RUCH PEDAGOGICZNY

5–6

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXVII Warszawa 2006

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 LXXVII Warszawa 2006

Skład redakcji:

Andrzej Hankała, Elżbieta Hoffman (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. Tadeusz Lewowicki

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.

Druk:
Sowa – Druk na życzenie
www.sowadruk.pl
tel. (+48) 22 431 81 40

SPIS TREŚCI

Stefan Mieszalski – Człowieczeństwo – kultura – edukacja 5

ARTYKUŁY

Stanisław Kawula – Współczesne subkultury młodzieżowe: pomiędzy porządkiem a kontestacją 13

RELACJE Z BADAŃ

Maryla Goszczyńska, Sabina Kołodziej – Kto oczekuje sukcesu a kto obawia się niepowodzenia na rynku pracy? Psychologiczna charakterystyka młodzieży oceniającej swoje szanse powodzenia zawodowego 29
Izabela Lebuda, Maciej Karwowski – Sukces, czym jest? Od czego zależy? Nauczycielskie poglądy na temat sukcesu 45
Marta Krasuska-Betiuk – Kultura literacka studentów uczelni pedagogicznych – relacja z badań 63
Monika Dominiak – Poczucie kontroli a osiągnięcia szkolne i aspiracje edukacyjne dorastających 81

MATERIAŁY DYSKUSYJNE

Grażyna Gurnik – Rok zerowy na studiach 93

RECENZJE

Bronisława Dymara – Jadwiga Szymaniak: *Szkoła. Wartości* 105
Tomasz Kruszewski – Zbigniew Węgierski: *Opieka nad dzieckiem osieroconym. Teoria i praktyka* 107
Aneta Duda – Leon Dyczewski (red.): *Rodzina – dziecko – media* 108
Urszula Dernowska – Ellice A. Forman, Norris Minick, C.Addison Stone (eds.): *Context for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development* 113
Maciej Karwowiski – *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. Redakcja naukowa Wiesława Limont i Joanna Cieślikowska 117

CONTENTS

Stefan Mieszalski – Humanity – culture – education 5

ARTICLES

Stanisław Kawula – Present youth sub-cultures: between order and contestation 13

RESEARCH

Maryla Goszczyńska, Sabina Kołodziej – Who awaits success and who is afraid of failure on labour market? Psychological characteristics of young people assessing their professional career chances 29
Izabela Lebuda, Maciej Karwowski – Success – what is it? What does it depend on? Teachers' opinions on success 45
Marta Krasuska-Betiuk – Literary culture of higher educational institutions students – research report 63
Monika Dominiak – A feeling of control and school achievements and educational aspirations of adolescent people 81

TOPICS OPEN TO DISPUTE

Grażyna Gurnik – An entrance („zero") year of studies 93

REVIEWS

Bronisława Dymara – Jadwiga Szymaniak: *School. Values* 105
Tomasz Kruszewski – Zbigniew Węgierski: *The care of an orphan child. Theory and practice* ... 107
Aneta Duda – Leon Dyczewski (red.): *Family– child – media* 108
Urszula Dernowska – Ellice A. Forman, Norris Minick, C.Addison Stone (eds.): *Context for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development* 113
Maciej Karwowiski – *Education of gifted students – chosen topics*. Academic edition: Wiesława Limont & Joanna Cieślikowska 117

Stefan Mieszalski
Akademia Pedagogiki Specjalnej
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

CZŁOWIECZEŃSTWO – KULTURA – EDUKACJA[1]

Pytanie o człowieczeństwo należy do kanonu pytań podstawowych, pytań bardzo ważnych, fundamentalnych, kształtujących naszą kondycję, a zarazem kłopotliwych. Wciąż poszukujemy na nie odpowiedzi. Wokół tej kwestii toczymy spory. Czasami w trosce o nasz – nie tylko zresztą emocjonalny – dobrostan kurczowo trzymamy się jednego sposobu myślenia, odrzucając sprzeczne z nim idee.

Najogólniej rzecz ujmując i ryzykując pewne uproszczenia można przyjąć, że nasze poglądy na człowieczeństwo wywodzą się z dwóch kręgów myślowych. Zwolennicy jednego z nich odwołują się do tajemniczej siły nadprzyrodzonej, działającej zgodnie z góry przyjętym planem i z wizją ostatecznego, najwyższego celu. Jest nim człowiek, a wszystko co dookoła niego ma mu być podporządkowane. Niekiedy pojawia się w tej tradycji myślowej metafora Genialnego Projektanta. Najczęściej zaś mówi się o Stwórcy, o Bogu, o akcie tworzenia. Stąd ten krąg myślowy określany jest jako kreacjonizm.

Drugi krąg myślowy odwołuje się do poznawanych wciąż i badanych, obiektywnych sił działających w przyrodzie bardzo długo, powolnie i cierpliwie bez żadnego celu i z góry założonego planu. Skoro nie było ani celu, ani planu, to nie można mówić o człowieku jako ostatecznym i najwyższym efekcie działania tych sił. W tej tradycji mówi się o mechanizmie, który obywa się bez celowo działającego sprawstwa. Pojawia się wówczas metafora „ślepego zegarmistrza" lub loterii, w której tak się złożyło, że co jakiś czas gatunek ludzki wyciągał szczęśliwy los. Ślepy zegarmistrz bowiem wcale nie musiał doprowadzić do pojawienia się takiej istoty, jak człowiek. W dodatku ślepy zegarmistrz błądził. Działając równocześnie na wielu liniach, doprowadzał do obumarcia niektórych z nich. Były okresy wielkiego wymierania. Obca była mu (i zapewne jest) idea postępu. Ten krąg myślowy określany bywa jako ewolucjonizm.

Co dzieli obydwie tradycje związane z tymi kręgami myślowymi? I znów na to pytanie można wskazać kilka różnych odpowiedzi, z potrzebnym jednak zastrzeżeniem, że w pewnych wersjach można mówić o wspólnych dla obydwu tradycji obszarach, które nie obejmują kategorycznego imperatywu wzajemnego wykluczania[2]. Jedna z dróg wskazywania odpowiedzi na postawione pytanie odwołuje się do konstatacji, że w naszej wiedzy obecne są poglądy, które otwierają perspektywę zakwestionowania ich, i poglądy, które takiej perspektywy nie otwierają. Innymi słowy, w naszej wiedzy funkcjonują poglądy falsyfikowalne i niefalsyfiko-

walne. Otóż poglądy na człowieczeństwo, wywodzące się z tradycji kreacjonistycznej, są poglądami niefalsyfikowalnymi. Nie można ich podważyć, gdy tymczasem poglądy związane z ewolucjonizmem są poglądami falsyfikowalnymi. Nie oznacza to bynajmniej, że teoria ewolucji została obalona. Wręcz przeciwnie – należy ona do najsilniej udowodnionych teorii. Falsyfikowalność nie pociąga za sobą automatycznie falsyfikacji jako swego nieuchronnego następstwa.

Nauka w pewnej wersji filozoficznej zakłada, że tworzą ją wyłącznie poglądy falsyfikowalne. Umożliwiają one bowiem zakwestionowanie wynikających z nich przewidywań przez – na przykład – eksperyment. Nie mogą natomiast tworzyć nauki poglądy niefalsyfikowalne. Należą one bowiem do systemów religijnych. Nauka nie wypowiada się o Bogu, chociażby dlatego, że nie jest w stanie w drodze badań zakwestionować przewidywań wynikających z przekonania, że Bóg istnieje i stworzył człowieka. Nauka sama sobie stawia ograniczenia, a zarazem wymagania.

Uzasadniając sens granic naukowych dociekań, warto zwrócić uwagę na fakt, że nauka jest systemem, który musi zakładać rozwój wiedzy. Ten zaś możliwy jest na drodze jej kumulowania, a w niektórych wersjach – przede wszystkim w przyrodoznawstwie – eliminowania twierdzeń zakwestionowanych i poszukiwania nowych, które sprostałyby rygorom weryfikacji empirycznej. Porzucenie jakiejś teorii jest konsekwencją sprzeczności nowych doświadczeń z wynikającymi z niej przewidywaniami. Równocześnie więc otwiera się perspektywa poszukiwania nowego stanowiska teoretycznego. Z taką wizją wiąże się przemawiająca do naszej wyobraźni metafora porównująca naukę do karawany, mozolnie, wytrwale i nieustannie znaczącej na pustyni szlak, na którym bieleją szkielety porzuconych teorii[3].

Cały ten wywód spełnia jedynie funkcję zastrzeżenia, że wygłoszone poglądy należą do systemu wiedzy naukowej, co nie oznacza bynajmniej dezawuującego i lekceważącego stosunku do poglądów tworzących systemy religijne. Tym samym o człowieczeństwie będziemy mówić pozostając w kręgu tradycji ewolucjonistycznej.

Przy takim podejściu człowiek jest wytworem długiego procesu określanego jako ewolucja, czy – metaforycznie określając – praca ślepego zegarmistrza. Jej konieczne warunki to: zmienność, dziedziczność i konkurencja. Zmienność oznacza wewnętrzne zróżnicowanie osobników należących do danej populacji. Poszczególne jednostki różnią się od siebie, co oznacza miedzy innymi zróżnicowany stopień przystosowania się do warunków środowiskowych. Dziedziczność przejawia się w tym, że potomstwo wykazuje większe podobieństwo do rodziców niż do całej populacji. Nawiasem mówiąc, zjawisko dziedziczenia w czasach Darwina było jeszcze słabo rozpoznane i dlatego sprawiało mu sporo kłopotów z zamknięciem teorii ewolucji w całość.

Konkurencja zajmuje ważną pozycje wśród warunków ewolucji. Warto przyjrzeć się, jak Karol Darwin wpadł na ten pomysł. Pouczająca to historia. Była jesień 1838 roku. Wtedy to 20-letni Darwin zakończył lekturę głośnego podówczas dzieła duchownego, a zarazem demografa i ekonomisty Thomasa Malthusa „Prawo ludności". Malthusa zafrapowało to, że każda populacja – także ludzka wskutek naturalnej tendencji wzrostu może rosnąć w postępie geometrycznym. Tymczasem obserwowany przyrost populacji jest znacznie wolniejszy. Prowadziło

to do wniosku, że na każdą populację muszą działać czynniki hamujące jej wzrost, jak choroby, ataki drapieżników, a nade wszystko ograniczone zasoby środowiskowe, na przykład niedostatek zasobów żywości.

Zainspirowany tym rozumowaniem Darwin zastanowił się, czy procesem ograniczania wzrostu populacji rządzi jakaś zasada. Jeśli tak, to musi ona opierać się na konkurencji. Samo uwzględnienie zjawiska konkurencji przy rozwiązywaniu tego problemu nie było na owe czasy odkrywcze. Jeszcze przed Darwinem sądzono bowiem, że konkurencja rozgrywa się między różnymi gatunkami. Darwin jednak kontynuując rozumowanie Malthusa zauważył, że konkurencja rozgrywać się musi między osobnikami tego samego gatunku żyjącymi w tej samej niszy ekologicznej. Jastrząb nie konkuruje z myszą, na którą akurat poluje, lecz z innym jastrzębiem. Stąd z pewnością ukształtowała się wśród wielu gatunków zasada określania i obrony granic własnego terytorium. W znacznym stopniu konkurencja oznacza walkę o zasoby potrzebne do przetrwania.

Kolejny krok stanowiło założenie, że konkurencja nie jest ślepa i chaotyczna, a z jej skutków wyłania się zasada: zwycięża ten osobnik, który dysponuje cechami umożliwiającymi lepsze przystosowanie się do otoczenia. W konsekwencji ma on większe szanse przekazania potomstwu swojego materiału genetycznego, który przecież warunkuje stopień i jakość adaptacji do środowiska. A zatem w ewolucji działa mechanizm sprzyjający „lepszym" genom, a zarazem stopniowo eliminujący geny „gorsze". Tak oto ukształtował się opis podstawowego mechanizmu ewolucji – doboru naturalnego. Współcześnie uważa się, że w ostatecznym efekcie dobór naturalny oznacza nie tyle zróżnicowane szanse przetrwania, ile zróżnicowane szanse sukcesu prokreacyjnego. Przetrwanie jest zaledwie jednym z warunków przekazania materiału genetycznego potomkom. Jak widać, ewolucja biologiczna oznacza przekaz genetyczny.

Koncepcja ta była zbyt atrakcyjna, by zamknąć ją wyłącznie w granicach dociekań biologicznych. Rychło zainteresowali się nią przedstawiciele innych dyscyplin, odkrywając w niej przez analogię inspiracje do nowych wyjaśnień badanych zjawisk i procesów.

Skoro wiemy już, jakie mechanizmy rządzą procesem ewolucji, to przyjrzyjmy się historii gatunku ludzkiego w sposób bardzo uproszczony i skrótowy, analizując chronologię ważniejszych wydarzeń. Badania molekularne wskazują, że około 6 milionów lat temu nastąpiło oddzielenie linii ewolucyjnej hominidów od małp człekokształtnych, z których wywodzą się współczesne szympansy. Na 5 milionów lat datowane są najstarsze skamieniałości mogące należeć do hominidów. Współcześnie na szczytach tych dwóch linii ewolucyjnych, mających swoje początki 6 milionów lat temu znajdują się człowiek i szympans. W linii człowieczej około 2 miliony lat temu pojawił się nasz rodzaj – *Homo*. Znacznie później, bo 150 – 100 tysięcy lat temu pojawił się nasz gatunek – *Homo sapiens*.

Wydarzenia na człowieczej linii ewolucyjnej nie następowały w jednakowym tempie. Można bowiem mówić o nagłych w skali czasu ewolucyjnego zmianach, a także o okresach przyspieszeń. Przykładem przyspieszenia zmian może być przyjęcie postawy wyprostowanej, tak ważnej przecież dla człowieczego rodzaju. Stało się to około 4 milionów lat temu, gdy nie było jeszcze człowieka. Dwunożny był australopitek, który wyewoluował na naszej linii ewolucyjnej, ale człowiekiem jeszcze nie był. Według niektórych koncepcji mogło się to dokonać wskutek

przypadkowej mutacji, a więc w skali czasu ewolucyjnego nagle. W tej wersji uznaje się, że w owym czasie dwunożność nie przynosiła jeszcze żadnej istotnej korzyści. Inni snują domysły, że postawa wyprostowana pojawiła się stopniowo, ewolucyjnie, a decydującą rolę odegrał w tym przypadku opisany przez Darwina dobór naturalny. Zgodnie z tą hipotezą stymulatorem zmiany postawy były zmiany klimatyczne w postaci stepowienia lub kolonizacja nowych terenów, na których było mniej drzew. Nowe środowisko wywierało nowe naciski selekcyjne związane z koniecznością przejścia na naziemny tryb życia. W tych warunkach postawa wyprostowana przynosiła więcej korzyści, zwiększała między innymi szanse ucieczki przed czyhającymi na ziemi drapieżnikami. Ułatwiała też zdobywanie na ziemi pokarmu. Z ewolucyjnego punktu widzenia znacznie ważniejsze było jednak to, że stymulowała ewolucję dłoni, czyniąc z niej doskonałe narzędzie do chwytania i manipulowania.

Badania genetyczne wskazują na to, że w 99% dzielimy z szympansami jednakowy genotyp. Trudno było – wobec tego faktu – nie zadać bardzo ważnego i frapującego pytania: skoro biologicznie mamy z szympansami tak wiele wspólnego, to skąd się wzięła taka różnica? Wokół tej kwestii rozgorzały liczne spory. Ukształtowały się różne stanowiska. Co jednak ważne, dość często nie wykluczają się one nawzajem, a dzielące je różnice sprowadzają się do rozłożenia akcentów w odniesieniu do przypisywanego wybranym czynnikom znaczenia. Mówi się na przykład o niedookreśleniu genetycznym, które otwiera pole wpływom środowiskowych.

Jedna z dróg wyjaśniania wspomnianej różnicy kieruje naszą uwagę na specyficzny, niespotykany u innych gatunków charakter ewolucji gatunku ludzkiego. Na gruncie tego myślenia wskazuje się na to, że ewolucja naszego gatunku obejmuje dwa etapy: etap ewolucji biologicznej, w którym rozstrzygającą rolę odgrywa przekaz genetyczny, i etap ewolucji kulturowej, w którym rozstrzygającą rolę odgrywa przekaz pozagenetyczny – kulturowy. Ewolucja opiera się na przekazie potomnym pokoleniom cech, od których zależy stopień ich adaptacji do środowiska, a także skuteczność reakcji na pojawiające się z jego strony zagrożenia, wymagania i wyzwania.

Unikalny charakter ewolucji gatunku ludzkiego polega więc na tym, że w pierwszym okresie najważniejszym czynnikiem zmian był przekaz genetyczny, po nim zaś nastąpił okres, w którym decydującą rolę odgrywa przekaz pozagenetyczny. Takiej przemiany czynników ewolucji nie obserwujemy w żadnym innym znanym nam gatunku.

A zatem w historii naszej ewolucji nastąpił taki okres, w którym zmieniły się mechanizmy ewolucji i czynniki selekcyjne. Rola przekazu genetycznego znacząco się zmniejszyła w stosunku do gwałtownie narastającej roli przekazu pozagenetycznego.

Warto zapytać, kiedy nastąpiła ta przemiana. Otóż nie ma takiego momentu w historii ewolucji gatunku ludzkiego. Było kilka przyspieszeń dokonujących się w różnych miejscach. Ale dla pewnego eksperymentu myślowego, który proponuję przeprowadzić, warto przyjąć pewne upraszczające założenie, że istotne przekształcenie mechanizmów ewolucji nastąpiło w okresie tak zwanej rewolucji neolitycznej. Dokonywała się ona w różnych obszarach, w różnych okresach. Trudno więc jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, kiedy to było. Przyjmijmy dla potrzeb

naszego eksperymentu, że rewolucja neolityczna miała miejsce ok. 30 tysięcy lat temu. Jest to z pewnością założenie upraszczające i w jakimś stopniu arbitralne. Przyjęcie jednak takiego datowania uzasadniają liczne źródła.

Rewolucja neolityczna doprowadziła do tego, że nasi przodkowie zajęli się hodowlą i rolnictwem. Wiązało się to z osiadłym trybem życia, rozwojem narzędzi, a także z rozwojem i komplikacją stosunków społecznych. Narastające zmiany spowodowały potrzebę gromadzenia kumulującej się wiedzy, wynikającej z gromadzonych doświadczeń i jej przekazu. Stopniowo narastała też potrzeba zrozumienia i wyjaśnienia tego, co ówczesnych ludzi otaczało. Ukształtowały się mityczne obrazy świata, z którymi zderzyły się znacznie później nasilające się elementy racjonalizmu. Już wtedy jednak – w okresie przyspieszonych przemian związanych z rewolucją neolityczną – przekaz genetyczny dramatycznie stracił na znaczeniu na rzecz przekazu pozagenetycznego, czyli przekazu doświadczeń, wiedzy, umiejętności, wierzeń, a także symboli. O człowieczeństwie rozstrzyga więc kultura. Człowiek wraz ze swoimi najistotniejszymi cechami nie jest wytworem ewolucji biologicznej, lecz ewolucji kulturowej.

Możemy teraz przeprowadzić nasz eksperyment myślowy. Wyobraźmy sobie odcinek 6 metrów, a na nim odcinek trzycentymetrowy. Ich proporcja odzwierciedla proporcję czasu ewolucji opartej na przekazie genetycznym do czasu ewolucji opartej na przekazie pozagenetycznym. Jak widzimy, ewolucja biologiczna potrzebuje długiego czasu, jest powolna, wręcz ślamazarna, jej się nie spieszy. Ma jednak pewną zaletę. Jest nieodwracalna. Tymczasem ewolucja oparta na przekazie wiedzy i umiejętności jest w porównaniu z ewolucją biologiczną dramatycznie szybka i – co dość ważne – przyspiesza. Ma jednak odwracalny charakter. Możliwe są regresy, które pojawiają się, ilekroć przekaz pozagenetyczny nie jest wystarczająco sprawny lub pomija ważne w danym miejscu i w danym okresie elementy. Historia poucza nas w tej sprawie przykładami kulturowej stagnacji, kryzysów cywilizacyjnych lub upadków kultur, które w określonych okresach nie zdołały wypracować dostatecznie sprawnie działających rozwiązań służących przekazowi pozagenetycznemu. Okazuje się, że ciągła troska o sprawność i jakość przekazu kulturowego młodszym pokoleniom przeciwdziała ciągle zagrażającym regresom. Szeroko rozumiana edukacja odgrywa w tej dziedzinie trudną do przecenienia rolę.

Nasza współczesna wiedza pozwala nam dotrzeć do pewnych specyficznych cech edukacji, warunkujących efektywność i jakość przekazu kulturowego. W istotnym stopniu wiążą się one z wysokim tempem, jakie ewolucji kulturowej narzuca ten przekaz. Badania wykazały, że tempo zmiany kulturowej zależy od stosunku pomiędzy liczbą przekazujących informacje a liczbą odbierających je. Na szybkość przekazu wpływa przede wszystkim liczba osób przekazujących. Można powiedzieć, że charakter ewolucji kulturowej narzucił nam problem zwiększenia liczby osób przekazujących informacje.

Prawidłowość ta wymusiła poszukiwanie sposobów najbardziej efektywnego przekazywania informacji, tak by zwiększyć liczbę osób zaangażowanych w przekaz. Jeden ze sposobów sprowadzał się do „wirtualnego" – jak dziś powiedzielibyśmy – pomnożenia liczby osób przekazujących informacje poprzez zgromadzenie osób odbierających je. Gdy jedna osoba przekazuje równocześnie informacje 20 innym osobom, to tak, jakby było 20 osób przekazujących. Drugi sposób polega na tym, że w ciągu życia – zwłaszcza w okresie dzieciństwa i młodości – człowiek

uzyskuje różne informacje nie od jednej lub kilku, lecz od licznych osób. Tempo zmiany kulturowej wymusiło to, że rodzice jako osoby przekazujące informacje od pewnego, dość wczesnego okresu życia dziecka zostali wyraźnie zdominowani przez liczne i zmieniające się grono innych osób. Dodatkową konsekwencją tych przemian stało się to, że gatunek ludzki stał się gatunkiem neotenicznym. Neoteniczność oznacza wydłużenie na niespotykaną u innych gatunków skalę okresu dzieciństwa i okresu uczenia się oraz nabywania nowych doświadczeń, okresu przejawiania bezinteresownych zaciekawień i zainteresowań. Żaden inny gatunek nie przejawia na taką skalę, jak gatunek człowieczy, zachowań charakterystycznych dla wieku dziecięcego obserwowanych u osobników dorosłych. Cecha ta wiąże się z wydłużonym okresem osiągania dojrzałości i samodzielności związanej z funkcjonowaniem w kulturze.

W tych warunkach nie mogła nie pojawić się szkoła. Z tego punktu widzenia jest ona koniecznością – jest koniecznym składnikiem ewolucji, historii i kultury. Szkoły zatem nikt nie wynalazł. Nikt nie może kreować się na pomysłodawcę rozwiązania, jakim jest szkoła. Można powiedzieć, że ewolucja kulturowa gatunku ludzkiego wytworzyła szkołę, ta zaś jest podstawowym jej składnikiem zabezpieczającym kulturę przed kryzysem.

Z takich konstatacji płyną dość istotne wnioski. Skoro szkoła nie powstała wskutek czyjegoś pomysłu, skoro nikt jej nie zadekretował, a jest ona ewolucyjną i kulturową koniecznością, to postępować należy z nią ostrożnie i roztropnie, wnikliwie „wsłuchując się" w spełniane przez nią funkcje. Część jest dość oczywista i łatwo zauważalna. Inne są głęboko utajone, co nie oznacza, że są nieistotne.

Zastanówmy się krótko nad charakterem szkolnej edukacji. Jest on z pewnością konsekwencją uniwersalizacji ludzkości, która wiąże się z gwałtownym w skali czasu ewolucyjnego rozwojem racjonalizmu. Doprowadził on do rozbicia mitycznych obrazów świata, ponieważ zaczęliśmy poszukiwać wiedzy, którą wspólnie podzielalibyśmy. Trudno pod tym względem przecenić znaczenie eksplozji racjonalizmu w antycznej Grecji. To wówczas i tam właśnie na niespotykaną wcześniej skalę zaczęliśmy zajmować się pytaniami, które nie miały większego praktycznego sensu. Poznawanie i wiedza stały się celami samymi w sobie. Przykładem może być spór o naturę materii, jaki wiedli z Arystotelesem atomiści. Zaczęto też pytać o naturę mądrości i poznawania. W prologu do Platońskiej „Uczty" Agaton – gospodarz spotkania, zaprasza Sokratesa, by ten usiadł tuż koło niego. Kieruje się on nadzieją, że w ten sposób spłynie na niego część mądrości. Sokrates natychmiast pozbawia Agatona tej nadziei, dowodząc, że mądrości nie można przelewać z człowieka do człowieka, jak przelewa się wodę z naczynia pełniejszego do mniej pełnego. Wychodząc z takiego założenia, Sokrates rozwija pogląd na naturę poznawania, tworząc jedno z pierwszych stanowisk dotyczących nauczania i wychowania.

Charakter współczesnej szkoły i edukacji w istotnym stopniu wiąże się z faktem, że rozwój każdej jednostki z osobna zakodowany jest w kulturze, a więc poza ciałem człowieka. Kultura zaś wskutek wspomnianej uniwersalizacji ludzkości przekracza kompetencje każdej jednostki ludzkiej z osobna. Innymi słowy, to, co my wszyscy razem wiemy i potrafimy, wielokrotnie przerasta to, co wie i potrafi pojedynczy człowiek. Potrafimy efektywnie połączyć zasoby naszej wiedzy, a zarazem dzięki społecznemu uczeniu się wyjść poza osobiste doświadczenia. Wynikają z tego co najmniej dwie ważne dla szkolnej edukacji konsekwencje.

Pierwsza jest taka, że szkoła musi orientować się na uniwersalia, odrywając uczenie się od kontekstu konkretnego działania. Oznacza to, że bardzo często w szkole uczniowie uczą się rzeczy, które nie mają większego znaczenia praktycznego i są oderwane od potrzeb codziennego pozaszkolnego życia. Sprawia to szkole wiele kłopotów, związanych na przykład z motywowaniem uczniów do nauki.

Druga konsekwencja niesie z sobą sporo optymizmu. Skoro rozwój każdego człowieka jest kodowany przez uniwersalną kulturę, która wielokrotnie przerasta jego kompetencje, to nie istnieją granice rozwoju jednostkowego. Nikt nigdy nikomu nie może powiedzieć, że osiągnął już kres swego rozwoju, bo wskutek rozległości kultury każdy człowiek ma przed sobą kulturową przestrzeń kodującą rozwój.

Szkoła wprowadza więc każdego człowieka w obszar rozwijającej kultury uniwersalnej i – pomimo zauważalnych wad – świetnie się do tego nadaje.

Przypisy

[1] Wykład wygłoszony na inauguracji roku akademickiego 2006/07 w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP.

[2] Na przykład, zasada antropiczna. Interpretuje ona właściwości wszechświata doszukując się ich związków z zaistnieniem na Ziemi inteligentnego życia i pojawieniem się człowieka. Otwiera to drogę do spekulacji wokół pytania, dlaczego wszechświat jest właśnie taki, a nie inny? Można wówczas snuć domysły, że Genialny Projektant zaprojektował taki właśnie wszechświat, by mógł zaistnieć w nim człowiek. W tej tradycji myślowej Bóg jest trochę dalej od człowieka, ale jest.

[3] „Postęp w nauce jest jak stale zasypywane, stare pustynne szlaki usłane szkieletami odrzuconych teorii, o których kiedyś myślano, że będą trwały wiecznie" (Arthur Koestler).

Bibliografia

Bruner J.S.: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. PIW, Warszawa 1974
Foley R.: *Zanim człowiek stał się człowiekiem*. PIW, Warszawa 2001
Kunicki Goldfinger W.: *Znikąd donikąd*. PIW, Warszawa 1993
Plessner H.: *Pytanie o conditio humana*. PIW, Warszawa 1988
Tomasello M.: *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. PIW, Warszawa 2002
White M., Gribbin J.: *Darwin – żywot uczonego*. Pruszyński i S-ka, Warszawa 1998

Humanity – culture – education*

A question of humanity leads to distinction of two different perspectives: creationism and evolutionism. On the grounds of scientific criteria humanity is analyzed in the evolutionist perspective. From this point of view a human evolution is unique because it covers two different stages: a stage of biological evolution which is based on transmission of genes and subsequent stage of cultural evolution. In this second stage non-genetic transmission plays a dominant role. Therefore a human evolution is based on transmission of knowledge, skills, beliefs, symbols. A comparison of these two stages leads to a conclusion, that a stage based on non-genetic transmission is very fast but has reversible character while biological stage is very slow and has

* A lecture presented during a ceremony of opening new academic year 2006/07 in Higher Pedagogical School of Polish Teachers' Union.

non-reversible character. In such situation education plays very significant role of a factor which counteracts possible cultural declines. The school as a product of human evolution is therefore an evolutionary and cultural necessity.

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2006

Stanisław Kawula
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

WSPÓŁCZESNE SUBKULTURY MŁODZIEŻOWE: POMIĘDZY PORZĄDKIEM A KONTESTACJĄ

Wszelkie wytwory szeroko rozumianej kultury – od literackich tekstów, poprzez rodzaje muzyki, programy TV, filmy, multimedia i oprogramowanie komputerowe – stają się dzisiaj istotną podstawą gospodarki nowoczesnych społeczeństw oraz ich znaczenia w świecie. Różne jej oblicza są bowiem wykorzystywane przez wielkie koncerny muzyczne, filmowe i wydawnicze do budowania monopoli na globalnym, regionalnym i lokalnym rynku. Kultura nie może jednak rozwijać się, jeżeli u jej podłoża nie leży autentyczna twórczość, jeżeli nie tworzy się jej w warunkach wolności. W palecie twórczości kulturalnej mamy do czynienia z wytworami kultury „wysokiej", masowej, popularnej i subkulturowej, a niekiedy kontrkulturowej. Zdaniem Marcina Czerwińskiego, wszelkie jej odmiany mogą być przedmiotem badań naukowych. Ująć je można, wskazując jednak na stopień odchylenia (od lekkiego do radykalnego) lub odejścia od uniwersalności wzoru kulturalnego (Czerwiński, 1985, s. 133), w danym czasie lub konwencji. Tak też traktujemy towarzyszące kulturze i subkulturze zjawiska normalne, krocżące ku normalności i będące na styku normalizacji czy awangardy twórczej. Uwaga ta w całej rozciągłości odnosi się do analizy współczesnych podkultur młodzieżowych w Polsce, a także do różnych „pięter" i dziedzin kultury w ogóle (tamże, s. 82). Obok tego wyróżnia się na ogół dwa przypadki odejścia od uniwersalności kultury, a mianowicie: *alternatives* bądź *specialites*. Przy czym alternatywność odnosi się do kilku konkurencyjnych propozycji dla tego samego rodzaju zachowań kulturalnych, a specyficzność oznacza wyłączenie się określonej grupy wewnątrz szerszej zbiorowości (np. sekty wyznaniowej, awangardy w muzyce lub sztuce). W życiu codziennym, a także w teorii i praktyce społecznej zjawiska patologiczne, dewiacyjne, przestępcze etc. – ujmowane głównie jako odstępstwa od norm moralnych, prawnych, estetycznych czy obyczajowych – sytuuje się zazwyczaj w obrębie tzw. **marginesu** zachowań indywidualnych lub społecznych młodzieży współczesnej.

W dziejach ludzkości czasów nowożytnych, społeczne – w tym instytucjonalne – konotacje, oceny i poczucia, w tym względzie, charakteryzuje zmienność, a nawet relatywizm wobec konkretnych zachowań. Niektóre kategorie tzw. marginesu uległy złagodzeniu (np. palenie tytoniu, picie alkoholu), inne zaś rozwinęły

się ilościowo (np. narkomania, choroby HIV – AIDS), a jeszcze inne pogłębiły swe jakościowe oblicze (np. subkulturowe i kontrkulturowe ruchy młodzieżowe – zwłaszcza sekty, gangi, grupy przestępcze, blockersi i szajki). Stad też zjawiska te poprzez swą różnorodność, postrzegane są najczęściej w trzech płaszczyznach badawczych i wyrażanych ocenach: a) jako **egzotyczne** i przez to nieszkodliwe, przynależne młodości atrybuty, bo młodość ma prawo „wyszumieć się"; b) jako **naiwne** próby tłumaczenia i wyjaśniania współczesnych kultur młodzieżowych (subkultur) – bo to jest jak „wysypka okresu dziecięcego"; c) jako **radykalnie** oceniające i analizujące wybrane grupy młodzieży i tworzonej przez nie kultury, głównie według strategii zniszczeń (psychicznych, mentalnych) oraz działań w złej wierze. Dominuje ten trzeci obszar analiz u większości polskich autorów.

Barbara Fatyga szczegółowo analizuje tak wyróżnione ujęcia metodologiczne, opowiadając się za stanowiskiem mieszczącym się pomiędzy naiwną postawą badawczą a radykalną (Fatyga, 1999, s.46-49). Nazwijmy ją opcją **realistyczną**, tak jak realnie z pewnością jawią się problemy indywidualne i społeczne, wynikające z funkcjonowania aktualnych kultur czy podkultur młodzieżowych w Polsce i świecie współczesnym. Niektóre z nich są przedstawiane i nagłaśniane w postaci katastroficznej. Dotyczy to zwłaszcza tzw. sekt oraz satanizmu – jako ekstremalnie widzianych zachowań grup społecznego marginesu (Izdebska, red., 2003; Moczuk, red., 2002).

Jednak zjawiska społeczne i kulturalne, których uczestnikami lub twórcami jest młodzież, mają swoją gamę i paletę barw. Stąd też nasuwa się pytanie, o ich rzeczywisty kształt i znaczenie dla życia młodych osób, ich wielorakie rozpoznanie; podjęte z dystansem poznawczym, bez uprzedzeń ideologicznych, czy gotowym schematem aksjologicznym, bądź stereotypem wyjaśniającym zachowania, np. „złego" skinheada lub innego „obcego". Lepsze dla badacza jest przyjęcie pojęcia „kultury młodzieżowej", bardziej **neutralnego**, aniżeli ujmowanie zjawiska w kategoriach: kultury dominującej, „wyższej", popularnej, narodowej czy alternatywnej – twierdzi B. Fatyga (1999, s. 108) oraz J. Wertenstein-Żuławski (1992, s. 10). Te odmiany życia kulturalnego są na co dzień wśród młodzieży nadal żywe nawet wtedy, gdy dotyczą jej zachowań opozycyjnych, kontestacyjnych. Naturalnie i bezsprzecznie, zachowania autodestrukcyjne (m.in. samobójstwa) czy też destrukcyjne względem innych, w każdej właściwie kulturze są zaliczane do czynów i zachowań **przestępczych** (Podgórecki, 1969; Urban, 2000, s. 19 i in.).

Jednak w nazbyt uproszczony sposób publicystyka i niektóre badania społeczne utrwalają negatywny, a przez to równocześnie mylący obraz współczesnych ruchów, związków, grup czy też podkultur młodzieżowych. Uproszczone analizy, wynikające często z nastawień badacza, stanowią podstawy do wyrażania **jednoznacznie negatywnych ocen** dla pokolenia kontestatorów różnej maści. Używa się przy tym dość enigmatycznych określeń, bądź metafor typu: „zadymiarze", „hippisi" i „punki", „pseudokibice", „chuligani" czy „dzicy" (Cekiera, 1998; Sołysiak, 1995, 1993).

Zdajemy sobie sprawę z tego, że trudno dziś – w złożonych relacjach i strukturach społecznych – wyznaczyć ostrą granicę pomiędzy normą *behawioralną* a zbiorowym antywzorcem postępowania jednostek lub grup. Stąd też zasadne pozostaje ze względów metodologicznych i praktycznych (głównie wobec grup młodzieżowych) stosowanie bliskoznacznych – aczkolwiek nieco różnych – pojęć i zjawisk

oraz wynikających z nich wzorców i stylów życia, a mianowicie: kontrkultury, subkultury i kultur alternatywnych bądź specyficznych.

Wobec różnorodnych postaci i odmian współczesnej kultury młodzieżowej na ogół zaznacza się wrogi i aktywnie zwalczający, ewentualnie ironiczny stosunek badawczy do jej przejawów i form zachowań (np. Cekiera, 1998; Fisher, 1995; Nowak, 1995; Pawłowicz, 1996). Ujmuje się je w kategoriach ocen pejoratywnych, suponując jedynie „zło", niecne intencje i działania w złej wierze o skutkach deprywacyjnych.

