteś czarny, wyjście z pułapki ubóstwa staje się prawie niemożliwe. Dlaczego? Odpowiedzią jest spirala: podatek z wartości domów i przedsiębiorstw zebrany lokalnie, daje podstawowe fundusze na szkolnictwo publiczne na danym obszarze. Procent tego podatku jest taki sam we wszystkich dzielnicach, ale jego realna suma jest, oczywiście, większa w dzielnicach zamożnych. Sprawnie funkcjonujące, „dobre" szkoły (czyli te odpowiednio dofinansowane) dodają dzielnicy prestiżu, do tego stopnia, że przeprowadzają się do niej rodzice z dziećmi w wieku szkolnym. Im większe zainteresowanie, tym wyższe ceny domów. W efekcie rozszerza się podstawa podatkowa na finansowanie szkolnictwa i szkoły otrzymują coraz większe sumy pieniędzy. Osobom niezamożnym bardzo trudno włączyć się w ten zaklęty krąg; są zmuszone posyłać dzieci do marnych szkół w dzielnicy, na którą ich stać.

Nieobeznanemu z amerykańskimi realiami czytelnikowi trudno uwierzyć, że środki przeznaczane na szkolnictwo publiczne mogą naprawdę tak dramatycznie różnić się między dzielnicami tego samego miasta. Podajmy więc przykład. W Chicago, w ciągu 13 lat (od pierwszej klasy szkoły podstawowej do ostatniej klasy liceum) suma pieniędzy na jednego ucznia w bogatym Niles wynosi $ 100 000, a w biednym East Aurora $ 38 000. Różnica wynosi $ 62 000. Badania najbardziej i najmniej zamożnych dystryktów na Long Island wykazały, że różnica w wydatkach na ucznia w biednych i bogatych dzielnicach była nie tylko duża, ale pięciokrotnie powiększyła się przez pięć lat. Różnice są więc szokujące.

„Równość szans edukacyjnych (*equity in education*) jest ogromnym zagrożeniem dla innych wartości wyznawanych przez wielu zamożnych Amerykanów" (s. 222). Dlatego, uważa autor, trudno rozwiązać problem sztywnego podziału na dystrykty szkolne. „Rodzice z dystryktu New Trier konsekwentnie głosują przeciw redystrybucji funduszy szkolnych" (s. 67), czyli przeznaczaniu części podatku, który płacą, na inne szkoły; to bardzo powszechna sytuacja w całych Stanach Zjednoczonych. Jeszcze bardziej niechętnie zapatrują się na pomysł dowożenia uczniów z innych dzielnic do szkół, w których uczą się ich dzieci. Innymi słowy blokują różne rozwiązania problemu nierówności szans edukacyjnych.

Często przedstawianym argumentem zamożnych rodziców jest: „my też byliśmy kiedyś biedni, ale dopracowaliśmy się swego i nie chcemy się teraz

dzielić" (s. 212). Władze lokalne przekazują następującą wiadomość: „pieniądze są naprawdę ważne dla bogatych dzielnic, ale niewiele zmienią w tych biednych" (s. 171). Taka postawa, zdaniem Kozola, doprowadziła do rozkładu większości publicznych szkół miejskich.

Kolejny argument brzmi następująco: zniesienie barier i umieszczenie uczniów z różnych dzielnic w jednej szkole będzie nieskuteczne. Skoro w domach tych dzieci jest bieda i problemy, a dzielnica bardziej przypomina getto niż cokolwiek innego, z młodego człowieka i tak nic dobrego nie wyrośnie. Zdaniem Kozola „zagłębianie się w dyskusję, czy ważniejszy jest wpływ szkoły, czy rodziny i środowiska zaćmiewa fakt, że i jedno, i drugie są podstawowymi siłami w życiu dziecka"(s. 123).

Autor zdaje się wierzyć w „zjawisko funkcjonalnej alternatywy: jedna instytucja (formalna edukacja) kompensuje braki w funkcjonowaniu innej instytucji (np. rodziny)"[5]. Jeżeli uczniem nie interesuje się nikt, można oczekiwać, że odejdzie ze szkoły, być może zacznie kraść, powiększy liczbę bezdomnych lub stanie się zależny od pomocy socjalnej. Ale jeżeli zainteresuje się nim przynajmniej szkoła, da mu narzędzia, dzięki którym będzie mógł się rozwinąć (np. umiejętność czytania, pisania, liczenia, szukania informacji, obsługi komputera), szanse, że zostanie w szkole, a w przyszłości będzie utrzymywać się z własnej pracy, rosną. Na razie jednak, uważa Kozol, szkoły publiczne w biednych dystryktach nie są w stanie nic zaoferować. „Potrzeba było nadzwyczajnej kombinacji chciwości, rasizmu, politycznego tchórzostwa i apatii społecznej, żeby doprowadzić publiczne szkoły do tak fatalnego stanu" (s. 72).

Intuicyjnie większość z nas zgodziłaby się, zapewne, z wyjaśnieniem, jakiego dostarcza zjawisko funkcjonalnej alternatywy. Jednak wyniki niektórych badań podają je w wątpliwość. „Zarówno zainteresowanie rodziny, jak i obsada nauczycielska oraz wyposażenie szkoły mają wpływ na to, kiedy uczniowie opuszczą szkołę. Te dwa czynniki są, oczywiście, w wysokim stopniu skorelowane, ale żaden z nich nie rekompensuje w sposób adekwatny braku drugiego – samo zainteresowanie rodziców jest niewystarczające do zrównoważenia słabości szkoły"[6]. Tak samo szkoła, która zapewnia dobry poziom, wyposażenie i zainteresowanie uczniem nie zrekompensuje braku zainteresowania rodziców.

Jak Kozol odpowiedziałby na taki zarzut? Prawdopodobnie powiedziałby, że owszem, zainteresowanie uczniem w szkole nie zrekompensuje braku zainteresowania rodziców. Jeśli jednak jest jakakolwiek szansa, że zainteresowanie uczniem w szkole zachęci go do kontynuowania edukacji, to warto tę szansę wykorzystać. I zrobić to jak najlepiej.

Dura lex, sed lex

Wadliwy system finansowania szkolnictwa poszerza, zdaniem Kozola, przepaść między szansami edukacyjnymi dzieci biednych i zamożnych rodziców. Częściowo przekonaliśmy się o tym w poprzednim rozdziale. Weźmy ten system pod lupę.

„System dotacji" jest w USA podstawą finansowania szkolnictwa. W założeniu funkcjonuje następująco: podatek z wartości domów i przedsiębiorstw zebrany lokalnie, daje podstawowe fundusze na szkolnictwo publiczne na danym obszarze. W bogatych dzielnicach realna wartość pieniędzy zebrana z tego podatku pozwala na rozbudowanie sprawnego, dobrze funkcjonującego systemu szkół; w dzielnicach biednych jest zdecydowanie niewystarczająca. Zadaniem władz stanowych jest dostarczenie funduszy (dotacji), które pozwolą na (mniej więcej) wyrównanie poziomu szkół w biednych i zamożnych dystryktach. Tak rzecz wygląda w teorii. W praktyce, informuje Kozol, to urzędnicy decydują o sumie, która pozwoli biednym dystryktom na zapewnienie „minimalnej edukacji" w swoich szkołach. Innymi słowy wielkość dotacji zależy w dużej mierze od decyzji jakiegoś urzędnika i w praktyce dotacje dla szkół w biednych dystryktach nie uzupełniają ich budżetu w stopniu choćby zbliżonym do budżetu szkół z bogatych dzielnic.

Władze stanowe przekazują pewną część funduszy wszystkim szkołom, niezależnie od ich kondycji finansowej. Taka polityka władz, uważa autor, jest zagraniem politycznym, mającym na celu uzyskanie poparcia bogatych dystryktów. Kozol nazywa ją też „słodzikiem", który jak na ironię pogłębia nierówności, zostawiając posmak goryczy w biednych dystryktach" (s. 209). Jest to polityka, która skazuje wszelkie próby wyrównywania szans oświat na totalną porażkę.

Co więcej, władze nie podejmują żadnych inicjatyw, aby politykę tę zmieniać. „Biały Dom od ponad dekady przekonuje, że zmiany administracyjne są >lepszą< odpowiedzią na problem niż równa redystrybucja funduszy oraz że skupianie się na problemie desegregacji jest nieszczere i uproszczone" (s. 124). Długoterminową konsekwencją kontynuowania takiej polityki przez władze Stanów Zjednoczonych, zdaniem autora, będzie wybuch bomby, która na razie tylko tyka. Konsekwencje odczuwalne już teraz to m.in. tworzenie zamkniętych klas społecznych na wzór systemu kastowego w Indiach. Biedni, według Kozola mają minimalne szanse na jakikolwiek awans. „Opowiedzenie się za redystrybucją zasobów i rasową integracją wymagałoby prawdziwej odwagi i wielkiego daru wizjonerstwa" (s. 124), którego nie wykazuje żaden polityk. Tymczasem „równość szans oświatowych dla wielu jest bardziej mitem niż rzeczywistością" (s. 80).

Inne spojrzenie na politykę równych szans

Można zastanawiać się, czy równość szans edukacyjnych jest w ogóle możliwa? Czy nie jest tak samo utopijną ideą, jak marksowska teoria ustanowienia bezklasowego społeczeństwa? Pierre Bourdieu twierdzi, że edukacja (za maską neutralności) potwierdza nierówności społeczne. Trudno wyobrazić sobie społeczeństwo, w którym panowałaby zupełna równość. Trudno wyobrazić sobie edukację, która nie odzwierciedla nierówności społecznych. Być może trudno, ale współczesne, demokratyczne społeczeństwa dążą do stworzenia takiego właśnie „nieodzwierciedlającego" systemu oświaty. Reformy oświatowe, przynajmniej w większości krajów europejskich i w USA, już od lat sześćdziesiątych za jeden z celów

stawiają sobie realizowanie idei *equal opportunieties* (EO). Mimo swej popularności wśród reformatorów (którym wprowadzanie zmian wychodzi z lepszym lub gorszym skutkiem) oraz teoretyków, czasem jest poddawana krytyce.

„Nowa prawica" i konserwatyści kulturowi to najpoważniejsza opozycja idei EO w Wielkiej Brytanii[7]. Z teoretycznego punktu widzenia, najbardziej krytykują ją przedstawiciele pedagogiki krytycznej. „Dla radykałów edukacja wyrównawcza jest jeszcze jedną strategią potwierdzania dominacji grupy społecznie uprzywilejowanej nad będącymi z nią w konflikcie grupami podporządkowanymi"[8]. Ich zdaniem polityka równych szans ogranicza się do wyposażania uczniów „kulturowo zdeprywowanych" w wartości kulturowe głównego nurtu oraz w kompetencje umożliwiające uczniom efektywne wypełnianie ról społecznych. Innymi słowy narzuca pewnym mniejszościom (rasowym czy klasowym), wartości grupy społecznie uprzywilejowanej, trudno więc mówić o rzeczywistym wyrównywaniu szans.

Pedagogika krytyczna nie kwestionuje jednak sensowności polityki EO w ogóle. Ma ona sens, ale „jedynie wówczas, gdy towarzyszy jej wyrównywanie w sferze dystrybucji dóbr ekonomicznych i władzy politycznej oraz respektowanie wartości grup mniejszości" (tamże, s. 333). Takich warunków, zdaniem przedstawicieli tego nurtu, nie ma, uprawianie więc polityki równych szans mija się z celem.

Zdaje się, że polityka EO bierze pod uwagę argumenty pedagogów krytycznych. Spory w debacie nad polityką równych szans nie dotyczą co prawda tego, czy w ogóle wprowadzać ją w życie czy nie, ale tego, co i w jakim stopniu w danym systemie oświatowym reformować. Dotyczą m.in. tego, co powinien zawierać ogólnokrajowy program nauczania (argument nurtu krytycznego: np. europocentryczny program nauczania historii szkodzi uczniom z mniejszości etnicznych), lub tego, jakich usług oświatowych ma dostarczać każda szkoła, by wszyscy mieli szansę awansu na kolejny szczebel drabiny edukacyjnej. Nie będziemy streszczać wszystkich wątków debaty nad polityką równych szans. Spróbujmy, natomiast, odpowiedzieć sobie na pytanie: jak w tę debatę wpisuje się Kozol?

Autor *Savage Inequalieties*... jest bez wątpienia zwolennikiem idei EO. Zwolennikiem zarówno kontrowersyjnym, jak i dość nietypowym. Po pierwsze, politykę równych szans kojarzy się zazwyczaj z wysiłkami na rzecz rozpoznania przyczyn nierówności dotyczących klasy społecznej, rasy i płci. Kozol pomija problem płci, zastępując go problemem nieodpowiedniej redystrybucji dochodów. Być może, ten pierwszy wydaje mu się po prostu drugorzędny? Po drugie, badania dotyczące nierówności szans skupiają się zazwyczaj na różnicach między miastem a wsią. Kozol analizuje różne dystrykty szkolne wielkich miast amerykańskich. Być może, jego zdaniem, zróżnicowanie stanu szkół w samych miastach jest na tyle niepokojące, że wymaga osobnego komentarza?