Dwa ujęcia – dwie odmienne oceny

Z prac naukowych o charakterze syntetyzującym, wydawanych w latach dziewięćdziesiątych, wyjątkiem w tym względzie są ustalenia Barbary Fatygi, która określa pozytywnie relacje między kulturą młodzieżową a kulturą dominującą, jako swego rodzaju **metonimię** (przenośnia). Jest jej elementem ważnym i wręcz niezbywalnym, a nie jedynie szkodliwym marginesem. Zdaniem tej autorki, pod względem merytorycznych wzorców oraz wyrazistości wpływów i tradycji: „Kultura młodzieżowa nawiązuje do wątków w tradycyjnej kulturze europejskiej zawsze w niej obecnych. Mamy tu bowiem: poszukiwanie utopii, idee harmonijnego lub hiperaktywnego życia; w tym postulaty dotyczące życia twórczego, otwartości na inne kultury, ale i obronę prawa do autonomii, sprzeciw wobec tego, co w głównym nurcie kultury martwe lub martwiejące. Mamy wreszcie ciekawe związki z kulturą śmiechu, zabawy, karnawału, obronę sfery sacrum, tradycje cyganerii, rewolucji i idee walki za sprawy niemożliwe do wygrania. W tym sensie kultura młodzieżowa jest częścią i przedłużeniem rozmaitych nieklasycznych i nieakademickich (zarówno postępowych, jak i reakcyjnych) trendów, zawsze w kulturze europejskiej obecnych" (Fatyga, 1999, s. 91). Zaiste to aksjologiczna pochwała młodzieży współczesnej i to bezwarunkowa. Jest to także ujęcie krańcowe, uproszczone poprzez dodawanie przeróżnych przymiotów – istotnych i przypadkowych.

Stanowisko to jest wyrazem obrony rozmaitych form spontanicznie i w naturalny sposób tworzonych ruchów, kultów, stowarzyszeń etc., powstających w różnych obszarach świata końca XX wieku. Jest wyrazem ich racjonalnej, a nie tylko emocjonalnej analizy lub oceny. Natomiast sporządzane na doraźne zamówienia (rządu, sejmu) raporty, np. o zagrożeniach wynikających z rozwoju sekt czy rozmiaru HIV-AIDS lub narkomanii, zawierają szereg błędów merytorycznych, powielają oskarżenia relacjonowane w publicystyce, nie podając wiarygodnych źródeł. Oto przykład akcentujący swoisty obecnie **demon sekt**, ich zalew wśród młodzieży i destrukcję ładu publicznego w Polsce oraz indywidualną demoralizację i **uzależnienie mentalne**. Jedna z dyskusyjnych kwestii to ich zasięg i rozmiary oddziaływań na młodzież końca lat dziewięćdziesiątych. W Polsce zarejestrowanych jest około 150-200 nowych wyznań i związków. Chętnie opatruje się je wszystkie etykietą „sekta" i oskarża o nakłanianie do prostytucji, handel organami, narkomanię, stosowanie prania mózgu, bodźców podprogowych, nawet tortur. W roku 1998 burmistrz Świdnika wyprosił z miasta Krisznaitów, bo nie reprezentują oni prawdziwej kultury Indii. Dominuje strach przed nimi.

Ile w tym złowrogim obrazie jest prawdy, a ile naszej reakcji na odmienność? Czy sekty to prawdziwe zagrożenie, czy wykreowany sztucznie demon? – pyta dziennikarka „Polityki" (Podgórska, 1998, s.3-8). Podobnie jak w przypadku „szalikowców", zdania są podzielone (Piotrowski, 2000).

Destrukcyjna rola sekt przejawia się przede wszystkim w stosowaniu wyrafinowanych oraz głęboko nieetycznych metod i technik manipulacji w celu pozyskania członków, narzucania im określonych stereotypów reakcji psychicznych, kontroli ich myśli, zachowań i uczuć, a także kształtowania bezwzględnego posłuszeństwa, uzależniając ich zarówno w sferze materialnej, jak i duchowej. Potencjalnym członkom grupy do czasu ich pełnej integracji z grupą nie udziela się szczegółowych informacji na temat charakteru działalności wspólnoty. Stopniowo kształtuje się w nich przekonania, że postawy i poglądy zajmowane przez daną grupę są jedyne i słuszne. Aby osiągnąć pożądany skutek, niszczone są również więzi rodzinne i społeczne poprzez izolację członków. Niejednokrotnie dochodzi do wyłudzenia majątku adepta (np. sekty *Niebo* oraz *Rodzina*). Do innych negatywnych skutków oddziaływania sekt na młodzież zalicza się głównie następujące mechanizmy:

– wykorzystywanie seksualne członków grupy, w tym dzieci, oraz przymuszanie do prostytucji, produkcji filmów pornograficznych, żebractwa i kwestowania na rzecz grupy (np. Hare Kriszna);

– zmuszanie do ciężkiej pracy fizycznej, której towarzyszy ograniczenie snu i wartości energetycznej posiłków;

– stosowanie w trakcie rytuałów środków farmakologicznych, halucynogennych i narkotycznych;

– celowe ukierunkowanie medytacji, nauki i modłów na wyczerpanie fizyczne i psychiczne uczestników, czego skutkiem jest następnie psychiczne i ekonomiczne uzależnienie od wspólnoty;

– restrykcyjne reakcje pozostałych członków (zastraszanie, groźby pozbawienia życia) w przypadku próby zerwania więzi ze społecznością sekty; powyższe oddziaływania mogą prowadzić do stanów depresyjno-lękowych i chorób psychosomatycznych członków grupy;

– pozbawienie członków wspólnot właściwej opieki lekarskiej;

– uprowadzenie przez przywódców (guru) grup sektowych dzieci, np. założyciel sekty *Niebo* Bogdan Kacmajor, który „więził" swego nieletniego syna;

– osiąganie swym zasięgom struktur międzynarodowych, jak w przypadku „mesjasza" – maniaka, tj. sekty Sun Myunga Moona (Mielnik, 2004).

Tak charakteryzowany jest na ogół obraz współczesnych grup wyznaniowych czy sekt. Czy są może inne przesłanki do tej negatywnej oceny, którą wykreowała u nas prasa lub niechętni im „tłumacze" rzeczywistości?

I tak w „Raporcie o niektórych zjawiskach związanych z działalnością sekt w Polsce", opracowanym w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych i Administracji w 2000 roku, czytamy, że „za sektę można uznać każdą grupę, która posiadając silnie rozwiniętą strukturę władzy, jednocześnie charakteryzuje się znaczną rozbieżnością celów deklarowanych i realizowanych oraz ukrywaniem norm w sposób istotny regulujących życie członków; która narusza zasady współżycia społecznego, a jej wpływ na członków, sympatyków, rodziny i społeczeństwo ma charakter destrukcyjny (Mikrut, Wiktor, 2001, s. 28).

Jednak samo zjawisko tworzenia się odłamów od panujących religii czy powstawanie nowych kultów zwanych sektami, jest tak stare, jak stara jest działalność człowieka. Prawdopodobnie pierwszy raz pojęcie to pojawiło się przed powstaniem chrześcijaństwa i występowało w rabinistycznym judaizmie, w którym **sektę** pojmowano jako każdą odmienną formę aktywności, skierowaną przeciwko głoszonej przez określoną grupę wyznaniową (ugruntowanej wcześniej) tradycji, dotyczącej głównie obrządku religijnego. W podobnym znaczeniu używano pojęcia *hairesis*, oznaczającego grupy ludzi występujące przeciwko powszechnie przyjętym zwyczajom (Szostak, 2001, s. 26-27).

Pojęcie sekta wywodzi się z języka łacińskiego i pochodzi prawdopodobnie od czasownika *sequor* – iść, podążać za kimś albo od czasownika *secare* – odcinać, oddzielać się od kogoś, czegoś. W pierwszym znaczeniu sekt i sekciarze to ludzie, którzy podążają za swoim przywódcą, w drugim – to ludzie odcinający się, odchodzący od pierwotnej religii, pierwotnego nurtu artystycznego czy stylu życia.

Poza liczbą zarejestrowanych kultów nie ma żadnych innych wiarygodnych danych, ponieważ do tej pory nie prowadzono w Polsce badań pozwalających ocenić skalę i rangę zjawiska. Jeśli szacować według rejestru wyznań, w Polsce zmienia wyznanie kilkaset osób rocznie. Komitet Badań Naukowych odrzucał projekty badań na ten temat z powodu niskiej użyteczności społecznej i to kilka razy. Otwiera się przez to perspektywa badań komparatystycznych i panelowych nad istotą i przemianami kultury młodzieżowej na początku XXI wieku w Polsce.

Potrzeba rzetelnych diagnoz

Istnieje u nas nadal bojaźń przed rzetelną diagnozą w tym zakresie. Są rozpoznania pojedynczych przypadków młodych osób „oderwanych" od rodziny własnej czy od wielkich religii, przedstawianych jako losy osób poszukujących form realizacji siebie poza tradycyjnymi obszarami, jakimi są: rodzina, rówieśnicy, organizacje, Kościół, a nawet szkoła i współczesne media. W tym też ujęciu sekty, kulty i podkultury stanowią dla młodych alternatywę działalności, sposób na wypełnienie pustki egzystencjalnej i odnajdywania własnej drogi do wartości duchowych (Kawula, 2004, s. 236-237; Gałaś, 2000, s. 162-163; Urban, 2001).

Do tej pory więc informacje podawane przez prasę i ośrodki antykultowe, których powstaje w Polsce coraz więcej, pochodzą z relacji zdesperowanych rodziców, którzy nie potrafią wytłumaczyć sobie odejścia dziecka inaczej, niż zastosowaniem drastycznych środków (pranie mózgu, hipnoza, narkotyki). W przeciwnym wypadku musieliby się przyznać do **wychowawczej klęski**. Wyciąga się więc wniosek, że sekty rozbijają rodzinę, choć jest na odwrót: kryzys w rodzinie sprzyja sektom (Adamski, 1999, s. 99-103). Kilka przypadków dziennie rzeczywiście wymaga interwencji. Trzeba pomagać rodzicom, których dzieci odeszły z domów lub z którymi w ogóle nie potrafią się już porozumieć, a także byłym członkom sekt, którzy nie radzą sobie z własną psychiką. Najczęstsze objawy po pobycie w sekcie to pewien rodzaj uzależnienia, obniżony krytycyzm, brak mechanizmów obronnych, nieumiejętność podejmowania decyzji. Terapia wyjścia polega przede wszystkim na wzmocnieniu więzów rodzinnych, trosce o renowację, rewitalizację wychowawczej funkcji szkoły reformowanej czy też odnowie pozytywnej środo-

wiska lokalnego i rówieśniczego, tzw. habitatu lub siedliska życia (Segiet, 2000, s. 36-37). Dzieci ulicy są w tym względzie negatywnym przykładem.

Okazuje się bowiem, że często młodzi ludzie poszukujący i niespokojni światopoglądowo są bardziej wyczuleni na przeżywane wartości filozoficzne i egzystencjalne wyższego rzędu, są dalsi od doborów konsumpcyjnych – aniżeli ich „poprawni" rówieśnicy. Kwestie te powinny stać się przedmiotem badań pedagogicznych, a nawet interdyscyplinarnych, innych nauk o człowieku. Jest to jednak **dylemat** trudny do jednoznacznego rozstrzygnięcia empirycznego. Niektóre przesłanki w tym względzie podane są w dalszej części opracowania.

Młodzieżowe grupy subkulturowe – obszary analiz

Zrzeszanie się młodych w grupy równolatków jest naturalną cechą współżycia zbiorowego. Zamiast upatrywania w tym fakcie społecznym głównie zagrożeń i derywacji, pedagogowie i moraliści powinni przyjąć do wiadomości empirycznie występujący mechanizm socjalizacyjny, a mianowicie: „iż przykład (dobry lub zły) zachowania i wzorców życia przychodzi nie tylko z góry (od rodziców, szkoły, przywódców duchowych), ale także z boku" (Cialdini, 1999, s. 39).

Stąd też subkultury młodzieżowe nie muszą zawsze występować w opozycji do tzw. kultur dominujących czy stylów życia. Jej istotną cechą jest zespół uznawanych (ideologia grupy) wzorów i wzorców kulturowych oraz realizowanych zachowań (*behavioralna* sfera grupy podkulturowej), wyróżniających daną grupę w danym społeczeństwie globalnym lub układach lokalnych. Jednakże wzory te nie regulują całej aktywności grupy, a tylko niektóre ich przejawy (m. in. czas wolny od pracy, nauki szkolnej). Są też uzupełniane poprzez wzorce kultury „oficjalnej", dominującej. Tak rozumiane **subkultury** grup młodzieżowych nigdy nie istnieją samodzielnie, ale w szerszym kulturowym kontekście. Do analiz pedagogicznych bardziej pojemne oraz realistyczne jest ujęcie zachowań subkulturowych jako **kultur alternatywnych** wobec tych ugruntowanych czy wyższego rzędu (elitarnych).

Jedną z istotnych cech grup subkulturowych jest także ich **kontestacyjny** aspekt i osobliwość. Według Aldony Jawłowskiej, kontestacja jest odmową uczestnictwa w zastanej rzeczywistości społecznej (Jawłowska, 1975, s. 7). Kontestacja jest zjawiskiem uniwersalnym, skierowanym na zmianę kultury oraz wyrażającym protest przeciw zastanym normom i wartościom. Działalność ta lokowana bywa często w tym samym obszarze znaczeniowym co patologia, anomia czy nieprzystosowanie, a mniej jako dewiacja. Z natury rzeczy bywa więc także negatywnie sankcjonowana przez kulturę globalną, jako czynnik dysfunkcjonalny wobec ładu społecznego i wewnętrznej integracji systemu aksjonormatywnego społeczeństwa. Dlatego kontestacja bywa represjonowana, a niekiedy traktowana na równi z zachowaniami **przestępczymi** – zwłaszcza dewiacyjnymi i patologicznymi.

Kontestacja posiada wymiar psychologiczny i społeczny. Może być interpretowana jako postawa i stan świadomości, ale również jako proces społeczny lub ideologiczny czy społeczny, grupowy program „naprawy świata". Taki jest też sens protestów grup „zielonych" i desperackich protestów alter czy antyglobalistów (Praga, Genewa, Davos i in.).

„Kontestacja traktowana jako proces społeczny, obejmuje między innymi zjawiska: deinstytucjonalizacji kultury, dealienacji jednostek i grup, indywidualizacji potrzeb i sposobów ich zaspokajania reorientacji wartości i norm, reinterpretacji przepisów ról, humanizacji stosunków międzyludzkich" (Paleczny, 1993, s. 187).

Kontestacja z natury rzeczy nie ulega z reguły instytucjonalizacji. Dlatego jedynym możliwym rodzajem realizacji ideologii kontestacji jest utopia, w zorganizowanej postaci przyjmująca formę wspólnoty – **komuny** czy wyizolowanej społeczności (np. Christiania w Kopenhadze). Grupy subkulturowe, które wyłaniają własną wewnętrzną ideologię i strukturę organizacyjną skierowaną na realizację własnych celów, przekształcają się z biegiem czasu w radykalne ugrupowania młodych polityków (np. polska „Naszość" i inne o charakterze anarchistycznym). Często opowiadają się wtedy za konfliktowym modelem stosunków społecznych i sięgają niekiedy po środki terroru, siłowych konfrontacji z przedstawicielami władzy, organami administracji, policją etc. Brak u nich tolerancji dla odmienności zachowań i potrzeb (tworzenie kontrapochodów przeciw paradom gejów i lesbijek, np. w Łodzi i Krakowie).

W tym także kontekście postrzegane i oceniane są takie podkulturowe grupy, jak: *skinheadzi, punki, hippisi*, a zwłaszcza *sataniści i heavy metalowcy* czy *hord rockowcy* (oraz inne o radykalnych formach zachowań, np. pseudokibice piłkarscy). Najczęściej z ich destrukcyjnymi działaniami władza lokalna i stróże porządku publicznego nie mogą skutecznie zaradzić.

Egzemplifikacje empiryczne końca lat dziewięćdziesiątych

Funkcjonowanie subkulturowych grup młodzieżowych staje się przedmiotem zainteresowań badaczy najczęściej wtedy, gdy efekty działalności grup są uciążliwe dla społeczeństwa lub wówczas, gdy grupa jest postrzegana jako „złe" narzędzie kształtowania osobowości i postaw młodzieży. Grupa dostarcza wzorów zachowania, zaspokaja potrzebę przynależności, umożliwia realizację procesu identyfikacji. Problem pojawia się wtedy, kiedy przestrzeganie pewnych norm właściwych dla danej grupy prowadzi do powstania zachowań agresywnych, nierzadko znajdujących swój epilog na ławie sądowej. Bezradna w tym względzie staje się współczesna rodzina, a zwłaszcza szkoła (Jasiński, 2002).

Skuteczne przeciwdziałanie aspektom kryminogennym występujących w grupach subkulturowych zależy od rozpoznania ich specyficznych cech, mechanizmów powstawania, rozprzestrzeniania się i form, w jakich się pojawiają. Każde bowiem działanie pedagogiczne o charakterze profilaktycznym, reformującym czy terapeutycznym powinno być poprzedzone w miarę możliwości jak najdokładniejszym rozeznaniem istniejącego stanu rzeczy.

Mariusz Kwas i Sebastian Płoski za cel badań wyznaczyli sobie dokonanie analizy i oceny stanu zachowań byłych i aktualnych przedstawicieli subkultur młodzieżowych skinheads i satanistów oraz hippisów i punków oraz znalezienie niektórych uwarunkowań analizowanych przejawów ich działalności (w latach 1997-1998 – wśród 174 młodych mieszkańców Olsztyna).

Literatura przedmiotu wymienia wiele zjawiskowych form działań noszących znamiona przestępczości wśród uczestników nieformalnych grup. Najczęściej

pojawiają się: rozboje i bójki, kradzieże, niszczenie mienia społecznego, profanacja miejsc spoczynku zmarłych (m.in.: Sołtysiak, 1995; Cekiera, 1998), co wykazały w tym względzie nasze badania empiryczne prowadzone w Olsztynie, których głównym problemem o charakterze diagnostycznym była odpowiedź na pytanie: „Czy członkowie niektórych subkultur młodzieżowych przejawiają (deklarują) zachowania mające znamiona przestępcze i co je warunkuje"?

Źródłem materiału badawczego był wywiad wg kwestionariusza pt. *Subkultury Młodzieżowe a Paragraf.* Inne techniki pomocnicze to m.in. obserwacja i rozmowy z *leaderem* satanistów Maciejem L. („dziadkiem"), wywiady z uczestnikami koncertów muzyki rockowej w Olsztynie i Toruniu. W badaniach 87,5% stanowili mężczyźni, 12,5% kobiety. Przeważająca część respondentów (62,5%) to ludzie w wieku 13-21 lat, około 13,7% to ludzie powyżej 25 lat, a 3,7% to ludzie powyżej 30 roku życia. Najwięcej ankietowanych, bo aż 50% rekrutowało się spośród uczniów szkół zawodowych i średnich, 30% legitymowało się wykształceniem średnim, 10% deklarowało przynależność do grona studentów, 7,5% to ludzie pracujący (Kwas, 1999, s. 104-106).

Ze względu na głoszone przekonania 52,5% badanych mianowało się *skinheadami-kibicami*, około 16,2% to zdeklarowani nacjonaliści, 10% identyfikowało się z ruchem neofaszystowskim, 13,7% uważało się za satanistów, 5% zgłosiło akces do innych niewymienionych w ankiecie ugrupowań (tzw. *hoolsi* czy *hippisi*).

Na pytanie, które dotyczyło sprawy udziału przedstawicieli badanych subkultur w „akcjach" noszących znamiona przestępczości, respondenci najczęściej deklarowali uczestniczenie w bójkach lub pobiciach. Najliczniej grono reprezentowane było przez skinheadów-kibiców, bo aż 47,5%. Kolejny wynik uzyskali *skinheadzi-nacjonaliści* 11,2% i *neofaszyści* 8,3%, a 7,5% przyznało się do rozboju z użyciem niebezpiecznego narzędzia *(hools)*. Jednak 15% ankietowanych, to uczestnicy zajść mających na celu niszczenie mienia społecznego (skinheadzi-kibice).

Trudno było ustalić liczbę pojedynczych przypadków, które stanowią potencjalne obiekty wywołujące akty przemocy lub agresji wśród wybranych przedstawicieli subkultur. Na pytanie: Przeciw komu najczęściej kierujesz swą agresję? – ponad 61,2% zdecydowanie wskazało na inne ugrupowanie subkulturowe. *Punków*, jako grupę znienawidzoną traktowało 53,7% ankietowanych, którzy wywodzili się z ugrupowań neofaszystowskich i skinheadów-kibiców. Agresję przeciw policji zadeklarowało 16,2% i byli to przede wszystkim nacjonaliści i wszyscy ankietowani *hoolsi*. Sataniści, jako niewielka część badanej populacji, opowiedzieli się głównie przeciwko Kościołowi (7,5%).

Jak często uczestniczyli w działaniach ogólnie odbieranych jako zachowania negatywne? Na to zadane pytanie 48,7% respondentów odpowiedziało, że raz w miesiącu – skinheadzi-kibice i nacjonaliści; 16,2% przyznało się, że zachowuje się tak częściej niż raz w tygodniu – neofaszyści, *hoolsi*. Wszyscy ankietowani sataniści zgodnie przyznali, że raz w miesiącu (13,7%) około 7% badanych zostawiło niewypełnione miejsca w ankiecie.

Na pytanie: Czy byłeś karany?, zaskakujący może wydać się fakt, iż tylko 6,2% osób przyznało się do „bycia karanym". W czterech przypadkach były to także kolegia do spraw wykroczeń (neofaszyści). Jednak na pytanie dotyczące rejestracji ich zachowań przez policję aż 66,2% przyznało się do tego, że byli spisani przez

policję – w tym 11,2% badanych, że dwukrotnie, a tylko 20% ankietowanych stwierdziło, że nigdy nie miało do czynienia z policją.

Badania na uczestnictwem *fanów rocka* w koncertach wykazały, jak wyraziście ważną rolę one pełnią. Muzyka rockowa jest w życiu młodych czymś znacznie więcej niż tylko wypełnianiem ich czasu lub czystą rozrywką. Niesie wiele symboli i znaczeń; każdy praktycznie odczytuje w niej znane sobie treści i może się z nimi identyfikować. Muzyka rockowa pełni wobec współczesnej młodzieży wiele funkcji. Do najważniejszych zaliczyć można funkcję terapeutyczną, socjalizującą i edukacyjną (Płoski, 1998, s. 84). Chociaż większość z nich zadeklarowała swą przynależność do ugrupowań subkulturowych, bo aż 80% pytanych (w tym: 34% do metalowców, 33% do punków, a 13% do innych subkultur), (tamże, s. 83).

Samoocena ankietowanej młodzieży nie wypada jednak korzystnie. Młodzi ludzie co prawda wierzą w takie wartości, jak nadzieja, prawda, miłość, dobro, wolność, pokój. Jednak nie są tak do końca ludźmi szczęśliwymi, nie są ani wolni, ani zadowoleni. Takie wyniki wcale w dzisiejszych czasach nie zadziwiają, w czasach postępującego ubożenia społeczeństwa, rosnącego bezrobocia i braku szans młodego pokolenie na lepsze i łatwiejsze życie. Ankietowani często też wyrażają w swych wypowiedziach sprzeciw i obawy przeciwko rosnącej fali przemocy i to zarówno tej na ulicach, jak i tej dokonywanej w zaciszach domowych. Jeden z ankietowanych na pytanie – Co chciałbyś robić w przyszłości, napisał: *Po moich doświadczeniach w domu zostać prokuratorem i zamknąć w pudle wszystkich przestępców* (Płoski, 1999, s.85). A więc zaostrzanie kar i sankcji oraz wyroków (np. praca w kamieniołomach etc.).

Subkultury młodzieżowe w początkach XXI wieku

W roku 2002 przeprowadzono badania empiryczne nad stosunkiem młodzieży do istniejących na Warmii i Mazurach subkultur (grup subkulturowych) oraz nad wiedzą uczniów liceów w Szczytnie i w Olsztynie. Znalazły się one w dwóch pracach magisterskich (Jarecka 2002; Krzynówek 2002). Syntezę wyników przedstawiamy na podstawie danych uzyskanych od 160 uczniów ze Szczytna. Pierwsza kwestia dotyczyła rozumienia przez badanych pojęcia „subkultura młodzieżowa". Poglądy młodzieży oddały z grubsza prawidłowe rozumienie tego pojęcia, bo 63% badanych uznało subkultury jako: „specyficzny styl zachowania, sposób postępowania, ubierania się, specyficzne słownictwo". Natomiast 22% badanych opowiedziało się za rozumieniem pojęcia „subkultura młodzieżowa" jako: „zasady i określony styl życia, przyjęte i obowiązujące w danej grupie, która weszła w konflikt z prawem". Nieco inaczej kategoria „subkultura młodzieżowa" jest rozumiana przez 10% respondentów, a mianowicie jako: „wzory, normy, sposoby postępowania obowiązujące w grupie społecznej". Dla 5% badanych uczniów przywoływane tutaj pojęcie kojarzone było z: „z całokształtem dorobku ludzkości, tj. materialnego i duchowego wytwarzanego w rozwoju społeczno-historycznym" (Jarecka, 2002, s. 61).

Jak można zauważyć, te dwa odniesienia są nazbyt ogólne, aby były pomocne przy definiowaniu subkultur młodzieżowych.

Następnie badana młodzież wypowiadała się, które z grup subkulturowych wyróżniają się i są widoczne w naszym życiu społecznym? Odpowiedzi na ten temat ujmuje tabela 1.

Tabela 1. Wyróżniające się subkultury młodzieżowe

Rodzaje subkultur młodzieżowych	W badanej próbie	
	N	%
Punki	60	37,5
Hippisi	1	0,62
Metalowcy	22	13,75
Graficiarze	8	5
Rastafarianie	0	0
Szpanerzy	0	0
Gitowcy	0	0
Chuligani	0	0
Kibice piłkarscy	8	11,25
Skinhedzi	42	26,25
Sataniści	9	5,62
RAZEM	**160**	**100**

Najbardziej charakterystyczną subkulturą w opinii badanych byli punki 37,5%. Na kolejnym miejscu znaleźli się skinhedzi 26%, następnie metalowcy 13,75%, nieco dalej pseudokibice piłkarscy (11,25%). Sądzić należy, iż młodzież kierowała się w swych wyborach powszechnie znanymi nazwami podkultur oraz najczęściej kojarzonymi akcesoriami zewnętrznymi postaci należącymi do danej subkultury.

Okazało się, że 29,37% badanych deklaruje przynależność do subkultur młodzieżowych, a zasadniczo większość – bo 70,62% – nie. Analizie poddano także, do jakiego rodzaju subkultur ta młodzież należy? Dane liczbowe zawiera tabela 2.

Z zestawienia badanych wynika, że 70,62% nie należy do żadnej z wymienionych subkultur. Ponad 8,12% młodzieży należy do subkultury punków, 6,25% należy do subkultury skinheadów, 4,37% należy do metalowców, 5% – graficiarzy. Mniej osób należy, 3,12%, do subkultury szalikowców, a najmniej osób, bo 1,25%, należy do subkultury satanistów i hippisów. Nie zostały ujęte subkultury: rastafarianie, szpanerzy, gitowcy, chuligani, ponieważ nie występują w naszym regionie (Jarecka, 2002, s. 81).

Analizie poddano również zagadnienie ogólnej oceny zjawiska subkultur oraz działalności profilaktycznej w tym zakresie. Odpowiedzi na konkretne pytanie o przynależność do popularnych subkultur młodzież zawiera tabela 2.

Tabela 2. Przynależność badanych do określonego rodzaju subkultury bądź nie przynależności do subkultury

Nazwa subkultury	W badanej próbie	
	N	%
Punki	13	8,12%
Hippisi	2	1,25
Metalowcy	7	4,37
Graficiarze	8	5
Rastafarianie	-	-
Szpanerzy	-	-
Gttowcy	-	-
Chuligani	-	-
Kibice piłkarscy	5	3,12
Skinheadzi	10	6,25
Sataniści	2	1,25
Nie należący	113	70,62
RAZEM	**160**	**100**

W opinii 75,62% badanych istnieją możliwości likwidacji subkultur młodzieżowych, mniej, chociaż aż 14,37%, jest zdania, że subkultur nie można zlikwidować. Tylko 10% badanych nie ma własnego poglądu na ten temat.

Analizie poddano także rodzaje podejmowanych działań likwidujących subkultury w opinii badanych, przedstawia to tabela 3 (Jarecka, 2002, s. 83).

Tabela 3. Rodzaje podejmowanych działań likwidujących subkultury

Subkultury można ograniczyć i likwidować działaniem	W badanej próbie	
	N	%
Pomagać młodzieży w organizacji czasu wolnego		41
Wzmocnić kontrolę dorosłych nad młodzieżą		18
Stworzyć młodzieżowe organizacje (legalne)		62
Nie ma takich działań, aby zlikwidować subkultur	39	24,37
RAZEM	**160**	**100**

W opinii 38,75% badanych można stworzyć młodzieżowe organizacje (legalne), aby ograniczyć lub zlikwidować subkultury młodzieżowe. Zdaniem 25,62% badanych subkultury można ograniczyć i zlikwidować takimi działaniami, jak: promocja zajęć sportowych, pomaganie młodzieży w organizowaniu czasu wolnego. Tylko 11,25% chce wzmocnić kontrolę dorosłych nad młodzieżą.

Aż 24,37% z nich twierdzi, że nie ma takich działań, które ograniczyłby lub zlikwidowały subkultury młodzieżowe. Taki jest obraz współczesnych podkultur w świadomości młodzieży uczącej się. Diagnoza w zasadzie potwierdza potoczne rozumienie tych kwestii, chociaż daje nam ogólną orientację w uczestnictwie młodzieży w obszarze kultury specjalnie czy alternatywnie rozumianej.

Próba podsumowania

Incydenty negatywne i wyczyny subkultur młodzieżowych należą do znamion naszych czasów. Sytuują się nadal w szerokim froncie antycywilizacyjnego buntu i kontestacji. Są przejawem odwetu agresywnej i irracjonalnej natury ludzkiej spętanej przez rozumną i uporządkowaną cywilizację – zwłaszcza techniczną. Znamienne, że subkultury takie odwołują się do zdawałoby się obumarłych dawno form plemiennej więzi, cechującej się spoistością wewnętrzną i agresją wobec innych, obcych. Czy jednak rzeczywiście skinheadzi i sataniści jako subkultury, które zaakceptowały zło i wpisały je w program swego działania, mają charakter przestępczy czy kontestatorski? Satanizm w pracy Mariusza Kwasa został opisany **nie jako sekta religijna**, lecz jako jeden z przejawów młodzieżowej kontrkultury. Dlatego też brak w nim elementów właściwych działalności satanistycznych sekt religijnych. Między innymi brak w nim jasno sprecyzowanych, opozycyjnych poglądów wobec rzeczywistości transcendentalnej, fatalizmu, silnej więzi społecznej łączącej członków, przerostu lojalności i protestu wobec akceptowanej powszechnie organizacji Kościoła. Sam satanizm młodzieżowy należy zaliczyć głównie do obszaru kontrkultury, a tym samym do ruchu kontestatorskiego. Jednak zarówno w społecznej percepcji, jak i w oczach samych przywódców i wyznawców, był on w szczytowej fazie swego rozwoju postrzegany jako przejaw rodzaju **antyreligii czy antywiary** (Kwas, 1999, s.110). Natomiast inne, mniej skrajne, subkultury postrzegać należy jako element lub alternatywny i specyficzny przejaw kultury współczesnej.

W Polsce na typową dla nastolatków agresję, związaną przede wszystkim z buntem przeciw autorytetom i dorosłym, nakłada się dodatkowo zamęt międzyustrojowego okresu przejściowego, transformacji społeczno-ekonomicznej. Znawcy problemu nazywają ten etap manifestacji przez agresję **syndromem pierwszego pokolenia** (Thorn, 1995). Pionierska generacja „wolnych" musi szybko w zmieniającym się otoczeniu znaleźć sposób na zaplanowanie swojej przyszłości. Fakt, że mogą liczyć tylko na siebie, powoduje u wielu głównie szok i poczucie bezradności. Brutalne zachowania stają się sposobem rozładowania stresu wywołanego zastaną sytuacją. Znamienne jest, że w takich przypadkach stosowane jest leczenie „agresji przez agresję". W subkulturze skinheads granice demarkacyjne między kontestacją a przestępczością są labilne i niewyraźne. Podobne rozterki w podejmowaniu ocen pedagogicznych mamy w przypadku zwykłych grup rówieśniczych w osiedlu mieszkaniowym oraz obecności blockersów i dresiarzy.

Kultura i subkultura fanów muzyki młodzieżowej jest swoistą, suwerenną przestrzenią społeczną młodego pokolenia, jest azylem dla młodych, oglądających ulubiony teledysk, słuchających z wypiekami na twarzy nowo zakupionej płyty czy dającym upust swojej energii w opętańczym tańcu przy scenie. Rock jest „narkoty-

kiem", zastrzykiem świeżej, spontanicznej, uzdrawiającej energii, stwierdza autor badań, a zarazem artysta.

„Dla mnie osobiście i myślę, że dla wielu ludzi słuchających tej muzyki, żyjących tą muzyką, najcenniejszą wartością w rocku jest właściwy mu **brak wstydu**. Dzięki temu można się zapuszczać w najbardziej niebezpieczne rejony wolności twórczej, te najbardziej ciemne, dotykające spraw, którymi tradycyjna kultura nie chciała sobie brudzić rąk. I to właśnie jest istotą jego wiarygodności" (Płoski, 1999, s. 88).

Tak więc rock nie jest zarzewiem konfliktów, przyczyną rozrób i bójek – w przeciwieństwie do widowisk sportowych, a meczów futbolowych w szczególności. Koncerty rockowe są miejscem, gdzie ludzie spotykają się nie po to, aby okładać się kijami bejsbolowymi, lecz po to, aby wspólnie coś przeżyć i razem poczuć się lepiej. Jednak niektóre formy zachowań grup podkulturowych – ze względu na ich odmienność i ekspresję, niekiedy nacechowaną agresją wobec innych – nadal oceniane są przynajmniej **ambiwalentnie**, a na ogół negatywnie.

Wydawać by się mogło, że opisane subkultury więcej spraw różni niż łączy – geneza, ideologia, preferowane wzory czy zewnętrzny wygląd – i że jakikolwiek punkt wspólny jest niezwykle trudno ustalić. Różne formacje subkulturowe, choć z definicji tak inne, posiadają wspólny mianownik i mogą być rozpatrywane na jednej płaszczyźnie. Płaszczyznę zbliżającą charakteryzowane tutaj grupy mogą przede wszystkim stanowić zachowania niosące znamiona **przestępczych**. Są one w dużej mierze pochodną ich postaw agresywnych, wywodzących się z buntu, który wyraźnie przekracza normę obyczajowości (Kwas, 1999, s. 104). Jednostki deklarujące chęć przynależności do podkulturowej grupy pragną głównie wyrazić bunt przeciwko swojej słabej pozycji w domu, szkole i zastanym środowisku. Dodać do tego należy jeszcze pogląd na przestrzeń życiową młodych, na sposób zurbanizowania osiedli, na których zamieszkuje największa liczba skinheadów (w Olsztynie osiedle – Zatorze, Pieczewo, Nagórki). Są to typowe osiedla wielkomiejskie, gdzie najczęściej występującym elementem krajobrazu jest wszelkich kształtów i kolorów beton. Fakt pojawiania się blockersów jest aż nadto oczywisty. Mieszkanie przez wiele lat skupione na małej przestrzeni życiowej, to też czynniki powodujące agresję, liczne lęki czy frustracje młodych. Jest to także pozorowana prywatność, gdyż przy „cienkich ścianach sąsiedzi wszystko słyszą". Brak też zieleni, miejsc rekreacji i życia kulturalnego, w których młodzież mogłaby spędzać aktywnie wolny czas i nie nudzić się. W tej sytuacji działalność o charakterze **profilaktycznym** może być formą pożądaną, głównie w proponowaniu pozytywnych wzorców zachowań w tzw. czasie wolnym, uczestnictwie w kulturze, w aktywnych formach rekreacji i sportu. Przy tym formy te powinniśmy traktować jako instrumenty normalizacji ładu i porządku społecznego w układach lokalnych, a nie tylko jako specyficzne dla subkultury młodzieżowej. Staną się one wtedy nieodłącznym elementem, swoistą mozaiką współczesnej kultury dnia codziennego, a nie przejawem zachowań młodych o charakterze anty– lub kontrkulturowym. Natomiast młodzież ucząca się w szkołach gimnazjalnych i średnich (maturalnych), jak wykazaliśmy w przytoczonym przykładzie badań empirycznych, jest raczej z dala od ekstremalnie zachowujących się podkultur, chociaż zna ich spektrum i ich nazwy współczesne. Dystansuje się od aktywnego w nich uczestnictwa. Jest to sytuacja zgoła odmienna od obrazu współczesnej kultury europej-

skiej (także tej dominującej), która zdaniem Francisa Wheena obniżyła wyraźnie loty (Wheen, 2004).

Oto w początkach XXI wieku autor, felietonista brytyjskiego „The Guardien", grzmi: „Pogrążamy się w irracjonalizmie, ochoczo odrzucając wielką tradycję Oświecenia, na której zbudowana jest współczesna demokracja. Kreacjonizm już nie tylko w publicznych szkołach Stanów Zjednoczonych, ale i Wielkiej Brytanii; medycyna alternatywna finansowana z publicznych kas chorych; kult gwiazd pop i tandetny spirytualizm New Age na przemian z religijnym fundamentalizmem stają się przedmiotem życia publicznego. Lud, statystycznie rzecz ujmując, bardziej woli lekką, niewymagającą użycia rozumu duchową strawę niż trud myślenia, bo inaczej szybko się męczy. Media i popularna rozrywka produkują to, co chce dostać Lud. A politycy, walcząc o poparcie Ludu, używają jego języka, coraz bardziej obskuranckiego i antyintelektualnego. Pierwszymi prezydentami Stanów Zjednoczonych byli wyrafinowani filozofowie, dziś jedynym globalnym supermocarstwem rządzi George W. Bush, którego kompetencjom intelektualnym można wiele zarzucić. Jego sławny republikański poprzednik Ronald Reagan podejmując polityczne decyzje zasięgał rady wróżki swej żony, a brytyjski sojusznik Busha Tony Blair oddaje się newage'owym rytuałom. Trudno będzie zatrzymać ów marsz głupoty poprzez świat. Gorszy pieniądz bezmyślności wypiera lepszą monetę racjonalnego dyskursu. Tak oto największy sukces Oświecenia, projekt demokratyczny, ulega erozji i jest zagrożony za sprawą samej demokracji wynaturzonej w wersję pop" (tamże, s.125).

Również aktualne zachowania i decyzje niektórych naszych polityków mają takie znamiona. Dodać jednak trzeba, że szereg posunięć z obszaru polskiej edukacji zostało podjętych raczej z podpowiedzi szamana, a nie wróżki. Uwidacznia się przy tym postawa deprecjacji potrzeb młodzieży, jej podmiotowości, a nawet pogardy dla jej oczekiwań. Współczesna polska szkoła może stać się dla niej organizmem obcym. Co będzie za tym alternatywą kulturowo-edukacyjną młodzieży w dobie współczesnej? Może grupy podkulturowe, emigracja zarobkowa czy też Internet i wszechobecne mass media?

Często młodzi – w przypadku konfliktów i jawnych protestów – występują otwarcie przeciwko wszechobecnej **instytucjonalizacji** naszego życia – w tym systemowi edukacyjnemu w jego skostniałym kształcie. Gorzej się stanie, jeżeli młodzi Polacy zamiast uczestnictwa w reformach, sięgną po „tradycyjne" już narkotyki czy alkohol (Zaorska-Nikoniuk, 2005). Jednak zdaniem Krzysztofa Sawickiego, młodzieżowe grupy subkulturowe, rozumiane jako innowacyjne działania adolescentów, głównie w wymiarze lokalnym – stanowią zawsze obszar, *który nie może w pełni zaistnieć, ale i nie może całkowicie zniknąć* (Sawicki, 2006, s. 63). Młodzież zawsze była interesującym podmiotem zachowań opozycyjnych, buntu kulturowego czy sprzeciwu wobec porządkowi *status quo*. Obecnie, co widać na przykładzie ostatnich wydarzeń we Francji, może osiągnąć także sukces w walce o swoje prawa (do pracy) i należne wolności. Współczesna młodzież także zrzeszona w swych subkulturach i demonstrująca zachowania kontestatorskie, poszukuje nie tylko oryginalnej, odmiennej stylizacji estetycznej swego życia (Muggleton, 2004, s. 60), ale w sposób „twardy" i zdecydowany domaga się swego wyraźnego miejsca w strukturach państwa i zasadach tworzących demokratyczny porządek społeczny. Jest więc niezbywalnym jego elementem

i nie powinna być traktowana jako element zbędny czy wywrotowy i destrukcyjny, zagrażający ładowi społecznemu – w jego głównych kręgach i układach życia.

Bibliografia

Adamski F.: *Edukacja – rodzina – kultura. Studia z pedagogiki społecznej*. Kraków 1999

Bragiel J., Jasiński Z.L.: *Przemoc międzyrówieśnicza w szkole*. Wałbrzych 2002

Cekiera Cz.: *Subkultury młodzieżowe*. Warszawa 1998

Cialdini R.: *Wywieranie wpływu na ludzi*. Tłum. B. Wojciszke. Gdańsk 1999

Czerwiński M.: *Kultura i jej badanie*. Warszawa 1985

Fatyga B.: *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa 1999

Fatyga B., Tyszkiewicz A. (red.): *Dzisiejsza młodzież. Stereotypy i rzeczywistość po 1989 roku*. Radom 1997

Fischer P. A.: *Szatan jest ich bogiem*. Poznań 1995

Gałaś M.: *Wartości kultury w epoce współczesnej*. Toruń 2000

Izdebska J.: *Dziecko w rodzinie i w grupie rówieśniczej*. Białystok 2003

Jarecka K.: *Narkomania. Problematyka społeczno-pedagogiczna na tle współczesnych zagrożeń*. Praca magisterska napisana pod kier. prof. dra hab. Stanisława Kawuli, UWM w Olsztynie 2002

Jawłowska A.: *Drogi kontrkultury*. Warszawa 1975

Jędrzejewski M.: *Subkultury młodzieżowe. Problematyka edukacyjna*. Warszawa 1999

Kawula S.: *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*. Toruń 2004, wyd. II

Krzynówek G.: *Narkomania młodzieży. Socjo i psychoterapia*. Praca magisterska napisana pod kier. prof. dra hab. Stanisława Kawuli, UWM w Olsztynie 2002

Kwas M.: *Subkultury młodzieżowe: skinheadzi i sataniści*. Praca magisterska napisana pod kier. prof. dra hab. Stanisława Kawuli, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie 1999

Maxwell B.: *Dzieci – alkohol – narkotyki*. Gdańsk 2001

Mielnik J.: *Mesjarz maniak na Kapitolu*. „Przekrój" 2004, nr 28

Moczuk M. (red.): *Czy patologie społeczne...?* Rzeszów 2002

Mikrut G., Wiktor K.: *Sekty za zamkniętymi drzwiami*. Warszawa 2001

Młodzież z woj. warmińsko-mazurskiego. Red. Z.Kawczyńska-Butrym. Olsztyn 2006

Muggleton D.: *Wewnątrz subkultury. Ponowoczesne znaczenie stylu*. Kraków 2004

Nowak W.: *Sekty w Polsce a młodzież*. Olsztyn 1995

Paleczny T.: *Kontestacja. Formy buntu we współczesnym społeczeństwie*. Kraków 1997

Pawłowicz Z.: *Kościół i sekty w Polsce*. Gdańsk 1996

Ploski S.: *Rock a subkultury młodzieżowe*. Praca magisterska napisana pod kier. prof. dra hab. Stanisława Kawuli, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie 1998

Piotrowski P.: *Szalikowcy*. Toruń 2000

Piotrowski P.: *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*. Warszawa 2003

Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. Red. S. Kawula, H. Machel. Wyd. III, Toruń 1998

Rostocki A.: *Dlaczego liczy się tylko pięść?* Wywiad „Polityka" 2004, nr 29

Sawicki K.: *Subkultury młodzieżowe a wykluczenie i marginalizacja społeczna*. „Pedagogika Społeczna" 2006, nr 1

Segiet K.: *Dziecko w wielkim mieście*. Poznań 2000

Sołysiak T.: *Młodzież o podkulturach*. Bydgoszcz 1993

Sołtysiak T.: *Uwarunkowania środowiskowe i subiektywne determinanty uczestnictwa nieletnich w podkulturach*. Bydgoszcz 1995

Szostak M.: *Sekty destrukcyjne. Studium metodologiczno-kryminalistyczne*. Zakamycze 2001

Thorne T.: *Słownik pojęć kultury postmodernistycznej. Mody, kultury, fascynacje*. Tłum. Z. Batko. Warszawa 1995

Urban B.: *Przestępczość i niedostosowanie społeczne młodzieży*. Kraków 1999

Urban B.: *Dewiacje wśród młodzieży*. Kraków 2001

Wheen F.: *How Mumbo – Jumbo conquered the World. Jak głupota podbiła świat*. London 2004

Wertenstein-Żuławski J.: *Spontaniczna kultura młodzieżowa*. Wrocław 1992

Zaworska-Nikoniuk D.: *Diagnoza, profilaktyka i terapia uzależnień*. Olsztyn 2005
Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży. Red. T. Sołtysiak, J. Sudar-Malukiewicz. Bydgoszcz 2003
Zwoliński A.: *Anatomia sekty*. Kraków 1996

Present youth sub-cultures: between order and contestation

Negative incidents and performances of youth sub-cultures belong to the stamps of present times. They are situated in a wide movement of anti-civilisation rebel and contestation. They are a sign of revenge of aggressive and irrational human nature trammeled by wise and well-ordered civilisation - especially technical one. The Author deliberates whether skinheads and satanists as well as other sub-cultures that accepted evil and included it into its programme are of criminal character or rather of contestation one.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2006

Maryla Goszczyńska
Uniwersytet Warszawski
Sabina Kołodziej
Uniwersytet Śląski

KTO OCZEKUJE SUKCESU A KTO OBAWIA SIĘ NIEPOWODZENIA NA RYNKU PRACY?

Psychologiczna charakterystyka młodzieży oceniającej swoje szanse powodzenia zawodowego

Celem przedstawionych w artykule wyników badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie, od jakich właściwości psychologicznych oraz czynników społeczno-demograficznych, charakteryzujących polską młodzież, zależy jej optymistyczne lub pesymistyczne przewidywanie szans znalezienia pracy. Podjęte badania dotyczą niezwykle aktualnej i ważnej problematyki radzenia sobie przez młodych Polaków na stawiającym coraz większe wymagania rynku pracy. Jak pokazały to badania psychologiczne i socjologiczne oraz sondaże różnych ośrodków badania opinii publicznej, prowadzone od momentu zainicjowania przemian transformacyjnych w naszym kraju, młodzież stanowi największy odsetek wśród osób bezrobotnych.

Najbardziej charakterystycznymi cechami bezrobocia w Polsce jest to, że dotyka ono głównie ludzi młodych (około 60% spośród nich nie przekroczyło 36 lat), częściej mieszkańców wsi i małych miasteczek, w większym stopniu kobiet niż mężczyzn, najczęściej zaś ludzi o najniższych kwalifikacjach zawodowych. Niepokojącym, nowym zjawiskiem ostatnich lat jest zwiększający się corocznie odsetek osób dobrze wykształconych – w tym także absolwentów wyższych uczelni – które napotykają poważne trudności w znalezieniu pracy.

Jednym z pierwszych szerokich badań (próba reprezentatywna obejmowała osoby w wieku 18-20 lat) przeprowadzonych w Polsce w początkowym okresie transformacji naszego systemu polityczno-gospodarczego, było badanie Krystyny Skarżyńskiej (1995). Jego celem było opisanie różnic psychologicznych i społeczno-demograficznych pomiędzy osobami przewidującymi trudności na rynku pracy a tymi, którzy oczekują sukcesu i wysoko oceniają swoje szanse znalezienia lub utrzymania pracy. Skarżyńska oczekiwała różnic w trzech następujących sferach: 1) cechach położenia społecznego (m.in. poziomie wykształcenia badanych i ich ojców, zamożności rodziny oraz płci badanych), 2) percepcji i ocenie sytuacji

w Polsce, 3) właściwościach psychologicznych (cenionych wartościach, poglądach na sprawy gospodarcze i polityczne). Wyniki tego badania, w którym wzięli udział uczniowie i studenci, a także osoby pracujące oraz bezrobotni poszukujący pracy, pozwoliły sformułować kilka ważkich wniosków.

Obraz, jaki wyłania się z analiz Skarżyńskiej, obejmuje dwie różne kategorie sylwetek psychologicznych. Grupa osób oczekujących sukcesu na rynku pracy (stanowili oni 12% całej badanej próby) to młodzi ludzie bardziej zaradni, ceniący osiągnięcia, wierzący we własne siły i kompetencje, mający lepiej wykształconych ojców i pochodzący z zamożniejszych rodzin, a także mający poczucie wpływu na to, co dzieje się w kraju oraz spostrzegający Polskę jako kraj idący w dobrym kierunku.

Z kolei grupa osób oczekujących porażki na rynku pracy, które z dużym prawdopodobieństwem przewidywały, iż będą bezrobotne (stanowiły one aż 40% próby) oceniała Polskę jako kraj idący w złym kierunku, a system demokratyczny jako przynoszący chaos i niepewność oraz pogłębiający nierówności. Osoby te czuły się wyobcowane, pozbawione możliwości wpływu, a od życia oczekiwały zaspokojenia takich wartości, jak: szczęśliwe życie rodzinne, spokojny byt bez niespodzianek, zdrowe środowisko naturalne, bycie wolnym i pożytecznym dla ludzi. Cenione przez nie wartości są wartościami stabilizacyjnymi, które Skarżyńska określa jako raczej kolektywistyczne i konformistyczne niż nastawione na osiągnięcia i samokierowanie. Znacząco niżej od osób oczekujących sukcesu na rynku pracy ceniły one takie wartości, jak: kariera zawodowa, zdobycie wykształcenia i sukces materialny.

Podobne wyniki, wskazujące na pesymistyczne zapatrywania młodzieży na własną przyszłość, uzyskano w przeprowadzonym przez „Gazetę Wyborczą" i AIG raporcie „Praca dla młodych" (2002). Badania te wykazały, iż w Polsce na przełomie wieków coraz mniej było młodych osób (w wieku 20-27 lat) o dużych aspiracjach, gotowych do podejmowania wyzwań i wysiłków zmierzających do zdobycia ciekawej, dobrze płatnej i stymulującej do rozwoju pracy. Jedynie 16% badanych aktywnie poszukiwało pracy, poprzez wysyłanie ofert do potencjalnych pracodawców, firm doradztwa personalnego, wyszukiwanie ofert pracy, natomiast 31% młodych pozostawała bierna, prezentując pogląd, iż na rynku pracy liczą się tylko kumoterskie układy. Wśród badanych dominowała ponadto potrzeba „małej stabilizacji" – jako pierwszą cechę poszukiwanej pracy wymieniali oni bezpieczeństwo i stabilizację, nie zaś możliwość rozwoju i doskonalenia. W omawianych badaniach aż 53% młodych stwierdziło, iż nie chce osiągnąć sukcesu zawodowego, lecz dąży do spokoju, dużej ilości wolnego czasu i ograniczenia stresu.

Wyniki uzyskane w tych badaniach dowodzą też, że ponad jedna czwarta (27%) młodych ludzi nie uczyła się i nie pracowała. Przynależność do tej grupy w dużej mierze wyznaczało miejsce zamieszkania. Młodzież z wielkich miast nieporównywalnie częściej decydowała się na kontynuowanie nauki niż młodzież z prowincji, więcej szans miała też na znalezienie pracy. Na wsi sytuacja pod tym względem była wręcz tragiczna.

Kolejne badania przeprowadzone w Polsce pod koniec lat dziewięćdziesiątych i w pierwszych latach XXI wieku miały na celu diagnozę, po ponad dziesięciu latach od zainicjowania procesów transformacyjnych, poziomu motywacji

osiągnięciowej wśród dorosłych Polaków oraz związku pomiędzy tym rodzajem motywacji (a także poszczególnymi jej elementami) a sukcesem ekonomicznym (poziom dochodów) i społecznym (autopercepcja pozycji społecznej).

W opinii wielu badaczy motywacja osiągnięciowa, przejawiająca się w dążeniu do sukcesu i przekraczania dotychczasowych standardów, stanowi ważną siłę napędową różnych przedsięwzięć, podejmowanych przez jednostki oraz szersze zbiorowości (Atkinson, Birch, 1978; McClelland, 1967; Boski, 1976; Kozielecki, 1995). Wysoki poziom motywacji osiągnięciowej stanowi ważny predyktor sukcesu życiowego, zarówno materialnego jak i społecznego. Jednocześnie zakłada się, że osiąganie sukcesu, będące efektem intensywnej pracy i uporu w dążeniu do celu, stanowi centralny element mentalności i kultury indywidualistycznej (Hofstede, 2000). Badanie K. Skarżyńskiej i K. Chmielewskiego (1998), w którym uczestniczyli pracownicy najemni i przedsiębiorcy, ujawniły, że uwarunkowania obu rodzajów sukcesu, ekonomicznego i społecznego, są odmienne dla tych dwóch wyróżnionych grup dorosłych Polaków. Obydwa rodzaje sukcesu są silniej uwarunkowane czynnikami psychologicznymi w przypadku przedsiębiorców niż pracowników najemnych. Grupa przedsiębiorców okazała się wyżej cenić wartość różnorodnych osiągnięć (wysoka pozycja materialna, kariera zawodowa i poczucie dokonywania czegoś ważnego w życiu), była mniej autorytarna i konserwatywna niż pracownicy najemni, a źródła swojego sukcesu społecznego upatrywała w wysokim poczuciu skuteczności i niskiej ważności przypisywanej wartościom stabilizacyjno-rodzinnym.

Analiza wszystkich otrzymanych wyników łącznie, dla całej badanej grupy pracujących Polaków, pozwala stwierdzić, że wartości stabilizacyjno-rodzinne są dla badanych ważniejsze niż wartości osiągnięciowe.

Badania przeprowadzone kilka lat temu przez Skarżyńską i Chmielewskiego (2001), miały na celu poznanie opinii Polaków na temat ważności różnych aspektów pracy oraz atrybucji przyczyn sukcesu życiowego. Autorzy poszukiwali odpowiedzi na następujące pytania: a) czy praca jest ważną osobistą wartością czy raczej sposobem na zarabianie pieniędzy; b) które spośród trzech typów potrzeb zaspokajanych poprzez pracę: *bytowe, społeczne* (więzi z innymi ludźmi, użyteczność) czy *wzrostu* (rozumianego jako rozwój osobisty) są ważne dla Polaków; c) jakie są indywidualne predyktory autonomicznej postawy wobec pracy; d) jakie czynniki są uważane za ważne dla osiągnięcia sukcesu życiowego. Wyniki badań, w których wzięło udział 1340 pracujących Polaków (próba reprezentatywna), pozwoliły sformułować kilka następujących wniosków.

– Przede wszystkim, osoby traktujące pracę zdecydowanie autonomicznie stanowią 30% badanej próby, deklarujące zaś skrajnie instrumentalne postawy – 12%. Rozkład procentowy wyników na Skali Autonomiczności Postaw wobec Pracy świadczy o tym, że postawy Polaków są raczej autonomiczne niż instrumentalne. Wynik ten ma wyraźny związek ze sposobem wartościowania różnych cech pracy.

– Za najważniejsze cechy pracy uznano: wysokie zarobki, pewność zatrudnienia oraz to, czy jest interesująca. Ponieważ niemal wszystkie umieszczone w kwestionariuszu cechy pracy zostały ocenione przez badanych wysoko, a zarazem różnice między ocenami były niewielkie, przeprowadzono analizę czynnikową, która ujawniła strukturę powiązań pomiędzy tymi cechami.

– Analiza czynnikowa wyodrębniła trzy następujące główne składowe: I Czynnik – „praca sensowna i ciekawa" (wyjaśnia ponad 34% wariancji), II Czynnik – „praca zaspokajająca potrzeby bytowe" (wyjaśnia 14,3% wariancji), III Czynnik – „samosterowność w pracy" (wyjaśnia około 12% wariancji).

– Najlepszymi predyktorami autonomicznej postawy wobec pracy okazały się: przekonanie, że najważniejszą cechą pracy jest jej sensowność, ponadto wykształcenie i wiek (im lepsze wykształcenie i starszy wiek, tym większa autonomiczność), zamieszkanie w mniejszej miejscowości oraz indywidualistyczny sposób atrybucji przyczyn sukcesu życiowego (przekonanie, że zależy on od własnego wysiłku, ambicji i zdolności).

W aspekcie przeprowadzonych badań warto przytoczyć główne wnioski z badania percepcji szans realizacji celów życiowych przez polskich nastolatków, jakie w 1998 roku przeprowadził P. Radkiewicz (2003). Wyniki tego badania są cenne, gdyż wpisują się w trwającą od ponad dekady dyskusję nad predyktorami optymistycznych nastawień młodzieży wobec własnej przyszłości. Trzeba jednak uwzględnić fakt, że Radkiewicz badał 15-latki, podczas gdy w badaniach Skarżyńskiej (1995) i w badaniach, których wyniki zostaną zaprezentowane w tym artykule, wzięła udział młodzież starsza (18-25 lat) – absolwenci szkół średnich. Różnica ta może odgrywać istotną rolę w ocenie szans życiowych, gdyż inna jest perspektywa podejmowania ważnych decyzji życiowych przez 15-latków, którzy wybierają szkołę ponadpodstawową, a inna studentów wchodzących stopniowo na rynek pracy.

Badanie Radkiewicza miało na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy oceny szans osiągnięcia celów edukacyjnych, materialnych i społecznych tworzą spójną całość oraz jakie czynniki społeczne (szkoła, rodzina) i psychologiczne (samoocena, wyuczona bezradność) decydują o ocenie tych szans. Najbardziej optymistycznie (oceny „bardzo duże" i „duże" szanse realizacji) uczniowie ocenili szanse na znalezienie pracy, którą będą lubić (71%), na szczęście rodzinne (68%), dobrych przyjaciół (68%) i szacunek otoczenia (65%). Wyniki te są zgodne z wynikami innych badań, w których najwyżej cenione były również wartości kolektywistyczne.

Analiza czynnikowa, przeprowadzona na ocenach kilkunastu celów życiowych, doprowadziła do rozwiązania dwuczynnikowego (dwuwymiarowego). Czynnik grupuje zbiór celów ocenianych najbardziej optymistycznie, do których należą takie cele, jak np. posiadanie dobrze płatnej pracy czy własnego mieszkania lub szczęście rodzinne (czynnik ten wyjaśnia 43,7% wariancji). Cele te stanowią dla nastolatków rzeczywistość psychologicznie bardzo odległą, a więc nie wymagają obecnie podejmowania konkretnych decyzji i wyborów. Czynnik II, wyjaśniający 11% wariancji, grupuje cele najważniejsze w obecnym momencie życia młodzieży i wymagające podejmowania aktualnych decyzji – wyboru szkoły średniej, a za kilka lat, kierunku studiów wyższych. Struktura ta okazała się trwała i niepodlegająca zmianom ze względu na różne demograficzne i społeczno-ekonomiczne charakterystyki uczniów (płeć, wykształcenie rodziców i ich status materialny).

Można też powiedzieć, że wysokie oceny szans realizacji swoich zamierzeń i planów są efektem ogólnego optymizmu, charakterystycznego dla młodzieży w tym okresie rozwojowym. Kolejny rodzaj klasyfikacji, której dokonał Radkiewicz, pozwolił wyróżnić cztery następujące kategorie szans życiowych młodzieży:

a) szanse edukacyjne (dostać się do szkoły średniej, a potem na studia; b) szanse materialne (mieć dobrze płatną pracę, własne mieszkanie, mieszkać, gdzie się chce); c) szanse społeczne (szczęście rodzinne, dobrzy przyjaciele, szacunek otoczenia; d) szanse awansu społecznego (życie lepsze niż rodziców, a życie przyszłych dzieci obecnych nastolatków lepsze nić ich własne).

Najsilniejszymi predyktorami zrealizowania tych zamierzeń okazały się czynniki związane z poziomem adaptacji psychologicznej, a więc pozytywny obraz własnej osoby (samoocena) oraz niski poziom wyuczonej bezradności. Wyniki tego badania ujawniły także, że dobrym predykatorem szans edukacyjnych młodzieży są jej osiągnięcia w nauce, zaś szans materialnych – obiektywne wskaźniki statusu społeczno-ekonomicznego rodziny.

Na zakończenie powyższego przeglądu badań warto przytoczyć najważniejsze wnioski z najnowszego raportu „Gazety Wyborczej" i AIG „Młodzi 2005". Mimo krótkiego okresu, jaki dzieli to badanie od badania w 2002 roku, trzeba stwierdzić, znaczące różnice w postawach badanych grup. Dzisiejsi młodzi ludzie są znacznie bardziej aktywni i dynamiczni niż ci sprzed trzech lat, a przy tym nie mają kompleksów i poczucia niewykorzystanej szansy. Młodzi ludzie coraz aktywniej poszukują także pracy, gdyż mają świadomość, że bierność obniża ich szanse na rynku pracy i może prowadzić do długotrwałego bezrobocia. Dwukrotnie, w porównaniu do roku 2002, powiększyła się liczba osób łączących naukę z pracą zawodową, ponadto na znaczeniu zyskuje znajomość języków obcych, dokształcanie się i zdobywanie dodatkowych umiejętności. W dalszym ciągu widoczne jest jednak zróżnicowanie w aktywności młodych ludzi, zależne od miejsca zamieszkania.

Wyniki dotychczasowych badań oddają przemiany postaw dokonujących się od początku okresu transformacji w młodych ludziach. Badania Skarżyńskiej (1995) oraz późniejszy Raport AIG i „Gazety Wyborczej" (2002) przyniósł pesymistyczny obraz młodych zagubionych w nowej rzeczywistości, obawiających się porażki w najbliższej przyszłości i nie podejmujących działań mających na celu poprawę własnej sytuacji życiowej. Stwierdzono także dominację wartości stabilizacyjno-rodzinnych nad osiągnięciowymi wśród Polaków (Skarżyńska, Chmielewski, 1998). Najnowsze badania wskazują jednak na odradzanie się optymizmu wśród młodych Polaków (Radkiewicz, 2003; Młodzi, 2005). Badani mówią o trudnej, lecz niebeznadziejnej, sytuacji na rynku pracy, która coraz częściej motywuje ich do podejmowania dodatkowych wysiłków, zwiększających szanse znalezienia pracy. Jednocześnie wciąż pewna grupa młodych obawia się porażki w poszukiwaniu pracy i pozostaje bierna. Z powyższego punktu widzenia interesujące wydaje się kontynuowanie badań nad psychologicznymi determinantami optymistycznych lub pesymistycznych ocen własnych szans na rynku pracy, formułowanych przez młodych ludzi.

Cele badania i pytania badawcze

Przeprowadzone przez nas badanie miało na celu znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy osoby przewidujące sukces zawodowy (optymistycznie oceniające swoje szanse znalezienia pracy) w porównaniu z osobami przewidującymi porażkę różnią się pod względem następujących właściwości psychologicznych:

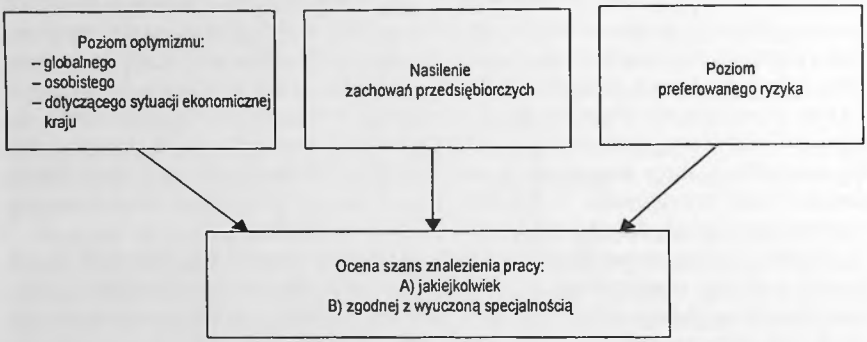
– skłonności do podejmowania ryzyka,
– preferowania zachowań przedsiębiorczych,
– poziomu optymizmu ekonomicznego,
– systemu akceptowanych wartości.

2. Czy rodzaj kierunku studiów ma wpływ na ocenę szans powodzenia w znalezieniu pracy?

3. Czy płeć odgrywa istotną rolę w ocenianiu własnych szans znalezienia pracy? Czy istnieje różnica pomiędzy ocenami kobiet i mężczyzn w tym zakresie?

Model badawczy

Poniższy schemat prezentuje związki pomiędzy zmiennymi niezależnymi i zależnymi, poddane weryfikacji w przeprowadzonym badaniu.



Rys. 1. Model zależności między zmiennymi

Zmienne i ich operacjonalizacja

Schemat badania uwzględnia następujące zmienne:

Zmienna zależna

Ocena szans znalezienia pracy po skończeniu studiów.

Oceny tej dokonywano na 100-punktowej skali, gdzie 0 oznaczało całkowity brak szans na znalezienie pracy, a 100 – stuprocentową pewność znalezienia jej. Oszacowanie odnosiło się do dwóch następujących pytań: a) jakie są szanse znalezienia jakiejkolwiek pracy (nawet niezgodnej ze zdobytymi na studiach kwalifikacjami); b) jakie są szanse znalezienia pracy zgodnej z posiadaną specjalnością.

Zmienne niezależne

Skłonność do podejmowania ryzyka.

Wskaźnikiem tej skłonności był wynik uzyskany przez osoby badane w Teście Zachowań Ryzykownych (TZR) R. Studenskiego. Kwestionariusz służy do pomiaru częstości podejmowania zachowań ryzykownych i wnioskowania na tej podstawie o poziomie skłonności jednostki do ryzyka. Rzetelność testu oszacowana za pomocą α Cronbacha wynosiła 0,94. Test składa się z 25 stwierdzeń przedstawia-

jących czynności lub motywy podejmowania zachowań ryzykownych, a zadanie osób badanych polega na stwierdzeniu częstości uczestniczenia w tych sytuacjach lub częstości doświadczania motywacji skłaniającej do ryzykowania.

Poniżej kilka przykładowych pozycji tego kwestionariusza:

1. Biorę udział w trudnych i niebezpiecznych przedsięwzięciach	4 3 2 1 0
2. Robię rzeczy niebezpieczne, aby przeżyć dreszczyk emocji	4 3 2 1 0
3. Ryzykuję, aby wzbogacić swoje doświadczenie	4 3 2 1 0
4. Realizuję bardziej ryzykowne cele niż inni	4 3 2 1 0

Poszczególne cyfry oznaczają: 4 – bardzo często, 3 – często, 2 – czasem, 1 – rzadko, 0 – bardzo rzadko lub nigdy.

Nasilenie zachowań przedsiębiorczych.

Wskaźnikiem jest wynik w kwestionariuszu „Radzenie sobie w sytuacjach zadaniowych", autorstwa S. Kołodziej, diagnozującym poziom gotowości jednostki do podejmowania działań przedsiębiorczych w różnych dziedzinach życia, tj. wybierania zachowań nowych, odważnych, nierutynowych. Zawiera on 23 pozycje, będące opisem różnych sytuacji wraz z trzema możliwymi ich rozwiązaniami, różniącymi się od siebie poziomem natężenia przedsiębiorczości. Rzetelność tego kwestionariusza mierzona współczynnikiem α Cronbacha = 0,74 (N=320).

A oto dwie przykładowe pozycje z tego kwestionariusza:

1. Chcesz jechać na wakacje za granicę, ale nie posiadasz odpowiedniej ilości pieniędzy na przejazd. Co robisz?
   a) Rezygnujesz z wyjazdu.
   b) Pożyczasz od rodziny lub znajomych.
   c) Jedziesz autostopem lub podejmujesz pracę dorywczą i zarabiasz pieniądze na przejazd.
2. Pracujesz od kilku lat w tej samej firmie. Masz ustalony zakres obowiązków, poznałaś/eś zasady funkcjonowania tej organizacji. Zaproponowano Ci przejście do nowo tworzonego działu. W takiej sytuacji:
   a) Nie masz ochoty od nowa organizować sobie miejsca pracy, a dotychczasowe warunki Cię satysfakcjonują, więc odrzucasz tę propozycję.
   b) Jesteś skłonna/y przystać na tę propozycję, pod warunkiem jednak, że wraz z Tobą przejdą Twoi najbliżsi współpracownicy.
   c) Lubisz zmiany, dotychczasowa stabilizacja już trochę Ci się znudziła, więc chętnie godzisz się na reorganizację

Poziom optymizmu konsumenckiego (ICS).

Wskaźnikiem poziomu optymizmu był wynik w kwestionariuszu G. Katony, mający trojaki charakter – odpowiedzi na 5 pytań kwestionariusza łącznie pozwalały określić globalny wynik optymizmu, a ponadto na podstawie wybranych odpowiedzi został określony optymizm w skali mikro, odnoszący się do oceny indywidualnego położenia materialnego osoby badanej oraz w skali makro, dotyczący tego jak osoba badana ocenia sytuację społeczno-ekonomiczną kraju.

System cenionych w życiu wartości.

Lista 14-stu podstawowych wartości, analogiczna do listy zastosowanej w badaniach Skarżyńskiej i Chmielewskiego (1995, 2001), obejmująca wartości

życiowe uwzględnione w koncepcji Rockeacha. Każda z wartości (m.in. szczęście rodzinne, zdobycie wykształcenia, kariera zawodowa) oceniana była na 4-punktowej skali, przy czym 1 – oznaczało niską ważność przypisywaną danej wartości, a 4 – najwyższą ważność.

Charakterystyka badanej próby

W badaniu przeprowadzonym w kwietniu 2004 roku wzięło udział 138 osób (90 kobiet i 48 mężczyzn), studentów trzech różnych typów uczelni: pedagogicznej, medycznej oraz rolniczej.

Wyniki badania

Wyniki analizy korelacyjnej, przeprowadzonej dla całej próby badanej (N=125) pomiędzy wszystkimi zmiennymi, pozwoliły stwierdzić, że:

1. Istnieje istotny związek między przewidywaniem szans znalezienia jakiejkolwiek pracy a globalnym optymizmem ($r = 0,45$; $p < 0,01$). Im wyższy jest poziom optymizmu, tym wyżej oceniane są szanse znalezienia pracy.
2. Istnieje istotny, lecz słabszy niż w poprzednim przypadku, związek między przewidywaniem szans znalezienia pracy zgodnej z wyuczoną specjalnością a ogólnym optymizmem ($r = 0,29$; $p < 0,01$). Oznacza to, że wyższy poziom optymizmu sprzyja wyższemu ocenianiu prawdopodobieństwa znalezienia pracy w swoim zawodzie.
3. Istnieje istotny, lecz słaby związek pomiędzy preferowaniem zachowań ryzykownych a oceną szans znalezienia pracy w wyuczonym zawodzie ($r = 0,24$; $p < 0,01$). Im wyższa skłonność do podejmowania ryzykownych zachowań, tym wyżej oceniane są szanse znalezienia pracy.
4. Z kolei preferencja zachowań przedsiębiorczych okazała się czynnikiem nieistotnym dla oceniania szans znalezienia pracy, zarówno tej zgodnej jak i niezgodnej z wyuczoną specjalnością. Brak było różnic w ocenie powyższych szans pomiędzy osobami przedsiębiorczymi i nieprzedsiębiorczymi.
5. Spośród 14-stu ocenianych przez osoby badane wartości życiowych, dążenie do posiadania dóbr materialnych („majątek") miało istotny, choć słaby związek z przewidywaniem szans znalezienia pracy ($r = 0,21$; $p < 0,05$, dla jakiejkolwiek pracy oraz $r = 0,29$; $p < 0,01$, dla pracy zgodnej z wyuczoną specjalnością). Oznacza to, że osoby wyżej ceniące posiadanie dóbr materialnych optymistyczniej oceniają swoje szanse znalezienia pracy.
6. Jeszcze słabszy, choć istotny statystycznie, okazał się związek pomiędzy wartością „posiadanie wykształcenia" a oceną szans znalezienia pracy (ale tylko jakiejkolwiek, $r = 0,18$; $p < 0,05$). Oznacza to, że osoby, które cenią posiadanie wykształcenia optymistyczniej oceniają swoje szanse znalezienia pracy.

Psychologiczne uwarunkowania procesu przewidywania sukcesu lub porażki na rynku pracy

Aby odpowiedzieć na pierwsze pytanie badawcze, dotyczące różnic w właściwościach psychologicznych pomiędzy osobami przewidującymi sukces a osobami przewidującymi porażkę na rynku pracy, konieczne było przyjęcie określonego kryterium wyróżniania tych dwóch grup. Jak opisano to wcześniej, uczestnicząca w badaniu młodzież studencka oceniała swoje szanse znalezienia pracy na 100-punktowej skali, a dokładniej mówiąc 100-procentowej, gdyż szanse te były wyrażane w procentach (0% – oznaczało całkowity brak szans na znalezienie pracy, 50% – umiarkowane szanse, a 100% – pewność, że się znajdzie pracę).

Jako kryterium wyróżnienia dwóch skrajnych grup, przyjęto górny i dolny kwartyl rozkładu ocen dotyczących szans znalezienia pracy w wyuczonej specjalności (po 25% wyników z obu krańców rozkładu). Zastosowanie tego kryterium pozwoliło wyróżnić grupę młodzieży nastawioną na osiągnięcie sukcesu na rynku pracy i wysoko oceniającą jego prawdopodobieństwo. Ta grupa została określona mianem „optymiści" (N=32), albowiem jej oceny szans zawierały się w przedziale 75-100%. Z kolei grupa określona jako „pesymiści", przewidywała poważne trudności w znalezieniu pracy (N=34) i oceniła swoje szanse znalezienia pracy w przedziale 0-30%. Średnia ocena szans w grupie „optymistów" wynosiła 88,13%, a odchylenie standardowe $\sigma = 8,59$, podczas gdy w grupie „pesymistów" – jedynie 23,09%, a odchylenie standardowe $\sigma = 8,71$.