Przyjrzyjmy się teraz możliwym odpowiedziom na pytanie: skąd bierze się nierówność szans oświatowych? To pytanie zasadnicze dla kreowania polityki EO. Jeśli znamy przyczyny, możemy szukać środków zapobiegawczych.

Zdaniem Jonathana Kozola, „Równość szans edukacyjnych jest ogromnym zagrożeniem dla innych wartości wyznawanych przez wielu zamożnych Ame-

rykanów" (s. 222); jest wynikiem nietolerancji, apatii społecznej, rasizmu i politycznego tchórzostwa. Zdaniem Ann Bastion, Normana Fruchtera (i in.), nierówności szans edukacyjnych w USA są „konsekwencją merytokratycznych praktyk szkolnych"[9] i odzwierciedlania nakazów ekonomicznych. Nie są więc powodowane szczególnymi cechami społeczeństwa amerykańskiego (nietolerancją, rasizmem).

Według autorów cytowanej pracy amerykański system szkolny ma, *de facto*, charakter merytokracji włączającej (*inclusive meritocracy*), czyli taki, w którym uczniom przyznaje się dostęp do edukacji, „lecz już nie środki, które pozwoliłyby im na jej osiągnięcie" (tamże, s. 213). W konsekwencji amerykański system szkolny reprezentuje „wzory stratyfikacji społecznej, zamiast poza nie wykraczać" (tamże, s. 212). Kozol zgadza się z tym końcowym wnioskiem, ale dochodzi do niego w zupełnie inny, słabiej uzasadniony (przyznajmy), sposób.

Zdaniem autora, skuteczność szkoły jest czynnikiem powodującym zróżnicowanie szans oświatowych. Wyposażenie, poziom doradztwa i wsparcie kadry jest tym, co odróżnia szkoły publiczne w biednych i zamożnych dystryktach. Problemu nierówności szans można jednak dopatrywać się gdzie indziej niż w skuteczności szkoły: w programie i stylu nauczania. Przykładem jest m.in. praca L. Jones i R. Moore „Równość szans. Program szkolny i przedmiot". Autorzy przedstawiają powszechnie używany model, mający wyjaśniać nierówności szans oświatowych:

stereotyp → internalizacja → wizerunek własny → osiągnięcia[10].

Model działa następująco: dorośli i całe społeczeństwo posługują się pewnym stereotypem danej grupy młodzieży (np. czarni nie są zdolni). Stereotyp ten jest na tyle powszechny, że opisywana przez niego młodzież (np. czarni) internalizuje treść stereotypu (czyli to, że nie są zdolni) i postrzega siebie zgodnie z tym stereotypem (jesteśmy czarni, nie jesteśmy zdolni). W konsekwencji stereotypizowana grupa nie osiąga wyników odpowiadających pełnemu zakresowi ich możliwości.

Pozwólmy sobie teraz na małą „wariację": Jones i Moore odnoszą powyższy model do problemu nierówności szans edukacyjnych w programach i stylach nauczania. Kozol, wydaje się, również posługuje się tym modelem odnosząc go do skuteczności szkoły. Państwo i władze lokalne nie chcą inwestować w szkoły publiczne w biednych dystryktach, ponieważ „nie warto"; dzieci z tych szkół i tak pochodzą ze złych dzielnic, są czarne, mają niezamożnych rodziców i tak niczego się nie nauczą (stereotyp). Szkoły wiedzą, że chodzą do nich uczniowie, w których, zdaniem państwa, nie warto inwestować. Czują się więc gorsze (internalizacja) i postrzegają się w ten sposób (wizerunek własny). W konsekwencji nie osiągają takich wyników, jakie mogłyby osiągnąć.

Wariacja ta jest tylko pewną interpretacją *Savage Inequalities*.... Celem żonglerki z przesłaniem książki Kozola nie jest próba wpisania go w określony model lub doklejenia tego przesłania do jakiejś koncepcji (np. koncepcji merytokratycznej)[11]. Celem jest pokazanie, że stanowisko Kozola, mimo że kontrowersyjne, miejscami radykalne i nietypowe, w zasadniczych sprawach pokrywa się z ogólnym nurtem dyskusji nad problemami równych szans.

No Child Left Behind – nikogo nie porzucamy w marszu

Książka Kozola ukazała się 1992 roku. W roku 2002 administracja Georga W. Busha ogłosiła program *No Child Left Behind* (NCLB), który rozluźnia przepisy dotyczące podziału na dystrykty szkolne. Nowe prawo „pozwala rodzicom wybrać inną szkołę lub skorzystać z bezpłatnych dodatkowych zajęć z nauczycielami z innych szkół, jeśli szkoła, do której uczęszcza ich dziecko, nie osiąga satysfakcjonujących wyników"[12]. Koszt transportu uczniów do innej szkoły ponosi wybrany przez rodziców dystrykt szkolny. „Szkoły, które nie wykazują poprawy poziomu nauczania, otrzymują dodatkową pomoc i doradztwo (*assistence*)"[13]. Ten, przedstawiony bardzo skrótowo program jest, wydaje mi się, dosłownym wprowadzeniem w życie niektórych propozycji Kozola. Okazuje się, że wprowadzone w życie nie spełniają funkcji niwelowania nierówności szans. W skrócie: powodują, że złe szkoły stają się coraz gorsze.

„Nie wszystkie szkoły z dobrą renomą są dobre dla wszystkich uczniów. Często panuje w nich niesprzyjająca, okrutna atmosfera nietolerancji i konfliktu dla nowo przybyłych"[14]. NCLB, zdaniem niektórych komentatorów, jest za słabo dopracowanym programem. Szkoły, do których postanawiają przenieść się uczniowie, nie otrzymują dodatkowych funduszy, a często muszą zapewnić im zajęcia wyrównawcze lub nawet tworzyć osobne klasy z przystosowanym do nich programem. Do prowadzenia osobnych zajęć są też potrzebni dodatkowi nauczyciele. Innymi słowy, znów wracamy do kwestii finansów.

NCLB tworzy, ponadto, „atmosferę strachu i kryzysu wpisując niektóre szkoły na listę najgorszych (*failing*), podczas gdy powoli dokonuje się w nich ogromny postęp i otrzymują listy gratulacyjne z agencji stanowych"[15]. Można interpretować to następująco: istnieje nieporozumienie lub brak ścisłego formułowania na poziomie stanowym i państwowym; w efekcie „NCLB zbyt pospiesznie wydaje sądy i przykleja złym szkołom karzące metki"[16].

Być może, program NCLB został opracowany na dobrych założeniach, ale nieumiejętnie wprowadzono go w życie? Być może, problem nierówności szans oświatowych należy rozwiązać inaczej niż przez rozluźnianie podziału na dystrykty szkolne? Nie podejmuję się odpowiedzi na te pytania. Ważniejsze jest co innego: nie wiemy, czy program NCLB był w jakiekolwiek mierze inspirowany postulatami autora *Savage Inequalieties*.... Skoro jednak powstał edukacyjny program rządowy oparty na założeniach bardzo podobnych do tych przedstawionych przez Kozola, to znaczy że jego nawoływanie do ulepszania amerykańskiego systemu oświatowego nie było tylko propagandą. Zapewne też nie był jedyną osobą zaniepokojoną sztywnym podziałem na dystrykty szkolne, a jego obserwacje oraz propozycje były na tyle trafne, że w końcu znalazły odbicie w rzeczywistej próbie reformy.

* * *

W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej nie ma równości szans oświatowych. Wynika to z celowej polityki państwa, które nie reformuje systemu redystrybucji funduszy i dotacji na oświatę oraz utrzymuje sztywny podział na dystrykty szkolne. Przyczyny takiego ukierunkowania polityki wiążą się

także z uprzedzeniami rasowymi. Państwo przypisuje uczniom z biednych dzielnic minimalną wartość, co tragicznie odbija się na stanie szkół, do których chodzą, i ich karierach edukacyjnych. Tak w bardzo skrótowy można streścić przesłanie *Savage Inequalieties. Children in America's Schools*.

Z jednej strony, do tez Kozola należy podchodzić z dużą ostrożnością. Mocno kontrowersyjne jest np. porównanie amerykańskiej struktury klasowej do indyjskiego systemu kastowego. Społeczeństwo amerykańskie uznane jest za jedno z najlepiej rozwiniętych demokratycznych społeczeństw na świecie[17]. Można domyślać się jedynie, że Kozol stosuje hiperbolę w celu urozmaicenia tekstu. Stwierdzenie: „równość szans edukacyjnych jest ogromnym zagrożeniem innych wartości wyznawanych przez wielu zamożnych Amerykanów" (s. 222) wydaje się mało przekonujące w świetle koncepcji Bastion, Fruchter (i. in)[18]. Innymi słowy, diagnozy, które stawia Kozol, czasem wydają się nie poparte żadnymi dowodami.

Zastanawiające jest również to, że Kozol nie podaje ani jednego przykładu pozytywnej działalności władz lub przykładu „złej" szkoły, która nieumiejętnie zarządza funduszami. Jak mówi stare porzekadło: każdy medal ma dwie strony. Zdaje się, że Kozol ukazuje tylko jedną z nich. Ostrożny czytelnik staje się sceptyczny.

Z drugiej strony, koncepcja Kozola ma dużo mocnych stron. Zasadnicze wnioski, do których dochodzi, wpisują się doskonale w nurt dyskusji nad polityką EO. Analiza systemu redystrybucji funduszy na oświatę oraz analiza niekorzystnego wpływu, jaki ma sztywny podział dystryktów na równość edukacyjną, jest bardzo sensowna. Program *No Child Left Behind* uznał, że te właśnie czynniki przyczyniają się do istnienia nierównych szans.

Autor *Savage Inequalieties...* nie boi się mówić głośno o bardzo złych warunkach w niektórych szkołach. Czasem opisuje rzeczy, które trudno sobie wyobrazić (np. zajęcia dla uczniów z Haiti, w jednej z nowojorskich szkół, odbywające się w ubikacji)[19] i nie są to rzeczy wyssane z palca (Kozol odwołuje się do źródeł). Opisuje te straszne warunki nie po to, żeby wzbudzić sensację, tylko po to, by pokazać, ile jest jeszcze do zrobienia w amerykańskim systemie oświatowym. Nie jest przy tym fatalistą. Pisze z pasją i przekonaniem, że zmiany są kwestią dobrej woli zaangażowanych obywateli.

Przypisy

[1] J. Kozol: *Savage Inequalieties. Children in America's Schools*. Harper Perrnial, New York 1992, s. 261.

[2] Wszystkie numery stron odnoszą się do wydania jak w przypisie 1.

[3] W USA szkoła zapewnia uczniom książki do pracy – E.S.

[4] Możemy domyślać się, że przez „godne" autor ma na myśli dorastanie w poczuciu własnej wartości, w przekonaniu, że nie jest się skazanym na porażkę życiową z racji marnego statusu finansowego rodziców.

[5] Zob. Z. Mełosik: *Edukacja a stratyfikacja społeczna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2, podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 332.

[6] Zon. R. Meighan: *Socjologia Edukacji*. UMK, Toruń, 1993, s. 328 Autor opiera się na wynikach studium karier uczniowskich na przestrzeni dwudziestu lat.

[7] Por. L. Jones, R. Moore: *Równość szans. Program szkolny i przedmiot*. W: Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy*. Cz. V. UMK, Toruń, 1997, s. 199.

[8] Z. Melosik 2004, s. 332.

[9] Zob. A. Bastion, N. Fruchter (i in.): *Wybierając równość: argumenty za demokratycznym kształceniem szkolnym*. W: Kwieciński Z. (red.): *Nieobecne dyskursy*. Cz. V. UMK, Toruń 1997, s. 212.

Koncepcja merytokratyczna „zakłada, że nierówność społeczna powinna być rezultatem indywidualnych różnic w posiadanej inteligencji lub talentach i stanowić konsekwencję rywalizacji o nierównomiernie rozdzielaną władzę i nagrody". System merytokracji sankcjonuje więc społeczną nierówność, przy czym zakłada, że każdego ucznia w szkole traktuje się tak samo. „Zadaniem edukacji staje się tworzenie wstępnych warunków równości oraz możliwości przemieszczania się ludzi w sposób swobodny w dół i w górę zawodowej hierarchii, stosownie do ich zdolności i osiągnięć (...) system edukacyjny zmierza do przerwania związków między pochodzeniem społecznym a sukcesem społecznym".