Próbując określić psychologiczny portret obu tych grup, porównano takie ich właściwości, jak: skłonność do ryzyka, nasilenie zachowań przedsiębiorczych, poziom optymizmu oraz rodzaj akceptowanych wartości.

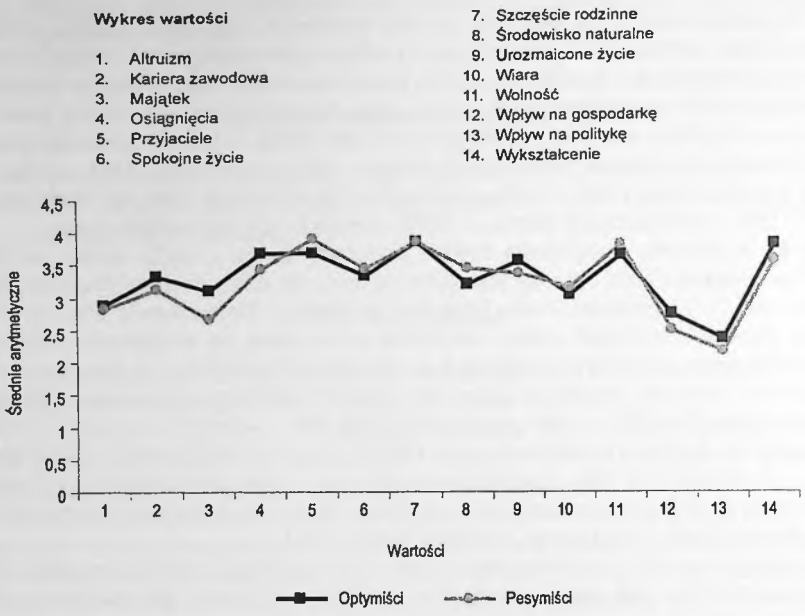
Tabela 1. Różnice pomiędzy optymistami a pesymistami w zakresie ich cech psychologicznych

Zmienne	Optymiści(N = 32)		Pesymiści (N= 34)		Test t	Poziom istotności p
	Średnia	Odch. stand.	Średnia	Odch. stand.		
OP. GLOB.	16,69	2,28	14,62	2,89	**3,22**	**0,002**
OP. MIKRO	10,28	1,65	9,24	1,76	**2,49**	**0,02**
OP. MAKRO	6,41	1,24	5,38	1,58	**2,92**	**0,005**
RYZYKO	46,84	20,53	33,68	13,86	**3,07**	**0,003**
PRZEDS.	14,00	4,06	12,91	3,07	1,23	n.ist.

OP. GLOB. – poziom globalnego optymizmu; OP. MIKRO – poziom optymizmu w skali indywidualnej; OP. MAKRO – poziom optymizmu w skali grupowej (społecznej); RYZYKO – wielkość skłonności do zachowań ryzykownych; PRZEDS. – nasilenie zachowań przedsiębiorczych

Jak wynika z tabeli, osoby wysoko oceniające szanse znalezienia pracy, w porównaniu z osobami nisko oceniającymi te szanse, uzyskały wyższe wyniki na wszystkich skalach optymizmu Katony oraz w teście mierzącym skłonność do ryzyka. Nieistotna okazała się różnica dotycząca nasilenia zachowań przedsiębiorczych.

Poniższy rysunek przedstawia oceny przypisywane poszczególnym wartościom życiowym przez grupę „optymistów" i „pesymistów".



Rys. 2. Wykres wartości optymistów i pesymistów

Spośród 14-stu różnych wartości, *posiadanie dóbr materialnych* („majątek") było wyżej cenione przez „optymistów", a więc osoby oczekujące sukcesu na rynku pracy ($t = 2{,}93$; $p < 0{,}005$) niż przez „pesymistów". Również *dążenie do osiągnięć* oraz *do posiadania wykształcenia* wyżej ceniła ta pierwsza grupa, choć różnica osiągnęła jedynie poziom tendencji statystycznej ($t = 1{,}93$; $p < 0{,}06$). Wyższe, lecz tym razem wśród osób oczekujących niepowodzenia w poszukiwaniu pracy, okazało się cenienie wartości *posiadania przyjaciół* ($t = 1{,}97$; $p < 0{,}05$). Pozostałym wartościom życiowym zarówno „optymiści", jak i „pesymiści" przypisywali podobne znaczenie.

Przewidywanie własnego sukcesu na rynku pracy przez studentów różnych kierunków studiów

Aby stwierdzić, czy kierunek studiów ma związek z przewidywaniem sukcesu zawodowego w przyszłości, porównano oceny szans powodzenia na rynku pracy dokonane przez studentów trzech różnych kierunków studiów, a mianowicie (1) pedagogicznego (N=35), (2) rolniczego (N=54), (3) medycznego (N=49). W odniesieniu do szans znalezienia jakiejkolwiek pracy po skończeniu studiów, oceny studentów z trzech rodzajów kierunków okazały się podobne do siebie.

Istotne statystycznie były jedynie różnice w ocenach szansy znalezienia pracy zgodnej ze zdobywanymi kwalifikacjami pomiędzy studentami uczelni pedagogicznej i medycznej. Ci pierwsi znacząco niżej ocenili swoje szanse znalezienia takiej pracy (średnia pedag. = 43,1%, średnia med. = 64,7 %; t = 4,12; p< 0,0001).

Jednakże obie te grupy nie różniły się od siebie pod względem poziomu optymizmu, poziomu preferowanego ryzyka, a także przedsiębiorczości. Znaczące różnice dotyczyły jedynie ocen ważności przypisywanych kilku wartościom życiowym. Studenci kierunku medycznego, a więc grupa nastawiona bardziej optymistycznie wobec swojej przyszłości niż pedagogicznego, wyżej ocenili ważność *kariery zawodowej* (t = 4,75; p< 0,00001), *posiadanie dóbr materialnych* (t = 4,17; p< 0,0001) oraz *posiadanie wykształcenia* (t = 2,41; p< 0,02). Z kolei grupa studentów uczelni pedagogicznej wyżej ceniła *posiadanie przekonań religijnych* (t = 2,46; p< 0,02).

Rola płci w ocenie szans znalezienia pracy

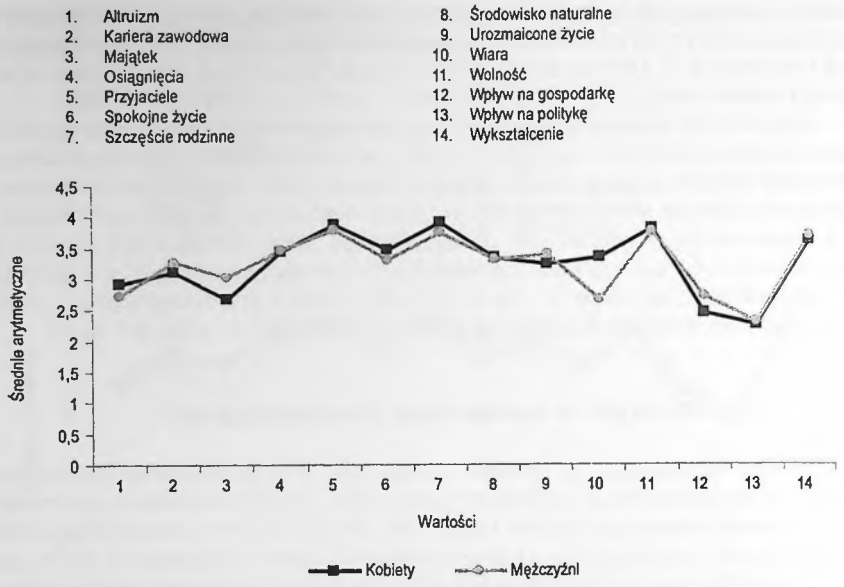
W celu odpowiedzi na pytanie o rolę płci w przewidywaniu przyszłego powodzenia zawodowego, porównano oceny szans odniesienia sukcesu na rynku pracy formułowane przez kobiety i mężczyzn. Porównanie to pozwala stwierdzić, że oceny mężczyzn dotyczące zarówno szans znalezienia jakiejkolwiek pracy, jak i pracy zgodnej z posiadanymi kwalifikacjami, są istotnie wyższe niż oceny kobiet. W pierwszym przypadku średnia w grupie kobiet wyniosła 69,9%, a w grupie mężczyzn – 78,1% (t = -2,09; p< 0,04), zaś w drugim przypadku średnia kobiet – 52,6% a, mężczyzn – 61,3% (t = -2,02; p< 0,05).

Tabela 2. Różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami w zakresie ich cech psychologicznych

Zmienne	Kobiety (N = 90)		Mężczyźni (N = 48)		Test t	Poziom istotności p
	Średnia	Odch. stand.	Średnia	Odch. stand.		
OP. GLOB.	15,12	2,56	16,46	2,73	**-2,84**	**0,01**
OP. MIKRO	9,41	1,68	10,04	1,90	**-2,01**	**0,05**
OP. MAKRO	5,68	1,30	6,42	1,51	**-3,01**	**0,003**
RYZYKO	33,97	16,24	46,65	18,35	**-4,17**	**0,0005**
PRZEDS.	13,52	3,69	13,25	3,63	0,42	n.ist.

Wyniki przedstawione w tabeli wykazują, że mężczyźni odznaczają się generalnie wyższym poziomem optymizmu (uzyskali istotnie wyższe wyniki na wszystkich skalach mierzących optymizm). Charakteryzuje ich także wyższa skłonność do zachowań ryzykownych. Jedynie poziom przedsiębiorczości, mierzony kwestionariuszem „Radzenie sobie w sytuacjach zadaniowych", nie różni kobiet i mężczyzn, choć warto zauważyć, że średni wynik w obu grupach minimalnie przekracza wartość środkową skali, na jakiej jest ona mierzona. Nasilenie przedsiębiorczości jest więc w obu grupach umiarkowane.

Analizie porównawczej poddano także oceny przypisywane poszczególnym wartościom przez kobiety i mężczyzn, co pokazuje poniższy rysunek, gdzie:



Rys. 3. Wykres wartości kobiet i mężczyzn

Spośród 14-stu wartości życiowych, mężczyźni wyżej niż kobiety cenią sobie posiadanie dóbr materialnych ($t = -3,09$; $p < 0,002$) oraz poczucie wywierania wpływu na gospodarkę ($t = -2,25$; $p < 0,03$). Kobiety natomiast wyżej niż mężczyźni cenią sobie szczęście rodzinne ($t = 2,74$; $p < 0,01$) oraz posiadanie przekonań religijnych („wiara"; $t = 4,34$; $p < 0,00003$).

Podsumowanie i wnioski końcowe

1. Przewidywanie sukcesu na rynku pracy wykazuje istotny związek z poziomem optymizmu, zarówno w odniesieniu do oceny indywidualnego położenia jednostki, jak i percepcji sytuacji społeczno-ekonomicznej kraju.

2. Osoby przewidujące powodzenie w poszukiwaniu pracy w wyuczonej specjalności cechują się wyższą skłonnością do ryzyka, w porównaniu do osób zakładających trudności w poszukiwaniu pracy zgodnej z kwalifikacjami.

3. Osoby oczekujące sukcesu na rynku pracy, w porównaniu z obawiającymi się porażki, wyżej cenią wartości związane z posiadaniem dóbr materialnych, a także dążenie do osiągnięć oraz do posiadania „dobrego" wykształcenia. Osoby oczekujące niepowodzenia w poszukiwaniu pracy przywiązują natomiast większą wagę do posiadania przyjaciół.

4. Stwierdzono, że kierunek studiów ma istotny związek z poziomem przewidywania sukcesu na rynku pracy, gdyż najbardziej optymistyczne oceny formułowali studenci wydziału medycznego, zaś najmniej optymistyczne – pedagogicznego.

Studenci porównywanych kierunków nie różnili się natomiast natężeniem cech psychologicznych mierzonych w tym badaniu (z wyjątkiem oceniania takich wartości życiowych, jak: kariera zawodowa, posiadanie dóbr materialnych oraz wykształcenia, którym większą ważność przypisywali przyszli medycy, a także wartości związanej z przekonaniami religijnymi, którą wyżej cenili studenci pedagogiki).

5. Mężczyźni, w porównaniu do kobiet, wyżej oceniają szanse znalezienia pracy, zarówno jakiejkolwiek, jak i tej zgodnej z posiadanymi kwalifikacjami. Mężczyźni ponadto odznaczają się wyższym poziomem optymizmu oraz większą skłonnością do ryzyka.

Wyniki przeprowadzonych badań, podobnie jak dane z najnowszego raportu AIG i „Gazety Wyborczej" (2005), wskazują na wzrost optymizmu wśród polskiej młodzieży. Średnia ocena szans na znalezienie jakiejkolwiek pracy formułowana przez osoby badane wyniosła 73%, a wielu spośród badanych było pewnych swego powodzenia na rynku pracy – zaznaczali oni na skali oceny równe 90 – 100%. Mniej optymistyczne oceny dotyczyły szans uzyskania pracy zgodnej z rodzajem wykształceniem, przy czym wyrażany optymizm lub pesymizm wyraźnie zależny był od kierunku studiów – największymi optymistami okazali się studenci kierunku medycznego, którzy w wielu przypadkach już w trakcie studiów otrzymywali propozycje przyszłej pracy. Odmiennie przedstawiała się sytuacja studentów kierunku pedagogicznego, którzy mieli świadomość trudnej obecnie sytuacji na rynku pracy oraz znali kłopoty, jakie ze znalezieniem pracy mieli ich starsi koledzy.

Analiza wartości cenionych przez wyróżnione grupy *optymistów* i *pesymistów* wskazuje, iż podobnie jak w badaniach Skarżyńskiej (1995), grupy te znacząco różnią się między sobą. W przeprowadzonych przez nas badaniach, a więc niemal 10 lat później, osoby optymistycznie oceniające własne szanse na znalezienie pracy ponownie istotnie wyżej oceniły wartości związane z sukcesem zawodowym i materialnym, a także z wykształceniem. Istnieją więc podstawy, aby mówić o trwałym syndromie wartości, które determinują wiarę w sukces; wielu badaczy i teoretyków przywiązanie do tych wartości określa mianem nastawienia indywidualistycznego. Z kolei osoby obawiające się porażki na rynku pracy, większą wagę przywiązują do wartości związanych z dobrymi relacjami interpersonalnymi, z posiadaniem licznych przyjaciół oraz prowadzeniem urozmaiconego życia, pełnego przyjemnych przeżyć. Można więc stwierdzić, że osoby te prezentują nastawienie kolektywistyczne.

Wyniki tego badania dowodzą, że istnieją wyraźne różnice w zakresie ocen dotyczących przyszłości własnej oraz przyszłości kraju, formułowanych przez osoby badane. Podobnie jak w badaniach Skarżyńskiej (1995), okazało się, że osoby przejawiające wiarę we własny sukces w poszukiwaniu pracy, formułują bardziej optymistyczne oceny odnośnie przyszłości (zarówno w skali indywidualnej, jak i kraju) niż osoby oczekujące porażki. Ponadto osoby przewidujące sukces na rynku pracy odznaczały się istotnie większą skłonnością do podejmowania ryzyka w porównaniu do osób przewidujących porażkę.

W omawianych badaniach podjęto także próbę odpowiedzi na pytanie o wpływ płci na przewidywanie własnych szans na rynku pracy. Zagadnienie to wydaje się istotne w świetle danych statystycznych, mówiących o wyraźnej przewadze kobiet wśród osób bezrobotnych. Uzyskane wyniki pokazują, iż powyższa

sytuacja w istotny sposób oddziałuje na oceny formułowane przez kobiety i mężczyzn, albowiem kobiety dużo częściej niż mężczyźni przewidują trudności w znalezieniu pracy, zarówno jakiejkolwiek jak i zgodnej z posiadanymi kwalifikacjami. W konsekwencji wykazują one mniejszy optymizm co do przyszłości własnej oraz przyszłości kraju.

Podsumowując; przeprowadzone badania wskazują na wzrost optymistycznych opinii na temat własnych szans na rynku pracy wśród młodzieży, w porównaniu z wynikami badań prowadzonych w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku (Pietras, 1993; Retowski, 1995; Czupała, 1998). Należy jednak podkreślić, iż w przypadku poszukiwania pracy zgodnej z kwalifikacjami ocena szans ma związek z kierunkiem podjętych studiów, gdyż badani mają już świadomość, iż samo ukończenie studiów nie gwarantuje pracy. Ponadto zaobserwowany związek płci z formułowanymi ocenami dowodzi, iż badane kobiety, pilnie obserwując aktualną sytuację na rynku pracy, bardziej niż ich koledzy obawiają się niepowodzenia w poszukiwaniu pracy. Przewidywanie porażki lub sukcesu na rynku pracy wykazuje także związek z cenionymi przez młodzież wartościami. Pesymiści – przewidując porażkę w sferze zawodowej – przypisują większe znaczenie wartościom odnoszącym się do relacji międzyludzkich, zaś optymiści – nastawieni na sukces – cenią wartości materialne oraz wykształcenie, które zwiększa szanse uzyskania przez nich dobrej pracy.

Bibliografia

Atkinson J.W., Birch D.: *Introduction to motivation*. Van Nostrand Comp., New York 1978

Boski P.: *Potrzeba osiągnięć jako psychospołeczny czynnik rozwoju społeczno-ekonomicznego*. W: J. Reykowski (red.): *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*. KiW, Warszawa 1976

Czupała E.: *Reprezentacja poznawcza, właściwości osobowości a ocena swojej sytuacji przez bezrobotnego*. W: Z. Ratajczak (red.): *Bezrobocie. Strategie zaradcze i wzorce pomocy psychologicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998

Hofstede G.Ł.: *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. PWE, Warszawa 2000

Kozielecki J.: *Transgresja i emocje*. „Kolokwia Psychologiczne" 1995, nr 5

McClelland D.C.: *The achieving society*. Free Press, New York 1967

Młodzi 2005. Raport AIG i „Gazety Wyborczej". Warszawa 2005

Pietras M.: *Percepcja bezrobocia przez młodzież, która ukończyła naukę szkolną w roku 1991 i 1993*. „Kolokwia Psychologiczne" 1993, tom 2

Praca dla młodych. Raport AIG i „Gazety Wyborczej", Warszawa 2002

Radkiewicz P.: *Młodzież i jej aspiracje. Jak nastolatki spostrzegają szanse realizacji ważnych celów życiowych*. „Studia Psychologiczne" 2003, t. XL

Retowski S.: *Zróżnicowanie psychologicznych reakcji na bezrobocie: bierni, przystosowani, desperaci i wyrachowani*. „Przegląd Psychologiczny" 1995, nr 38

Skarżyńska K.: *Młodzież '90: Wartości i możliwości młodego pokolenia*. „Kolokwia Psychologiczne" 1995 a, nr 5

Skarżyńska K.: *Kto czuje się zagrożony bezrobociem: charakterystyka społeczno-psychologiczna młodzieży przewidującej trudności na rynku pracy*. „Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy" 1995 b, nr 21

Skarżyńska K.: *Zaufanie, więzi społeczne i poczucie skuteczności a życie w demokracji. Psychologiczne predykatory satysfakcji z życia i sukcesu we współczesnej Polsce*. „Kolokwia Psychologiczne" 2002, nr 10

Skarżyńska K., Chmielewski K.: *Motywacja osiągnięciowa i uwarunkowania sukcesu w Polsce*. „Studia Psychologiczne" 1998, tom XXXVI, z.2

Skarżyńska K., Chmielewski K.: *Praca w życiu Polaków: wewnętrzna potrzeba czy konieczność bytowa?* „Studia Psychologiczne" 2001, tom XXXIX, z.1

Studenski R.: *Ryzyko i ryzykowanie*. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004

Who awaits success and who is afraid of failure on labour market? Psychological characteristics of young people assessing their professional career chances

The Authors search for answer to the question: what psychological features and socio-demographic factors characteristic for Polish young people influence on their optimistic or pessimistic expectations towards finding a job. The outcomes of the research show that optimistic point of view on own chances on labour market has increases in comparison to the one from the 90s of 20th century. In case of looking for job corresponding with qualifications, the estimation of chances relates to higher education studies. The examined realize that graduation do not guarantee finding a job. Women more than men are afraid of failure in getting a job. Expecting failure or success on labour market relates to values that young people appreciate. Pessimists – expecting failure in professional sphere – attribute values in mutual relationship between people while optimists – well-disposed towards success – appreciate material values and education.

Izabela Lebuda, Maciej Karwowski
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

SUKCES, CZYM JEST? OD CZEGO ZALEŻY?
Nauczycielskie poglądy na temat sukcesu

Sukces staje się jednym ze słów kluczy publicystycznych, politycznych, ale i naukowych dyskursów, a dążenie do niego urasta do rangi podstawowej aktywności, choć sformułowanie „człowiek sukcesu" bywa kojarzone wyraźnie niejednoznacznie – określa się bowiem tym mianem zarówno osoby samorealizujące się, czy skutecznych przedsiębiorców, jak również – co prawda rzadziej – malwersantów i osoby skutecznie omijające prawo. Poglądy na naturę sukcesu i na temat jego uwarunkowań wydają się istotne co najmniej z kilku powodów. Po pierwsze, atrybucje związane z osiąganiem sukcesu, czyli przypisywanie źródeł sukcesu raczej do jednostki lub do czynników pozajednostkowych, wyznaczają specyficzny klimat debat nad życiem społecznym. Jeżeli uważa się, iż sukces zależy przede wszystkim od jednostki, wówczas ci, którzy go nie osiągają, traktowani są jako mniej starający się, czy też mniej zdolni, jeżeli za jego przyczynę uważa się usytuowanie na drabinie społecznej, wówczas uznać należy, iż status rodziny, wykształcenie czy zasobność portfela rodziców są czynnikami wyznaczającymi efektywność funkcjonowania we współczesnym świecie. Drugim istotnym powodem, z powodu którego warto pochylić się nad tymi kwestiami, jest problem atrybucji sukcesu i czynników sukcesowi sprzyjających w oczach nauczycieli. Czy i w jakim względzie ich punkt widzenia na naturę sukcesu odbiega od wizji reszty społeczeństwa? Czy nauczyciele widzą w sukcesie element zaangażowania jednostki – jej ambicji i sumiennej pracy, czy może przypisują go w większej mierze zdolnościom, a może wręcz umiejętnej, choć nie zawsze uczciwej „obrotności" i wykorzystywaniu znajomości własnych oraz rodziców? Odpowiedź na te i nie tylko te pytania znajduje się w dalszej części artykułu, w którym kolejno dyskutowane są wątpliwości definicyjne wiążące się z pojęciem sukcesu w pedagogicznej i psychologicznej literaturze przedmiotu, następnie nieco uwagi poświęcono różnym wymiarom sukcesu oraz wymienianym najczęściej predyktorom sukcesu. Tym kwestiom poświęcono pierwszą część artykułu. W części drugiej zaprezentowano rezultaty analiz przeprowadzonych na danych zebranych w ramach Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego – projektu realizowanego rokrocznie od 1992 roku na ogólnopolskiej, reprezentatywnej próbie dorosłych Polaków – wśród nich również nauczycieli. Celem przedstawionych analiz jest próba odpowiedzi na pytanie o postrzegane uwarunkowania sukcesu przez ogół Polaków i węższą grupę nauczycieli, określenie ewentualnej dynamiki zmian tak widzianych uwarunkowań oraz jej ewentualnych przyczyn.

Pojęcie sukcesu – problemy definicyjne

Pojęcie sukcesu wydaje się intuicyjnie zrozumiałe i nietrudne do sprecyzowania. W literaturze przedmiotu można jednak odnaleźć wiele definicji charakteryzujących się różnym stopniem złożoności i ujmujących sukces z różnych perspektyw.

Nieskomplikowane **definicje, odwołujące się do synonimów sukcesu,** można znaleźć w słownikach i encyklopediach. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, określa sukces jako „osiągnięcie, wyczyn, powodzenie" (Kopaliński, 1989, s. 487). Podobnie w *Słowniku języka polskiego* sukces jest zdefiniowany jako „udanie się czegoś, pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, (...) powodzenie, tryumf" (1981, t. III., s. 368). Te definicje nie opisują istoty sukcesu, podają jedynie określenia bliskoznaczne, które pomagają kojarzyć sukces z określoną kategorią zdarzeń.

W literaturze przedmiotu znajdują się także definicje określające **każde pomyślne zdarzenie jako sukces.** W *Psychologii sukcesu* można przeczytać, że „osiągnąć sukces – to oczywiście mieć szczęście" (Dąbek, Jarmuż, Witkowski, 1994, s. 16). Jest to szeroka definicja, która każde pomyślne zdarzenie określa mianem sukcesu. Jednocześnie przedstawia sukces jako kwestię przypadku nie wynik pracy, starań czy przygotowań. Nasuwa się wniosek, że sukces jest zjawiskiem niezależnym od podjętych przez podmiot wysiłków i niepodlegającym żadnym prawidłowościom.

Wiele definicji określa jednak warunki, które odróżniają sukces od innych osiągnięć człowieka. Niektóre podkreślają znaczenie świadomego, aktywnego działania jako wyznacznika sukcesu. W. Dobrołowicz na przykład pisze, że „nie każde szczęście jest tożsame z sukcesem, ale każdy sukces z reguły jest zdarzeniem szczęśliwym dla danego człowieka" (Dobrołowicz, 2001, s. 19). Autorowi temu bliskie jest rozumienie **sukcesu jako efektu aktywności jednostki**. Sukces jest przez niego rozumiany jako wynik ludzkiej pracy i wysiłku, nie rezultat przypadku, daru lub szczęścia. Podobnie J. Kozielecki (2001, s. 184) uważa, że „osiągnięcie wyniku wyróżnionego, który stanowi cel działania, nazywamy sukcesem". W tym ujęciu sukces jest realizacją przyjętych założeń, autor odróżnia go od innych zdarzeń, które przynoszą korzyści podmiotowi. J. Maciuszonek (1996, s. 19) stwierdza: „sukces oznacza osiągnięcie stawianych sobie celów, szczególnie takich, które przekraczają dotychczasowe osiągnięcia i dokonania". W tej definicji podkreślony jest aspekt transgresji (por. Kozielecki, 2001). Wspominany już W. Dobrołowicz nawiązuje do idei sukcesu jako przekraczania granic. Jego zdaniem, sukcesem są „wyniki ponadprzeciętne, przerastające standardy w danym czasie i danych warunkach" (Dobrołowicz, 2001, s. 18). Autor uwzględnia fakt, że efekty działania, które wydają się przeciętne, również można określić sukcesem, jeżeli zostały osiągnięte w wyjątkowych, trudnych, niesprzyjających warunkach. W tym rozumieniu jednostka lub grupa, która odnosi sukces, zrealizowała swoje założenia i dokonała czegoś subiektywnie lub obiektywnie nowego, przekroczyła istniejący stan rzeczy, dokonała transgresji.

W. Dobrołowicz, J. Kozielecki i J. Maciuszonek rozumieją sukces jako realizację założeń, jako pozytywny, oczekiwany wynik celowej działalności. W ich pojęciu sukces jest rezultatem planowanej aktywności. Według tych autorów, sukces nie

jest kwestią przypadku, ale efektem celowo podjętego wysiłku, pracy. Sukcesem jest efektywne zrealizowanie przyjętych przez jednostkę bądź grupę założeń.

Nawiązując do definicji ujmujących sukces jako wynik celowego działania, warto zwrócić uwagę na określenia, w których **wyznacznikiem sukcesu jest osiągnięcie celu rozumianego jako ideał, jako wartości cenione społecznie**. E. Erazmus stwierdza, że „Sukces jest dzieckiem potrzeb i aspiracji edukacyjnych rozumianych jako ogół skłonności, ukierunkowujących człowieka, w tym także ucznia, studenta, pracownika, do osiągania zarówno jakiegoś istotnego ideału wykształcenia, jak i ideału umiejętności (czynności), które dla jednostki lub grupy społecznej, w tym etnicznej bądź religijnej, są równoznaczne z zajęciem najlepszego miejsca na skali wartości. Jest równoznaczny ze zrealizowaniem jej potencjalnych możliwości" (Erazmus, 1999, s. 11). Jest to bardzo szeroka definicja sukcesu jednocześnie stawiająca wiele warunków, które musi spełnić dane zjawisko, aby uprawomocnione było określenie go mianem sukcesu. Definicja ta obejmuje zarówno źródło sukcesu, jak i jego rezultat. Ważnym elementem zawartym w definicji jest kontekst społeczny, aspekt uznawanych wartości, które to określają bądź też dyskwalifikują dany czyn jako sukces. H. Gardner (1998) – znany amerykański badacz zdolności – definiując sukces podkreśla, że jest to efekt działań zgodnych z prawem, legalnych i wnoszących istotny dla społeczeństwa wkład w określoną dziedzinę. Ujęcie sukcesu jako realizacji ideałów społecznych jest bardzo ważne, jeżeli przyjąć, że „sukcesy, które jednostka osiąga, należą nie tylko do jej osobistego dorobku, ale są wartością społeczną" (Widerszal-Bazyl, 1979, s. 5).

W literaturze, oprócz definicji ujmujących sukces w kategoriach aktywności, wytworu czy zdobyczy, można także odnaleźć **definicje wyjaśniające sukces odwołując się do stanów umysłowych i duchowych podmiotu.** R. Komorowska definiując sukces odwołuje się do wewnętrznych odczuć podmiotu. Autorka określa sukces jako „subiektywne przeświadczenie o zgromadzeniu dużej ilości pieniędzy, zdobyciu władzy, prestiżu, sławy itp." (Komorowska, 2001, s. 264). Miarą sukcesu w tej definicji jest wewnętrzne przekonanie jednostki lub grupy o tym, że zebrane dobra (materialne bądź niematerialne) można określić sukcesem. W definicjach R. Komorowskiej podkreślone są uczucia, które odczuwa jednostka odnosząca sukces. Ważna jest rola podmiotu, który jako jedyny może dokonać ewaluacji zdarzeń i stwierdzić, że niektóre z nich są sukcesem. Jedynym wyróżnikiem sukcesu są subiektywne odczucia i przekonania danego człowieka bądź grupy.

Wydaje się, iż najpełniejszą definicją sukcesu jest rozumienie go jako rezultatu intencjonalnej działalności człowieka, czyli wyniku jego starań i pracy, prowadzącej do osiągnięcia wyznaczonego celu; celu, który jest ważny dla podmiotu i który podmiot subiektywnie ocenia jako sukces, ale który jednocześnie jest adekwatny do możliwości jednostki i stanowi transgresję dla niej samej bądź społeczeństwa.

Wymiary sukcesu

Oprócz definicji sukcesu do zrozumienia istoty omawianego zjawiska ważne jest wyodrębnienie dziedzin, w których ludzie odnoszą sukcesy, przeanalizowanie, które osiągnięcia są przyjmowane i rozumiane przez podmiot jako sukces, w jaki sposób ludzie klasyfikują i hierarchizują odnoszone sukcesy (por. Czarzasty, 2005).

Z badań przeprowadzonych w 1995 roku przez Uniwersytet Jagielloński i Instytut Filozofii i Socjologii PAN na półtoratysięcznej próbie Polaków (Firkowska-Mankiewicz, 1997, 1999) wynika, że Polacy określają sukces w kategoriach cenionych wartości i osiągnięć w preferowanych dziedzinach. Niemal połowa (48%) grupy badawczej kojarzy sukces z powodzeniem materialnym, co trzeci (29%) za sukces uznaje osiągnięcia związane z pracą i pozycją zawodową, 28% wskazuje na samorealizację, realizację ambicji i planów, 27% na udane życie rodzinne, 16% badanych jako sukces określa: zdrowie, szczęście, spokój, 14% badanych przez sukces rozumie prestiż społeczny, a zaledwie 8% badanych wskazuje na wykształcenie (por. Skarżyńska, Chmielewski, 1998; Grzeszczyk, 2003; Mehrabian, 2000; Pankowski, 1997).

Sprawdzono, jaka jest charakterystyka osób, które wybierają określony typ sukcesu. Jak wynika z analiz, sukces z posiadaniem dóbr materialnych łączą najczęściej osoby pomiędzy trzydziestym a pięćdziesiątym rokiem życia, o niskim poziomie wykształcenia, trudnej sytuacji materialnej i wykonujące prace o niskim statusie społecznym. Charakterystyczny w tej grupie jest pesymizm, pasywność, negatywna ocena samopoczucia psychicznego. Odpowiedź na pytanie czy samemu osiągnęło się sukces jest zwykle negatywna.

Sukces w kategorii osiągnięć zawodowych widzą najczęściej kobiety z dużych miast, o wykształceniu co najmniej średnim, bardzo często prowadzące własną działalność gospodarczą. Samorealizacja jest rozumiana jako sukces głównie przez osoby młode, pomiędzy 18 a 30 rokiem życia, wywodzące się z rodzin inteligenckich. Grupę tę charakteryzuje duża aktywność, przedsiębiorczość, dobre samopoczucie psychiczne, wiara we własne możliwości. Niemal jedna trzecia (27%) grupy badawczej, uznająca za sukces życie rodzinne, to najczęściej osoby posiadające rodzinę, częściej kobiety niż mężczyźni. Przeważającą część tej populacji stanowią osoby o wykształceniu średnim i wyższym, wykonujące prace umysłowe, pracujące w sektorze handlu i usług lub prowadzące własną działalność gospodarczą.

Analizując powyższe charakterystyki, można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że rozumienie sukcesu zależy od cenionych wartości, na które z kolei mają wpływ złożone czynniki psychospołeczne. Podobne wnioski można wysnuć analizując wyniki badań zrealizowanych przed niemal trzydziestu laty przez M. Widerszal-Bazyl (1979, s. 63-65). Autorka przeprowadziła badania dotyczące zależności pomiędzy poziomem motywacji osiągnięć a preferowanymi sukcesami. Jednym z etapów badań było określenie przez badanych, kogo uznają za człowieka sukcesu. Na podstawie otwartego pytania wyodrębniono 12 kategorii opisujących różne rodzaje sukcesów. Badani za sukces uznali: (1) dobre i wybitne wyniki w pracy zawodowej; (2) konkursy, patenty, nagrody państwowe; (3) wysoki poziom specjalizacji, wysokie kwalifikacje, dużą wiedzę; (4) ciekawą pracę, zadowolenie z pracy; (5) społeczną użyteczność pracy; (6) konsekwentną realizację dążeń życiowych, trudnych celów, podejmowanie działań, w których przejawia się charakter człowieka; (7) doktorat, stopnie naukowe; (8) wysokie stanowisko; (9) uznanie; (10) sukcesy „konsumpcyjne" (sukces materialny); (11) sukcesy „rodzinne". Zdecydowana większość wyróżnionych kategorii związanych jest z sukcesami na polu zawodowym. Przynajmniej w pewnej mierze wynika to ze specyfiki badanej grupy, do której zakwalifikowano 174 inżynierów – osoby o wyższym wykształceniu, w wielu przypadkach pracujące naukowo.

W literaturze można odnaleźć także klasyfikację sukcesów według ich jakości. I. Kostrowicka dzieli sukcesy zawodowe na sukces I klasy i sukces klasy II. Mianem sukcesów I klasy określa „dojście do posiadania własnej firmy, osiągnięcie poważnej pozycji w strukturze warstwy menedżerskiej lub wysokiego stanowiska w zawodzie" (Kostrowicka, 1995, s. III). Sukcesami II klasy określa „osiągnięcie przyzwoitego standardu materialnego klasy średniej, stabilizację we własnym zawodzie" (Kostrowicka, 1995, s. III). Tego typu podział, mimo że wydaje się nazbyt arbitralny i dokonany według pojedynczego i nie do końca jasnego kryterium, pozwala na hierarchizację w obszarze jednego z typów sukcesu. O ile trudno wartościować sukcesy wybierane ze względu na cenione wartości, szeregowanie sukcesów w tej samej kategorii pozwala planować kolejne szczeble kariery, pomaga wyróżnić osiągnięcia etapowe, prowadzące do głównego sukcesu. J. Reykowski (1977, s. 32) pisze: „Niemal każda dziedzina działalności ludzkiej dysponuje swoistą >>drabiną sukcesu<<: dla uczniów sukces mierzony jest za pomocą ocen szkolnych; dla nauczyciela – liczbą promowanych uczniów, liczbą uczniów, którzy dostali się na wyższe uczelnie, ocenami władz szkolnych; dla naukowca – liczbą publikacji, wyróżnień, uczniów, zwolenników, tytułów; dla oficera – stopniem i stanowiskiem wojskowym; dla prywatnego przedsiębiorcy – ilością zarobionych pieniędzy. *Drabina sukcesu* występuje nie tylko w formach specyficznych, charakterystycznych dla określonego zawodu czy typu działalności, ale ma również formy ogólne wspólne dla ludzi określonej kultury, światopoglądu i ideologii".

Hierarchizowanie i ewaluowanie sukcesów pozwala na ich klasyfikowanie, ale również może służyć w planowaniu przyszłych sukcesów i doskonaleniu własnych osiągnięć.

Predyktory sukcesu

Podobnie jak w przypadku definicji sukcesu, brakuje jednoznacznego ujęcia, jakie czynniki decydują o tym, że odniosło się sukces.

Z analiz przeprowadzonych przez A. Firkowską-Mankiewicz (1999, s. 113-114) wynika, że poczucie sukcesu zależy głównie od: (1) stanu zdrowia (im gorszy stan zdrowia, tym rzadsze poczucie sukcesu); (2) inwestowania we własny rozwój (im wyższy jego poziom, tym częstsze poczucie sukcesu); (3) samooceny w okresie szkoły ponadpodstawowej (im lepsza, tym częstsze poczucie sukcesu); (4) przebojowości (im wyższa, tym częstsze poczucie sukcesu); (5) optymizmu życiowego (im większy, tym częstsze poczucie sukcesu); (6) aktualnej samooceny (im lepsza, tym częstsze poczucie sukcesu); (7) samopoczucia psychicznego (im gorsze, tym rzadsze poczucie sukcesu); (8) statusu małżeńskiego (żonaci/zamężne częściej przyznają, że osiągnęli sukces); (9) poziomu zawodowego (im niższy, tym rzadsze poczucie sukcesu); (10) oceny własnej pozycji zawodowej (im wyższa, tym wyższe poczucie sukcesu); (11) oceny własnej pozycji materialnej (im wyższa, tym większe poczucie sukcesu).

Analizując, w dalszych etapach badania, wpływ czynników biopsychospołecznych na poczucie sukcesu okazało się, że aż w 23% na poczucie sukcesu wpływają czynniki osobowościowe, a 16% wskaźniki pozycji zawodowej i materialnej. Kompetencje edukacyjne wyjaśniają około 8% zmienności poczucia sukcesu.

Jeżeli rozbić każdy z tych wskaźników na poszczególne zmienne, okazuje się, że z „bloku osobowościowego" najistotniejszy wpływ na poczucie sukcesu ma aktualna samoocena – im wyższa samoocena, tym wyższe poczucie sukcesu. Ponadto „wysokie poczucie sukcesu idzie w parze z niskim poziomem makiawelizmu; ludzie, którzy uważają, że osiągnęli sukces życiowy, mają pozytywną, nie spaczoną cynizmem i manipulanctwem, wizję świata i natury ludzkiej" (Firkowska-Mankiewicz, 1999, s. 117). W bloku związanym z kompetencjami edukacyjnymi najwyższe znaczenie miała wysoka motywacja do nauki w szkole średniej. Osoby, które charakteryzowała wysoka ciekawość poznawcza w tym okresie, częściej w dorosłym życiu miały poczucie sukcesu.

Reasumując można sądzić, że największe szanse na poczucie, że jest się człowiekiem sukcesu, mają osoby o wysokiej samoocenie i niskim poczuciu makiawelizmu, zajmujące wyższą pozycję zawodową i materialną od swoich rówieśników i charakteryzujące się w okresie szkoły średniej wysoką motywacją do nauki.

Profil osoby odnoszącej sukces wyłania się też z badań nad predyktorami sukcesu w Polsce, przeprowadzonych przez K. Skarżyńską i K. Chmielewskiego w 1997 roku (Skarżyńska, Chmielewski, 1998). Z dokonanych analiz wynika, że zarówno sukces ekonomiczny, jak i społeczny zależą głównie od: (1) poziomu wykształcenia; (2) płci; (3) poziomu autorytaryzmu – konserwatyzmu. Stwierdzono, że największe szanse na odniesienie sukcesu mają mężczyźni z wyższym wykształceniem i niskim poziomem konserwatyzmu i autorytaryzmu.

Na podstawie badań „Równość życiowych szans" przeprowadzonych w lutym 1999 roku przez Centrum Badań Opinii Społecznej (CBOS 1999) można wyodrębnić czynniki, które według Polaków określają szanse odniesienia sukcesu. Aż 90% badanych uznało za najważniejsze: wykształcenie, wysokie kwalifikacje zawodowe, znajomości i protekcje, inicjatywa i przedsiębiorczość. Niewiele mniej, bo 87%, respondentów wskazało na znaczenie zamożności rodziców, 82% podkreśliło rolę zawodu i rodzaju wykonywanej pracy. Na dalszych miejscach plasowały się takie czynniki, jak: miejsce zamieszkania (76%), szczęście, przypadek (61%), cwaniactwo i przebiegłość (71%), pochodzenie społeczne (57%), płeć (38%), poglądy polityczne (31%). Oceniając szansę na odniesienie sukcesu wysoko oceniono rolę pochodzenia społecznego i znajomości, ale doceniono także cechy merytokratyczne (wykształcenie i kwalifikacje). W porównaniu do badań prowadzonych w poprzednich latach (Czapiński, 1995; Skarżyńska, 2005; CBOS 1999) widoczny jest wzrost znaczenia wkładu osobistego jednostki, nadal istotne wydają się kwestie pochodzenia czy koneksji, ale równorzędnie postrzegane jest wykształcenie i inicjatywa własna. Kwestie elementów zwiększających szanse na odniesienie sukcesu wydają się istotne, dlatego wrócimy do nich w dalszej części tego artykułu.

Cele i problemy badawcze

Zasadniczym celem zaprezentowanych niżej analiz było określenie kluczowych czynników sprzyjających osiągnięciu sukcesu w percepcji nauczycieli. W szczególności chodziło o sprawdzenie, czy czynniki spontanicznie kojarzone z osiąganiem sukcesu związane są raczej ze zdolnościami i aktywnością podmiotu,

czy też bardziej kojarzone z elementami usytuowania w strukturze społecznej – niezależnymi od jednostki. W istocie jest więc to pytanie o to, czy w percepcji nauczycieli sukces to efekt merytokracji, stratyfikacji, zdolności i zaangażowania czy położenia społecznego? Osobnym, istotnym problemem jest porównanie szacunków nauczycielskich z dokonywanymi przez resztę społeczeństwa, stanowiącą swoisty punkt odniesienia, oraz sprawdzenie, czy i w jakim względzie analizowane czynniki zmieniają się w czasie.

Kluczowe problemy badawcze można więc sprowadzić do dwóch węzłowych kwestii:

1) Jakie są kluczowe czynniki sprzyjające sukcesowi w oczach wszystkich Polaków oraz węższej, wyodrębnionej spośród nich, grupie nauczycieli?

2) Czy widoczne są zmiany dokonujące się w percepcji czynników sprzyjających sukcesowi na przełomie dziesięciolecia 1992 – 2002? Jeżeli tak, to jaki jest ich charakter, czy rośnie/maleje przekonanie, że sukcesowi sprzyjają raczej czynniki związane z aktywnością jednostki, czy też elementy statusowe (stratyfikacyjne)?

Metoda i próba

W dalszych analizach wykorzystano dane zebrane w ramach Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego – cyklicznego badania socjologicznego realizowanego w Instytucie Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Polski Generalny Sondaż Społeczny od początku swojej realizacji, czyli od roku 1992, dostarcza podstawowych informacji o społeczeństwie polskim. Sondaż realizowany jest na reprezentatywnej próbie dorosłych Polaków dobieranych w sposób losowo-warstwowy. Przeciętna próba to około 1000 osób rocznie. Ogółem analizom poddano dane pochodzące od 13 664 osób badanych w ciągu siedmiu fal PGSS (realizowanych w 1992, 1993, 1994, 1995, 1997, 1999 i 2002 roku). W zbadanej populacji znalazło się 523 nauczycieli.

Podstawową zmienną zależną zaprezentowaną w dalszych analizach uczyniono pytanie 92. „Chciał(a)bym teraz Pana(-ią) zapytać o warunki osiągania sukcesu w życiu. Wymienię kilka takich warunków. O każdym z nich proszę powiedzieć, czy Pana(-i) zdaniem, dla osiągnięcia sukcesu w życiu ma on decydujące znaczenie, jest bardzo ważny, średnio ważny, niezbyt ważny, czy też nie ma żadnego znaczenia".

Zadaniem osób badanych było stwierdzenie, na ile istotny jest dany czynnik w osiągnięciu sukcesu poprzez wybór jednej z pięciu odpowiedzi na Likertowskiej skali – od „bez znaczenia" (5) do „decydujące znaczenie" (1). W dalszych analizach skala została odwrócona (przekodowana), tak aby większa wartość oznaczała większe postrzegane znaczenie każdego z czynników dla odniesienia sukcesu.

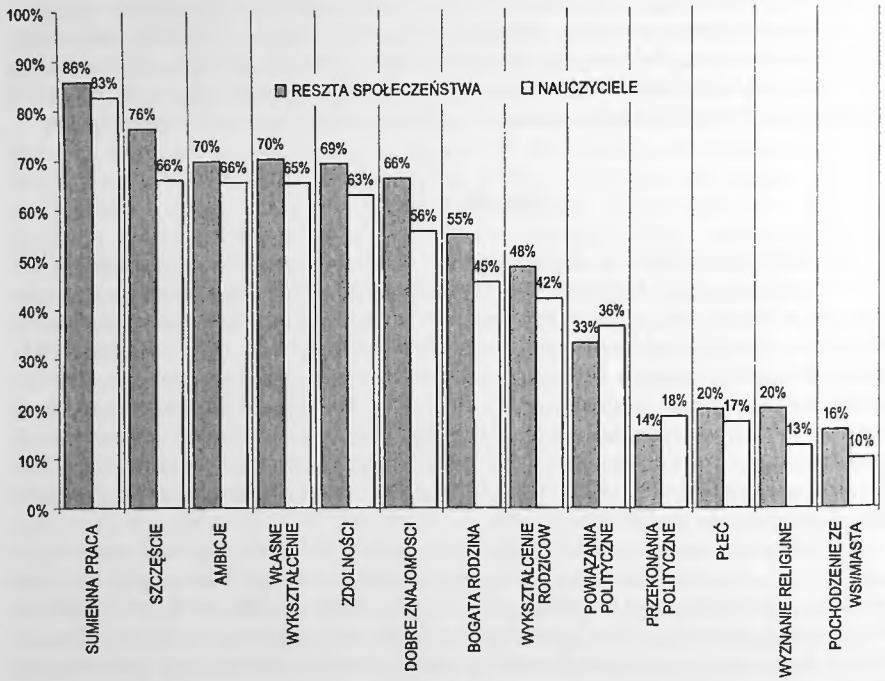
Prezentacja wyników

Prezentację wyników rozpocznijmy od przedstawienia ogólnej hierarchii czynników sprzyjających sukcesowi w percepcji nauczycieli oraz ogółu społeczeństwa. Zdecydowano się na porównanie pedagogów z całością społeczeństwa, by

dysponować punktem odniesienia pozwalającym na bardziej zasadne interpretowanie uzyskanych rezultatów.

Czynniki sprzyjające sukcesowi w percepcji nauczycieli i reszty społeczeństwa

Na rysunku 1 zawarto hierarchię czynników sprzyjających sukcesowi. Przedstawione wartości procentowe oznaczają łącznie procent odpowiedzi „ma decydujące znaczenie" oraz „jest bardzo ważne". Pokazano więc dwie kategorie odpowiadające za uznanie danego czynnika za istotny dla osiągnięcia sukcesu.



Rysunek 1.
Hierarchia czynników sprzyjających sukcesowi
w percepcji nauczycieli i ogółu społeczeństwa

Niezależnie od różnic we wskazaniach procentowych, podkreślić należy fakt, że hierarchia (kolejność) czynników, które sprzyjają sukcesowi w percepcji nauczycieli, nie różni się od tej podzielanej przez resztę społeczeństwa.

Czynnikiem zdecydowanie najczęściej postrzeganym jako będący przyczyną osiągnięcia sukcesu jest sumienna praca – element uważany za najważniejszy zarówno przez ogół Polaków, jak i nauczycieli. Ten – nawiązujący do etyki protestanckiej – czynnik, utożsamiać należy w dużej mierze ze wzrostem wartości indywidualistycznych oraz podzielaną przez społeczeństwo wiarą, że los człowieka

w największej mierze zależy od niego samego i jego zaangażowania w świadome kreowanie własnej przyszłości.

Nietrudno zauważyć, iż w sprzeczności z pierwszym rezultatem stoi bardzo duże uznanie dla szczęścia jako elementu kreującego sukces jednostki. Z jednej bowiem strony uzyskujemy rezultat, wedle którego sukces w największej mierze zależy od zaangażowania jednostki i jej sumiennej pracy, z drugiej zaś widoczne jest też duże uznanie dla szczęścia, czyli czynnika zupełnie od jednostki niezależnego. Oczywiście ktoś mógłby stwierdzić, iż jedynie sumienna praca w połączeniu ze szczęściem może zwiększać prawdopodobieństwo sukcesu, jednak korelacja pomiędzy tymi czynnikami jest niezmiernie słaba (r=0,07), co mogłoby wskazywać, iż dla innych ludzi kluczowym czynnikiem sukcesogennym jest sumienna praca, dla innych szczęście. Warto też zauważyć, iż pedagodzy zdecydowanie rzadziej niż całość społeczeństwa uznają szczęście za element istotny dla osiągnięcia sukcesu i jest to różnica istotna statystycznie ($\chi^2[df=4]=18,90$; p=0,001), co może być argumentem na rzecz tezy, że w przypadku nauczycieli elementy trudne do kontrolowania – takie jak szczęście – odgrywają mniejszą rolę, czy też – patrząc z innej strony – większy nacisk kładzie się na możliwą do rozwijania i kontrolowania aktywność własną.

Trzy następne czynniki akcentują znaczenie cech oraz umiejętności jednostki – kolejne miejsca w rankingu zajmują odpowiednio: ambicje, własne wykształcenie oraz zdolności. Nietrudno więc dostrzec, iż *gros* elementów o postrzeganym największym wpływie na to, czy jednostka odniesie w życiu sukces, czy też nie, związanych jest z nią samą.

Dalsze miejsca w rankingu czynników wpływających na osiągnięcie sukcesu zajmują – dobre znajomości, bogata rodzina i wykształcenie rodziców – dwa pierwsze elementy są istotnie częściej postrzegane jako ważne przez całość społeczeństwa, niż przez nauczycieli – odpowiednio $x^2(df=4)=16,75$; p=0,002 oraz $x^2(df=4)=23$; p=0,0001. Odległe miejsca zajmują takie elementy, jak powiązania i przekonania polityczne, płeć, wyznanie religijne oraz pochodzenie ze wsi / miasta.

Pamiętać należy, iż mówimy o przekonaniach osób badanych, nie zaś obiektywnych miarach wpływu poszczególnych elementów na rzeczywiste osiąganie sukcesów.

Nauczycielskie definicje sukcesu – stałość czy zmiana?

Interesującą kwestią wydawało się sprawdzenie, czy zmiany następujące w ciągu dziesięciolecia 1992 – 2002 w polityce, gospodarce i życiu Polaków przełożyły się na uznanie dla poszczególnych elementów sprzyjających sukcesowi w percepcji nauczycieli. W tabeli 1, podobnie jak na rysunku 1, przedstawiono łączny odsetek odpowiedzi „decydujące znaczenie" + „bardzo ważne" dla kolejnych czynników sprzyjających sukcesowi w kolejnych latach badania.

Tabela 1. Dynamika uznania dla poszczególnych czynników sprzyjających sukcesowi w kolejnych latach badania

ŹRÓDŁA SUKCESU	ROK BADANIA						
	1992 (N=64)	1993 (N=70)	1994 (N=57)	1995 (N=57)	1997 (N=84)	1999 (N=77)	2002 (N=114)
Własne wykształcenie*	67%	74%	82%	75%	93%	90%	89%
Zdolności	90%	88%	84%	93%	94%	83%	89%
Sumienna praca	75%	80%	80%	81%	93%	88%	88%
Ambicje*	82%	83%	81%	91%	92%	93%	88%
Szczęście czynnikiem sukcesu		63%	61%	68%	68%	63%	75%
Dobre znajomości*	48%	53%	48%	49%	50%	74%	74%
Powiązania polityczne*	25%	37%	32%	28%	32%	49%	56%
Bogata rodzina*	52%	43%	32%	44%	41%	55%	52%
Wykształcenie rodziców	33%	45%	42%	39%	36%	50%	50%
Przekonania polityczne	22%	8%	17%	14%	21%	17%	34%
Płeć	16%	9%	18%	19%	10%	26%	26%
Pochodzenie ze wsi/miasta	7%	7%	7%	11%	5%	23%	13%
Wyznanie religijne*	14%	13%	5%	9%	20%	20%	10%

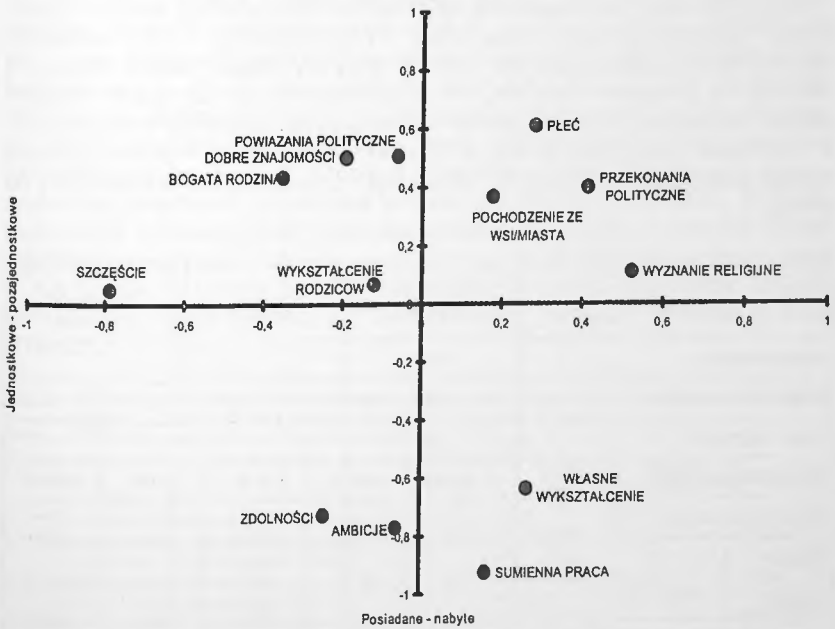
Uwaga: Istotne statystycznie zmiany – bogata rodzina $x^2(df=24)=36,11$; $p=0,05$; własne wykształcenie $x^2(df=24)=48,61$; $p=0,002$; ambicje $x^2(df=24)=37,33$; $p=0,04$; dobre znajomości $x^2(df=24)=56,46$; $p=0,0001$; powiązania polityczne $x^2(df=24)=38,01$; $p=0,035$; wyznanie religijne $x^2(df=24)=41,94$; $p=0,01$.

W tabeli przedstawiono sumę odpowiedzi „bardzo ważne" i „ma decydujące znaczenie".

Uzyskane rezultaty i widoczne różnice należy traktować z większą ostrożnością z racji niewielkich podstaw oprocentowania w kolejnych latach. Tym niemniej widoczne są pewne interesujące trendy. Pomiędzy rokiem 1992 a 2002 zauważalny jest wyraźny wzrost znaczenia własnego wykształcenia jako czynnika sprzyjającego sukcesowi – z 67% na początku lat dziewięćdziesiątych, po niemal 90% w roku 2002. Inne statystycznie istotne zmiany, to rosnące przekonanie o znaczeniu ambicji – apogeum uznania pod koniec lat dziewięćdziesiątych oraz spektakularny wzrost znaczenia dobrych znajomości. W roku 1992 niespełna połowa badanych nauczycieli stwierdzała, że znajomości mają decydujące znaczenie lub są bardzo ważne, aby osiągnąć sukces, w roku 2002 sądziło tak już ¾ badanych. Podobnie istotny i wyraźny trend widoczny jest w przypadku powiązań politycznych – w roku 1992 tylko co czwarty nauczyciel przekonany był o istotności tego czynnika, dziesięć lat później – już ponad połowa. Pozostałe wymiary okazują się względnie stabilne w czasie, zdolności, czy sumienna praca są uważane za istotne, by odnieść sukces niezależnie od roku badania.

Jednostka, pochodzenie, poglądy – struktura postrzeganych uwarunkowań sukcesu

Nawet pobieżne przyjrzenie się analizowanym czynnikom mogącym mieć wpływ na odniesienie sukcesu wskazuje, iż mamy do czynienia z kilkoma grupami uwarunkowań. Wydaje się, że niektóre bardziej zależą od jednostki, inne od stratyfikacji społecznej, jeszcze inne od względnie niezależnych elementów takich jak płeć. Aby w sposób bardziej usystematyzowany określić strukturę nauczycielskich reprezentacji czynników pomagających odnieść sukces, zebrane dane poddano skalowaniu wielowymiarowemu oraz analizie czynnikowej. W obu przypadkach dążono do uzyskania oszczędniejszej i przez to łatwiejszej w oglądzie grupy zmiennych. Dodatkową, ale nie mniej ważną zaletą takiego postępowania jest możliwość określenia jak, w przypadku badanej populacji grupują się określone elementy, które z nich okazują się ze sobą bardziej, a które mniej związane. Rezultaty skalowania wielowymiarowego prezentuje rysunek 2.



Rysunek 2. Struktura czynników sprzyjających sukcesowi w percepcji nauczycieli – rezultaty skalowania wielowymiarowego

Jak w większości przypadków stosowania metodologii skalowania wielowymiarowego, interpretację osi traktować należy jako hipotetyczną propozycję. Jednak nawet bardzo pobieżny ogląd nakazuje stwierdzić, iż mamy do czynienia z kilkoma wyrazistymi skupieniami. Pierwsze z nich – znajdujące się w dole rysunku zawiera elementy w dużej mierze zależne od jednostki – zdolności, ambicje, własne wykształcenie i sumienną pracę, chociaż również tu widoczne są pewne

różnice – wydaje się bowiem, iż zdolności i ambicje stanowią jedną grupę – charakteryzującą w większej mierze posiadane przez jednostkę cechy, często niezależne od niej samej – podczas gdy sumienna praca i własne wykształcenie – choć będące atrybutami jednostki – w dużo większej mierze wymagają jej zaangażowania i intensywnej pracy.

Nieco inną naturę mają grupy czynników znajdujące się w górnej części rysunku. Po lewej stronie – poza nieco odstającym szczęściem – grupują się elementy w ogromnej mierze opisujące usytuowanie jednostki w strukturze społecznej – są to wykształcenie rodziców, dobre znajomości, bogata rodzina, powiązania polityczne – słowem te czynniki, które są niemal zupełnie niezależne od jednostki i stanowią coś przez nią zastanego i zewnętrznego względem niej.

Po stronie lewej zauważamy łączenie się pozostałych czynników sprzyjających sukcesowi – zarówno tych związanych z poglądami (wyznanie religijne i przekonania polityczne), jak również tymi, które opisują obiektywne wymiary charakterystyki jednostki (płeć, pochodzenie ze wsi/miasta).

Aby potwierdzić uzyskaną strukturę wartości, dane poddano analizie czynnikowej, metodą głównych składowych z wykorzystaniem rotacji prostokątnej (VARIMAX). Mimo że cztery czynniki osiągnęły wartość własną większą od jedności, na podstawie testu osypiska zdecydowano się na rozwiązanie trójczynnikowe. Miara KMO Kaisera, Mayera i Olkina przyjęła wartość 0,74, co przekonuje, iż zebrane dane dobrze nadają się do analizy czynnikowej i warto na nich tego rodzaju analizę przeprowadzić. W tabeli 2 zaprezentowano ładunki czynnikowe po rotacji.

Tabela 2. Struktura uwarunkowań sukcesu w percepcji nauczycieli – rezultaty analizy czynnikowej

Składowe	Rodzina	Jednostka	Poglądy, płeć, pochodzenie
Bogata rodzina	0,77		
Wykształcenie rodziców	0,72		
Dobre znajomości	0,68		
Powiązania polityczne	0,60		
Własne wykształcenie		0,66	
Ambicje		0,71	
Zdolności		0,72	
Sumienna praca		0,78	
Wyznanie religijne			0,55
Pochodzenie ze wsi/miasta			0,59
Płeć			0,73
Przekonania polityczne			0,77
Procent wyjaśnianej wariancji	26%	18%	10%
Rzetelność skali	0,73	0,69	0,64

Uzyskane rozwiązanie jest niemal identyczne z otrzymanym w wyniku skalowania wielowymiarowego. Pierwszy czynnik – wyjaśniający 26% wariancji, zawiera w sobie takie elementy, jak bogata rodzina, wykształcenie rodziców, dobre znajomości oraz powiązania polityczne, a więc składowe, które jak stwierdzono już wcześniej mają charakter zmiennych stratyfikacyjnych, będących czynnikami sprzyjającymi osiąganiu sukcesu, które w niewielkim stopniu zależą od jednostki. Drugi czynnik – skrótowo określony jako „jednostka", wyjaśniający niewiele mniej, bo 18% wariancji, skupia w sobie takie elementy, jak: sumienna praca, zdolności, ambicje i własne wykształcenie. Czynnik trzeci – opisowo określony jako poglądy, płeć i pochodzenie, wyjaśniający 10% wariancji, zawiera w sobie przekonania polityczne, wyznanie religijne, pochodzenie ze wsi/miasta oraz płeć. „Szczęście" jako osobny element sprzyjający sukcesowi, nieładujący żadnego z wyróżnionych trzech czynników zostało pominięte w dalszych analizach.

W związku z faktem, iż w skład każdego z trzech czynników wchodziło po cztery składowe, które w percepcji nauczycieli sprzyjają sukcesowi oraz z racji dość wysokiej rzetelności skal (odpowiednio $\alpha=0,73$, $\alpha=0,69$ i $\alpha=0,64$), zdecydowano się na stworzenie trzech zmiennych w sposób bardziej ogólny opisujących uwarunkowania sukcesu. Trzy stworzone zmienne, to: rodzina (dopatrywanie się przyczyn sukcesów w wykształceniu rodziców czy bogatej rodzinie), jednostka (upatrywanie ich w zaangażowaniu, zdolnościach i wykształceniu jednostki) oraz poglądy (wyznanie religijne, ale i pochodzenie ze wsi/miasta czy płeć). Każda z tych zmiennych mogła przyjmować teoretyczne wartości od 4 do 20, z racji faktu, że każda złożona była z czterech pierwotnych zmiennych – stwierdzeń, do których badani ustosunkowywali się na skali 1-5.

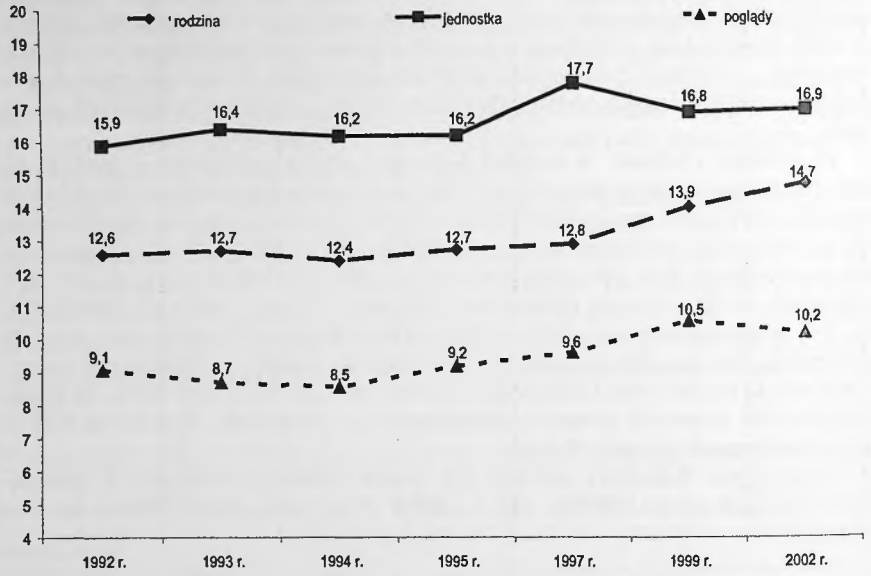
Podstawowe statystyki opisowe dla trzech złożonych zmiennych opisujących uwarunkowania sukcesu oraz istotność różnic pomiędzy średnimi zawarto w tabeli 3.

Tabela 3. Podstawowe statystyki opisowe wyróżnionych skal oraz istotność różnic pomiędzy średnimi

Wymiary	Min.	Max.	Średnia	Odchylenie standardowe	Różnica 1-2	Różnica 1-3	Różnica 2-3
1) rodzina	4,00	20,00	13,05	3,27	$t(353)=-16,62$; $p=0,0001$	$t(353)=21,76$; $p=0,0001$	
2) jednostka	6,00	20,00	16,48	2,23			$t(353)=36,73$; $p=0,0001$
3) poglądy	4,00	20,00	9,29	2,99			

Różnice pomiędzy uznaniem dla każdej z trzech grup czynników sprzyjających sukcesowi w percepcji nauczycieli są istotne statystycznie. Widoczne jest upatrywanie przyczyn sukcesu w największym stopniu w cechach i zaangażowaniu jednostki, na kolejnym miejscu znajdują się elementy jej położenia społecznego opisywane przez sytuację rodzinną, najmniej istotne okazują się zaś kwestie pochodzenia ze wsi/miasta, poglądów czy płci. Widać wyraźnie, iż odtworzeniu uległa zależność obserwowana wyżej na poziomie bardziej szczegółowych, poddanych analizie elementów.

Wydaje się jednak, iż prosta konstatacja o dominacji czynników związanych z jednostką jest niewystarczająca, dużo bardziej interesujące jest analizowanie zjawisk w kontekście temporalnym, tj. uwzględnienie upływu czasu i próba sprawdzenia, czy mamy do czynienia ze statycznym obrazem zastanej rzeczywistości, czy jest to raczej pełna dynamiki i zmian konstrukcja. Aby odpowiedzieć na to pytanie, analizom poddano zmiany dokonujące się w poglądach na uwarunkowania sukcesu z roku na rok. Ich rezultaty zawarto na rysunku 3.



Rysunek 3. Zmiany znaczenia poszczególnych elementów sprzyjających sukcesowi w kolejnych latach badania PGSS

Przekonanie o większym znaczeniu czynników jednostkowych nad elementami związanymi z usytuowaniem społecznym i poglądami jednostki widoczne jest w każdym roku badania, jednak, co szczególnie interesujące i cenne poznawczo, gdy mowa o nauczycielskich przekonaniach na temat natury sukcesu, to widoczny trend wzrostowy czynnika „rodzina". Od roku 1994 znaczenie tego elementu systematycznie rośnie. Innymi słowy, badani nauczyciele jako źródło sukcesu coraz częściej postrzegają elementy związane ze społecznym położeniem jednostki, zwracają na nie coraz większą uwagę i są przekonani o ich rosnącym znaczeniu.

Dyskusja

Przedstawione problemy natury definicyjnej, klasyfikacje rozumienia sukcesu, ale przede wszystkim wyniki badań prowadzonych na reprezentatywnej próbie Polaków skłaniają do kilku refleksji o charakterze podsumowującym.

Po pierwsze, zauważyć należy, iż hierarchia elementów sprzyjających sukcesowi wśród nauczycieli jest identyczna, jak wśród reszty społeczeństwa. W przekonaniu Polaków elementy w największej mierze wpływające na to, czy ktoś odniesie sukces, czy też nie, to sumienna praca, ambicje, własne wykształcenie i zdolności. Wspomnieć koniecznie trzeba też o wysokiej pozycji w rankingu wspomnianych elementów szczęścia jako czynnika sprzyjającego radzeniu sobie w życiu, choć nauczyciele przypisują mu mniejsze znaczenie niż reszta społeczeństwa.

Hierarchia czynników sprzyjających sukcesowi w percepcji pedagogów jest dość stabilna, jednak również w ich przypadku widoczne są pewne interesujące zmiany. Po pierwsze, wykształcenie jako czynnik sprzyjający sukcesowi bardzo wyraźnie zyskało na znaczeniu w ciągu ostatnich kilku lat, podobnie jak ambicja, która pod koniec lat dziewięćdziesiątych była uznawana za wyraźnie bardziej istotną dla osiągnięcia sukcesu niż na ich początku. Nie sposób nie odnotować również wzrostu istotności dobrych znajomości jako elementu sukcesogennego.

Analizy statystyczne przeprowadzone w celu pogrupowania analizowanych kategorii w łatwiejsze w odbiorze i bardziej syntetyczne skupienia, dała zbliżone rezultaty zarówno w przypadku skalowania wielowymiarowego, jak i analizy czynnikowej. Być może warte krótkiego odnotowania jest uzyskane w wyniku skalowania wielowymiarowego rozróżnienie czynników jednostkowych na dwie grupy – raczej zależnych i niezależnych od jednostki. Za czynniki w większej mierze zależne uznać należy własne wykształcenie i sumienną pracę, te, które są w mniejszej mierze pod kontrolą jednostki, to ambicje i zdolności.

Analiza czynnikowa sprowadziła kilkanaście badanych czynników do trzech w miarę spójnych grup, roboczo określonych jako „jednostka", „rodzina" i „poglądy". Czynnik „jednostka" składa się z tych elementów sprzyjających osiągnięciu sukcesu, które uznać można za charakterystykę pojedynczej osoby, tj. jej wykształcenie i sumienną pracę, ambicje i zdolności. Czynnik „rodzina" zawiera w sobie takie składowe, jak: bogata rodzina, wykształcenie rodziców, dobre znajomości oraz powiązania polityczne, są to więc czynniki w znacznie większej mierze charakteryzujące otoczenie jednostki oraz opisujące jej usytuowanie na drabinie społecznej. Trzeci czynnik – najmniej klarowny, zawiera takie elementy, jak wyznanie religijne, pochodzenie ze wsi/miasta, płeć oraz przekonania polityczne. W związku z akceptowalną rzetelnością skal stworzonych w wyniku analizy czynnikowej, dalsze analizy statystyczne były prowadzone na trzech nowo powstałych skalach. Okazało się, że mamy do czynienia z istotną statystycznie przewagą przekonania o znaczeniu cech jednostkowych nad tymi związanymi z rodziną, które z kolei mogą mieć istotnie większe znaczenie, niż czynnik „poglądy".

Mimo wyraźnej hierarchii i silnego przekonania badanych nauczycieli, że sukces w największej mierze zależy od jednostki, nie sposób pominąć wyraźnie wzrostowego trendu, świadczącego o zwiększającym się znaczeniu czynników związanych ze stratyfikacją społeczną, ściślej zaś – z kapitałem społecznym rodziny.

Jak można interpretować uzyskane rezultaty i jakie wnioski na ich podstawie sformułować? Fakt wyraźnie większego znaczenia czynników indywidualnych przemawia na rzecz tezy, że nauczyciele widzą świat i ludzi bardziej w kategoriach wewnątrz-, niż zewnątrzsterowności. W opublikowanym niedawno, interesującym i ważnym artykule J.M. Twenge i współautorzy (Twenge, Zhang, Im, 2004) przekonują, że umiejscowienie kontroli wśród amerykańskich dzieci

i młodzieży staje się coraz bardziej zewnętrzne, coraz powszechniej widoczne jest poczucie, że „niewiele zależy ode mnie samego" – od jednostki, za wszystko odpowiadają siły tkwiące „poza mną". Tego typu rezultat powinien skłaniać do zadumy i budzić niepokój, gdyż taka tendencja może prowadzić do powstania społeczeństwa wyalienowanych i zmarginalizowanych, ogarniętych indolencją obywateli, którzy nie podejmują prób kreowania swojego życia i rzeczywistości, bo „i tak się nie uda". Co interesujące jedno ze stwierdzeń pośrednio świadczące o wzroście zewnętrznego umiejscowienia kontroli było bardzo zbliżone do analizowanego w tym artykule – starano się bowiem sprawdzić, czy w przekonaniu badanych sukces należy przypisywać bardziej cechom indywidualnym, czy zewnętrznym – okazuje się, że na przestrzeni kilkudziesięciu ostatnich lat niezmiernie wyraźny był wzrostowy trend dla czynników zewnętrznych. Polski Generalny Sondaż Społeczny realizowany jest od roku 1992, tak więc brak możliwości odniesienia uzyskiwanych rezultatów do wyników wcześniejszych badań – choć byłoby to ważne w kontekście zmiany systemowej, czy możliwej ewolucji nie tylko poglądów na temat źródeł sukcesu, ale przede wszystkim zewnątrzsterowności i wewnątrzsterowności społeczeństwa. Analizując jednak dostępne dane trzeba stwierdzić, iż wśród polskich nauczycieli przewaga elementów jednostkowych – świadczących o wewnętrznym umiejscowieniu kontroli nad czynnikami zewnętrznymi (rodzina) jest wyraźna i statystycznie istotna, choć odnotowania i dalszych obserwacji wymaga rosnące uznanie dla czynników zewnętrznych.