Bardzo kuszące byłoby nazwanie Kozola merytokratą-idealistą. Podkreśla on przecież wielokrotnie, że jednym z celów wyrównywania szans edukacyjnych jest stworzenie sytuacji, w której urodzenie w biednej rodzinie nie stwarza barier do sukcesu. Jednak pogląd merytokratyczny ma też inne założenia, z którymi Kozoł, być może, nie zgodziłby się. Na przykład, sankcjonuje społeczną nierówność; wpisuje się w powszechnie krytykowaną koncepcję „ludzkiego kapitału", zakłada, że spoleczny status jednostki zależy od jej udokumentowanych osiągnięć. Dyplomy, po pierwszze, rozdzielają w sposób sprawiedliwy nagrody społeczne, po drugie, stanowią formalny dowód istnienia grupy osób wykształconych i wykwalifikowanych. Nie znamy poglądów Jonathana Kozola na tyle dobrze, by przylepiać mu metkę merytokraty, aczkolwiek wydaje się, że pochwaliłby merytokratyczne założenia wyrównywania szans. Melosik Z.: *Edukacja a stratyfikacja społeczna*, op. cit., s. 329–333.

[10] L. Jones, R. Moore, 1997, s. 206.

[11] Por. przypis 14 niniejszej pracy.

[12] www.ed.gov/nclb.

[13] www.whitehouse.gov/news/reports/no-child-left-behind.html.

[14] www.nochildleft.com.

[15] Zob. S. Dillon: *Facing State Protests, U.S. Offers More Flexibility on School Rules*. „New York Times", April 8, 2005. W: www.nochildleft.com.

[16] www.nochildleft.com.

[17] Już w roku 1840 Alexis de Tocqueville wydał dwutomowe dzieło „O demokracji w Ameryce", w którym opisał społeczeństwo amerykańskie jako najbardziej demokratyczne spośród mu znanych. Od tego czasu demokracja znacząco rozwinęła się w większości krajów europejskich, ale ustrój amerykański nadal często stawiany jest za wzór.

[18] Por. rozdz. IV.

[19] Por. rozdz. I.

RECENZJE

Danuta Urbaniak-Zając: *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*
Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego,
Łódź 2003, s. 327

Ukazała się na rynku wydawniczym książka, której po prostu nie można przeoczyć. Jest nią znakomita rozprawa Danuty Urbaniak-Zając, reprezentującej na co dzień pedagogikę społeczną, a równocześnie akademicką Wszechnicę Uniwersytetu Łódzkiego. Książkę wydało Wydawnictwo UŁ jeszcze w połowie 2003 roku. Nasuwa się zatem pytanie: skąd zwłoka w przygotowaniu przeze mnie recenzji, którą przedkładam Czcigodnym Czytelnikom. Odpowiedź jest bardzo prosta. Jest to praca awansowa i aby nie uprzedzać ostatecznych rozstrzygnięć zwlekalem trochę – słusznie czy niesłusznie? – z niniejszą rekomendacją*.

Książka stanowi obszerne studium teoretyczno-historyczne, którego celem była wiarygodna analiza tworzenia teorii i praktyki w niemieckiej pedagogice społecznej. Praca pomimo jej *stricte* teoretycznego charakteru, zawiera szereg rozstrzygnięć z zakresu ważnych implikacji natury praktyczno-społecznej i naukowo-poznawczej. Tematyka opracowania to niezbyt wdzięczny obiekt zainteresowań, z uwagi na zróżnicowane dywagacje filozoficzno-pedagogiczne wielu autorów, jak i samego praktycznego działania, których początki datuje od połowy XIX wieku, a kolejne propozycje nieustannie prowadzonego dyskursu kilku pokoleń reprezentantów nauk o wychowaniu trwają przecież po dzień dzisiejszy. Nawiązując do słów autorki, zawartych we „Wprowadzeniu", należy zaakcentować, że „dziedzina, którą chcemy przybliżyć polskiemu czytelnikowi, ma za sobą stupięćdziesięcioletnią historię. Główną cechą dyskursu prowadzonego przez ten czas pod szyldem pedagogiki społecznej jest jego zmienność i wielowątkowość. Wprawdzie liczni badacze nieraz podejmowali próby uporządkowania albo wybranych zagadnień (np. zdefiniowanie pojęcia <pedagogika społeczna>), albo całość ustaleń dyscyplinarnych, to jednak każda z nich traktowana była i jest przez innych uczestników dyskursu jako kolejna propozycja, oceniona jako mniej czy bardziej użyteczna w porównaniu z wcześniejszymi, nie mająca jednak podstaw do roszczenia sobie prawa bycia jednym rozwiązaniem. Tak więc obecnie nie ma powszechnie obowiązującego stanowiska określającego <co> to jest pedagogika społeczna, <na czym> polega jej specyfika, nie ma nawet zgodności co do nazwy, którą należałoby się współcześnie posługiwać" (s. 7).

Pragnąc uzasadnić swoją – ze wszech miar – wyjątkowo wysoka ocenę, zaznaczam, iż główny walor książki upatruję w skrupulatnej i ścisłej realizacji przyjętych założeń teoretyczno-metodologicznych (s. 17–32). Dzięki temu, możemy mówić, iż rozprawa dotyczy *de facto* historii instytucjonalizacji pedagogiki społecznej w Niemczech, która wywarła znaczący wpływ na refleksje teoretyczne i rodzaj zorganizowanych działań (system ofert, pomocy, wsparcia społecznego, aktywizacji porad itp.), a zatem przyjęty tryb stosowanej praktyki społecznej w większości krajów Europejskich, a także dostrzegany może być w kilkunastu państwach innych kandydatów.

* Pozwolę sobie nadmienić, iż po pomyślnie zdanym kolokwium habilitacyjnym, nastąpiło uprawomocnienie stopnia naukowego doktora habilitowanego, z chwilą zatwierdzenia Uchwały Rady Wydziału przez Centralną Komisję ds. Tytułu i Stopni Naukowych.

Zgodnie z definicją Pawła Rybickiego „instytucja przedstawia się nam jako zakres ciągłego działania, które jest wykonywane przez jednostkę bądź zespół ludzi, i które ma zapewnione niematerialne i materialne środki realizacji". „Działanie ciągłe", o którym mówi cytowany uprzednio P. Rybicki, można dwojako rozumieć. Zgodnie z pierwszym rozumieniem chodzi o działanie zorganizowane celowo do wykonania określonych zadań. Drugie rozumienie, znacznie szersze, mówi o działaniu powtarzalnym i odtwarzanym (Veblen). Autorzy, zajmujący się instytucjonalizacją określanej dziedziny naukowej, używają tego terminu w obydwu znaczeniach, niekiedy traktując pierwsze jako pewien etap drugiego, instytucje występują w każdym społeczeństwie niezależnie od stopnia jego rozwoju. Społeczeństwa różnią się zakresem zjawisk instytucjonalizowanych i stopniem zinstytucjonalizowania. Instytucja posiada zadania ciągłe i chociaż są one wykonywane przez ludzi, nie ma integralnego powiązania instytucji z osobami (W. Kraśko). Instytucjonalizacja, to przekształcenie spontanicznej działalności jednostek w działalność celową, nastawioną na realizację pewnych zadań przez powoływanie specjalnych agend do realizacji tychże celów. Instytucjonalizacja pedagogiki społecznej nie tylko w Niemczech wyrażała się różnorodnie, między innymi było to:

– pojawienie się w różnych czasopismach działów dotyczących problematyki pedagogiki społecznej;

– uwzględnienie w wykładach uniwersyteckich omawianej powyżej problematyki;

– liczne zmiany teoretycznych i praktycznych podstaw pedagogiki społecznej (od nauk humanistycznych do nauk społecznych) do pełnienia przez pracowników społecznych (socjalnych);

– rozwój metodologii i metod badawczych, a także metod pracy socjalnej – i wiele innych.

Książka szczegółowo prezentuje dorobek niemieckiej pedagogiki społecznej, od początków kształtowania się tej subdyscypliny pedagogicznej po czasy nam współczesne. Jest efektem dużego wysiłku intelektualnego, wynikającego choćby tylko z konieczności poznania ogromnej literatury przedmiotu (w załączonej bibliografii – w przeważającej większości niemieckojęzycznej – znajduje się około 400 pozycji) w celu dokonania wyboru omawianych w książce stanowisk teoretycznych. Jak trudnego zadania podjęła się autorka książki, najlepiej świadczy fakt braku na rynku niemieckim autorskiego opracowania całościowego dorobku niemieckiej pedagogiki społecznej. Niekompletne publikacje tego typu przygotowywane były przez zespoły autorów. Z przyjętego na siebie zadania autorka wywiązała się z pełnym sukcesem: dokonała poprawnej selekcji i pogrupowania materiału badawczego, przeprowadziła przekonujące dowody zgłaszanych tez, przy czym zręcznie zaprezentowała ostateczne rozstrzygnięcia z należytym *taktem* i dystansem, oddzielając argumenty uznawane przez (co najmniej) część badaczy niemieckich od tych, które były wynikiem jej indywidualnych interpretacji.

Zaletą książki jest jej logiczna i bardzo przejrzysta konstrukcja. Autorka rozpoczyna dywagacje od prezentacji swego warsztatu badawczego – założeń teoretyczno-metodologicznych, następnie omawia konteksty kształtowania się idei społeczno-pedagogicznej w Niemczech, by przejść do omówienia pierwszych historycznych koncepcji teoretycznych, mających swoje odniesienia we współczesnych kontynuacjach. W kolejnych dwóch rozdziałach przedstawia przekształcenia teoretycznych podstaw pedagogiki społecznej (odchodzenie od pedagogiki w kierunku nauk społecznych) i najbardziej popularne lub najbardziej inspirujące współczesne teorie pedagogiki społecznej w Niemczech.

Mimo że opracowanie koncentruje się na przekształceniach idei społeczno-pedagogicznej na tle przemian społecznych, gospodarczych i kulturowych dokonujących się w Niemczech w okresie

ponad stu lat, to ważną rolę pełni wątek teoretyczno-metodologiczny, będący wyrazem namysłu nie tylko nad warunkami konstytuowania się statusu pedagogiki społecznej, ale także pedagogiki jako samodzielnej dyscypliny naukowej.

Wiemy, iż pedagogika jest specyficzną dyscypliną naukową, ponieważ prowadząc refleksję nad istniejącą – w znacznej mierze – niezależnie od niej praktyką pedagogiczną, uwikłana jest w różne formy praktyki i działalności społecznej. Danuta Urbaniak-Zając – posiłkując się wybiórczo koncepcją J. Kmity – traktuje naukę (konkretnie teoretyczny dorobek pedagogiki społecznej) jako formę kultury, która z kolei rozumiana jest jako forma świadomości społecznej. Unika tym samym rozważań nad naukowością pedagogiki, ocenianą zwykle poprzez odnoszenia sposobu jej uprawiania do abstrakcyjnego modelu nauki, co współcześnie, przy braku powszechnie zaakceptowanego modelu, jest zawsze kłopotliwe i w jakiejś mierze woluntarne. Ale to nie jedyna zaleta przyjętego rozwiązania. Ujmowanie pedagogiki społecznej jako specyficznej formy świadomości społecznej wywołuje pytanie o jej relacje ze sformalizowaną i niesformalizowaną praktyką społeczno-pedagogiczną, o jej relacje z innymi formami świadomości społecznej (np. polityką), a także świadomością indywidualną poszczególnych teoretyków pedagogiki społecznej. Te zasygnalizowane jedynie kierunki analizy prowadzone są w zasadniczej części omawianej książki. Nadmienię, że w takim kontekście analitycznym pojawia się inne – od tradycyjnie przywoływanego w polskiej pedagogice społecznej rozumienie przymiotnika *społeczna* odnoszonego do pedagogiki.

Ogólnoteoretyczne rozważania pojawiają się w omawianej książce także wówczas, gdy stawiane są pytania o naukę podstawową pedagogiki społecznej: czy powinna nią być pedagogika czy też nauki społeczne. (Autorka sygnalizuje konsekwencje przyjmowanych odmiennych rozwiązań.)

Przywołany przeze mnie wątek analiz teoretyczno-metodologicznych pokazuje nie tylko kompetencje autorki w tym zakresie, ale także jej uwrażliwienie na potrzebę prowadzenia tego typu rozważań.

Recenzowana książka jest bez wątpienia dziełem pionierskim. Pierwszą publikacją na polskim i europejskim rynku wydawniczym, która w tak szerokim zakresie i w tak usystematyzowany sposób prezentuje przemiany i aktualny stan pedagogiki społecznej w Niemczech. Dzięki niej pedagodzy w Polsce (zwłaszcza nieznający języka niemieckiego) uzyskali materiał, który jest w stanie inspirować ich własne prace. Należy bowiem zaznaczyć, iż w okresie kształtowania się pedagogiki społecznej w Polsce i w Niemczech podobieństwa przeważały nad różnicami. Można stwierdzić, że obie kształtujące się dyscypliny mieściły się w tym samym nurcie ówczesnych poszukiwań humanistyczno-społecznych.

Wyraźną cezurę w rozwoju polskiej pedagogiki społecznej stanowi II wojna światowa. Zmiana sytuacji politycznej w naszym kraju zdecydowanie zahamowała rozwój pedagogiki społecznej. Wiele kwestii społecznych nie mogło być przez długi okres przedmiotem analiz naukowych. Jak znaczące było to *zahamowanie* można zobaczyć porównując – dzięki książce D. Urbaniak-Zając – stan teorii polskiej i niemieckiej pedagogiki społecznej. Przy czym trzeba podkreślić, iż autorka nie zachęca do przyjmowania niemieckich rozwiązań, wręcz przeciwnie – formułuje wiele szczegółowych i ogólniejszych wątpliwości. Dorobek niemiecki ma być inspiracją do myślenia teoretycznego w Polsce. Być może, znając *błędy* czy też *uchybienia* niektórych autorów niemieckojęzycznego obszaru kulturowo-edukacyjnego, uda się nam ich uniknąć.

Oceniana książka jest dziełem oryginalnym. Jej specyfiką jest wielowątkowość, co wynika z wielości zagadnień uznawanych przez niemieckich badaczy za przedmiot namysłu pedagogiki spo-

łecznej. Współcześnie ta subdyscyplina akademicka korzysta zarówno z teorii pedagogicznych, socjologicznych, z teorii państwa, z dorobku filozofii, w pewnym stopniu także z dorobku nauk ekonomicznych. Jej swoista interdyscyplinarność rodzi dla badacza bez wątpienia dodatkowe trudności. Autorka książki trudności pokonała wręcz wzorcowo.

Dzięki oryginalności spojrzenia, skrupulatnej realizacji przyjętych założeń metodologicznych, ukazała się książka będąca dowodem *świeżości*, rzetelności, a zarazem *siły* polskiej humanistyki. Dzięki niesłychanej dojrzałości teoretycznej i metodologicznej, biegłej znajomości języka niemieckiego, erudycji autorki – ale także skrupulatnej pracowitości badacza, książka może zaspokoić nie tylko w sferze teorii, ale także praktycznego zapotrzebowania na analizy i eksplikacje użytkowe. Refleksje ogólne nad książką Danuty Urbaniak-Zając prowadzą do wniosku o potrzebie intensyfikacji badań nad filozofią nauki, bądź szerzej: teorii nauki, ukazującej miejsce i charakter poszczególnych dziedzin ludzkiego poznania i działania (aktywizacji), dostrzegania różnorodnych kierunków *emisji* nauki w całokształcie jej rozwoju. Idzie przecież o filozofie rozwoju określonej dyscypliny/subdyscypliny naukowej, która ukazałaby wartości dotychczasowych koncepcji na różnych poziomach poznania, a równocześnie dała podstawę integrowania elementów twórczych współczesnych teorii naukowych.

Za cennym i udanym przedsięwzięciem autorki nie poszły w parze rozstrzygnięcia edytorskie. To zarzut, a może tylko żal skierowany do Wydawcy. Bardzo mały, wręcz znikomy nakład książki (niespełna 200 egzemplarzy) sprawia, iż wielu potencjalnych nabywców nie może kupić tej wyjątkowo potrzebnej i poszukiwanej rozprawy. Może więc, m.in. dzięki niniejszej recenzji, książka doczeka się wznowienia, ale już w większym nakładzie, bądź też Wydawca odstąpi od przysługujących praw pierwszeństwa...., rekomendując pracę do wznowienia w innej renomowanej i zainteresowanej oficynie wydawniczej.

Andrzej Radziewicz-Winnicki
Uniwersytet Śląski

Edukacja międzykulturowa – poradnik dla nauczyciela. *Red. Anna Klimowicz*
Wydawnictwa CODN, Warszawa 2004

Inspiracją do opracowania książki był 120-godzinny pilotażowy kurs doskonalenia zawodowego zorganizowany przez CODN w 2001 roku. W kursie uczestniczyli nauczyciele z różnych stron Polski, a efektem ich spotkań było m.in. przygotowanie scenariuszy lekcji, których część włączono w strukturę publikacji.

Za cel edukacji międzykulturowej można uznać poznawanie i rozumienie własnych reakcji oraz postaw w konfrontacji z odmiennością (kulturową, językową, etniczną), prowadzące do wspólnego egzystowania różnych grup w ramach społeczeństwa pluralistycznego (*uczenie wspólnego bycia obok siebie pomimo różnic*).

Polityka PRL wykluczała uznawanie Polski za państwo wielokulturowe czy wielonarodowościowe, dlatego dopiero lata dziewięćdziesiąte przyniosły odrodzenie tematyki dotyczącej grup mniejszościowych. Zadaniem edukacji międzykulturowej powinno więc być dostarczanie nauczycielom, a także uczniom, wiedzy o mniejszościach zamieszkujących tereny Polski (informacje o ich kulturze i tradycjach, podstawowych prawach oraz relacjach między większością a mniejszością) oraz wiedzy z zakresu psychologii (funkcjonowanie stereotypów i uprzedzeń oraz sposoby zmiany postaw społecznych wobec mniejszości).

Do realizacji tak rozumianych zadań edukacji międzykulturowej przygotowują Czytelnika teksty merytoryczne na temat tożsamości narodowej, tolerancji, stereotypów, prawa i wielokulturowości oraz

scenariusze lekcji i opisy projektów zawarte w recenzowanej książce.

Publikacja składa się z sześciu rozdziałów. Rozdział I, zatytułowany „Metodyka nauczania w edukacji międzykulturowej", zawiera pięć artykułów stanowiących metodyczny wstęp do omawianej problematyki. Lektura rozdziału pozwala zapoznać się z tematyką wielokulturowości na przykładzie dokumentów Rady Europy i Unii Europejskiej, metod nauczania stosowanych w edukacji międzykulturowej, wykorzystywania gier dydaktycznych i projektów, organizowania wymiany młodzieży oraz tworzenia szkolnego programu wychowawczego w środowisku zamieszkiwanym przez mniejszości narodowe.

W rozdziale II pt. „Poznać siebie, by zrozumieć innych" przedstawione są teksty i scenariusze dotyczące tożsamości własnej jednostki. Moment odniesienia do tożsamości stanowi punkt zainteresowań wielu autorów analizujących problematykę międzykulturowości oraz modele kontaktu[1]. J. Nikitorowicz, autor pierwszego tekstu w tej części pracy, podejmuje zagadnienie kształtowania tożsamości. Traktuje on silną identyfikację regionalną za warunek wstępny procesu edukacji międzykulturowej (s. 50). W procesie edukacji należy wyróżnić trzy płaszczyzny wzajemnie od siebie zależne: tożsamość dziedziczoną (społeczno-kulturową), tożsamość jednostkową (osobową) i tożsamość ustawicznie kształtowaną (kulturową). J. Nikitorowicz, analizując wymienione wymiary tożsamości, przedstawia refleksje na temat etnocentryzmu oraz zadań edukacji międzykulturowej. Kontynuację tych rozważań stanowi tekst T. Garstki („Poznać siebie, by móc zrozumieć innych"), w którym autor omawia rolę nauczyciela w kształtowaniu postaw tolerancji poprzez wspieranie procesów refleksji, samopoznania i wyrażania przez uczniów osobistej tożsamości. Rozdział II zawiera ponadto siedem scenariuszy lekcji dotyczących własnej tożsamości (np. *Kim naprawdę jestem; Inny – nie znaczy gorszy* oraz *Historia mojej rodziny* autorstwa A. Klimowicz).

Rozdział III – „W poszukiwaniu tożsamości narodowej, regionalnej, europejskiej" – stanowi najobszerniejszą część pracy. Oprócz dwóch tekstów wprowadzających („Sztuka wspólnego życia" T. Merty i „Tożsamość i pamięć społeczna. Refleksje na przykładzie społeczeństwa polskiego po roku 1989" R. Traby) zawiera szesnaście scenariuszy przeznaczonych do realizacji podczas zajęć. T. Merta analizuje problematykę własnego dziedzictwa, stwierdzając: *stosunek do tego, co swoje, w dużej mierze warunkuje nasz stosunek do tego, co obce* (s. 85). W związku z tym zadaniem edukacji będzie poznawanie dwóch elementów: własnej i obcej kultury. Według R. Traby, procesy transformacyjne tożsamości społeczeństw postkomunistycznych oscylują pomiędzy globalizacją a etnicyzacją. Autor poszukuje odpowiedzi na pytania „Jaka jest pamięć społeczna Polaków?", „Co tworzy jej narodowy kanon?", „Jakie miejsce zajmuje w kształtowaniu nowoczesnej tożsamości?". Omawia procesy zachodzące w obrębie społeczeństwa polskiego, np. pojawienie się na dużą skalę nowej symboliki historycznej, odwołującej się najczęściej do bohaterów narodowych II Rzeczypospolitej. Wśród scenariuszy zaprezentowanych w rozdziale III odnajdziemy problematykę własnej ojczyzny (np. *Moja Ojczyzna* B. Narel) oraz tematykę dotyczącą Innych (np. *Spotkanie z kulturą żydowską* D. Pakulskiej; *Jak żyć w wielokulturowej Europie*

[1] Por. m.in. prace: P. Boski i in.: Tożsamość a odmienność kulturowa, Warszawa 1992; A. Kapciak i in.: Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje, Warszawa 1995; L. Witkowski: Tożsamość i zmiana. (Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych), Toruń 1988; E. Ogrodzka-Mazur: Kategoria tożsamości w analizach zmiany społecznej. Implikacje pedagogiczne do badań edukacji międzykulturowej, W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych, Cieszyn 2001.

I. Moczydłowskiej; *Jadą wozy kolorowe, czyli o bezdrożach losów polskich Romów, Niemcy dla Europy i Zaginiony Łemków świat* A. Klimowicz).

W rozdziale IV, zatytułowanym „Poznać przeszłość, by zrozumieć przyszłość", znajdują się bardzo różne scenariusze zajęć – niektóre dotyczą lokalnej historii, czyli wydarzeń i osób znaczących dla danej miejscowości czy regionu, inne prezentują zagadnienia wielokulturowych korzeni społeczności lokalnych czy regionalnych. K. Zielińska, autorka tekstu pt. „Poznać przeszłość, by zrozumieć teraźniejszość i projektować przyszłość" stwierdza, że wspólnym akcentem tych lekcji będzie odkrywanie przez uczniów przeszłości ich małej ojczyzny oraz kształtowanie zrozumienia wielokulturowości współczesnych społeczeństw. K. Zielińska omawia problematykę pamięci jednostkowej i społecznej oraz funkcje i zadania historii. Przypomina, że obecnie często podkreśla się metaforę o historii jako „nauczycielce życia" w kontekście jej znaczenia dla naszego dynamicznego działania, planowania przyszłości – jako motorycznej siły naszej egzystencji (s. 173). Zbiór scenariuszy lekcji zawiera, zdaniem K. Zielińskiej (s. 176), rozmaite propozycje dla nauczyciela historii – większość proponowanych zajęć rozpoczyna się od zapoznania się z encyklopedycznymi wiadomościami na temat miejscowości lub regionu, ich uzupełnieniem są aktywne metody zdobywania informacji np. wizyty w muzeum, archiwum, kościele, rysowanie planów, rozmowy z innymi. Oto przykładowe tematy zajęć: Śladami wielokulturowości naszej miejscowości, Poznajemy swoje miasto oraz Mniejszości narodowe w Polsce – wczoraj i dziś autorstwa A. Arkusińskiej; Nagrobki – źródło informacji o przodkach i historii i Architektura – przykładem jedności wielu kultur M. Czapskiej; Różne odcienie patriotyzmu i Historia mniejszości narodowych w Polsce T. Króla.

Kolejny rozdział pt. „Być tolerancyjnym, by kształtować współczesność" poświęcony jest kluczowym zagadnieniom edukacji międzykulturowej, a więc promowaniu tolerancji, redukowaniu uprzedzeń i stereotypów w procesie nauczania. Rozważania wstępne przedstawiły A. Straus-Pawłowska („O kształtowaniu się pojęcia tolerancji") oraz A. Klimowicz („O pojmowaniu tolerancji i kształtowaniu postawy tolerancyjnej"). Autorki analizują rodzaje tolerancji, jej przejawy i granice oraz rozwój idei tolerancji na przestrzeni wieków. Wiedza o innych kulturach może stanowić zaledwie punkt wyjścia w edukacji o tolerancji, stąd istotne jest dążenie do kształtowania odpowiednich postaw uczniów. Nauczyciel może skorzystać z propozycji takich scenariuszy, jak: *Tolerancja – cecha prawdziwej demokracji, Granice tolerancji, Przeciwko stereotypom i uprzedzeniom* przygotowanych przez A. Klimowicz; *Świątynia pojednania* i *Trzy religie – jeden Bóg* B. Narel; *Uniwersalizm sztuki a jej odbiór* M. Czapskiej czy *Stosunek Polaków do innych kultur* I. Podsiadło-Dacewicz.