Czy informacja, że wśród nauczycieli (podobnie jak reszty społeczeństwa) obecne jest przekonanie, że sukces zależy od zdolności, sumiennej pracy i ambicji jednostki – poza walorem poznawczym – pozwala na jakiekolwiek wnioski o charakterze praktycznym – na przykład prognozowanie czegokolwiek, uwiarygodnione rozważanie o rzeczywistych szansach młodych ludzi na osiągnięcie sukcesu i efektywne funkcjonowanie w otoczeniu? Takie wnioski byłyby z pewnością zbyt daleko idące i przedwczesne. Uzyskane wyniki mogą być jednak uprawomocnieniem kolejnych hipotez wymagających dalszych studiów, hipotez akcentujących różne strategie i style nauczania w zależności od przekonań na temat wewnętrznych bądź zewnętrznych uwarunkowań sukcesu, czy też odmienne funkcjonowanie uczniów edukowanych przez nauczycieli mających różne wizje czynników sprzyjających sukcesowi. Te kwestie wymagają dalszych studiów, prowadzonych niekoniecznie metodami i technikami sondażowymi, niewymagających też reprezentatywnych prób. Wydaje się, że bardziej pożądane byłoby rozumiejące i pogłębione podejście jakościowe, które pozwalałoby nie tylko dokonać opisu *hic et nunc*, ale i wyjaśnić mechanizmy stojące za uzyskanymi rezultatami.

BIBLIOGRAFIA

Covey S., R.: *7 nawyków skutecznego działania*. REBIS, Poznań 2003

Czapiński J.: *Polski menadżer – rys osobowości*. W: R. Rapacki (red.): *Problemy kształtowania się kultury przedsiębiorstwa w Polsce w okresie transformacji*. Szkoła Główna Handlowa – Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1995

Czarzasty J.: *Sukcesy i ludzie sukcesu w świadomości studentów SGH*. W: J. Gładys-Jakóbik (red.): *Różne oblicza i uwarunkowania sukcesu we współczesnej Polsce*. Szkoła Główna Handlowa – Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2005

Dąbek M., Jarmuż S., Witkowski T.: *Tajemnice polskiego menedżera. Charakterystyka psychologiczna.* W: S. Witkowski (red.): *Psychologia sukcesu.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994

Dobrołowicz W.: *Edison – droga sukcesu.* Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 1994

Dobrołowicz W.: *Psychologia sukcesu. Wprowadzenie. Cześć I. Tekst.* Kreator, Pruszków 2001

Erazmus E.: *Edukacja a sukces zawodowy.* Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 1999

Firkowska-Mankiewicz A.: *Czym jest sukces dla współczesnego Polaka. Kontekst socjodemograficzny i psychospołeczny.* W: H. Domański, A. Rychard (red.): *Elementy nowego ładu.* Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1997

Firkowska-Mankiewicz A.: *Zdolnym być...Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków.* Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1999

Gardner H.: *Niepospolite umysły. O czterech niezwykłych postaciach i naszej własnej wyjątkowości.* Wydawnictwo CiS, Warszawa 1998

Grzeszczyk E.: *Sukces. Amerykańskie wzory – polskie realia.* Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 2003

Komorowska R.: *Sukces: miejsce i rola w życiu młodzieży.* „Badania Naukowe" 2001, zeszyt 5

Kopaliński W.: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych.* Wiedza Powszechna, Warszawa 1989

Kopmeyer M. R.: *Praktyczne metody osiągania sukcesu.* Wydawnictwo Bellona, Warszawa 1999

Kostrowicka I. (red.): *Pamiętniki emigrantów. Kariery zawodowe. Fragmenty pamiętników emigrantów nadesłanych na konkurs IGS SGH.* Instytut Gospodarstwa Społecznego Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 1995

Kozielecki J.: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek w psychologii.* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001

Maciuszonek J.: *Sztuka udanego życia, czyli jak osiągnąć szczęście, sukces i powodzenie.* Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996

Maul L., Mayfield D.: *Jak osiągnąć sukces w biznesie?* Krakowski Instytut Wydawniczy, Kraków 1991

Mehrabian A.: *Beyond IQ: Broad-Based Measurement of Individual Success Potential or „Emotional Intelligence".* „Genetic, Social and General Psychology Monographs" 2000, 126(2)

Pankowski K.: *O sensie życia, wartościach życiowych, cnotach i występkach.* W: J. Reykowski (red.): *Z zagadnień psychologii motywacji.* WSiP, Warszawa 1997

Sękowski A. E. (red.): *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004

Skarżyńska K.: *Czy jesteśmy prorozwojowi? Wartości i przekonania ludzi a dobrobyt i demokratyzacja kraju.* W: M. Drogosz (red.): *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają.* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005

Skarżyńska K., Chmielewski K.: *Motywacja osiągnięciowa i uwarunkowania sukcesu w Polsce.* „Studia Psychologiczne" 1998, t. XXXVI, zeszyt 2

Słownik języka polskiego. T. 3 Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981

Twenge J. M., Zhang L., Im C.: *It's beyond my control: a cross-temporal meta-analysis of increasing externality in locus of control, 1960-2002.* „Personality and Social Psychology Review" 2004, nr 8

Waitley D.: *Źródła sukcesu. Dynamika wygrywania.* Centrum Kreowania Liderów, Międzyborów 1995

Weisbach C., Dachs U.: *Inteligencja emocjonalna: uczucia, intuicja, sukces.* Wydawnictwo Bis, Warszawa 2000

Widerszal-Bazyl M.: *Ukierunkowanie motywacji osiągnięć a poziom wykonania pracy.* Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1979

http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/1999/KOM048/KOM048.HTM

Success – what is it? What does it depend on? Teachers' opinions on success

An article deals with problem of teachers' success source definitions and elements which could help to achieve success. There was made assumption that description of main used categories which – in teachers view – help people in achieving success and comparing this description to the rest of society point of view, could be useful in understanding teaching strategies as well

as been a source of interesting sociological knowledge. Analysis of the data conducted in Polish General Social Survey between 1992 and 2002 shows that teachers, similar to the rest of society, see success sources mainly in individual abilities and activity (ambition, hard work), but there is seen interesting increasing of factors which could be associated with social stratification – mainly family income and parents' education level.

Marta Krasuska-Betiuk
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

KULTURA LITERACKA STUDENTÓW UCZELNI PEDAGOGICZNEJ – RELACJA Z BADAŃ

Kultura literacka jest jednym z wyznaczników ogólnej kultury, zarówno indywidualnej jak i społecznej, a pewne jej aspekty: wiedza, upodobania lekturowe, gusty, wartości są – jestem o tym przekonana – niezwykle istotne w kształtowaniu osobowości i stylu pracy pedagoga, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę możliwość jego bezpośredniego oddziaływania na wychowanka i wypełniające te oddziaływania treści kulturowe (por.: Starzec, 1981; Lewandowska-Tarasiuk, 1992). Moje zainteresowania badawcze sytuują się w obszarze poszukiwania zależności między osobowością przyszłych pedagogów a **istotnym** systemem ogólnoludzkiej kultury symbolicznej – tj. literaturą piękną, która stanowi dziś ogromne bogactwo utworów o zróżnicowanym profilu i poziomie, stwarza możliwość zaspokajania potrzeb odbiorców o różnorodnych zainteresowaniach i kompetencjach.

Główne założenia badań

1. Specyfika studiów pedagogicznych, i w ogóle humanistycznych, rodzi oczekiwania wobec kultury literackiej ich słuchaczy, zwłaszcza jeśli potraktuje się ją jako składnik osobowości oraz ważną dyspozycję zawodową. Absolwenci uczelni pedagogicznej będą w przyszłości występować w roli nadawców wzorów społecznych, zasilą warstwy elit kulturalnych, inteligencji, której etos, jakimkolwiek nie podlegałby przeobrażeniom, zawsze opiera się na ogólnej wiedzy kulturowej. Integralną cechą inteligenckiego wzoru aktywności w dziedzinie kultury była lektura książek, pojmowana jako składnik konstytuujący tożsamość społeczno-kulturową tej grupy. Badacze czytelnictwa stworzyli nawet swoisty rejestr cech charakteryzujących inteligenckiego odbiorcę i jego sposoby czytania (por.: Siekierski, 2000 s.27-38; Straus, 2005, s.12-22). Ciekawym zadaniem wydało mi się poszukiwanie śladów tego modelu w czytelnictwie badanych studentów.

2. W powinnościowym modelu sylwetki absolwenta studiów pedagogicznych jest miejsce na przygotowanie do upowszechniania wybranych dziedzin kultury (muzyka, sztuka, literatura). Jako nauczyciele i wychowawcy będą oni wywierali istotny wpływ, nie tylko na swoich wychowanków i bliskich, ale też na kształtowanie wartości i wzorów zachowań, postaw kulturalnych i etycznych w szerszych kręgach społeczeństwa. Preferowane przez nich treści, formy i wzory uczestnic-

twa w kulturze mogą stanowić punkt odniesienia sposobu uczestnictwa kulturalnego innych ludzi (ich podopiecznych, uczniów, wychowanków i słuchaczy), dla których – być może – staną się w tym względzie przewodnikami (por.: Draper, Barksdale-Ladd, Radencich, 2000).

3. Młodzież akademicka jest interesującym polem obserwacji badawczej, ponieważ w tym środowisku kształtuje się system wartości, krystalizują wzory uczestnictwa w kulturze (preferencje i potrzeby kulturalne), utrwala styl bycia. Poza tym w okresie studiów poszukiwanie tożsamości własnej staje się coraz bardziej świadome, poparte refleksją i częściej werbalizowane.

4. Studia wyższe zamykają wieloletni cykl kształcenia, dlatego też mogą stanowić odpowiedni moment do diagnozowania osiągnięć z zakresu edukacji kulturowo-literackiej studentów, będących absolwentami różnego typu szkół średnich.

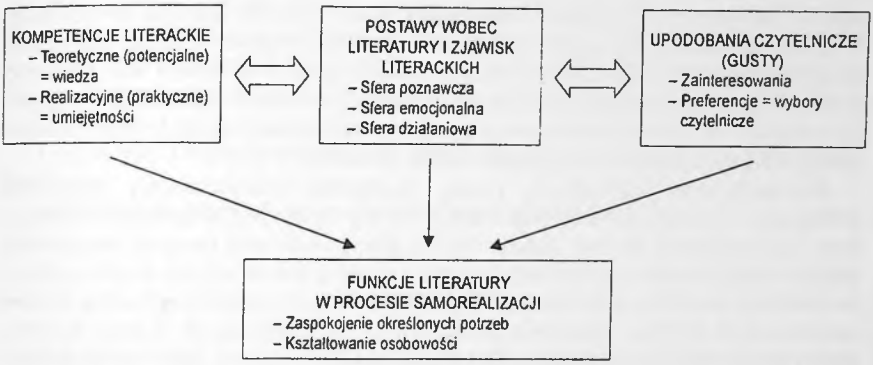
Teoretyczny i empiryczny kontekst badań

Źródłem badań, ich teoretyczną podstawą i metodologicznym kontekstem były ustalenia czynione na gruncie dwóch dyscyplin humanistycznych: **socjologii kultury** i jej subdyscypliny – socjologii literatury (badania sposobów i funkcji czytania m.in.: Siekierski, 2000; Chymkowski, 2003; raporty z badań uczestnictwa Polaków w kulturze książki prowadzone przez Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej, m.in. Straus, 2002, 2005) oraz **pedagogiki ogólnej** i jej subdyscyplin: pedagogiki kultury i pedagogiki szkoły wyższej (badania uczestnictwa w kulturze młodzieży akademickiej: Przecławska, 1976, 1997; Wnuk-Lipińska, 1981; Parafiniuk-Soińska, 1986; Urbanek, 2002). Zagadnienie recepcji dzieła literackiego analizowałam odwołując się do badań potocznego odbioru literatury (Kłoskowska, 1976; Myrdzik, 1992; Uryga, 1982; Sinica, 1987). Brakuje aktualnych, kompleksowych, empirycznych badań na temat stanu kultury literackiej przyszłych pedagogów (ostatnie, znane mi doniesienia naukowe pochodzą z lat 1983 – 1984, z ówczesnej WSP w Zielonej Górze, w której M. Sinica badał poziom i typ kultury literackiej, między innymi, wśród 350 osobowej grupy studentów kierunków pedagogicznych). Dlatego postanowiłam zająć się tą problematyką. Moje rozumienie kultury literackiej współczesnego pedagoga, sposób jej badania, strukturę zmiennych, przedstawiałam na łamach kwartalnika „Kultura i Edukacja" (2002, 2004), w niniejszym więc raporcie prezentuję najważniejsze rezultaty przeprowadzonych obserwacji badawczych.

Przedmiot badań

Wspólnymi elementami konstytutywnymi różnie formułowanych definicji kultury literackiej są: wiedza, gust, kompetencja literacka. Tworzą one system orientacyjny umożliwiający publiczności literackiej efektywne porozumiewanie się poprzez dzieła. Takie systemowe podejście do zjawisk literackich zaproponowane przez J. Sławińskiego (1974) pozwala dostrzec wzajemne związki między komponentami kultury literackiej, ich hierarchię i funkcje w systemie oraz immanentne

mechanizmy kształtowania się tej kultury (por.: Andrzejewska, 1996). Kompetencje literackie znajdują wyraz w określonych zachowaniach, decydują o postawach wobec literatury, wyborach i preferencjach lekturowych, gustach oraz zainteresowaniach. W wyniku zachowań kształtują się funkcje lektury w życiu człowieka, rodzaj przypisywanych jej wartości, możliwości zaspokojenia w kontakcie z dziełami różnorodnych potrzeb. Powyższe ujęcie systemowe przedstawia schemat 1.



Schemat 1. Kultura literacka jednostki

Trawestując na użytek myślenia dydaktycznego badawcze ujęcie wyznaczników kultury literackiej, Z. Uryga (1996, s.58) stwierdza, że różne w swej jakości momenty obcowania z literaturą w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych są dla ucznia drogą, na której zdobywa on określoną umiejętność rozumienia i wartościowania przekazów literackich, kształci swój smak i upodobania oraz rozwija zdolności posługiwania się zdobytym doświadczeniem w nowych sytuacjach. Dzięki temu, korzystając z pomocy szkoły, zdobywa stopniowo kulturę literacką (wrasta w nią) i przyswaja jako własny system orientacyjny, służący mu – lepiej lub gorzej – w porozumiewaniu się poprzez dzieła ze zbiorowością, do której przynależy. W miarę, jak system własny zbliża się do ogólnego, poszerza się zbiorowość – narasta poczucie przynależności do kultury i tradycji, a jej wartości stają się wartościami własnymi, a nie cudzymi.

Ogólne cele badań

Z metodologicznego punktu widzenia przed badaniami postawiono dwa ogólne cele: opisowo-diagnostyczny (identyfikacyjny), którego realizacja polegała na poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: „Jaki jest stan kultury literackiej studentów pedagogiki? Jak efektywnie działała szkoła średnia w dziedzinie edukacji literackiej?" oraz cel prognostyczny – zrealizowany wówczas, gdy wnioski i postulaty wynikające z opisu kultury literackiej będą stanowić przesłankę do lepszego wypełniania przez uczelnię pedagogiczną funkcji kulturotwórczej rozumianej jako przekazywanie, utrwalanie i tworzenie nowych wartości w kulturze.

Ogólna charakterystyka badanej społeczności

Na egzaminach wstępnych na większość kierunków humanistycznych język polski jest przedmiotem obowiązkowym. Od roku akademickiego 1999/2000 w Akademii Pedagogiki Specjalnej ma on formę testów. W roku 2004 dokonałam analizy ich wyników za lata 2000 – 2004 w liczącej 1419 osób zbiorowości studentów. Badaniami objęłam osoby, które na egzaminie wstępnym na studia dzienne pięcioletnie pomyślnie przeszły proces rekrutacji i zostały przyjęte na uczelnię. W stosunku do takich osób uprawnione jest stosowanie terminu „młodzież studencka". Dobór próby był celowy (arbitralny), ponieważ badacz ma orientację o własnościach zbiorowości generalnej. Próba ta jest reprezentatywna ze względu na rozkłady określonych zmiennych (płeć, typ ukończonej szkoły średniej, miasto szkoły, miejscowość pochodzenia, kierunek studiów).

Zdecydowanie największą grupę studentów stacjonarnych Akademii Pedagogiki Specjalnej stanowią kobiety (91%). Tylko 16,1% członków badanej populacji pochodzi ze wsi. Najliczniejszą grupę badanych tworzyli absolwenci czteroletnich liceów ogólnokształcących (87,5%), pozostałą zaś część społeczności akademickiej – absolwenci innych typów szkół: techników (3,8%), liceów zawodowych (2,7%), ekonomicznych (2,4%), niepublicznych (1,6%), katolickich (1,0%). Układ ten potwierdza znaną prawidłowość, że licea ogólnokształcące są bazą rekrutacyjną dla studiów wyższych, od wielu lat ich absolwenci dominują wśród słuchaczy wyższych uczelni. Taki „model dochodzenia do studiów wyższych" w naszym kraju utrwalony od dawna, ma swoje źródło w wymaganiach egzaminów wstępnych, które dotyczą głównie programów liceów ogólnokształcących. Ponieważ istotnie statystyczne różnice w zasobie wiedzy z języka polskiego występują między uczniami liceów, techników i szkół niepublicznych, w jednoczynnikowej analizie wariancji przyjęto taki właśnie podział absolwentów ze względu na typ ukończonej szkoły średniej. W omawianych badaniach uwzględniono również pochodzenie terytorialne studentów określone według miejsca ukończenia szkoły średniej. Wyniki tych analiz pokazują, że APS jest uczelnią realizującą potrzeby edukacyjne mieszkańców Mazowsza i województw ościennych. Największa grupa młodzieży rozpoczynającej studia w latach 2000 – 2004 pochodzi właśnie z miast i miasteczek województwa mazowieckiego (66,2% ogółu badanych), a w następnej kolejności z województw: lubelskiego (6,8%), łódzkiego (5,8%), podlaskiego (4,9%), warmińsko-mazurskiego (3,2%), świętokrzyskiego (2,9%).

Metody i techniki badań

Zastosowałam następujące metody i techniki badań:

1. Metoda badań sondażowych: kwestionariusz ankiety audytoryjnej z 20 pytaniami (11 otwartych, 9 skategoryzowanych). W latach 2003 – 2005 prowadziłam sondaż w ponad 350-osobowej grupie studentów, po odrzuceniu ankiet niepełnych poddałam analizie 324: 221 pochodziło od studentów II, i III roku studiów dziennych, a 103 od studentów II roku studiów zaocznych.
2. Analiza dokumentów (1419 świadectw dojrzałości) studentów.

3. Analiza wytworów własnych: wywołanych intencjonalnie (tzw. pisemnych świadectw odbioru współczesnej poezji – 70) oraz zastanych (analiza kart odpowiedzi na poszczególne pytania testowych egzaminów wstępnych z języka polskiego w latach 2000 – 2004 i znajdujących się w nich indywidualnych sposobów odpowiedzi ówczesnych kandydatów na studia).

4. Metoda badań biograficznych (zmodyfikowana). Jej wykładnia teoretyczna znajduje się w koncepcji tzw. kulturologicznej analizy biograficznej A. Kłoskowskiej (1985). Są to wywołane intencjonalnie teksty autobiograficzne zogniskowane wokół kontaktów studentów z książką literacką, tzw. autonarracje czytelnicze uzyskane drogą pisemnych esejów studentów na temat „Lektury mojego życia" i poprzez pogłębiony wywiad standaryzowany z 30 osobami.

5. Wywiady z kompetentnymi informatorami (pięciu nauczycieli akademickich).

6. Obserwacja uczestnicząca – w trakcie prowadzonych zajęć.

Wyniki badań

Rezultaty swoich badań przedstawiam poniżej w formie odpowiedzi na szczegółowo sformułowane pytania badawcze.

1. Jaką wiedzą o literaturze i zjawiskach literackich dysponują studenci pedagogiki?

Ogólny poziom kompetencji literackiej – teoretycznej studentów określiłam jako średni w przyjętej arbitralnie skali (tab.1). Wyniki uzyskane przez studentów w testach i odpowiadające im przedziały punktowe na skonstruowanej skali pozwalają zauważyć prawidłowość następującą: w latach akademickich: 2000/01, 2001/02, 2003/04 największy odsetek osób znajdował się na poziomie średnim ustalonej skali, co oznacza, że opanowały one od 60% do 75% wiadomości sprawdzanych na egzaminie. Najwyższy odsetek (49,3%) osób zdających egzamin w roku akademickim 2004/05 znajdował się na poziomie wysokim przyjętej powyżej skali pomiarowej, co oznacza, iż zdający tego roku przyswoili od 80 do 90% wiadomości objętych egzaminem.

Tabela.1. Skala pomiarowa do badania ogólnego poziomu kompetencji literackiej teoretycznej sprawdzanej na egzaminie wstępnym z języka polskiego

Poziom wiedzy	Przedział punktowy 2000/01	2000/01		Przedział punktowy 2001-2005	2001/02		2003/04		2004/05	
		Liczba osób	[%]		Liczba osób	[%]	Liczba osób	[%]	Liczba osób	[%]
b. wysoki	20-19	9	2,8%	30-28	10	3,3%	18	4,1%	7	2,0%
wysoki	18-16	52	15,9%	27-24	126	41,9%	183	42,2%	176	49,3%
średni	15-12	186	56,9%	23-18	138	45,8%	211	48,6%	166	46,5%
niski	11-0	80	24,5%	17-0	27	9,0%	22	5,1%	8	2,2%
		327	100,0%		301	100,0%	434	100,0%	357	100,0%

2. W jakich dziedzinach literatury absolwenci szkół średnich mieli najlepszą orientację?

Najlepsze wyniki (ogółem 76% poprawnych odpowiedzi) poddani testowaniu egzaminacyjnemu przyszli pedagodzy uzyskali w podkategorii: znajomość utworu, co oznacza, że najlepiej utrwalone są w ich świadomości elementy treści utworów literackich. Z każdym rokiem obserwuje się wzrost zasobu wiedzy oraz umiejętności z tego zakresu. Jednym z wyznaczników znajomości dzieł literackich w badanym środowisku uczyniłam pamięć **cytatów literackich**. Mimo że w zbiorowej pamięci studentów nie zachowują się ich źródła (nazwiska pisarzy i tytuły dzieł), uważam, że można mieć zaufanie do kompetencji kulturowej badanych z zakresu znajomości znamiennych słów z polskiej literatury. W tym przypadku szkolna edukacja literacka wydaje się nadal ostoją tradycji, utrwala narodowe wartości, takie jak służba ojczyźnie, kształtuje pewne postawy moralne, np. wierność sobie, wyznacza istotne w życiu wartości (Krasuska-Betiuk, 2006). Najbardziej rozpowszechnione wśród studentów pedagogiki cytaty literackie dotyczą podstawowych wartości egzystencjalnych: **miłości**, („Dobrze widzi się tylko sercem. Najważniejsze jest niewidoczne dla oczu" z *Małego Księcia* Antoine'a de Saint-Exupery'ego; „Gdybym mówił językami ludzi i aniołów, a miłości bym nie miał / stałbym się jak miedź brzęcząca albo cymbał brzmiący" z *Hymnu o miłości* z Pierwszego Listu św. Pawła do Koryntian; „Spieszmy się kochać ludzi, tak szybko odchodzą", ks. J. Twardowskiego), **ojczyzny** („Święta miłości kochanej ojczyzny / Czują cię tylko umysły poczciwe", Ignacy Krasicki *Hymn o miłości ojczyzny;* „Do kraju tego / gdzie kruszynę chleba podnoszą z ziemi przez uszanowanie dla darów nieba... Tęskno mi Panie.." Cyprian Kamil Norwid, *Moja piosnka*; „Nasz naród jak lawa / Z wierzchu zimna i twarda, sucha i plugawa / Lecz wewnętrznego ognia sto lat nie wyziębi / Plwajmy na tę skorupę i zstąpmy do głębi", Adam Mickiewicz *Dziady cz. III*; „A jeśli komu droga otwarta do nieba / Tym, co służą ojczyźnie. Wątpić nie potrzeba", Jan Kochanowski *Pieśń XII*), **Boga** („Czego chcesz od nas Panie za twe hojne dary?" J. Kochanowski, *Pieśń XXV*), **relacji międzyludzkich** („Człowiek człowiekowi wilkiem" z wiersza Edwarda Stachury).

Zbliżoną do ogólnej wartości średniej w podkategorii znajomość utworu zajmują odpowiedzi na pytania zakwalifikowane do podkategorii *teoria – poetyka opisowa i historyczna* (średni ogólny wynik 75,56%). Wiedza kandydatów w poszczególnych latach z zakresu teorii literatury utrzymuje się na tym samym poziomie. Zagadnienia należące do kategorii *kontekst* obejmującej zespół odniesień literackich lub pozaliterackich niezbędnych do zrozumienia dzieła, objaśniających jego genezę i wspomagających analizę (w tym np. kierunki estetyczne, biografia autora, inne dzieła, całokształt tradycji literackiej), są najsłabiej przyswojone w objętej testowaniem populacji (70% poprawnych odpowiedzi), ponadto z każdym rokiem zasób wiadomości z tego zakresu maleje. Ponieważ kontekst biograficzny (tzw. życie i twórczość) zdominował problematykę pytań z tego obszaru, należy sądzić, że młodzież w czasie szkolnej edukacji literackiej nie poświęca mu większej uwagi, a jeśli tak jest, to czynią to częściej uczniowie liceów ogólnokształcących.

Porównanie średnich wyników z poszczególnych epok prowadzi do wniosku, że najlepiej przyswojona jest w badanej populacji wiedza o twórcach, dziełach, zdarzeniach z epoki staropolskiej, słabiej dwudziestowieczność, najsłabiej zaś romantyzm. Jeśli chodzi o ważniejsze dzieła kanonu literackiego, to rozpoczyna-

jący studia pedagogiczne ujawniają niepełną wiedzę o następujących utworach: *Trylogia, Wesele, Pan Tadeusz, Konrad Wallenrod* (od 66% do 76% ogółu badanych udziela poprawnych odpowiedzi na pytania o te dzieła).

3. Czy przyszli pedagodzy mają orientację we współczesnym życiu literackim?

Młodzież, która rozpoczyna studia w APS, posiada nikłą orientację we współczesnej kulturze. Potwierdzeniem tej tezy są trudności z udzieleniem odpowiedzi na pytania np. z zakresu twórczości reżyserskiej Andrzeja Wajdy, teatralnej Tadeusza Kantora, poetyckiej Edwarda Stachury czy naukowo-filozoficznej ks. Józefa Tischnera. Niewielkie jest także zainteresowanie współczesnym życiem literackim, świadczy o tym np. nieznajomość laureatów prestiżowych nagród literackich, np. nagrody Nike czy Małego Nobla w dziedzinie literatury dziecięco-młodzieżowej. Studentom brakuje kryteriów oceny współczesnej twórczości literackiej. Po zakończeniu edukacji literackiej w szkole średniej prawie zanika kontakt ze współczesną literaturą polską, a tzw. najmłodsza literatura, młodzi polscy twórcy, często rówieśnicy studentów, na ogół nie są przez nich znani.

4. Jakie są preferencje lekturowe studentów uczelni pedagogicznej?

W czytelnictwie studentów można znaleźć cechy właściwe ogółowi współczesnych wyborów lekturowych dorosłych Polaków, choć uwidaczniają się także pewne rysy swoiste, wyróżniające badaną grupę spośród reszty społeczeństwa. Oto większość studentów czyta książki, deklaruje nawet ponadprzeciętną aktywność lekturową, a nieznaczna przewaga w preferencjach lekturowych literatury **specjalistycznej (obligatoryjnej, fachowej)**[1], związanej z obranym kierunkiem kształcenia nad literaturą piękną może być dowodem funkcjonalizacji czytelnictwa (pragmatycznego czy utylitarnego stosunku do książki). Decydującą rolę w nieobowiązkowym nurcie czytelnictwa, zdają się odgrywać własne aspiracje i zainteresowania studentów.

Nowy model lektury, obserwowany od lat w czytelnictwie polskich odbiorców książek, uwidacznia się także w wyborach lekturowych studentów. Model ów charakteryzuje różnorodność wyborów oraz współistnienie utworów wysublimowanych z książkami popularnymi. Grażyna Straus (2005, s. 120) sądzi jednak, że „eklektyzm to także rys inteligencki, gdyż niejednolitość wyborów można przypisywać większości dzisiejszych odpowiedników inteligentów".

Niesformalizowane, jakościowe kryteria typologizacji odbiorców, oparte na wyborach i preferencjach lekturowych pozwalają wyodrębnić dwie kategorie czytelników. Pierwszą tworzą czytelnicy zainteresowani literaturą ambitniejszą, oddani szlachetnym pasjom, zamiłowaniom i zainteresowaniom. Drugą grupą jest zbiorowość „konsumentów", czyli tych, którzy sięgają wyłącznie po produkty rynku czy przemysłu wydawniczego (bestsellery, książki promowane w kobiecych czasopismach, ekranizowane, uznane za kontrowersyjne). Wśród studentów znajdują się reprezentanci jednej i drugiej grupy, albowiem wśród ogółu wybieranych przez nich książek literackich (deklarowanych jako przeczytane w przeciągu roku od momentu badania) na pierwszym miejscu znajdują się, te przyporządkowane do kategorii **literatura popularna**, z jej różnorodnymi odmianami gatunkowymi (tab.2). W tym niejednorodnym zbiorze dominują zwłaszcza dwa gatunki: **proza obyczajowo-romansowa** oraz **fantastyka**, nieco zaś mniejszy jest udział prozy sensacyjno-kryminalnej. Układ ten potwierdza obserwowaną od dawna w zainteresowaniach czytelniczych różnicę płci.

Domeną kobiet (APS to uczelnia sfeminizowana) jest powieść obyczajowo-romansowa, natomiast mężczyźni zdecydowanie preferują książki sensacyjno-kryminalne oraz popularną beletrystykę wojenną. Proza romansowo-obyczajowa uzyskała 15,1% wskazań. Prezentowały ją polskie i obce, klasyczne i współczesne melodramaty, romanse i w ogóle opowieści „z różnych półek" (choć żadna ze studentek nie wymieniła serii Harlequin), o różnych odmianach miłości (sagi rodzinne) i jej braku. Wymieniano zatem następujących autorów i ich tytuły: Lew Tołstoj *Anna Karenina*; Stanisława Fleszarowa-Muskat *Kochankowie róży wiatrów*; Ludwik Kropiński *Julia i Adolf, czyli Nadzwyczajna miłość dwojga kochanków nad brzegami Dniestru*; Jeffrey Archer *Prosto jak strzelił*; Erich Segal *Doktorzy, Absolwenci*; Nicholas Sparks *Jesienna miłość, Pamiętnik, List w butelce, Na ratunek*; Helen Fielding *Dziennik Bridget Jones*. Polską wersję tego typu literatury reprezentowały: Hanna Kowalewska *Tego lata w Zaworcu, Góra Śpiących Węży*; Krystyna Siesicka *Beethoven i dżinsy*, Katarzyna Grochola *Nigdy w życiu, Serce na temblaku, Przegryźć dżdżownicę*, Janusz Wiśniewski *Samotność w sieci*, Katarzyna Pisarzewska *Halo Wikta*, Marta Fox seria: *Pierwsza miłość*. Jeśli chodzi o utwory fantastyczne, to istotną, największą ilością wskazań wyróżnia się fantasy z następującymi przedstawicielami i tytułami: John R.R. Tolkien *Władca Pierścienia, Dwie Wieże*; Andre Norton *Świat czarownic*; cykl o *Wiedźminie* Andrzeja Sapkowskiego; cykl *Saga o Ludziach Lodu* Margit Sandemo, Ursula Le Guin *Czarnoksiężnik z Archipelagu*; cykl *Świat dysku* Terry'ego Pratchetta. Istotną liczbę wskazań uzyskali też niektórzy przedstawiciele horroru, zwłaszcza Graham Masterton *Zaklęci, Czarny anioł, Podpalacze ludzi*; Jonathan Caroll *Śpiąc w płomieniu, Kraina Chichów, Białe jabłka*; Stephen King *Miasteczko Salem, Bezsenność*. Mniejszym zainteresowaniem cieszy się *science fiction*, ten podgatunek fantastyki reprezentują wymienione przez studentów: opowiadania *Ostatni pan i władca* Philipa Dicka oraz Mary Wollstonecraft Shelley *Frankenstein*. Zastanawiające jest niewymienienie jednego z najwybitniejszych przedstawicieli *science ficion* – Stanisława Lema.

Drugi w kolejności najpoczytniejszy typ piśmiennictwa stanowiły **książki niestypologizowane**[2]. Zbór ten obejmuje literaturę polską i obcą, najrozmaitszą w swym charakterze i poziomie: pozaszkolną prozę wysoko artystyczną, znane i czytane przez różne pokolenia utwory klasyczne i nieklasyczne, dwudziestowieczne i wcześniejsze, oraz popularną beletrystykę w rodzaju powieści Williama Whartona czy Paulo Coelho. W grupie tej znajduje się wymieniana przez studentów filmowana beletrystyka: *Rozważna i romantyczna, Duma i uprzedzenie* Jane Austen; *Pianista* Władysława Szpilmana; *Forest Gump* Winstona Grooma; *Lot nad kukułczym gniazdem* Kena Keseya; *Panna Nikt* Tomka Tryzny; *Imię róży* Umberta Eco. Literaturę XX wieku (obcą) trudniejszą w odbiorze reprezentują: *Szklany klosz* Sylwii Plath; *Świat według Garpa, Modlitwa za Owena, Jednoroczna wdowa* Johna Irwinga; *Malowany ptak* Jerzego Kosińskiego; *Pasja życia, Udręka i ekstaza* Irwinga Stone'a; *Wicehrabia przepołowiony, Jeśli zimową nocą podróżny* Italo Calvino; *Fałszerze* Andre Gidego; *Hańba* Johna Maxwella Coetzego; *Był sobie chłopiec* Nicka Hornby'ego; *Miasto ślepców* Jose Soramago; *Dom duchów* Isabel Allende; *Rysio Snajper, Rzeźnia nr 5, czyli Krucjata Dziecięca, czyli Obowiązkowy taniec ze śmiercią, Śniadanie mistrzów* Kurta Vonheguta; *Dom marzeń* Ericha M. Remarque'a. Literaturę XX wieku (polską): *Siekierezada* Edwarda Stachury; *Ja* Marcina Niziurskiego; *Listy z Ameryki, Sonata marymoncka, Piękni dwudziestoletni* Marka Hłaski; *Dowody na istnienie* Hanny Krall; *Boso ale w ostrogach* Stanisława Grzesiuka; *Widnokrąg* Wiesława Myśliwskiego; *Oksana* Włodzimierza

Odojewskiego; *Madame* Antoniego Libery. Kolejną grupę utworów z tej kategorii tworzy tzw. polska proza środka, reprezentowana przez: *Prawiek i inne czasy, Dom dzienny dom nocny* Olgi Tokarczuk; *Miasto utrapienia, Pod nocnym Aniołem* Jerzego Pilcha; *Polka, Kabaret metafizyczny* Marii Gretkowskiej. Literatura środka – wszędzie dobrze się sprzedaje, wyraża ducha swoich czasów, aktualnie dyskutowane problemy potrafi zawrzeć w porządnych fabułach, i ta proza zajmuje uprzywilejowane miejsce w w dominującym dyskursie medialnym (określenie K. Dunin).

Standardy lekturowe studentów reprezentowała także, konkretyzowana przede wszystkim autorsko (rzadziej tytułowo), **poezja**, z jej sześcioma przedstawicielami: w tym, najpopularniejszymi ks. Janem Twardowskim i Haliną Poświatowską (*ex aequo*) oraz często wymienianymi: Marią Pawlikowską-Jasnorzewską, Wisławą Szymborską, Edwardem Stachurą, Agnieszką Osiecką, Emily Dickinson. Poezja zdaje się oferować czytelnikowi swoisty rodzaj intelektualnego przyspieszenia i życiowego spowolnienia. Kiedy coraz trudniej przeczytać wielotomową powieść, ze względu na brak czasu, sięgamy po wszechświaty zawarte w kilku strofach. Jeśli zaś chodzi o piśmiennictwo nieberletrystyczne, stwierdzam, że dwie jego odmiany znalazły zwolenników wśród studentów (porównywalne procentowo liczby wskazań) tzw. **literatura faktu** 16% oraz **literatura religijna** 13% ogółu wskazań.

Rejestr preferencji studentów jest swoistym przewodnikiem po literaturze dwudziestowiecznej i świadczy o ich otwartości na współczesną wielopoziomową kulturę. Rozległa i bogata oferta wydawniczo-księgarska, połączona ze skuteczną promocją (reklamą) książek, sprawia, że wybory studentów są bardzo różnorodne, czasami chaotyczne. Banalne stwierdzenie, że czytać można to, co jest, zdaje się w środowisku studentów potwierdzać zainteresowaniem na ogół dostępną, współczesną beletrystyką popularną, niemniej jednak jednoznaczne zakwalifikowanie studentów do kategorii mało wybrednych „konsumentów" lub wymagających czytelników[3] nie jest możliwe, ponieważ ich zainteresowania mieściły się w obu kategoriach. Empirycznie potwierdzona jest obecność utworów ambitniejszych, klasycznych, elitarnych – reprezentujących tzw. literaturę wysoką. Studenci są na pewno miłośnikami sezonowych nowości, ale nie omijają też klasyków. Mają możliwość dostępu do zasobów supermarketu kultury, zgromadzonych w bibliotekach, Internecie, środkach masowego przekazu i tę możliwość skwapliwie wykorzystują. Asortyment dostępnych tożsamości kulturowych jest szeroki, „w supermarkecie kultury wybieramy siebie spoglądając w stronę świata społecznego, który nas otacza" (Gordon, 2005, s. 43).