W ostatnim rozdziale pracy zatytułowanym „Wielokulturowość a prawo" teksty wprowadzające opracowali – M. Szyszkowska („Prawo a moralność"), M. Nowicki („Prawo w kształtowaniu wielokulturowości") i K. Legierski („Funkcje norm prawnych w kreowaniu wielokulturowości"). M. Szyszkowska odwołuje się do poglądów wybranych filozofów (m.in. Grocjusza i I. Kanta), omawiając kwestie norm moralnych i prawa. Rozpatruje także zagadnienie prawa w państwach o różnym ustroju politycznym – demokratycznym, autorytarnym, totalitarnym. Z kolei M. Nowicki podkreśla, że wielokulturowość w aspekcie prawnym ujawnia, że *jest ona zjawiskiem par excellence politycznym* (s. 301). Analizując poszczególne prawa, przytacza dokumenty międzynarodowe (np. Konwencję Europejską). Tematyka prawa wewnątrzkrajowego i jego roli w krzewieniu wielokulturowości została omówiona przez K. Legierskiego. Autor rozważa dwie koncepcje prawa stanowionego (czyli państwowego) – heteronomiczną i immanentną, poszukuje także odpowiedzi

na pytanie, w jaki sposób prawo jest przyczyną działań człowieka. Do scenariuszy zawartych w tej części pracy należą m.in., *O władzy i jej granicach* K. Koszewskiej; *Czy warto walczyć o prawo do nauki w swoim języku?* U. Waszkiewicz; czy *Człowiek i jego prawa w judaizmie i chrześcijaństwie* autorstwa J. Sińczaka.

A. Klimowicz, podsumowując teksty zebrane w pracy, zwraca uwagę na podstawowe wymagania, jakim powinien sprostać nauczyciel realizujący tematykę edukacji międzykulturowej (wielokulturowej). Są to m.in.:

– przyjęcie założenia, że wszystkie kultury są w równym stopniu wartościowe;

– uczenie szacunku dla odmienności;

– prezentowanie różnych zjawisk i poglądów (nie tego jedynie słusznego);

– umożliwianie wymiany poglądów w ramach swobodnej dyskusji i refleksji;

– organizowanie kontaktów uczniów z innymi kulturami (s. 7).

Publikacja adresowana jest przede wszystkim do nauczycieli uczących w różnych typach szkół. Zagadnienia poruszane w książce powiązane są z podstawami programowymi ścieżek międzyprzedmiotowych (edukacji regionalnej i edukacji europejskiej) oraz niektórych przedmiotów (np. wiedzy o społeczeństwie, historii, geografii, etyki). Edukacja międzykulturowa pozwala również na realizację tych wskazówek Rady Europy, które dotyczą wychowania i edukacji w duchu tolerancji, przeciwdziałania rasizmowi i ksenofobii, poszanowania praw człowieka oraz rozumienia wspólnego dziedzictwa kulturowego, stąd treść recenzowanej książki powinna zainteresować także wychowawców oraz tych, którzy opracowują projekty powiązane z problematyką wielokulturowości (np. przedstawicieli organizacji pozarządowych).

Rekomendując pracę A. Klimowicz jako interesującą syntezę rozważań teoretycznych oraz ich praktycznych egzemplifikacji w dziedzinie nauczania międzykulturowego, należałoby przytoczyć słowa R.A. Malla, mogące stanowić podsumowanie publikacji: *międzykulturowość [Interkulturalität] stanowi nie tylko transcendentalną, refleksyjno-medytacyjną postawę, ale jest też postulatem moralnym, od uznania którego i stopniowej realizacji zależy solidarne współżycie wszelkich kultur* (R.A. Mall, 1995, s. 50; za Chromiec, 2004, s. 28–29).

Bibliografia

Chromiec E.: *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańsk 2004.

Mall R.A.: *Philosophie im Vergleich der Kulturen. Interkulturelle Philosophie – eine neue Orientierung*. Darmstadt 1995.

Ewa Pająk
Akademia Pedagogiczna w Krakowie

ks. Czesław Sandecki: *Katecheza szkolna a religijność polskich studentów*
Wyd. św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Kraków 2004

Katecheza jest podstawowym elementem działalności ewangelizacyjnej Kościoła, zadaniem zaś Kościoła jest wprowadzenie człowieka w wiarę i życie chrześcijańskie przez katechezę i sakramenty wtajemniczenia.

Katecheza jest formą oddziaływania duszpasterskiego na wiernych, zwłaszcza na dzieci i młodzież. Szczególne doświadczenie zdobył Kościół w czasach tzw. realnego socjalizmu, wprowadzając do parafii katechizację zorganizowaną na wzór katechezy szkolnej i obejmującej wszystkie grupy wiekowe.

Katecheci w swojej praktyce napotykają na poważne kłopoty w realizacji celów katechezy, w zachowaniu jej ewangelizacyjnego charakteru, zmagają się również z problemami w tradycyjnie rozumianym duszpasterstwie, a od katechezy włączonej w struktury szkolne wymaga się większego otwarcia na wspólnotę parafialną i środowisko rodzinne, które odgrywają zasadniczą rolę w procesie wychowania religijnego.

Podstawowym problemem badawczym – pisze autor – było pytanie: Czy i w jaki sposób systematyczna katecheza szkolna, w której uczestniczyli w szkole podstawowej i średniej badani studenci wybranych uczelni krakowskich, wpłynęła na ich religijność? Praca składa się z pięciu rozdziałów. Pierwsza część (dwa rozdziały) ma charakter teoretyczny. W rozdziale pierwszym zostały przedstawione podstawowe pojęcia problemu badawczego. Są nimi: religijność, cele kształcenia dydaktycznego oraz cele kształcenia katechetycznego. Drugi rozdział ma charakter metodologiczny. Zostały w nim wymienione i omówione metody i techniki badań własnych. Podstawową metodą badawczą zastosowaną w pracy był sondaż diagnostyczny, najbardziej popularny i chętnie wykorzystywany w badaniach społecznych, w tym także pedagogicznych. W ramach sondażu diagnostycznego zastosowano następujące techniki badawcze: test osiągnięć szkolnych, ankietę, wywiad skategoryzowany, wywiad nieskategoryzowany, techniki statystyczne i kwestionariusz cech osobowych katechety.

Druga część pracy ma charakter empiryczny i obejmuje trzy rozdziały. Pierwszy – „Religijność badanych studentów". Z badań, które zostały przeprowadzone, wynika, iż studenci w zasadzie odnoszą się życzliwie do Kościoła, parafii i kapłanów, jednak zauważa się wśród nich pewną rezerwę wobec tych instytucji. Młodzież nie ma poczucia wspólnoty, w jej religijności zbyt silny jest indywidualizm. Wiara wielu spośród badanych ma charakter tradycyjny. Oznacza to, że sprowadza się głównie do zewnętrznego związku z obrzędowością kościelną. Religia jest dla tych studentów raczej wartością „odziedziczoną" niż osobistą. Drugi – „Poziom wiedzy religijnej studentów". Według autora, jednym z parametrów określających religijność człowieka jest jego wiedza religijna. Zastosowanie parametru wiedzy religijnej jest jednak szczególnie ważne i konieczne ze względu na podjęte badania, których celem było określenie wpływu procesu katechetycznego na religijność studentów wybranych uczelni, procesu, którego istotnym elementem jest również przekaz wiedzy religijnej.

Jak wykazały badania poziomu wiedzy religijnej studentów, poziom ten jest raczej wysoki, jednak nie występuje ciągły proces pogłębiania wiedzy religijnej (wyłączając studentów uczelni katolickich). Niewielu studentów angażuje się w działalność duszpasterstw akademickich. Nikłe jest zainteresowanie prasą katolicką, książkami katolickimi, telewizją, radiem i innymi mediami. Należy więc stworzyć taką „ofertę" medialną dla studentów, która odpowiadałaby ich aspiracjom intelektualnym, a równocześnie prowadziła do spójności formacji intelektualno-zawodowej i religijnej. Badania potwierdzają, że zarówno w domu, jak i w grupach rówieśniczych rzadko mówi się już o Bogu. Zanika kontakt z kapłanem-duszpasterzem, obniża się znaczenie rodziców w przekazywaniu wiedzy religijnej.

Na szczególne podkreślenie zasługuje doceniona przez badanych rola Pisma Świętego w procesie pogłębiania wiary, a także kazań czy rekolekcji. Fakt ten powinien stanowić ważne wyzwanie dla kapłanów, aby ze szczególną starannością i troską dbali o ten wymiar posługi duszpasterskiej. Badania wykazały, że tylko nieliczni studenci uczestniczą w systematycznej formacji religijnej. Dla zdecydowanej większości te formacje stanowi słuchanie kazań i udział w rekolekcjach. Autor wysuwa więc propozycje pod adresem kaznodziejów, aby przywrócić styl mówienia tzw. kazań katechizmowych, które przekazywałyby konkretną wiedzę teologiczną, religijną i pokazywały, jak zgodnie z nauczaniem Kościoła odnosić się do wyzwań i problemów moralnych współczesności.

Kościół świadomy swego posłannictwa głoszenia wszystkim ludziom Dobrej Nowiny o zbawieniu, stara się postawione sobie zadanie wypełniać wszystkimi dostępnymi mu sposobami. W rozdziale

piątym „Katecheza szkolna w opinii badanych studentów", autor przedstawia opinie badanych na temat własnej religijności i katechezy szkolnej. Okazuje się, że zagadnienie to, mimo zakończenia systematycznej katechizacji, ciągle jest obecne w świadomości badanych, budzi refleksje i przemyślenia. Badani zasadniczo powtarzali w swoich wypowiedziach przedstawione opinie na temat znaczenia i słuszności podjęcia decyzji o powrocie religii do szkoły, specyfiki tych zajęć, podejmowanej tematyki lekcji, osoby katechizującego. Oto kilka wypowiedzi najbardziej charakterystycznych:

– Katecheza szkolna powinna w większym stopniu zajmować się etyką i problemami życia codziennego młodzieży.

– Często ludzie nieprzygotowani i, co najgorsze, niemili biorą się do prowadzenia katechezy.

– Wszyscy katechezę szkolną krytykują, mówią, że jest źle prowadzona, inni twierdzą, że jest jednak potrzebna, tylko nikt nie ma pomysłu, jak ją polepszyć.

– Katecheza powinna bardziej niż dotychczas przygotowywać dzieci i młodzież do odważnego przyznawania się do wiary, do brania czynnego udziału w życiu społecznym, politycznym i pokazywać, jak być w zgodzie ze społecznym nauczaniem Kościoła.

– Może w szkole powinno się bardziej uczyć przeżywania wiary niż wiedzy – dlaczego nie stworzyć przy szkole jakiejś grupy religijnej.

– Myślę, że katechetami powinni być ludzie, którzy swoją postawą dają przykład życia religijnego i którzy potrafią nawiązać dobry kontakt z ludźmi, aby być ich przewodnikami duchowymi, a nie tylko osobami przekazującymi wiedzę.

Szkolna katecheza jest służbą świadczoną polskiej szkole. Akcentuje ona pomocniczą funkcję szkoły wobec rodziny, pragnie przeciwstawić się stresogennemu charakterowi edukacji oraz przywrócić temu systemowi właściwą płaszczyznę aksjologiczną.

Według badanych studentów, specyficzny charakter katechezy, wyjątkowy na tle innych przedmiotów szkolnych powinien również wyrażać się w odmiennym stosunku katechetów do zagadnienia oceniania w procesie katechetycznym. Respondenci uznali, że ocenianie ucznia na katechezie jedynie na podstawie posiadanej przez niego wiedzy jest znacznym uproszczeniem rzeczywistości wiary. Ocena z religii nie może być, w opinii studentów, wypadkową ocen cząstkowych uzyskiwanych za wiedzę, ale powinna uwzględniać podejmowany przez młodego człowieka, często bardzo trudny i skomplikowany, proces zbliżenia się do Boga, a także troskę o budowanie własnej wiary i jej swoistą „intymność". Oczywiście tego wymiaru, jak przyznają sami badani, ocenić się nie da.

Badania nie potwierdziły również pełnej zbieżności pomiędzy oczekiwaniami dotyczącymi specyficznego charakteru lekcji religii a rzeczywistością, w której uczestniczyli w szkole badani studenci.

Rzeczywistością najbardziej charakterystyczną dla katechezy realizowanej w szkole podstawowej, średniej był, zdaniem badanych, przekaz wiedzy religijnej. Wymiar intelektualny w zdecydowany sposób zdominował proces katechetyczny, a wymiar formacyjny, który pozwala na doprowadzenie człowieka do bliskości z Bogiem, rozumianej jako pogłębienie życia duchowego, sakramentalnego i modlitewnego katechizowanych, posiadał charakter drugorzędny. Katecheza ma w swoich podstawowych założeniach zarówno nauczać doktryny chrześcijańskiej, jak i wprowadzać wiernych w pełnię życia chrześcijańskiego. Katecheta to nie tylko nauczyciel religii, doskonały znawca przedmiotu i metodyk, ale nade wszystko świadek autentycznej wiary i osobistego kontaktu z Bogiem, przewodnik prowadzący swoich uczniów do przylgnięcia do Chrystusa.

Obraz katechety zapamiętany przez badanych studentów dopełnia zestaw cech pozytywnych i negatywnych, które respondenci zauważyli u swoich nauczy-

cieli religii. W opinii młodzieży powinien to być człowiek o rzetelnej, głębokiej wiedzy, posiadający umiejętności dydaktyczne wykorzystywane do atrakcyjnego i interesującego prowadzenia zajęć, posługujący się poprawnym, zrozumiałym językiem, podejmujący interesujące tematy na katechezie, prowadzący dialog z uczniami. Nade wszystko zaś musi być przygotowany na to, że jego słowa będą nieustannie testowane i uczniowie wychwycą każdą niezgodność między głoszoną prawdą a postępowaniem.

Badania potwierdziły, że katecheza w szkole jest niezwykle złożona, wielowymiarowa i dynamiczna. Wpisuje się ona w ciągle zmieniający się kontekst społeczny, polityczny i moralny związany z sytuacją młodego człowieka i jego rodziny. Znamionuje również rzeczywistość Kościoła.

W centrum zainteresowania badań był młody człowiek, student ukształtowany przez rodzinę i wszechstronne ewangelizacyjne oddziaływanie Kościoła, w tym w głównej mierze przez katechizację. Podstawowym problemem badawczym było uzyskanie w wyniku przeprowadzonych badań odpowiedzi na pytanie o wpływ systematycznej katechezy szkolnej na religijność studentów w środowiskach badawczych wybranych uczelni krakowskich. To szerokie zagadnienie w praktyce obejmowało badanie postaw studentów wobec wiary, wypełnianie przez nich podstawowych praktyk religijnych, a także poznanie opinii respondentów na temat katechezy szkolnej i problemów szczegółowych z nią związanych.

Badania wykazały, że religijność respondentów w dużej mierze ma charakter tradycyjny. Znaczy to, że sprowadza się głównie do zewnętrznego związku z obrzędowością kościelną. Ujawniły także ciekawy stosunek studentów do zagadnienia stanu osoby katechizującej. Większość badanych wyraziła przekonanie, że nie jest istotne, czy katechetą jest osoba duchowna czy świecka.

Analiza przedstawionego w publikacji materiału badawczego dotyczącego katechezy w szkole może prowadzić do pesymistycznych wniosków. Ale obok wielu negatywnych zależności, badania pokazały również zjawiska pozytywne. Zbyteczne i szkodliwe wydają się dyskusje, wyrażające tęsknotę za powrotem katechizacji do parafii. Potrzebna jest raczej rzeczowa dyskusja o tym, jak katechezę szkolną uczynić sposobem skuteczniejszego oddziaływania ewangelicznego.

Oto kilka postulatów, które podaje autor:

– stworzenie nowego programu katechetycznego zbieżnego z podstawowymi założeniami dydaktyczno-wychowawczymi nowej polskiej szkoły, która pragnie zarówno uczyć, wychowywać, jak i kształtować umiejętności ucznia,

– konieczność prowadzenia ciągle udoskonalanej, konsekwentnej i egzekwowanej formacji katechetów,

– inspirowanie do permanentnej troski o pogłębianie swojej wiary,

– katecheta musi mieć czas, aby być z młodzieżą również po lekcjach,

– katecheta musi mieć czas na organizowanie różnych zajęć pozaszkolnych, które prowadzą do pogłębiania wiary, np. rekolekcje, dni skupienia, spotkania, wyjazdy,

– uaktywnienie współpracy katechety z rodzicami,

– katecheta powinien być do dyspozycji rodziców również w szkole, np. podczas dni otwartych dla rodziców,

– katecheta musi być wiarygodny,

– katecheza musi prowadzić do uczestnictwa w niedzielnej Mszy św.

Katecheza szkolna – twierdzi autor – przyczyniła się w znaczący sposób do ukształtowania dojrzalej religijności badanych studentów, ale dane empiryczne świadczą, że wpływ ten był niezwykle zróżnicowany.

Książka jest wyjątkowo aktualna. Przeznaczona nie tylko dla studentów, ale również dla nauczycieli-wychowawców, jak i katechetów szkolnych różnych szczebli edukacyjnych.

Przeprowadzone przez autora badania mogą pomóc nauczycielom w głęb-

szym przyjrzeniu się postawionym problemom i w ewentualnym ich rozszerzeniu.

Maria Chymuk
Akademia Pedagogiczna w Krakowie

Andrzej E. Sękowski (red.):
Psychologia zdolności
Współczesne kierunki badań.
Wydawnictwo Naukowe PWN,
Warszawa 2004, s. 201

Zdolności są jednym z najciekawszych zagadnień badanych przez psychologię i ciągle stanowią zagadkę dla specjalistów w tej dziedzinie. Badaniem zdolności zajmowało się i zajmuje wielu psychologów. Wskaźnikiem wybitnych zdolności zwykle są wybitne osiągnięcia. Każda społeczność stara się wykorzystać te osiągnięcia jak najlepiej, dlatego też zależy jej na kształtowaniu cech oraz stymulowaniu i wspieraniu działań ludzi zdolnych. Kształtowanie to dotyczy przede wszystkim sfery poznawczej. Istotnym elementem badań psychologicznych w tym zakresie jest dobra i trafna diagnoza, tzn. wykrycie osób uzdolnionych i stwierdzenie rodzaju ich uzdolnień. Miarą zdolności może być także sukces w różnych dziedzinach aktywności człowieka.

Książka składa się z pięciu części i zawiera 11 prac. Część pierwsza to dwie prace na temat badania relacji zdolności z cechami osobowości. Badaniom poddawane są przede wszystkim inteligencja i osobowość. M. Ledzińska poszukuje powiązań między inteligencją i cechami osobowości. Inteligencja jest ogólną zdolnością umysłową wpływającą na stopień sprawności działań wymagających udziału procesów uczenia się i myślenia. Teorie i praktykę badań nad inteligencją prezentuje szeroko m.in. E. Nęcka w książce *Inteligencja* (GWP, 2002). Ledzińska proponuje koncepcję kompromisową łączącą obie sfery i konstruuje narzędzia diagnostyczne do badań empirycznych. A. Sękowski w pracy *Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności* prezentuje wybrane koncepcje i modele wybitnych zdolności, określa cechy osobowości uczniów zdolnych oraz analizuje edukacyjne implikacje wynikające ze zdolności i cech osobowości uczniów. Dzieci utalentowane stanowią dla społeczeństwa olbrzymi kapitał, którego wartość nie zawsze jest doceniana. Kapitał ten procentuje dopiero wtedy, gdy zapewni się wybitnym jednostkom odpowiedni trening adekwatny do ich możliwości, metody wychowawcze oraz właściwe warunki sprzyjające rozwojowi posiadanych zdolności i odpowiednie wykorzystanie osiągnięć. A. Sękowski podkreśla znaczenie wielu konstrukcji i badań teoretycznych oraz zwraca uwagę na konieczność stosowania metod eksperymentalnych uwzględniających nie tylko standardy metod diagnostycznych, lecz również preferencje i motywacje osoby badanej.

W drugiej części książki rozważane są psychospoleczne aspekty edukacji osób zdolnych. Głównym przedmiotem zainteresowań M. Kossowskiej są psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych. Bada ona zależność osiągnięć szkolnych od inteligencji i osobowości oraz wpływ stylów poznawczych na osiągnięcia szkolne. Analizuje warunki wykorzystania wiedzy o uwarunkowaniach osiągnięć szkolnych z perspektywy ucznia i nauczyciela. W. Limont prezentuje wyniki eksperymentalnych badań wyobraźni twórczej młodzieży. Rozważa zależności między typami umysłu człowieka i różnicami w przetwarzaniu informacji. R. Wiechnik poddała badaniom sytuację dzieci twórczych w grupie rówieśniczej. Interesuje się popularnością w grupie oraz różnicami pod względem zajmowanej pozycji w sensie socjometrycznym. Do analizy kreatywności dzieci wykorzystała *metodę analizy wytworów* i *metodę zadań testowych* (test kółek, test nowych zastosowań, test skojarzeń). W książce prezentowane są także wybrane aspekty badań

nad uzdolnionymi uczniami niepełnosprawnymi. Autorka podjęła próbę zdefiniowania takich pojęć, jak: osoba zdolna z upośledzeniem i osoba zdolna niepełnosprawna. Rozważa możliwości kształcenia i wspomagania rozwoju zdolnych osób niepełnosprawnych. Dyskusji poddaje działania osób zdolnych niewidomych i słabowidzących oraz procedury identyfikacji zdolnych uczniów niepełnosprawnych.

Trzecia część książki poświęcona jest problemom diagnozy i identyfikacji wybitnych zdolności. M. Siekańska konfrontuje koncepcje zdolności z możliwościami identyfikacji uczniów zdolnych. Analizuje trójstopniowy model zdolności Josepha S. Renzualliego, współczynnikowy model zdolności Franza Mönksa, psychospołeczną koncepcje Abrahama Tannenbauma, triarchiczną koncepcję zdolności intelektualnych Roberta Sternberga, wielowymiarową teorię inteligencji Howarda Gardnera, koncepcje zdolności Johna Feldhusena oraz psychologiczno-pedagogiczną koncepcję zdolności wg Jamesa J. Gallaghera i Richarda D. Courtrighta. Autorka prezentuje również teoretyczne i metodologiczne problemy identyfikacji osób wybitnie uzdolnionych. B. Janas-Stawikowska omawia przydatność istniejących metod (skali Wechslera, diagnozy możliwości intelektualnych – DMI A. Matczak, testów matryc Ravena, testu słownikowego „Leksykon" A. Jurkowskiego) i własne rozwiązania w zakresie identyfikacji i diagnozowania uzdolnień dzieci i młodzieży stosowane w poradni psychologiczno-pedagogicznej (np. arkusz samooceny „Jaki jestem. Jaki chciałbym być", kwestionariusz rozmowy z rodzicami, kwestionariusz „Informacja o uczniu kierowanym do Punktu Konsultacyjnego dla Dzieci i Młodzieży Uzdolnionej). Skala pomiaru inteligencji D. Wechslera, powstała w latach dwudziestych XX w. Zrezygnował on z koncepcji wieku życia i za podstawę przyjął krzywą rozkładu wyników dla poszczególnych grup wieku, w której za sto przyjmuje się wartość średnią, natomiast wartości powyżej i poniżej stu są określone na podstawie odchylenia wyników od średniej mierzonego wartościami odchylenia standartowego (dewiacyjny iloraz inteligencji). Ta skala dostarcza informacji o ogólnym ilorazie inteligencji i pozwala na zróżnicowany pomiar inteligencji oddzielnie dla skali słownej i wykonaniowej. Stosuje się ją np. aby uzyskać informacje o specyficznych rodzajach zdolności, ponieważ umożliwia niezależną ocenę wyników uzyskanych w poszczególnych grupach zadaniowych. Dzięki temu, że wyniki dla każdego są standaryzowane, można je porównywać. Wyniki te ujmuje się w tzw. psychodram obejmujący jedenaście testów, z czego sześć dla skali słownej i pięć dla wykonaniowej. Możliwość rozłożenia ilorazu inteligencji na szereg zdolności jest pomocna np. w określaniu trudności w nauce uwarunkowanych sposobem funkcjonowania intelektualnego ucznia. Dzięki temu nauczyciel może pokierować nauką tak, aby ćwiczyć zdolności o niskim poziomie rozwoju przyczyniając się do pokonywania trudności w nauce. Takie rozłożenie inteligencji na elementarne zdolności pomaga nauczycielowi w sterowaniu aktywnością ucznia w celu pełnego wykorzystania zdolności.