Sądzę jednak, że studentom brakuje przewodników, autorytetów w sztuce wyboru, prawdziwej i dojrzałej erudycji, umiejących wskazać, które książki mogą okazać się nieodzowne, a które ze spokojem można odrzucić (dowodem są wypowiedzi respondentów, o tym, że znajomi, przyjaciele, rodzina są głównymi informatorami o książkach wartych przeczytania, natomiast brakuje wśród nich nauczycieli akademickich oraz autorytetów/recenzentów z czasopism fachowych). Często ulegają oni kulturze masowej, której autorzy bestsellerowych nowinek traktowani są na równi z najwybitniejszymi pisarzami polskimi i światowymi, oraz złudzeniu, że bestseller to książka wybitna (Tomkowski, 2004), a o jej wartości świadczy liczba kupujących. Zdają się także mieć nadzieję, że regularne pochłanianie bestsellerów prowadzi do osiągnięcia wysokiego poziomu erudycji.

Tabela 2. Preferencje lekturowe studentów – najpopularniejsze typy książek

		Typy książek	Odsetek*	Studenci ogółem N = 324		Studenci stacjonarni NS = 221	Studenci zaoczni NZ = 103
Grupa A	1.	**Fachowe (szeroko rozumiane) lektury zalecane przez program studiów, podręczniki z różnych dziedzin np. medycyna, ekologia, prawo, historia itp.)**	78,4%	254	78,4%	81,7%	71,3%
Grupa B	2.	**Szeroki kanon szkolny – klasyka lekturowa (włączony do programu nauczania języka polskiego w szkołach średnich)**	69,7%	17	5,2%	4,8%	6,3%
	3.	**Literatura dziecięca i młodzieżowa (w tym lektury szkoły podstawowej)**		32	9,9%	7,9%	14,2%
	4.	**Książki poza typologią**		72	22,2%	25,5%	15,2%
	5.	**Obyczajowo-romansowe**		49	15,1%	15,7%	13,8%
	6.	**Fantastyka (s-f, fantasy, literatura grozy, horrory)**		42	13,0%	13,7%	11,3%
	7.	**Sensacyjno-kryminalne**		20	6,2%	6,3%	5,9%
	8.	**Poezja**		26	8,0%	8,1%	7,8%
	9.	**Literatura tematycznie związana z pedagogiką specjalną**		19	5,9%	5,8%	6,1%
Grupa C	10.	**Religijne**	8,3%	13	4,0%	2,0%	8,4%
	11.	**Literatura faktu (reportaż, wspomnienia, pamiętnik, biografie i autobiografie)**		16	4,9%	5,0%	4,7%
	12.	**Encyklopedyczno-poradnikowe**		6	1,9%	1,5%	2,6%

* Odsetki nie sumują się do 100, ponieważ poszczególni studenci wymieniali książki zaliczane do różnych typów

5. Czy w czytelnictwie spontanicznym studentów można wskazać powszechniki lekturowe i odnaleźć ślady inteligenckiego wzoru lektury?

Zestaw książek poczytnych wśród studentów oraz odpowiedni spis popularnych autorów okazały się dosyć krótkie. Założony bowiem 5% próg wskazań osiągnęło niewielu autorów i niewiele tytułów. Do **powszechników lekturowych** należą *Mały Książe*, Literatura okresu II wojny, Cykl *Harry Potter, Biblia, Alchemik, Poczwarka*, zaś najpopularniejszymi autorami byli: P. Coelho, W. Wharton, J.Twardowski, H. Poświatowska, D.Terakowska, M. Musierowicz, R.R. Tolkien, M. Bułhakow, J. Chmielewska, A. de S. Exupery.

W lekturze badanych studentów uwidocznia się różnorodność współczesnej kultury, która nie jest monolityczna i jednoznaczna, a niejednorodna i sfragmentaryzowana, pełna „małych", sprzecznych z sobą narracji. Kanon i różnica, intelektualne i efektywne, popularne i elitarne to sposoby reprezentacji, które walczą o status obiektywności (Melosik, 2003, s. 31). Preferencje lekturowe studentów odzwierciedlają tę różnorodność: dostrzec w nich można ślady inteligenckich wzorów aktywności lekturowej (czytają tzw. klasykę lekturową) oraz wpływy kultury popularnej (por.: Straus, 2002). Zmiany, jakie obserwuje się na przełomie wieków, doprowadziły do zatarcia zgodności kryteriów oceny, zniesienia hierarchii, jednolitości, przedefiniowania lub zdefiniowania na nowo ważnych dla interesującego mnie obszaru zagadnień pojęć: kultura wysoka i inteligencja. Dzisiaj inteligencki i wykształcony odbiorca nie jest odbiorcą takim samym jak kiedyś, gdyż wychowuje się w otoczeniu kultury popularnej, nieznanej jego poprzednikowi. Nie mogąc ignorować, „konsumuje" ją, jak inni, i taka „konsumpcja" nikomu dziś nie uwłacza, zwłaszcza gdy wzbogaca się ją formami i treściami bardziej wysublimowanymi.

Nikogo też dziś nie zaskakuje, że można się delektować wysmakowanymi utworami literackimi i zarazem znajdować przyjemność w lekturze książek popularnych. Obserwacja „mikrozwyczajów" życia kulturalnego studentów ujawnia następującą sprzeczność: *deklaratywny stosunek* wobec kultury uprawnionej, wysokiej, tradycyjne pojmowanie człowieka kulturalnego, wykształconego oraz *realizowany* popularny, „konsumpcyjny" model uczestnictwa w kulturze książki, bliski osobie niewykształconej. Młodzież akademicka posiada „metanarracyjną wiedzę" dotyczącą tego, jakie powinno być jej „właściwe" uczestnictwo w kulturze książki, ale też jest otwarta na wszelkie formy niewymagające wysublimowanych gustów czy kompetencji literackich.

Uczestnictwo w kulturze w świadomości powszechnej kojarzy się z wartościami wyższymi, dlatego brak zainteresowania literaturą trudno jest wyznać nawet samemu sobie (Czerwiński, 1976). Ujawnia się też od dawna obserwowany rozdźwięk między oficjalnym, podtrzymywanym przez szkołę micie o fundamentalnym i wyjątkowym znaczeniu literatury oraz roli książki a niereal izacją tego mitu w rzeczywistości.

6. Czy obrany kierunek studiów determinuje typ zainteresowań literackich?

W niewymuszonym, spontanicznym czytelnictwie studentów zauważam cechy właściwe ogółowi współczesnych wyborów lekturowych oraz rysy swoiste, wyróżniające, moim zdaniem, badaną grupę spośród reszty społeczeństwa. O specyficznych zainteresowaniach lekturowych studentów APS świadczy:

• Swoista funkcjonalizacja literatury, polegająca na jej współudziale w podejmowaniu decyzji życiowych, w tym decyzji o studiowaniu pedagogiki specjalnej i pozostaniu w zawodzie (25% ogółu studentów wskazuje na udział literatury pięknej w decyzji o wyborze przyszłej kariery zawodowej związanej z obranym kierunkiem studiów). Ich wypowiedzi ujawniają okolicznościowy nurt czytelnictwa, mający związek z egzaminem wstępnym na uczelnię. Dla wielu z nich inspiracją, „prapoczątkiem" do ukierunkowania myśli i powzięcia decyzji o studiowaniu pedagogiki były pozycje z listy książek zalecanych na rozmowę kwalifikacyjną kandydatom na studia, np. D. Golemana *Inteligencja emocjonalna*; A. Faber, E. Mazlich *Jak mówić, żeby dzieci uczyły się w domu i szkole*; A. Guryckiej *Błąd w wychowaniu*; G. Lindenfield *Asertywność, czyli jak być otwartym, skutecznym i naturalnym;* M. Sawickiego *Dziecko jest osobą*. Około 60% ogółu respondentów ujawnia instrumentalno-wychowawczą funkcję literatury w wypowiedziach na temat wpływu książki na konkretne sytuacje, doświadczenia życiowe, zadania, które podejmuje człowiek młody. Wymieniane są następujące epizody, w których książka literacka miała swój wpływ: samodoskonalenie, zdanie egzaminu dojrzałości; miłość (np. dojrzewanie do miłości, świadome rodzicielstwo, rozstanie); ustalenie oczekiwań wobec siebie i świata; rozumienie relacji międzyludzkich; inne spojrzenie na małżeństwo; pogłębienie wiary; zmiana poglądu na temat upośledzonych i kalekich; dyskusja z uznanym autorytetem; uczestnictwo w konkursach recytatorskich i spektaklach amatorskich związanych ze stanem wojennym w Polsce; poważne i kulturalne odnoszenie się do ludzi, akceptowanie ich tożsamości; trudne sytuacje życiowe jak, przeżywanie żałoby po śmierci matki.

• Obecność literatury określonego typu (problematyki) w konstruowaniu wyobrażeń na temat przyszłej roli społecznej: zwłaszcza nauczyciela/wychowawcy osób niepełnosprawnych, chodzi o cztery typy piśmiennictwa: *książki paraliterackie – literatura faktu (*tzn. biografie, autobiografie, reportaże, wspomnienia, pamiętniki) podejmujące zagadnienia pedagogiki specjalnej; *powieści o specyficznej problematyce* (np. mówiące o wychowaniu i zagubieniu jednostki w nieprzyjaznym i niepoznawalnym świecie, o ludziach, którzy przez społeczeństwo pojmowani są jako anormalni, dziwni lub nieprzystosowani ze względu na swą wrażliwość nadprzeciętność, indywidualność lub niemożność dostosowania się do obowiązujących norm) *książki popularnonaukowe lub naukowe (pedagogiczne i psychologiczne)* oraz *literatura dziecięco-młodzieżowa*. Studenci ujawniali w swych esejach, że w dzieciństwie doświadczyli przyjemności i pożytków lektury. Jest to ważny element ich osobowości, pozwala bowiem sądzić, że będą rozumieli potrzeby czytelnicze swoich małych wychowanków i wiedzieli, które z nich jest zdolna zaspokoić książka. Wydaje się także, że dzięki temu będą chętnie podejmować próby animacji czytelnictwa dziecięcego.

7. Jakie funkcje studenci przypisują literaturze?

„Czemu służy to niematerialne mienie, jakim jest literatura" pyta Umberto Eco (2003, s. 8), pisząc o rozmaitych funkcjach, jakie literatura pełni w naszym życiu prywatnym i zbiorowym. Socjologowie literatury skonstruowali **model społecznych funkcji literatury** (Wojciechowski, 1983), który stał się dla mnie podstawą empirycznej weryfikacji sygnalizowanych przez studentów wartości literatury i jej roli w ich życiu. Badanie społecznych funkcji prozy literackiej może

ujawnić, co robią czytelnicy dzięki temu, że czytają, a więc, jakie są tego czytania skutki. Przez społeczne funkcje prozy literackiej należy rozumieć ostateczne wyniki (rezultaty) czytania w skali społecznej, przy czym: rezultaty rzeczywiste, skutki faktyczne osiągnięte, albowiem skutki możliwe, rezultaty (funkcje) potencjalne, jakich czytelnik od prozy oczekuje, nazywane są – nastawieniami czytelniczymi. Stopień uświadomienia sobie przez czytelnika funkcji literatury nie zmienia ich istnienia obiektywnego, gdyż realizują się one w każdym procesie odbioru.

Badana zbiorowość studentów traktuje literaturę głównie jako jedną z form **poznania świata i otaczającej rzeczywistości** (37% ogółu wypowiedzi), jakkolwiek nie musi być to wiodący powód sięgania po książkę. Mam na uwadze bezinteresowne poznawanie, przyswajanie zarówno wiedzy ogólnej, jak i skonkretyzowanych informacji, z rozbudzaniem i kształtowaniem wyobraźni, z uświadamianiem niektórych spraw i rzeczy, „prawdy o ludziach", „mądrości życiowych". Szczególnym rodzajem wiedzy o świecie, którą zdobywają dzięki lekturze, jest wiedza o sobie samym (tab.3).

Tabela 3. Deklarowane nastawienia czytelnicze

Funkcje lektury	n	n/N	nS/NS	nZ/NZ
Poznawcza	121	37%	35%	43%
Rozrywkowa	81	25%	23%	28%
Filozoficzno-społeczna	75	23%	25%	20%
Instrumentalno-wychowawcza	34	11%	13%	5%
Estetyczno-kontemplacyjna	13	4%	4%	4%

n – liczba wypowiedzi zebranych od wszystkich respondentów zaliczona do danej kategorii
N = 324 – liczba wszystkich wypowiedzi poddanych klasyfikacji
nS – liczba wypowiedzi w danej kategorii zebrana od studentów studiów stacjonarnych
NS = 221 – liczba wszystkich wypowiedzi studentów studiów stacjonarnych
nZ – liczba wypowiedzi w danej kategorii zebrana od studentów studiów zaocznych
NZ = 103 – liczba wszystkich wypowiedzi studentów studiów zaocznych

Dla 25% badanych osób literatura wiąże się z szeroko rozumianą **rozrywką** (relaksem, odprężeniem, autoterapią, przyjemnością), ucieczką, oderwaniem się od codziennych kłopotów i zmartwień. Osoby wskazujące na tę funkcję literatury podkreślały zadowolenie towarzyszące „przenoszeniu się w inny świat", które pozwala zapomnieć o otaczającej rzeczywistości, odświeża i nasuwa wspomnienia (zob.: Nell, 1988; Gallik, 1999).

Zbliżona liczba zakwalifikowanych wypowiedzi (23%) sugeruje, że słowo drukowane spełnia także funkcję **filozoficzno-społeczną**. Wypowiedzi z tej kategorii świadczą, iż lektura tekstów wzbogaca życie wewnętrzne, odpowiada potrzebom poszukiwania sensu egzystencji, mądrości oraz wartości uniwersalnych, umożliwia zrozumienie innych ludzi.

Funkcję **instrumentalno-wychowawczą** (na funkcję tę wskazują wypowiedzi 11% deklarowanych nastawień czytelniczych) przypisałam tym deklaracjom, które wyrażają poszukiwanie w utworach literackich: pomocy i przewodnictwa w różnych życiowych sytuacjach, w trudnych i smutnych chwilach, przydatnych wskazówek, odpowiedzi na nurtujące pytania, recepty na życie, a także motywacji do działa-

nia. Sporadycznie aktualizowane są wartości związane z ukształtowaniem utworu, jego konwencją, formą, stylem (wskazujące na istnienie funkcji **estetyczno-kontemplacyjnej**). Być może jest ona łatwiej zauważalna w odbiorze kierowanym (przez nauczyciela) i w tzw. wielkiej literaturze (lekcji formy, stylu, autoironii mogą udzielić wielcy mistrzowie: Mann, Proust, Gombrowicz, Dostojewski). U naszych studentów przeważa raczej mechanizm identyfikacji z bohaterem i jego losami, który uruchomić może każda dobrze opowiedziana historia z literatury popularnej. Wydaje się ponadto, iż przewaga tej funkcji w kontaktach studentów z literaturą świadczy o braku kompetencji literackich, rozumianych jako kwalifikacja do odczytywania różnych poziomów zorganizowania utworu.

8. Studenci jako twórcy kanonów.

Interpretując zachowania czytelnicze studentów, odwoływałam się do metaforycznych ujęć kanonu w socjologii (Kurczewska, 2000). W przypadku pierwszego ujęcia kanonu jako „muzeum arcydzieł narodowych", można mówić o odniesionym do wartości, nie poddającym się miarom i wagom, mocnym, trwałym kanonie; natomiast drugie ujęcie kultury narodowej – jako „magazynu mód" i jako supermarketu mówi o kanonie krótkiego trwania, „mierzalnym", przypadkowym i masowym. Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy studenci wynieśli ze szkoły umiejętność nazywania i wyboru wartości z muzeum arcydzieł narodowych, czy z magazynu mód narodowych. Ich kanon odnosi się raczej do zasobów wartości i norm (częściej fragmentarycznych, rzadziej całościowych) w danym momencie uznanych za swoje przez największą liczbę odbiorców; to efekt nastawień masowych, który jawi się jednostkom jako coś w danym momencie najważniejszego, popularnego i uznanego, który sprawia, że o elitarnym dziele wszyscy muszą mieć opinię, np. o ekranizacji *Pana Tadeusza* przez A. Wajdę, *Quo Vadis* przez J. Kawalerowicza. Ich kanon narodowy może być tym, co dyktuje masowa moda – w danym momencie– określony fragment kultury artystycznej. W supermarkecie najważniejsze stają się te wartości, które są najczęściej i to z bardzo różnych powodów wybierane i pożądane. Istotę „Listy bestsellerów" stanowi podatność na szybkie zmiany oraz bogactwo wyboru. „Kupujący" w supermarkecie w porównaniu z ulegającymi „modom narodowym" jest sprawiedliwiej wyposażony w samodzielność i odpowiedzialność, nie potrzebuje pomocy wykwalifikowanych pośredników i nie musi być więźniem cudzych (choć czasami wysokiej próby gustów artystycznych). Przeciwnie, sam wybiera i uzasadnia swoje wybory, będąc tak jak inni, kompetentnym w ocenie przydatności i wartości towarów.

Obserwacja zachowań kulturalnych badanych studentów ujawnia pewną sprzeczność. Oto w swoich deklaracjach ujawniają przywiązanie do kanonu jako muzeum arcydzieł narodowych, natomiast ich rzeczywiste wybory lekturowe pozwalają sądzić, że wybierają raczej towary z magazynu mód narodowych bądź supermarketu kultury. Studenci mają świadomość istnienia we współczesnej kulturze dwóch (modeli) kanonów literatury: klasycznego oraz skomercjalizowanego. Dostrzegają w swoim środowisku mody literackie: na fantastykę i baśniowość w wydaniu R. R. Rowling (*Harry Potter*), wszelkich kalek R. R. Tolkiena, T. Prachetta (*Świat dysku*), na realizm magiczny w wydaniu P. Coelho, na literaturę dla kobiet, deklarują jednakże dystans wobec tych mód. Wyrażają wprawdzie pobieżne zainteresowanie tytułami książek aktualnie modnych i nagłaśnianych przez media (księgarnie typu Empik), ale pozostają przy własnych upodobaniach.

9. Jakie kompetencje literackie posiadają studenci w zakresie odbioru utworów literackich? Jak interpretują utwory poetyckie?

W badanym środowisku panuje dosyć powszechne przekonanie o wychowawczej funkcji literatury, a tym samym poezji współczesnej. Objawia się ono w doszukiwaniu się w interpretowanych dla potrzeb badań utworach poetyckich (chodzi o następujące wiersze: M. Białoszewski bez tytułu [z cyklu *Moce nocy*]), J. Twardowski *Na chwilę*, T. Różewicz *Ale kto zobaczy*, W. Szymborska *Trzy słowa najdziwniejsze*, Cz. Miłosz *To jasne*) wskazówek, dróg postępowania, rad, recept życiowych oraz na odczytywaniu każdego niemalże wiersza jako lirycznego apelu do czytelnika, jako realizacji funkcji postulatywnej. W modelu wychowawczym kształcenie literackie i sam tekst traktuje się jako narzędzie strategii wychowawczej, nastawionej na wykładnię jednoznacznej wizji świata, w którym wszystkie podziały są klarowne i dają się uporządkować według opozycyjnych par wartości: czyste – brudne, jasne – ciemne, wysokie – niskie, porządne – nieporządne. Zagadnienie „artystyczności", „estetyczności" tekstu jest pomijane, zastępowane jego autentyczną wymową.

Dokonując charakterystyki odbioru poezji współczesnej, zasadne i dla celu badań adekwatne było odwoływanie się do ustaleń badaczy potocznego odbioru sztuki, albowiem sposób odbioru poezji był w badanym środowisku bliższy przeciętnemu odbiorcy, o czym świadczyły: koncentracja na temacie wiersza oraz stosowanie życiowych kryteriów przy jego ocenie, wyłączające go ze zbioru dzieł sztuki, a sytuujące w ramach zjawisk codziennych (zob.: Kłoskowska, 1976; Uryga, 1982; Myrdzik, 1992). Nieliczni studenci stosowali kulturowe, uniwersalne odniesienia do tekstu wiersza, tzn. klasyfikowali go według autora lub stylu, co jest przejawem kompetencji artystycznej – realizacyjnej. Pozaestetyczne (poznawcze i emocjonalne) postawy wobec percepcji utworów, ujawnione w procesach konkretyzacji dokonywanych przez studentów potwierdzają istnienie tzw. bariery postaw i sprawności recepcyjnej, niemniej jednak nie są, w moim przekonaniu, jedynie zjawiskiem negatywnym, „patologicznym" w odbiorze sztuki, choć w estetyce tak się je przestrzega. Interpretacja życiowa (w recepcji malarstwa „życiowy typ oswajania obrazu") odnosi się do świata utworu i własnego otoczenia odbiorców (interpretacja artystyczna traktuje utwór jako wybór sztuki literackiej, kreację pewnej rzeczywistości). Pozwala w pewnym stopniu przewidzieć, czego poszukuje student w liryce współczesnej oraz jakie funkcje może ona pełnić. Doborem oczekiwań rządzi przede wszystkim potrzeba poszukiwania prawd życiowych, potwierdzania własnych przekonań oraz wiedzy o tym, czym jest życie i jak żyć, a także imperatyw wzbogacania osobowości refleksyjnej (por.: Myrdzik, 1992).

W badanej grupie odbiorców poezji współczesnej wskazać można osoby mieszczące się w ramach ogólnej typologii potocznego odbioru, skonstruowanego w obszarze empirycznych badań sztuki malarskiej (Matuchniak-Krasuska, 1984). Największą grupę stanowią „realiści", czyli studenci, którzy realizują model estetyki treści, cechuje ich nastawienie mimetyczne na treści i temat dzieła, poznanie prawd życiowych, postawa poznawcza wobec utworów i nastawienie na referencjalną funkcję języka, nakierowaną na kontekst. Bardzo rzadko używają w analizie pojęć teoretycznoliterackich. Drugą, w kolejności, liczną grupę stanowią „estetycy

wrażeniowy", nastawieni na walory ekspresyjne dzieła, jego nastrój, wymowę, stany emocjonalne podmiotu lirycznego, atmosferę świata ewokowanego przez obraz poetycki oraz własne przeżycia, wywołane przez przekaz artystyczny. „Estetycy wrażeniowy" wydają oceny intuicyjne, dominującymi wśród nich postawami wobec utworów są postawa estetyczna i kompensacyjna, a stylem odbioru filozoficzno-metaforyczny. Zakres pojęć teoretycznoliterackich jest ograniczony do podstawowych tropów stylistycznych: metafora, porównanie, epitet. Prawidłowo ujmują te szczegółowe obserwacje elementów utworu, ale nie dostrzegają ich funkcji w całości. Teoretyczną podbudowę tej postawy stanowi estetyka ekspresji, emocjonalizm, sensualizm, teoria empatii. Najmniej liczną grupę stanowią „pluraliści estetyczni", którzy reprezentują totalne, całościowe podejście do sztuki, uwzględniające wieloaspektową i wielopoziomową analizę utworu, oraz „formaliści" akcentujący jego jakości strukturalne. Odbiór krytyczny (pogłębiony) związany z estetyzującym stylem, postawą estetyczno-badawczą wobec dzieła oraz funkcjonalnym używaniem w jego analizie pojęć teoretycznoliterackich, cechuje niewielką grupę studentów.

Wnioski ogólne

1. Studenci uczelni pedagogicznej mają świadomość wartości zawartych w literaturze pięknej, a literatura wysoko artystyczna (głównie powszechna) stanowi cząstkę ich kodu kulturowego (por.: Świda-Ziemba, 2000). Można zatem przewidzieć, że świadomość taką będą kształtować u swoich wychowanków.

2. Zidentyfikowane w badanej populacji funkcje literatury świadczą o tym, że studenci pedagogiki poszukują w niej źródeł wspomagających kształtowanie pewnych obszarów własnej osobowości.

3. Kategoria „kanonu literackiego" w wiedzy milczącej studentów APS jest wartością aksjologiczną. Powinność przyswojenia sobie kanonu literatury uznaje większość – nie towarzyszy temu jednak szeroka, pogłębiona znajomość najbardziej kanonicznych pozycji literatury polskiej (por.: Kłoskowska, 2005).

4. O istnieniu w badanej populacji inteligenckiego wzoru aktywności lekturowej (Straus, 2005, s. 12) świadczą: powszechność lektury (mierzona liczbą publikacji przeczytanych w ciągu roku – średnio 7); łączenie zaciekawienia nowościami z respektem dla tradycji; poszanowanie edukacyjnej tradycji lekturowej, przejawiające się w akceptacji kanonów już istniejących (zestawów lektur szkolnych); gotowość do polecania innym ludziom książek cenionych, wartych zainteresowania; tradycyjny (narodowo-chrześcijański) charakter i skład środowiskowego, nieprofesjonalnego kanonu lekturowego (literatura okresu wojny i okupacji, *Pan Tadeusz, Quo Vadis, Biblia*).

5. Aby uczelnia pedagogiczna mogła pełniej realizować swą funkcję kulturotwórczą (wpływać w większym stopniu na kształtowanie adresata i miłośnika ambitnych przekazów literackich), musi stale poszerzać i aktualizować ofertę dydaktyczną o różne formy edukacji artystycznej (literackiej i sztuk pokrewnych), a także inicjować zróżnicowane, pozaakademickie formy uczestnictwa w kulturze swoich studentów.

Przypisy

[1] Typy książek i autorów wymieniam zawsze w kolejności wskazań.

[2] Nazwy kategorii takie same jak w raportach IK i CZ Biblioteki Narodowej.

[3] Określenia takie stosuje Grażyna Straus: *Czytanie książek u progu liceum.*Warszawa 2002, s.158.

Bibliografia

Andrzejewska J.: *Bibliotekarstwo szkolne. Teoria i praktyka*. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1996

Chymkowski R.: *Pozaliterackie zainteresowania czytelnicze studentów*. „Przegląd Humanistyczny" 2003, nr 5

Chymkowski R.: *Sposoby i funkcje czytania literatury pięknej przez młodzież studiującą w Warszawie* (niepublikowana rozprawa doktorska) Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki, 2003

Czerwiński M.: *System książki*. WAiP, Warszawa 1976

Draper M. C., Barksdale-Ladd M. A., Radencich M. C.: *Reading and writing habits of preservice teacher*. „Reading Horizons" 2000, vol. 40; part 3

Eco U.: *O literaturze*, Muza S.A., Warszawa 2003

Gallik J. D.: *Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students*. „Journal of Adolescent and Adult Literacy" 1999, vol 42; number 6

Gielarowska D.: *Elitarne kształcenie studentów*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1991, nr 2

Gordon M.: *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*. PIW, Warszawa 2005

Kłoskowska A.: *Potoczny odbiór literatury na przykładzie utworów Żeromskiego*. „Pamiętnik Literacki" 1976, zeszyt 1

Kłoskowska A.: *Kulturologiczna analiza biograficzna*. „Kultura i Społeczeństwo" 2002, nr 2 (przedruk z „Kultura i Społeczeństwo" 1985, nr 3)

Kłoskowska A.: *Młodzi Polacy okresu demokratycznego przełomu*. W: A. Kłoskowska: *Kultury narodowe u korzeni*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005

Krasuska-Betiuk M.: *Kultura literacka w pracy współczesnego pedagoga*. „Kultura i Edukacja" 2002, nr 2

Krasuska-Betiuk M.: *Badania kultury literackiej młodzieży studiującej: propozycja teoretyczno-metodologiczna*. „Kultura i Edukacja" 2004, nr 3

Krasuska-Betiuk M.: *Cytaty literackie w świadomości studentów pedagogiki*. „Kultura i Edukacja" 2006, nr 1

Kurczewska J.: *Kanon kultury narodowej*. W: *Kultura narodowa i polityka*. Red. J. Kurczewska. Oficyna Naukowa, Warszawa 2000

Lewandowska-Tarasiuk E.: *Kultura literacka w pracy pedagoga*. Wyd. WSPS, Warszawa 1992

Matuchniak-Krasuska A.: O *interpretacji obrazu. Socjologiczne studium recepcji malarstwa*. „Kultura i Społeczeństwo" 1984, nr 2

Melosik Z.: *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*. W: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.): *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*. Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005

Myrdzik B.: *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów*. Wyd. UMCS, Lublin 1992

Nell V.: *Lost in a Book. The Psychology of Reading for Pleasure*. Univ. Press, Yale 1988

Parafiniuk-Soińska J.: *Studenci a kultura*. PWN, Warszawa-Poznań 1986

Przecławska A.: *Zróżnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowania*. PWN, Warszawa 1976

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

Sickierski S.: *Czytania Polaków w XX wieku*. Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2000,

Sinica M.: *Kultura literacka absolwentów szkół średnich*. WSP, Zielona Góra 1987

Sławiński J.: *Dzieło, język, tradycja*. PWN, Warszawa 1974

Starzec H.: *Kultura literacka – wychowanie literackie*. WSiP, Warszawa 1981

Straus G.: *Czytanie książek u progu liceum*. Instytut Książki i Czytelnictwa, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2002 (seria: Z badań nad Czytelnictwem)

Straus G.: *Modelowi sukcesorzy, indywidualiści, eklektycy*. Instytut Książki i Czytelnictwa, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2005 (seria: Z badań nad Czytelnictwem)
Świda-Ziemba H.: *Kultura wyższa. Czy przechodzi* do lamusa? W: H.Świda-Ziemba: *Obraz świata i bycia w świecie/z badań młodzieży licealnej*. Uniwersytet Warszawski, ISNS, Warszawa 2000
Tomkowski J.: *Zamieszkać w bibliotece*. Wyd. „Dom na Wsi", Ossa 2004
Urbanek J.: *Uczestnictwo młodzieży akademickiej w kulturze*. Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002
Uryga Z.: *Odbiór liryki w klasach maturalnych*. PWN, Warszawa-Kraków 1982
Uryga Z.: *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. PWN, Warszawa-Kraków 1996
Wnuk-Lipińska E.: *Uczestnictwo studentów w kulturze*. PWN, Warszawa 1981
Wojciechowski J.: *Funkcje prozy literackiej*. Miejska Biblioteka Publiczna, Kraków 1983

Literary culture of students of the teaching college – a report from research

Literary culture experts agree that, to teach effectively, teachers must first be readers and/or writers themselves. This article is making the result of the empirical research on the literary culture of students The Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw. The overall goal of those experiments is to show the place of literature in de hierarchy of cultural values and its role in the process of self-education of students. The author shows a qualitative and quantitative approach toward the following, constitutive elements of the literary culture of an individual: knowledge and literary competency, literature appreciation, reading habits, interests and reader's needs, attitudes toward literature and literary occurrences and functions of literature in shaping the personality of pedagogy students.

Monika Dominiak
Akademia Pedagogiki Specjalnej

POCZUCIE KONTROLI A OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE I ASPIRACJE EDUKACYJNE DORASTAJĄCYCH*

Poszukiwanie uwarunkowań osiągnięć szkolnych i aspiracji edukacyjnych, a zwłaszcza próby wyjaśnienia zbyt niskich wyników w nauce w stosunku do możliwości intelektualnych ucznia, ukierunkowało zainteresowanie badaczy na problematykę percepcji kontroli. Poczucie kontroli ucznia zaczęło być postrzegane jako istotna determianata jego osiągnięć szkolnych, w szczególności na poziomie szkoły ogólnokształcącej (Lewowicki, 1987). Wyrazem zainteresowania problematyką kontroli jest pojawienie się wielu konstruktów wyjaśniających przyczyny sukcesów i niepowodzeń edukacyjnych. Należy do nich m.in. poczucie kontroli (Rotter, 1954, 1960, 1967, za: Drwal, 1978), wyuczona bezradność (Seligman, 1975, za: Sędek, 1995) oraz poczucie skuteczności (Bandura, 1997). Wspólne dla wszystkich, wymienionych konstruktów jest założenie, że wyznaczają one stopień aktywności jednostki, ukierunkowanej na realizację pożądanych celów bądź wymagań, stawianych przez najbliższe środowisko społeczne.

Przedmiotem zainteresowania w przeprowadzonych badaniach było poczucie kontroli, definiowane jako przekonanie jednostki o możliwości wpływania na wyniki własnych działań (Rotter, 1954, 1960, 1967, za: Drwal, 1978). Koncepcja poczucia kontroli zakłada, że ludzie różnią się pod względem stopnia, w jakim posługują się kategorią wewnętrznych bądź zewnętrznych czynników, wyjaśniając związek między własnym zachowaniem a osiąganymi rezultatami. Przekonanie, że wynik działania zależy wyłącznie od posiadanych zdolności bądź własnego zaangażowania jest charakterystycznym atrybutem osób z wewnętrznym poczuciem kontroli. Z kolei wiara w siłę sprawczą niekontrolowanych przez jednostkę czynników, takich jak szczęście, czy sprzyjające okoliczności, świadczy o tym, że posiada ona zewnętrzne poczucie kontroli. Należy podkreślić, że poczucie kontroli jest wymiarem osobowości (Drwal, 1978) człowieka, a nie własnością, która występuje w formie przekonań wewnętrznych bądź zewnętrznych. Ujmowanie poczucia kontroli w kategoriach wymiaru osobowości implikuje założenie, że ludzie różnią się pod względem stopnia, w jakim posługują się czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi, wyjaśniając związek między podjętym zachowaniem a uzyskanym wynikiem.

* Artykuł prezentuje część rezultatów badań, przeprowadzonych do pracy doktorskiej pt „Styl przywiązania i poczucie kontroli a osiągnięcia szkolne i aspiracje edukacyjne dorastających", wykonanej pod kierunkiem prof. dr hab. Adama Frączka w Katedrze Psychologii Edukacyjnej UW.

Z dotychczas przeprowadzonych badań na temat poznawczych czy też motywacyjnych korelatów poczucia kontroli wynika, że wewnętrzne poczucie kontroli sprzyja większej wytrwałości i zaangażowaniu w działanie, szybszemu rozwojowi poznawczemu dziecka (Szmigielska, 1983, 1993, 1998) oraz współwystępuje ze zdolnością do odraczania gratyfikacji, wskutek przekonania „wewnątrzsterownej" jednostki o możliwości osiągnięcia nagród bardziej wartościowych, choć odległych w czasie (Drwal, 1978). Własności zewnętrznego poczucia kontroli przedstawiane są z reguły jako przeciwstawne kontroli wewnętrznej. Można zatem powiedzieć, że obraz osób z wewnętrznym i zewnętrznym poczuciem kontroli, jaki wyłania się z badań, jest symetryczny, tj. zdecydowanie pozytywny dla osób „wewnątrzsterownych" i jak najbardziej negatywny dla jednostek „zewnątrzsterownych".

Inne konstrukty, wyjaśniające percepcję kontroli – w przeciwieństwie do problematyki poczucia kontroli – ujmują w sposób zdecydowanie mniej jednoznaczny kwestię behawioralnych, poznawczych następstw niskiego poczucia skuteczności, czy też stanu wyuczonej bezradności. Przykładem może być informacyjny model wyuczonej bezradności Sędka (1995), który zakłada, że spadek poziomu wykonania zadania przez osobę, odnoszącą ciąg porażek i w konsekwencji wprowadzoną w stan bezradności, ma miejsce wyłącznie w zadaniach nowych lub trudnych. Jest to skutkiem ograniczonego dostępu do zasobów poznawczych człowieka w następstwie wielokrotnie doświadczanych niepowodzeń i to pomimo wysiłku oraz zaangażowania w działanie. W sytuacjach znanych bądź klarownych i łatwych osoby w stanie bezradności wykonują stawiane przed nimi zadania na poziomie porównywalnym do osób, które nie doświadczyły treningu bezradności.

Na brak jednoznacznie pozytywnych bądź negatywnych następstw szeroko rozumianej kontroli wskazują także badania nad funkcją poczucia skuteczności. Z jednej bowiem strony uczeń, przekonany o własnych możliwościach podjęcia, zorganizowania i przeprowadzenia działania ukierunkowanego na cel (Bandura, 1997), formułuje ambitne plany zawodowo-edukacyjne (Bandura i in., 2001). Z drugiej strony, przesadna „wiara w siebie" rodzi iluzję kontroli nad możliwością dowolnego monitorowania skutków własnych, ryzykownych zachowań, takich jak angażowanie się w gry hazardowe bądź nadużywanie alkoholu. Potwierdzają to badania Okulicz-Kozaryn i Pisarskiej (2001), które wykazały, że chłopcy z wysokim poczuciem skuteczności częściej sięgają po wysokoprocentowy alkohol w porównaniu do chłopców, charakteryzujących się niskim poczuciem skuteczności.