Czwarta część książki poświęcona jest wybitnie zdolnym osobom dorosłym. M. Siekańska omawia wpływ wybranych aspektów osobowości na zadowolenie z pracy zawodowej osób wybitnie zdolnych. Jako kryterium zdolności przyjęła wybitne osiągnięcia szkolne. Bada też zależność zadowolenia z pracy od temperamentu i umiejscowienia poczucia kontroli. Psychologiczne uwarunkowania poczucia zadowolenia z życia rodzinnego osób wybitnie zdolnych są także przedmiotem rozważań i badań J. Korczakowskiej. Zadowolenie jest stanem subiektywnym. Poczucie zadowolenia z życia rodzinnego wiąże się z określoną wizją rodziny, oczekiwaniami wobec własnej rodziny i życia rodzinnego. Poczucie

zadowolenia z życia rodzinnego uwarunkowane jest wieloma czynnikami m.in. cechami osobowości, stylami komunikacji, systemami wartości. „Osoby zadowolone są bardziej ekstrawertywne i zrównoważone, bez cech neurotycznych i psychotycznych, preferują w życiu codziennym łagodne, ciepłe i otwarte style komunikacji, skoncentrowane wokół bieguna miłości. W ich systemie wartości ważne miejsce zajmuje dojrzała miłość i bezpieczeństwo rodziny" (s. 167).

W ostatnim, piątym rozdziale nakreślone zostały tendencje w badaniach zdolności. A. Sękowski analizuje relacje inteligencji, twórczości i mądrości z wybitnymi zdolnościami oraz praktyczne konsekwencje różnorodności rodzajów zdolności twórczych. Szuka teorii inteligencji, które mogą sprzyjać powodzeniu życiowemu, i konfrontuje je z wybitnymi zdolnościami. Traktuje mądrość jako wymiar określający kierunek i efektywność działania i uczenia się. Autor uważa, że „współczesne badania wybitnych zdolności powinny uwzględniać nie tylko wymiar poznawczy i emocjonalny, ale także aspekt aksjologiczny związany bardzo ściśle z procesem podejmowania decyzji i ukierunkowania ludzkiej aktywności" (s. 187). Zwraca uwagę na konieczność uwzględniania w większym stopniu zdolności praktycznych, a szczególnie technicznych, które obecnie nie są doceniane w systemie edukacyjnym.

Ze względów społecznych odsetek dzieci wybitnie uzdolnionych wymaga szczególnej opieki pedagogów, gdyż programy nauczania przystosowane są dla uczniów przeciętnych. Zadaniem nauczyciela jest aktywizowanie takich jednostek, aby zapewnić im odpowiednie warunki rozwoju intelektualnego. Talentu nie należy utożsamiać z twórczością mierzoną wkładem jednostki do określonej kategorii wartości ludzkich, gdyż nie daje się to mierzyć tradycyjnymi testami inteligencji. Trudność ta pojawia się w działaniu, jej miarą są osiągnięcia człowieka. Z tego względu geniuszy identyfikujemy dopiero po fakcie. O tym czy jednostka rozwinie działalność twórczą decydują prócz wybitnych zdolności: motywacja, właściwości osobowe, doświadczenie czy odpowiednie warunki infrastrukturalne. Wśród wybitnych jednostek obserwuje się mniej osób źle przystosowanych do życia. Potwierdzają to badania.

Problem rozwijania zdolności oraz wykorzystywania wybitnych uzdolnień interesuje rodziców i wychowawców. Książka może być przydatna zarówno dla psychologów, jak i pedagogów. Szczególnie cenne wypływające z poszczególnych prac wnioski dla rozwoju badań nad zdolnościami. Szkoły przykładają coraz większą wagę do realizacji programów nauczania, kładąc nacisk na rozwój twórczości, mimo występowania coraz większych barier infrastrukturalnych i finansowych. Jednostki wybitne wskutek swej rozwiniętej umysłowości sprawiają wychowawcom więcej kłopotów, zdarza się, że jednostki takie nie są rozumiane przez otoczenie i mają trudności we współżyciu z innymi, gdyż przewyższają ich intelektualnie. Jednak sukcesy życiowe osób utalentowanych wiążą się także z ich temperamentem i brakiem silnych frustracji. Badania wskazują na to, że aby dziecko utalentowane mogło stać się jednostką twórczą konieczne jest stworzenie mu odpowiednich warunków rozwoju, a przede wszystkim ukształtowanie takich cech osobowości, które pozwolą na właściwe wykorzystanie właściwości intelektualnych jednostki wybitnej.

Kazimierz Wieczorkowski
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

PRZESŁANIE MIĘDZYNARODOWEGO KONGRESU EDUKACYJNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Związek Nauczycielstwa Polskiego ma stuletnią tradycję troski i działań na rzecz polskiej edukacji. Zawsze stał na straży jakości kształcenia, dostępności szkół i godnej pozycji zawodu nauczycielskiego. Upoważnia to nas do apelu o nadanie edukacji właściwej rangi odpowiadającej cywilizacyjnym wyzwaniom współczesnego społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy i informacji. Społeczeństwa, w którym edukacja jest nie tylko działaniem stymulującym rozwój i kariery jednostek, ale staje się również kluczowym warunkiem akumulacji kapitału, wyznacznikiem dobrobytu i miejsca kraju na arenie międzynarodowej.

Zwracamy się do wszystkich, którym dobro polskiej oświaty leży na sercu, którzy nie godzą się na marginalizowanie edukacji, na jej bylejakość wiodącą nas na cywilizacyjne peryferie.

Zwracamy się do całego społeczeństwa, a w szczególności do młodzieży, nauczycieli i rodziców, władz państwowych i samorządowych, do mediów i przedsiębiorców oraz twórców kultury.

W imię polskiej racji stanu uwolnijmy edukację od swarów i waśni politycznych, tak aby polityka edukacyjna oparta była na wspólnych wartościach, aby odpowiadała na wyzwania cywilizacyjne i nie podlegała fluktuacjom kalendarza wyborczego.

Polska potrzebuje perspektywicznej i kompleksowej strategii i programu rozwoju edukacji.

Dążenie do rozwoju edukacji powinno respektować ciągłość tradycji, powinno promować różnorodność przy zachowaniu spójności i drożności systemowej oraz harmonizować zmiany ilościowe z jakościowymi.

W 2000 roku 15 krajów Unii Europejskiej przyjęło w Lizbonie program dotyczący rozwoju systemów edukacji. Jest on wyrazem niezadowolenia z zapóźnień edukacyjnych. Teraz to jest również i nasz program, a dystans do odrobienia mamy jeszcze większy niż pierwsi sygnatariusze tego dokumentu.

O wielu problemach wiemy od dawna, diagnostycznie zostały już wielokrotnie zbadane i opisane. Czas po temu najwyższy, abyśmy się z nimi skutecznie zmierzyli.

Osiągnęliśmy olbrzymi postęp w upowszechnianiu wykształcenia średniego i wyższego. Nie wszystkie grupy społeczne są jednak w równym stopniu beneficjentami tego procesu, wiele jest do zrobienia w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych dzieci, młodzieży i dorosłych. W ślad za wzrostem wskaźników ilościowych niezbędne są działania na rzecz jakości kształcenia i jego dostosowania do rynku pracy. Powinniśmy również pamiętać, że edukacja nie kończy się wraz z ukończeniem szkoły lub uczelni, że cywilizacyjnym wymogiem jest kształcenie się przez całe życie. W zakresie tworzenia warunków do edukacji ustawicznej mamy szczególnie wiele do zrobienia. Nie załatwi tego wolny rynek usług edukacyjnych, tu potrzebna jest aktywna polityka państwa.

Dążmy do powszechnego kształcenia poprzez sprawiedliwy dostęp do pełnowartościowej edukacji na każdym etapie życia jednostki.

Szkoła i uczelnia to nie tylko organizacja, to przede wszystkim wspólnota uczniów, studentów, nauczycieli, rodziców i środowiska. To nie tylko instytucja kształcąca, to również wychowanie i opieka. Rozwijanie wspólnotowego charakteru instytucji edukacyjnych jest zadaniem dla nas wszystkich i warunkiem uczynienia szkoły i uczelni przyjaznej uczniowi i studentowi oraz warunkiem efektywnej edukacji obywatelskiej.

Szkołę dla nas uczyńmy naszą szkołą.

W integrującej się Europie i globalizującym się świecie, w sytuacji rosnącej roli masowej komunikacji, edukacja staje się warunkiem niezbędnym efektywnego uczestnictwa każdego kraju w międzynarodowej wymianie myśli, towarów i usług. Musi to być jednak edukacja otwarta na świat, korzystająca z możliwości uczenia się od innych i u innych.

Edukacja zajmuje coraz więcej czasu w bilansie życia każdej jednostki, tworzy kapitał, którego nikt nie odbierze. Jest więc inwestycją opłacalną zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym. Dlatego państwo i społeczeństwo powinny zatroszczyć się o dobrą edukację nauczycieli i ich odpowiedni status zawodowy.

Uczmy się dla siebie i dla wspólnoty ludzkiej.

My, uczestnicy Międzynarodowego Kongresu Edukacyjnego Związku Nauczycielstwa Polskiego apelujemy o priorytet dla inwestycji w edukację, która tworzy kapitał dający współcześnie gwarancję społecznego i ekonomicznego rozwoju kraju oraz stanowi fundament, na którym wyrastają najważniejsze wartości ogólnoludzkiego humanitaryzmu – godność jednostki, równość i wolność.

Z nowoczesną edukacją wygramy przyszłość.

Warszawa, 3 czerwca 2005 roku

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2005

Beata Michta
Zarząd Główny
Związku Nauczycielstwa Polskiego

EDUKACJA POLSKA W JEDNOCZĄCEJ SIĘ EUROPIE
Warszawa, 2–3 czerwca 2005 roku

Setną rocznicę swojej działalności Związek Nauczycielstwa Polskiego postanowił uczcić organizując szósty już w swojej historii, tym razem międzynarodowy, kongres edukacyjny. Honorowy patronat nad Kongresem objął prezydent Aleksander Kwaśniewski. Przygotowania trwały kilkanaście miesięcy, a nad częścią merytoryczną czuwał Komitet Naukowy w składzie: prof. Stefan M. Kwiatkowski (IBE) – przewodniczący, prof. Czesław Banach (AP im. KEN), prof. Kazimierz Denek (UAM), prof. Maria Dudzikowa (UAM), dr Lechosław Gawrecki (SDMO), prof. Janusz Gęsicki (WSHE), prof. Stanisław Kaczor (WSZiA), prof. Bogumiła Kwiatkowska-Kowal (WSP ZNP), prof. Henryka Kwiatkowska (UW), prof. Tadeusz Lewowicki (UW), prof. Stefan Mieszalski (UW), prof. Ryszard Orłowski, prof. Tadeusz Pilch (UW), prof. Karol Poznański (APS), prof. Andrzej Radziewicz-Winnicki (UŚ), prof. Antoni Rajkiewicz (UW).

W obradach uczestniczyło ponad 200 przedstawicieli świata nauki i praktyki pedagogicznej, reprezentujących m.in. Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Zielonogórski, Politechnikę Warszawską, Pomorską Akademię Pedagogiczną, Akademię Pedagogiczną im. Jana Długosza, Akademię Świętokrzyską im. Jana Kochanowskiego, Wyższą Szkołę Pedagogiczną ZNP, Wyższą Szkołę Pedagogiczną TWP, Instytut Badań Edukacyjnych, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Studium Doskonalenia Menedżerów Oświaty. Uczestnikami kongresu byli przedstawiciele organizacji, stowarzyszeń i fundacji oświatowych, m.in. Polskiego Komitetu OMEP, ZHP, TPD, OHP, Fundacji im. Friedricha Eberta, Społecznego Towarzystwa Oświatowego, Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, Federacji Inicjatyw Oświatowych, organizacji samorządowych, kuratorzy oświaty, dyrektorzy szkół i placówek oświatowych, nauczyciele, działacze ZNP, a także przedstawiciele organizacji nauczycielskich 24 państw z całego świata.

Zwołany do Warszawy na 2 i 3 czerwca 2005 roku Kongres odbył się pod hasłem „Edukacja polska w jednoczącej się Europie". Prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego, Sławomir Broniarz, otwierając obrady, stwierdził, że idea zorganizowania tego Kongresu wynikała nie tylko z tradycji Związku, którego celem była zawsze walka o demokratyczną szkołę i o godność nauczycieli, ale

także z potrzeby refleksji nad stanem obecnym i perspektywami polskiej edukacji po kilkuletnim okresie wdrażania reformy systemu oświaty, a także w kontekście przystąpienia Polski do Unii Europejskiej. Od zarania swych dziejów ZNP dopominał się o powszechną, dostępną dla wszystkich oświatę i wysoki poziom kształcenia. Jubileusz 100-lecia działalności upoważnia więc ZNP do głośniejszego niż zwykle zabrania głosu w sprawach edukacji i skierowania do władz i całego społeczeństwa sygnałów, które staną się impulsem do podjęcia działań służących unowocześnianiu i udoskonalaniu systemu edukacji w Polsce.

W pierwszej części Kongresu glos zabrali, oprócz gości oficjalnych, przedstawiciele międzynarodowych organizacji nauczycielskich – Martin Řřmer, sekretarz generalny Europejskiego Komitetu Związków Zawodowych Oświaty i Nauki (ETUCE) oraz Claudio Coriesse, prezydent Światowej Konfederacji Nauczycieli (WCT).

W części merytorycznej obradom przewodniczyli prof. Tadeusz Lewowicki (pierwszego dnia) oraz prof. Henryka Kwiatkowska (drugiego dnia).

Wprowadzenia do dyskusji dokonał prof. Stefan M. Kwiatkowski. W referacie pt. *Główne problemy współczesnej edukacji* omówił przyjęte przez Radę Europy cele strategiczne (3) i szczegółowe (13), będące konsekwencją procesu lizbońskiego oraz wskazał wynikające z nich konsekwencje dla polskiej edukacji. Co prawda, w dziedzinie edukacji państwa członkowskie mają daleko idącą autonomię, jednak nie oznacza to rezygnacji z prób poszukiwania wzorców organizacyjnych, programowych, wspólnych ideałów wychowawczych, czy dążeń do porównywalności kwalifikacji zawodowych, będących niezwykle ważnym elementem integracji europejskiej, gdyż to właśnie kwalifikacje pozwalają absolwentom szkół różnych typów i poziomów konkurować ze sobą na rozszerzającym się europejskim rynku pracy. A zatem przy całej różnorodności edukacyjnej zjednoczonej Europy wyzwaniem staje się najpierw identyfikacja wspólnych celów, a następnie poszukiwanie dróg i procedur zmierzających do ich osiągnięcia.

W referacie problemowym pt. *Strategia rozwoju edukacji w Polsce* prof. Czesław Banach stwierdził, że Polsce brakuje wizji państwa i społeczeństwa, a także perspektywicznego kompleksowego programu rozwoju edukacji, przygotowanego na podstawie prac naukowych i eksperckich, opracowanych w kraju, a także dokumentów Komisji Europejskiej. Przy opracowywaniu strategii i programu reformowania edukacji należy uwzględnić wielorakie uwarunkowania, m.in. ustrojowo-polityczne, naukowe, demograficzne, ekonomiczne, historyczne, kadrowe. Kształtowanie strategii rozwoju edukacji i jej reformowanie należy do przedsięwzięć długookresowych, najważniejszych społecznie oraz najtrudniejszych i kosztownych, są one jednak konieczne i opłacalne, ponieważ głównymi środkami produkcji są współczesna wiedza, mądrość, nauka i edukacja. Strategię rozwoju edukacji należy ściśle wiązać z reformą gospodarki, rozwojem kultury i innymi obszarami życia społeczeństwa, a dla efektywnej realizacji oczekiwań społecznych wobec edukacji, należy usuwać zagrożenia i bariery w jej rozwoju oraz wzmacniać nadzieję, mądre projekty i działania praktyczne różnych podmiotów edukacji i środowisk, chcących tworzyć edukację zgodną z naszymi ambicjami i potrzebami – edukację „dla przyszłości".

Prof. Henryka Kwiatkowska przedstawiła drugi referat problemowy pt. *Kondycja zawodowa nauczycieli w 16 lat po przemianach formacyjnych – czy inspiracją radykalnego namysłu nad profesją nauczycielską?* Był on efektem badań nad tożsamością nauczycieli, przeprowadzonych na przelomie lat 2001/02. Ukazała w nim znamienne

z pedagogicznego punktu widzenia właściwości kondycji zawodowej nauczycieli i potrzeby zmian w edukacji nauczycielskiej. Powinna ona zmierzać do kształcenia niezależności poznawczej, autonomii w podejmowaniu i realizacji działań, musi uporać się z zadomowionym stereotypem, że główny sens szkoły sprowadza się do funkcji poznawczych, a w zasadzie do przekazu wiedzy. Nauczyciel powinien być przygotowany nie do wdrażania określonej oferty socjalizacyjnej, lecz do rozumowego poznania ich wielości. Edukacja nauczycieli nie może kandydatów do zawodu standaryzować, powinna się przyczyniać do wolności nauczyciela, której podstawą jest rzetelność i rozległość poznania, wspartego nie tylko na przyswojeniu wiedzy teoretycznej i praktycznej, lecz na jej dogłębnym rozumieniu i umiejętności jej użycia. Dalsze obrady Kongresu przebiegały w formie dyskusji panelowych.

Panel I

Jak podnieść jakość kształcenia? – to temat dyskusji, którego moderatorem był prof. Stefan Mieszalski (UW). Uczestnikami panelu byli: prof. Andrzej Bogaj (IBE), dr Roman Dolata (UW), prof. Krzysztof Kruszewski (UW), prof. Antoni Rajkiewicz (UW) i dr Jan Zubelewicz (PW). Problem podnoszenia jakości kształcenia jest bardzo złożony. Nie ma rozwiązania dobrego dla wszystkich, nie można wszystkich kształcić jednakowo, a podnoszenia jakości kształcenia nie można mylić z wyrównywaniem poziomów. Wbrew dość powszechnym opiniom, wprowadzenie do oświaty mechanizmów rynkowych wcale nie ma pożądanego wpływu na jej jakość. Członkowie panelu zwrócili uwagę na konieczność zmian w programach kształcenia, rzeczywistego odejścia od nauczania encyklopedycznego na rzecz kształtowania kompetencji. Postulowali także, by realizować w praktyce hasło „edukacja bez granic". Zwrócono również uwagę na problem dyscypliny w szkole i autorytetu nauczyciela.

Panel II

Dyskusja, której przewodniczyła prof. Maria Dudzikowa (UAM), toczyła się wokół problemu *Jak kształcić nauczyciela XXI wieku?* Zespół w składzie: prof. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. Alicja Kotusiewicz (WSP ZNP), prof. Henryka Kwiatkowska (UW), prof. Joanna Rutkowiak (UG), bardzo krytycznie ocenił obecny system kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. Główne bolączki tego systemu to nieaktualne programy, niedostosowane do zreformowanego systemu oświaty, niedostateczna ilość i jakość praktyk w trakcie studiów, nieodpowiednia kadra kształcąca przyszłych nauczycieli, oddzielenie edukacji kierunkowej od pedagogicznej. Recepty na to uczestniczki panelu upatrywały w powołaniu jednostek międzywydziałowych, odpowiedzialnych wyłącznie za przygotowanie pedagogiczne, poważnym potraktowaniu praktyk, które mogłyby stać się elementem oceny rzeczywistych kompetencji i umiejętności zawodowych kandydata na nauczyciela, zmianie sposobu rekrutacji na kierunki nauczycielskie, dzięki czemu możliwa byłaby selekcja kandydatów pod względem ich motywacji, a także predyspozycji osobowościowych.

Panel III

Tematem obrad III panelu, któremu przewodniczył prof. Andrzej Radziewicz-Winnicki (UŚ), był problem *Jak kształtować relacje szkoły i środowiska*. W dyskusji pane-

lowej uczestniczyli: prof. Janusz Gęsicki (WSHE), prof. Jerzy Nikitorowicz (UwB), prof. Jerzy Modrzewski (UAM), prof. Ewa Syrek (UŚ), prof. Mirosław S. Szymański (UW). Uczestnicy panelu zastanawiali się, jakie kryteria i podstawowe interakcje powinny obowiązywać w obrębie pracy szkoły ze środowiskiem społecznym, by pobudzać aktywność jednostki w środowisku lokalnym, czy jest możliwe – w obliczu szybko zachodzących zmian społecznych – wypracowanie optymalnego modelu relacji pomiędzy szkołą a środowiskiem, w którym ona funkcjonuje, a także w jakim stopniu te zmiany mogą wpływać na utrwalanie niekorzystnych zjawisk społecznych i jaką rolę może spełnić szkoła w ich ewentualnym niwelowaniu. W dyskusji poruszono również problemy związane z uspołecznianiem zarządzania oświatą, edukacją międzykulturową, wyrównywaniem szans edukacyjnych i kompensowaniem nierówności społecznych, edukacją zdrowotną i medycyną szkolną oraz ekologią. W trakcie panelu III uczestnicy Kongresu poparli Stanowisko w sprawie edukacji zdrowotnej w projekcie podstawy programowej kształcenia ogólnego, przedstawione przez prof. Barbarę Woynarowską (UW), i skierowali je do Ministra Edukacji Narodowej i Sportu.

Panel IV

Uczestnicy panelu IV zastanawiali się, *Jak podnieść skuteczność wychowawczą szkoły?* Moderatorem panelu był prof. Tadeusz Pilch (UW), a dyskutantami – prof. Maria Deptuła (AB), mgr Irena Koszyk (dyr. III LO w Opolu), mgr Jolanta Lipszyc (dyr. LXIV LO w Warszawie, prezes TST), dr Waldemar Segiet (UAM). Dyskusje o roli i znaczeniu wychowania w szkole trwają tak długo, jak istnieje sama szkoła. Wiek XX, a zwłaszcza jego druga połowa, przyniósł apogeum sporów na ten temat, również dzisiaj ścierają się różne poglądy w tym zakresie – od negacji szkoły jako instytucji w ogóle po przywracanie wręcz represyjnych wobec ucznia metod wychowawczych. Uczestnicy panelu nie aspirowali do rozstrzygnięcia tych sporów, ani do udzielenia odpowiedzi na dylematy i rozterki dotyczące roli szkoły w wychowaniu dzieci i młodzieży. W dyskusji zwrócono uwagę na wiele aspektów wychowania, podjęto próbę zdiagnozowania przyczyn narastających problemów wychowawczych wśród młodzieży szkolnej, opierając się na badaniach przeprowadzonych przez pracowników naukowych jak i na obserwacjach nauczycieli – praktyków. Jednak nadal aktualne pozostaje pytanie, jak – w dzisiejszym, skomplikowanym, pełnym wyzwań i dylematów środowisku społecznym – wychowywać, pamiętając, że *każdy człowiek jest w jakimś sensie podobny do innych ludzi, ale pod pewnym względem jest taki, jak nikt inny.*

W trakcie Kongresu prof. Marian Niezgoda (UJ) zaprezentował wstępny raport z badań socjologicznych nauczycieli, przeprowadzonych przez Polskie Towarzystwo Socjologiczne na zlecenie ZNP w grudniu 2004 roku i styczniu 2005 roku na próbie 1101 nauczycieli z terenu kraju. Celem badań była próba odpowiedzi na pytania, kim, w sensie socjologicznym, jest współczesny polski nauczyciel, w jaki sposób trafił do zawodu, jak postrzega on rolę swojego zawodu – czy jest to bardziej misja, czy też tylko profesja. Pełny raport z badań będzie opublikowany pod koniec bieżącego roku.

Na zakończenie obrad uczestnicy Kongresu przyjęli *Przesłanie*, skierowane do społeczeństwa, a w szczególności do młodzieży, nauczycieli i rodziców, do władz, mediów i wszystkich, *którym dobro polskiej oświaty leży na sercu.*

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP w Warszawie

www.wsp.edu.pl

W roku 2005 uczelnia otrzymała certyfikat "Wiarygodna Szkoła"

Studia na kierunku pedagogika

Oferta edukacyjna na rok 2005/2006

3-letnie dzienne studia zawodowe

-Praca socjalna
-Doradztwo i terapia pedagogiczna
-Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną

2-letnie zaoczne magisterskie studia uzupełniające i 3-letnie zaoczne studia zawodowe

-Pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną
-Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną
-Pedagogika turystyki i rekreacji
-Pedagogika kulturoznawcza-menedżer i animator kultury
-Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z ustawodawstwem rodzinnym
-Praca socjalna
-Pedagogika pracy z ochroną pracy
-Pedagogika pracy z praktyczną nauką zawodu
-Pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem
-Pedagogika pracy z doradztwem zawodowym
-Doradztwo i terapia pedagogiczna
-Edukacja informatyczna i medialna
-Edukacja obronna
-Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień

Podyplomowe studia kwalifikacyjne

-Terapia zajęciowa
-Terapia pedagogiczna z gimnastyką korekcyjną
-Pedagogika przedszkolna
-Pedagogika dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego
-Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza
-Patologie społeczne - rozpoznawanie i przeciwdzialanie
-Organizacja pomocy społecznej

Uczelnia planuje uruchomienie nowych kierunków studiów: Kulturoznawstwo i Zdrowie publiczne

SZCZEGÓŁOWYCH INFORMACJI UDZIELA
DZIEKANAT WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ ZNP
UL.SMULIKOWSKIEGO 6/8
00-389 Warszawa
Tel.(22) 330-57-25 do 27
email:dziekanat@wsp.edu.pl

Uczelnia posiada także szeroką ofertę kursów i szkoleń

ISSN 0483-4992

INDEKS 37492