Powstaje pytanie, czy istnieją również przesłanki teoretyczne, pozwalające na mniej jednoznaczne wartościowanie wewnętrznego i zewnętrznego poczucia kontroli. Rozważenie potencjalnych, negatywnych następstw wewnętrznego poczucia kontroli oraz pozytywnych aspektów zewnętrznego poczucia kontroli stworzy również możliwość odpowiedzi na pytanie, czy istotnie osoby „zewnątrzsterowne" są pod względem różnych aspektów funkcjonowania przeciwieństwem osób „wewnątrzsterownych".

Negatywne aspekty wewnętrznego poczucia kontroli

Według A. Bandury (1997), odnoszenie sukcesów w różnych dziedzinach życia, formułowanie wysokich aspiracji oraz poczucie satysfakcji z wyników własnych działań jest funkcją interakcji co najmniej dwóch własności: wysokiego poczucia skuteczności oraz wewnętrznego poczucia kontroli. Twierdzi on, że wewnętrzne poczucie kontroli u jednostek z niskim poczuciem skuteczności prowadzi do dewaluacji własnych kompetencji oraz negatywnych stanów emocjonalnych, np. przygnębienia. Wreszcie stawia on tezę, że błędny jest pogląd o bezwarunkowych, pozytywnych aspektach wewnętrznego poczucia kontroli. Warunkiem korzystnego wpływu wewnętrznego poczucia kontroli na poziom aktywności jest sposób, w jaki człowiek ocenia własne zdolności. Wysoka ewaluacja zdolności prowadzi do rzeczywistego zaangażowania w działanie osoby z wewnętrznym poczuciem kontroli, która przekonana jest przecież o tym, że tylko dzięki własnym umiejętnościom można osiągnąć cel. Przypisywanie sobie niskich zdolności przez osobę z wewnętrznym poczuciem kontroli skutkuje formułowaniem aspiracji, adekwatnych do poziomu rozpoznanych przez nią umiejętności, gdyż jako jednostka „wewnątrzsterowna" nie wierzy ona w szczęście.

Z punktu widzenia koncepcji poczucia kontroli twierdzenia Bandury wydają się słuszne. Poczucie kontroli warunkuje stopień, w jakim jednostka dostrzega związek między działaniem a wynikiem i w żadnym razie nie implikuje oceny własnych zdolności. Niska ocena własnych zdolności, której towarzyszy silne przekonanie o podmiotowych uwarunkowaniach sukcesu, może w konsekwencji prowadzić do bierności i apatii, czyli stanu podobnego pod względem emocjonalnym i motywacyjnym do wyuczonej bezradności.

Problem oceny własnych zdolności nie wynika wprost z własności poczucia kontroli, ale jest istotny dla funkcjonowania osób z wewnętrznym poczuciem kontroli, szczególnie w sytuacji niepowodzenia. Odniesienie porażki przez jednostki „wewnątrzsterowne" prowadzi do uruchomienia dwóch możliwych scenariuszy, z których tylko jeden ma względnie pozytywne konsekwencje.

Po pierwsze, doznanie niepowodzenia, zagrażającego „ja", może aktywizować mechanizmy obronne, które ułatwiają utrzymanie wiary we własny potencjał intelektualny, a w konsekwencji spontaniczne samoodradzanie się poczucia kontroli (Kofta, 2001). Jest to korzystne zarówno z punktu widzenia samooceny jednostki, jak również prawdopodobieństwa podjęcia ponownej próby osiągnięcia celu. Kwestią problematyczną pozostaje tylko to, na ile spontaniczne samoodradzanie się poczucia kontroli poprzedzone jest rzetelną analizą przyczyn doznanego niepowodzenia. Badania R. Perry, S. Hladkyj, R. Perkun i S. Pelletier (2001) wykazały, że najlepsze osiągnięcia szkolne uzyskują uczniowie, którzy nie tylko mają przekonanie o możliwości wpływu na własne wyniki w nauce, ale i próbują zrozumieć, dlaczego nie udało się im zrealizować celu za pierwszym razem. Poczucie kontroli, któremu towarzyszy koncentracja na analizie niepowodzeń, daje lepsze efekty edukacyjne niż sama internalizacja wewnętrznego poczucia kontroli.

Drugi, możliwy scenariusz zachowania się osób „wewnątrzsterownych" w sytuacji porażki polegałby na dokonaniu dyspozycyjnych atrybucji niepowodzeń. Istotą takiej atrybucji jest wskazywanie na niedostateczny wysiłek bądź

niewystarczające zdolności jako przyczyny niekorzystnych wyników własnego działania. O ile wysiłek jest czynnikiem zmiennym i w pełni zależnym od jednostki, o tyle przypisanie sobie niskich zdolności czyni bezzasadne ponawianie prób osiągnięcia celu.

Wskazane niejednoznaczne konsekwencje wewnętrznego poczucia kontroli warto zakończyć konstatacją, że niewiele sytuacji jest tak naprawdę w pełni kontrolowanych przez jednostkę, pomimo że ta jako osoba „wewnątrzsterowna" kontrolę taką odczuwa. Przykładem mogą być aspiracje edukacyjne ucznia, których realizacja zależy z całą pewnością od poziomu jego wiedzy i kompetencji, ale również od zasobów materialnych rodziny, poziomu nauczania w szkole ponadgimnazjalnej, wreszcie od liczby kontrkandydatów na dany kierunek. Poczucie kontroli nad wszystkimi aspektami sytuacji egzaminacyjnej, mimo że jest złudzeniem, powinno zwiększać wysiłek i zaangażowanie ucznia w naukę. Nadal nie gwarantuje to jednak realizacji celu i może doprowadzić w razie niepowodzenia do poważnych deficytów poznawczych, motywacyjnych i emocjonalnych, nazywanych również stanem bezradności. To właśnie nietrafne rozpoznanie sytuacji jako w pełni kontrolowanej, a co za tym idzie nadmierny i nieadekwatny do okoliczności wysiłek poznawczy, wywołuje – zgodnie z informacyjnym modelem bezradności G. Sędka (1995) – stan wyczerpania poznawczego, przygnębienie i brak zainteresowania kontynuowaniem aktywności ukierunkowanej na cel.

Pozytywne aspekty zewnętrznego poczucia kontroli

Punktem wyjścia do naszkicowania obrazu człowieka „zewnątrzsterownego" jest stwierdzenie, że nie należy utożsamiać kontroli zewnętrznej z brakiem aktywności jednostki, czy też przewidywaniem przez nią niepowodzeń w każdym, podejmowanym działaniu. Człowiek „zewnątrzsterowny" kieruje się „heurystyką gracza", tzn. antycypuje wyniki własnych działań wedle losowego rozkładu szans osiągnięcia sukcesu i niepowodzenia (Drwal, 1978). Przekonanie, że ciąg niepowodzeń zostanie uwieńczony spektakularnym sukcesem, zaś ceną za każdy odniesiony sukces będzie nieunikniona porażka, wynika z postrzegania sytuacji zadaniowych raczej jako losowych, a nie sprawnościowych, czyli zależnych wyłącznie od kompetencji podmiotu. Uprawnia to do stwierdzenia, że iluzja kontroli dotyczy również osób z zewnętrznym poczuciem kontroli, choć wynika z całkowicie innej przesłanki niż u jednostek „wewnątrzsterownych". Jest nią subiektywne i zarazem błędne szacowania prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu i porażki. Pozwala to przypuszczać, że osoby „zewnątrzsterowne" wcale nie wyznaczają sobie celów łatwych. Te bowiem można osiągnąć bez udziału sił zewnętrznych. Nie mogą to być również cele bardzo trudne bądź takie, których realizacja jest odległa w czasie. Wyznaczanie bowiem takich celów wymaga elementarnego przekonania o wpływie osobowym na bieg zdarzeń oraz umiejętności odraczania gratyfikacji, czyli własności, której nie posiadają osoby z zewnętrznym poczuciem kontroli (Drwal, 1978).

Postawione tezy potwierdzają pośrednio badania R. Perry, S. Hladkyj, R. Perkun i S. Pelletier (2001), które wykazały, że oceny szkolne uczniów z zewnętrzną

kontrolą nad wynikami w nauce mieszczą się w przedziale od 3 do 3,5. Trudno mówić zatem o ich sukcesach edukacyjnych, ale jednocześnie ta przeciętna wartość uzyskiwanych ocen szkolnych umożliwia im z całą pewnością zrealizować cel, tj. ukończyć szkołę.

Inna przesłanka, którą mogą kierować się osoby z zewnętrznym poczuciem kontroli, wynika ze wskazówek i rad, udzielanych im przez innych ludzi, postrzeganych jako ekspertów w danej dziedzinie. „Zewnątrzsterowność" nie jest równoznaczna z każdorazowym posługiwaniem się enigmatyczną kategorią szczęścia w celu wyjaśnienia sensu własnego działania i jego następstw. Niektórzy, choć kwestionują własne możliwości wpływania na bieg zdarzeń, mają wiarę w siłę sprawczą innych ludzi. Potwierdzają to badania A. Steptoe i J. Wardle (2001), które pokazują, że osoby „zewnątrzsterowne", bezwzględnie przekonane o słuszności zaleceń lekarzy, podejmują działania prozdrowotne równie często co osoby „wewnątrzsterowne" i zarazem o wiele częściej niż jednostki, pokładające wiarę w szczęście bądź opatrzność. Wartość zewnętrznego poczucia kontroli, opartego na przekonaniu o sile sprawczej innych ludzi jest warunkowa, tj. zależy od jakości i treści udzielanych jednostce wskazówek. Nie wyklucza to jednak możliwości, że korzystny kontekst społeczny będzie stymulować osoby z zewnętrznym poczuciem kontroli do formułowania celów ambitnych, zgodnych z aspiracjami ich najbliższego otoczenia.

Przedstawienie potencjalnych, negatywnych następstw wewnętrznego poczucia kontroli oraz pozytywnych aspektów kontroli zewnętrznej nie powinno być podstawą do zanegowania tezy o lepszym, ogólnym przystosowaniu „wewnątrzsterownych" jednostek w porównaniu do osób „zewnątrzsterownych" (Drwal, 1978). Analogicznie należy odnieść się do przedstawionych, negatywnych konsekwencji wysokiego poczucia skuteczności chłopców (Okulicz-Kozaryn i in., 2001), które jest również atrybutem dorastających o wysokich aspiracjach edukacyjno-zawodowych (Bandura i in., 2001). Ani zatem poczucie skuteczności, ani także poczucie kontroli nie jest taką własnością osobowości człowieka, którą można w sposób bezwarunkowy uznać za jednoznacznie korzystną bądź negatywną dla funkcjonowania społecznego i intelektualnego jednostki.

Cel badań

Przeprowadzone badania ukierunkowane były na weryfikację twierdzenia, że nie można w sposób jednoznaczny rozważać wewnętrznego i zewnętrznego poczucie kontroli w kategoriach dobre dla jednostki – złe dla jednostki. Przedmiotem badań były osiągnięcia szkolne i aspiracje edukacyjne osób dorastających.

Celem badań było ustalenie, czy istnieje i na czym polega związek między poczuciem kontroli a osiągnięciami szkolnymi i aspiracjami edukacyjnymi młodzieży. Odpowiedź na powyższe pytanie badawcze była punktem wyjścia do pokazania, w jaki sposób funkcjonują w roli ucznia osoby z kontrolą wewnętrzną i zewnętrzną, oraz sprawdzenia, czy istotnie poczucie kontroli stanowi kryterium przynależności dorastających do grupy uczniów „dobrych" i „słabych". Stworzenie swoistego portretu uczniów „wewnątrzsterownych" i „zewnątrzsterownych" jest

próbą uzupełnienia wiedzy przede wszystkim na temat drugiej grupy, prezentowanej zwykle jako przeciwieństwo osób z kontrolą wewnętrzną. Dlatego przeprowadzone badania powinny umożliwić dodatkowo ustalenie, w jakim stopniu trafne jest ujmowanie osób z zewnętrznym poczuciem kontroli w kategoriach „lustrzanego odbicia" jednostek z wewnętrznym poczuciem kontroli.

Metoda

W badaniach wzięło udział 396 osób dorastających, w tym 215 dziewcząt i 181 chłopców, w wieku od 16 do 18 roku życia. Badani uczęszczali do drugich i trzecich klas szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie wiąże się z koniecznością podjęcia decyzji o kontynuacji nauki bądź rozpoczęciu pracy zawodowej. O wyborze próby zadecydował fakt, że poczucie kontroli uczniów jest niestabilne i zależne od stopnia znajomości reguł, umożliwiających zdobywanie wzmocnień w danym otoczeniu społecznym (Kulas, 1998). Przyjęto, że „kryzys" poczucia kontroli w mniejszym stopniu dotyczy uczniów klas drugich i trzecich, którzy po roku bądź dwóch latach nauki w danej szkole znają obowiązujące tam zasady.

Ze względu na edukacyjny kontekst niniejszych badań zdecydowano się na diagnozę specyficznego poczucia kontroli, które odnosi się wyłącznie do przekonań uczniów na temat możliwości wpływania na własne wyniki w nauce. Poczucie kontroli nad ocenami szkolnymi mierzono Skalą UK-OC (Umiejscowienie Kontroli-Oceny Szkolne; Szmigielska, 1983). Podstawą konstrukcyjną narzędzia jest zasada jednolitości skali. Brak odrębnych podskal do badania wewnętrznego i zewnętrznego poczucia kontroli wynika z samej koncepcji poczucia kontroli (Rotter, 1954, 1960, 1967, za: Drwal, 1978), ujmującej poczucie kontroli jako jednowymiarową własność osobowości człowieka. Skala składa się z 16 twierdzeń, które eksponują dwa, możliwe sposoby wyjaśniania przez ucznia przyczyn otrzymywanych ocen szkolnych. Pierwszy sposób akcentuje rolę czynników wewnętrznych, np. własnej pracy, drugi zaś – wręcz przeciwnie – odnosi się do czynników zewnętrznych, takich jak dobry humor nauczyciela. Przyjęto, że wysokie wyniki uzyskane przez badanego w Skali UK-OC są wskaźnikiem wewnętrznego poczucia kontroli, podczas gdy niskie wyniki świadczą o internalizacji przez ucznia zewnętrznego poczucia kontroli. Rzetelność Skali UK-OC, oszacowana na podstawie współczynnika Cronobacha alfa w badaniach pilotażowych na próbie 104 dorastających, wynosi 0,80.

Osiągnięcia szkolne, zdefiniowane jako subiektywna i uśredniona ocena postępów w nauce, ustalono na podstawie samooceny uczniów. Badani mieli zaznaczyć na sześciostopniowej skali, odpowiadającej skali ocen w szkole, w jakim przedziale mieszczą się ich oceny ze wszystkich przedmiotów.

Aspiracje edukacyjne zdefiniowano jako cel edukacyjny, który uczeń zamierza zrealizować na przestrzeni kilku lat po ukończeniu szkoły średniej i ustalono na podstawie oczekiwań badanych. Osoby badane poproszono o zaznaczenie na pięciostopniowej skali, ile lat po ukończeniu szkoły średniej zamierzają kontynuować naukę. Każdy przedział skali odpowiadał określonemu progowi edukacyjnemu. I tak chęć podjęcia przez badanego pracy zawodowej bądź kontynuowa-

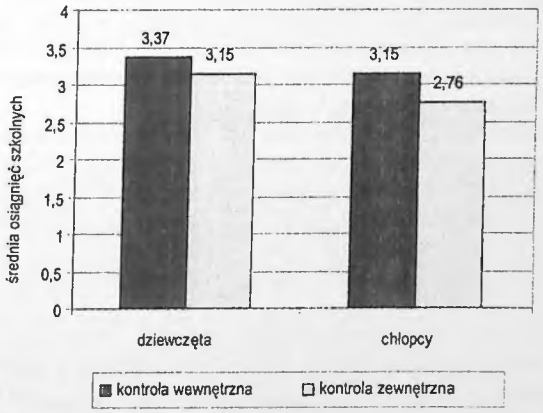
nia nauki przez dwa lata po ukończeniu szkoły średniej był wskaźnikiem aspiracji „niskich". Planowanie trzyletniej ścieżki edukacyjnej, umożliwiającej ukończenie studiów licencjackich potraktowano jako wskaźnik „średnich" aspiracji edukacyjnych. Wyrażenie przez badanego zamiaru kontynuowania nauki przez 5 bądź 9 lat po ukończeniu szkoły średniej było podstawą do przypisania mu „wysokich" aspiracji edukacyjnych.

Wyniki

1. Związek poczucia kontroli z osiągnięciami szkolnymi w badanej próbie.

Na podstawie współczynnika korelacji Pearsona ustalono, że istnieje pozytywna relacja między poczuciem kontroli a osiągnięciami szkolnymi dorastających $r(395)=0,26$; $p<0,001$. Stwierdzona zależność między zmiennymi jest nieco wyższa wśród chłopców $r(180)=0,30$; $p<0,001$ w porównaniu do dziewcząt $r(215)=0,15$; $p<0,05$. W obu grupach mamy jednak do czynienia z korelacją dodatnią, co wskazuje na to, że badani umiejscowieni bliżej wewnętrznego bieguna wymiaru kontroli uzyskują lepsze osiągnięcia szkolne w porównaniu do osób z zewnętrznym poczuciem kontroli.

Uzyskane zależności potwierdzają jedynie fakt współwystępowania obu zmiennych. Nie pozwalają jednak na stwierdzenie, jakie osiągnięcia szkolne mają uczniowie z wewnętrzną i zewnętrzną kontrolą oraz w jakim stopniu „wewnątrzsterowność" i „zewnątrzsterowność" stanowi oś nieformalnej hierarchii uczniowskiej, dzielącej uczniów na „dobrych", „przeciętnych" i „słabych". Rysunek 1 prezentuje średnią osiągnięć szkolnych dziewcząt i chłopców z wewnętrznym i zewnętrznym poczuciem kontroli. Kryterium klasyfikacji badanych do grupy osób z wewnętrznym i zewnętrznym poczuciem kontroli była średnia wartość poczucia kontroli, oszacowana dla badanych dziewcząt i chłopców.



Rys. 1. Średnia osiągnięć szkolnych dziewcząt i chłopców z wewnętrznym i zewnętrznym poczuciem kontroli nad ocenami szkolnymi

Średnia osiągnięć szkolnych dziewcząt z wewnętrznym poczuciem kontroli wynosi $\overline{X}=3,37$ i jest wyższa od średniej osiągnięć szkolnych dziewcząt z kontrolą zewnętrzną $t(213)=2,21$; $p<0,05$). Mimo że omawiana różnica jest istotna statystycznie, to słuszne wydaje się określenie średnich wyników w nauce obu wyróżnionych grup wspólnym mianem wyników „przeciętnych".

Inaczej przedstawiają się średnie osiągnięć szkolnych chłopców z wewnętrznym i zewnętrznym poczuciem kontroli. Choć i w tym przypadku różnica między średnimi jest istotna statystycznie $t(178)=3,76$; $p<0,001$), to średnia osiągnięć szkolnych chłopców z kontrolą zewnętrzną uprawnia do stwierdzenia, że są to uczniowie, uzyskujący raczej „słabe" wyniki w nauce, podczas gdy wewnętrzne poczucie kontroli jest zdecydowanie własnością uczniów z „przeciętnymi" osiągnięciami szkolnymi.

Wewnętrzne poczucie kontroli nad ocenami szkolnymi współwystępuje zatem z lepszymi osiągnięciami szkolnymi zarówno w grupie dziewcząt, jak i chłopców, choć osiągnięcia te mieszczą się nadal w przedziale wyników „przeciętnych". Kwestia negatywnych następstw zewnętrznego poczucia kontroli dla osiągnięć szkolnych badanych jest mniej jednoznaczna i zależy od płci dorastających. Chłopcy z zewnętrznym poczuciem kontroli nad osiągnięciami szkolnymi istotnie mają słabe osiągnięcia szkolne, ale średnie wyniki w nauce „zewnątrzsterownych" dziewcząt należy uznać raczej za przeciętne. Warto również podkreślić, że dziewczęta z zewnętrznym poczuciem kontroli uzyskały identyczną średnią osiągnięć szkolnych, co „wewnątrzsterowni" chłopcy.

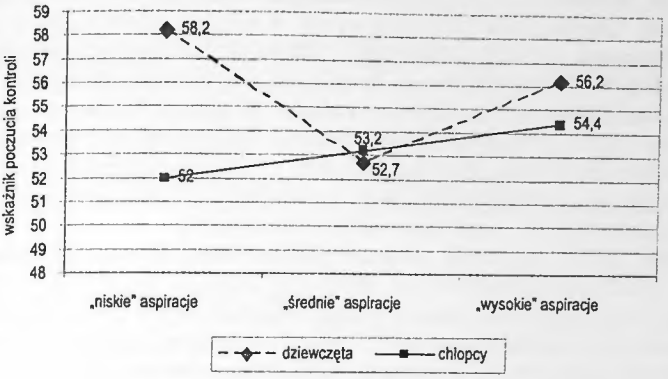
2. Związek poczucia kontroli z aspiracjami edukacyjnymi badanych.

Aby określić, czy poczucie kontroli różnicuje pod względem aspiracji edukacyjnych badanych chłopców i dziewczęta przeprowadzono dwuczynnikową analizę wariancji (ANOVA).

Analiza ta ujawniła istotny statystycznie efekt główny, wskazujący, że badane dziewczęta i chłopcy różnią się pod względem poczucia kontroli $F(1,39)= 6,97$; $p<0,01$. Średnia poczucia kontroli dziewcząt wynosi $\overline{x} = 55,68$ i jest wyższa od średniej, uzyskanej przez grupę chłopców ($\overline{x} = 53,21$). Umiejscowienie badanych dziewcząt na wymiarze kontroli bliższe jest zatem wewnętrznego bieguna tego wymiaru w porównaniu do badanych chłopców.

Drugi efekt główny, dotyczący związku poczucia kontroli z aspiracjami edukacyjnymi dorastających, okazał się nieistotny statystycznie $F(2,39)= 2,86$; $p=n.i.$ Badani formułują zatem określone aspiracje edukacyjne bez względu na to, jakimi własnościami poczucia kontroli w sferze edukacyjnej się charakteryzują. Można powiedzieć, że ich przekonania na temat własnej przyszłości edukacyjnej nie są powiązane z ich przekonaniami o możliwości wpływania na własne wyniki w nauce.

Poziom istotności statystycznej osiągnął zaś efekt interakcji, wskazujący na odmienny charakter związku między poczuciem kontroli a aspiracjami edukacyjnymi dorastających dziewcząt i chłopców $F(2,39)= 3,31$; $p<0,05$. Wzorzec tej interakcji zaprezentowany został na rysunku 2.



Rys. 2. Średnia poczucia kontroli dziewcząt i chłopców o odmiennych aspiracjach edukacyjnych

W próbie dziewcząt można wyróżnić dwie grupy badanych, charakteryzujących się wewnętrznym poczuciem kontroli i formułujących skrajnie odmienne aspiracje edukacyjne, tj. „wysokie i „niskie". „Średnie" aspiracje edukacyjne są zaś preferowane przez dziewczęta z zewnętrznym poczuciem kontroli nad ocenami szkolnymi. Na podstawie testu rozstępów krytycznych Duncana stwierdzono, że średnia poczucia kontroli dziewcząt formułujących „średnie" aspiracje edukacyjne różni się na poziomie istotnym statystycznym od średniej poczucia kontroli dziewcząt z „niskimi" ($p<0,001$) i „wysokimi" aspiracjami edukacyjnymi ($p<0,05$).

Różnice w zakresie średniej poczucia kontroli między chłopcami, formułującymi odmienne aspiracje edukacyjne, są nieistotne statystycznie, choć mamy wyraźnie do czynienia z odmienną niż w przypadku dziewcząt liniową tendencją, łączącą poczucie kontroli z ich aspiracjami edukacyjnymi.

Podsumowanie i dyskusja

Przedstawione wyniki badań potwierdzają tezę, że ryzykowne jest proste wartościowanie wewnętrznego i zewnętrznego poczucia kontroli w kategoriach dobre – złe dla funkcjonowania jednostki w roli ucznia. Wewnętrznemu poczuciu kontroli, tak jak wysokiemu poczuciu skuteczności mogą w pewnych okolicznościach towarzyszyć niekorzystne zjawiska czy zachowania. Zewnętrzne poczucie kontroli, tak jak stan wyuczonej bezradności, nie zawsze prowadzi do całkowitego braku aktywności i zainteresowania jakimkolwiek celem bądź zadaniem. Poprawność sformułowanych tez nieoczekiwanie ogranicza w omówionych badaniach płeć dorastających. I tak wewnętrzne poczucie kontroli badanych dziewcząt współwystępuje nie tylko z „wysokimi" aspiracjami edukacyjnymi, ale również jest własnością tych uczennic, które formułują aspiracje „niskie", planując rozpoczęcie pracy zawodowej bądź co najwyżej dwuletnią ścieżkę edukacyjną po ukończeniu szkoły średniej. Jednocześnie obraz „zewnątrzsterownych"

dziewcząt, jaki wyłania się z przeprowadzonych badań, można określić raczej jako pozytywny. Uzyskują one przeciętne wyniki w nauce, porównywalne z osiągnięciami szkolnymi „wewnątrzsterownych" chłopców. Planują one trzyletnią ścieżkę edukacyjną po ukończeniu szkoły średniej, co umożliwi im ukończenie studiów licencjackich. Nie należy również wykluczać, że „średnie" aspiracje edukacyjne dziewcząt z zewnętrznym poczuciem kontroli wynikają m.in. z ich ograniczonej umiejętności odraczania gratyfikacji (Drwal, 1978), zaś ukończenie studiów licencjackich jest właśnie tą nagrodą, która może stanowić punkt wyjścia do formułowania kolejnych dwu-, trzyletnich celów edukacyjnych.

Wyniki badań, dotyczące związku poczucia kontroli z osiągnięciami szkolnymi i aspiracjami edukacyjnymi chłopców, mieszczą się bardziej w tradycyjnym sposobie ujmowania funkcji poczucia kontroli, który akcentuje pozytywne następstwa wewnętrznego poczucia kontroli i eksponuje negatywne konsekwencji zewnętrznego poczucia kontroli dla poznawczego czy motywacyjnego funkcjonowania jednostki. Świadczy o tym przede wszystkim znacznie wyższa, średnia osiągnięć szkolnych „wewnątrzsterownych" chłopców w porównaniu do ich „zewnątrzsterownych" kolegów. Nie stwierdzono zaś, aby chłopcy z wewnętrznym i zewnętrznym poczuciem kontroli różnili się między sobą pod względem aspiracji edukacyjnych. Brak istotności statystycznej tej zależności może świadczyć wyłącznie o większym wpływie instrumentalnej wartości celu na decyzje edukacyjne chłopców w porównaniu do dziewcząt, które uwzględniają również ocenę własnych predyspozycji.

Podsumowując wyniki badań, dotyczące związku poczucia kontroli z aspiracjami edukacyjnymi dorastających, należy stwierdzić, że wewnętrzne poczucie kontroli pełni funkcję motywacyjną względem aspiracji, ale nie jest to własność ani wystarczająca, ani też konieczna, aby dorastający wyznaczali sobie ambitne cele edukacyjne. Zewnętrzne poczucie kontroli wcale nie współwystępuje z formułowaniem celów łatwych do osiągnięcia. Jest to raczej własność tych dziewcząt, które kierując się „heurystyką gracza", wybierają cele możliwe do zrealizowania przy odrobinie szczęścia i w stosunkowo krótkim czasie.

Porównanie osiągnięć szkolnych i aspiracji edukacyjnych dziewcząt z wewnętrznym i zewnętrznym poczuciem kontroli podaje również w wątpliwości tezę, że ich umiejscowienie na przeciwległych biegunach wymiaru kontroli decyduje o ich przynależności do grupy uczniów „dobrych", „przeciętnych" bądź „słabych". Błędne jest zatem przypuszczenie, że dziewczęta z zewnętrznym poczuciem kontroli są pod względem osiągnięć szkolnych i aspiracji edukacyjnych „lustrzanym odbiciem" dziewcząt z wewnętrznym poczuciem kontroli.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na nieoczekiwane różnice między dziewczętami i chłopcami w zakresie związku między ich poczuciem kontroli a osiągnięciami szkolnymi, zwłaszcza zaś aspiracjami edukacyjnymi. Wyjaśnienie owych różnic pozostaje kwestią do rozstrzygnięcia w kolejnych badaniach. Ich źródło może tkwić w międzypłciowych różnicach w zakresie atrybucji sukcesów i niepowodzeń szkolnych bądź też być wynikiem różnych przesłanek, jakimi kierują się chłopcy i dziewczęta, wnioskując o własnym potencjale intelektualnym. Ta ostatnia wymieniona przyczyna kierowałaby przyszłe badania nie tyle na pytanie, jak dziewczęta i chłopcy wyjaśniają swoje sukcesy i niepowodzenia, ale jakie znaczenie ma dla ich samooceny szkolnej sukces i porażka edukacyjna.

BIBLIOGRAFIA

Bandura A.: *Self-Efficacy. The Exercise of Control.* Freeman, New York 1997.

Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C.: Self-*efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories.* „Child Development" 2001, Vol.72, No. 1.

Drwal R.L.: *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań* W: *Materiały do nauczania psychologii.* Seria III, t. 3. PWN, Warszawa 1978.

Kofta M.: *Poczucie kontroli, złudzenia na temat siebie, a adaptacja psychologiczna.* W: M. Kofta., T. Szustrowa (red.): *Złudzenia, które pozwalają żyć.* PWN, Warszawa 2001.

Kulas H.: *Rozwój poczucia kontroli u dzieci w wieku szkolnym.* „Psychologia Wychowawcza" 1998, nr 3.

Lewowicki T.: *Aspiracje dzieci i młodzieży.* PWN, Warszawa 1987.

Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A.: *Poczucie własnej skuteczności a używanie substancji psychoaktywnych.* „Alkoholizm i Narkomania" 2001, nr 14.

Perry R., Hladkyj S., Perkun R., Pelletier S.: *Academic control and action control in the achievement of college students: A Longitudinal Field Study.* „Journal of Educational Psychology" 2001, nr 93.

Sędek G.: *Bezradność intelektualna w szkole.* Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1995.

Steptoe A., Wardle J.: Locus *of control and health behaviour revisited: a multivariate analysis of young adults from 18 countries.* „British Journal of Psychology" 2001, nr 92.

Szmigielska B.: *Cechy osobowości a poczucie kontroli wzmocnień.* „Przegląd Psychologiczny" 1998, nr 2.

Szmigielska B.: *Poczucie kontroli wzmocnień u dzieci – przegląd badań.* „Psychologia Wychowawcza" 1993, nr 2.

Szmigielska B.: *Pomiar poczucia kontroli nad ocenami szkolnymi u uczniów klas V-VIII.* „Psychologia wychowawcza" 1983, nr 1.

Szmigielska B.: *Wybrane aspekty rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego a poczucie kontroli u dzieci.* W: M. Smoczyńska (red.): *Studia z psychologii rozwoju i psycholingwistyki.* Universitas, Kraków 1998.

The relation of locus of control to school achievements and educational aspirations of adolescents

This study concerns locus of control function for school achievements and educational aspirations of adolescents. It was assumed that the internal locus of control is generally more adaptive which does not mean that external locus of control must be dysfunctional. To test this hypothesis it was investigated the relation of academic locus of control to school achievements and educational aspirations among 396 adolescents. The results confirm the hypothesis only with respect to the relation between locus of control and girls' educational aspirations. Internal locus of control correlated both with "high" and "low" educational aspirations. External locus of control was the personal feature of these girls who preferred "average" educational goals rather than the "low" ones. Furthermore, girls with external locus of control achieved grades comparable to the male students with internal locus of control. In the sample of boys, internal locus of control correlated positively with their school achievements only and was of no importance for their educational aspirations.

MATERIAŁY DYSKUSYJNE

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2006

Grażyna Gurnik
Instytut Badań Edukacyjnych

ROK ZEROWY NA STUDIACH

Podjęcie problematyki selekcji w oświacie wiąże się z narastaniem negatywnych zjawisk związanych z selekcjami szkolnymi – tj. różnicowanie szans edukacyjnych ze względu na miejsce zamieszkania, status socjo-kulturowo-ekonomiczny, jak również patologii towarzyszących egzaminom, takich jak: stres egzaminacyjny, korepetycjomania, uczenie się wyłącznie w celu zdania egzaminu, niezdrowa konkurencja o racjonowane miejsca w placówkach edukacyjnych.

Projekt roku zerowego na studiach przeanalizowany został na podstawie literatury przedmiotu oraz inspiracji i zaczerpniętych z oryginalnych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych stosowanych w szkolnictwie argentyńskim[1], a także na podstawie badań własnych.

W niniejszym artykule przedstawione są zagadnienia związane z przemianami i rolą wykształcenia we współczesnej rzeczywistości polskiej. Skonfrontowane zostały argumenty zwolenników selekcyjności i egalitaryzmu w oświacie oraz przeanalizowane uwarunkowania nierówności w oświacie i ich przejawy na kolejnych progach kształcenia. Prezentuję koncepcję roku zerowego na studiach jako rozwiązanie zwiększające otwartość systemu edukacyjnego. Projekt roku zerowego oparty jest na modelu funkcjonującym w Argentynie. Ekonomiczne możliwości jego wdrożenia w warunkach polskich określone są w ekspertyzie. Omówione są także wyniki sondażu opinii nauczycieli, uczniów i studentów na temat szans awansu edukacyjnego.

Sondaż zrealizowano w 2004 roku, w ramach projektu „Szkoła szans" (grant KBN). Ogółem próba liczy 378 respondentów, w tym 139 uczniów klas maturalnych, 161 studentów pierwszego roku, 78 nauczycieli – 40 ze szkół średnich i 38 akademickich. Reprezentatywność próby jest ograniczona tylko do środowiska warszawskiego. Próba była dobierana według kryterium celowego – zróżnicowania ze względu na typ szkoły liceum/technikum, państwowa/niepubliczna, studia stacjonarne/zaoczne. W analizach odpowiedzi uwzględniono także zmienną: płeć i miejsce zamieszkania.

Boom edukacyjny

W Polsce w ostatniej dekadzie nastąpił boom edukacyjny, eksplozja wskaźników skolaryzacji na poziomie wyższym (Oświata, GUS, 2003/2004). W 1994 roku wskaźnik ten wynosił 13,6%, w 2004 – 48%, W ciągu 10 lat nastąpił 3,5 krotny wzrost wskaźnika skolaryzacji, osiągając niespotykane w skali światowej tempo przyrostu studiującej młodzieży. W 1990 roku studiowało 404 tys. osób, obecnie kształci się w szkołach wyższych 1850 tys. studentów.

Fenomen ten uwarunkowany był przede wszystkim czynnikiem demograficznym. Wtórna fala wyżu demograficznego, pokolenie z początków lat osiemdziesiątych, dojrzała do wieku studenckiego i zalała uczelnie kandydatami na studia. O indeksy uczelni państwowych zaczęło konkurować po 20, 30 kandydatów na jedno miejsce. Chętnych dziesiątkowała ostra selekcja egzaminacyjna. W sukurs przyszła ustawa, umożliwiająca tworzenie uczelni niepublicznych. W reakcji na rosnący popyt na wykształcenie wyższe powstało około 280 prywatnych szkół wyższych. Wchłonęły one nadwyżkę młodzieży gotowej studiować odpłatnie.

Jeśli dokładniej analizujemy miary statystyczne, okazuje się, iż tak efektowny wzrost wskaźników skolaryzacji przypisać można także częściowo innemu sposobowi jego obliczania w porównywanych okresach. Do lat dziewięćdziesiątych, jako studentów uwzględniano tylko osoby kształcące się na pełnych studiach magisterskich, obecnie zalicza się do nich także osoby robiące licencjat. Jest to dopasowanie naszych kryteriów uznawania kształcenia wyższego do standardów ogólnoeuropejskich. Pozwala to wyliczyć, że odsetek młodzieży studiującej u nas i w innych krajach UE staje się porównywalny. W spektakularny sposób nadgoniliśmy zapóźnienia.

Powszechność aspiracji do kształcenia wyższego potwierdzają także wyniki przeprowadzonego sondażu: 73% maturzystów chciałoby uzyskać wykształcenie wyższe, a 16% aspiruje do zdobycia wykształcenia podyplomowego. 44% tych, którzy zaczęli pierwszy rok studiów, marzy o kolejnym edukacyjnym etapie – studiach podyplomowych (Gurnik, 2006, s.93).

Wartość wykształcenia

Wykształcenie stało się powszechnie pożądaną wartością z wielu względów, zwłaszcza z uwagi na jego funkcję alokacyjną, inwestycyjną i inkulturacyjną.

Obecnie nie podaje się w wątpliwość tezy, iż wykształcenie jest czynnikiem alokacji w strukturze społecznej. Awans przez wykształcenie, studia jako przepustka do kariery – zdają się oczywistą i sprawiedliwą drogą osiągania wyższego statusu. Procesy stratyfikacji społecznej w systemach liberalnych doprowadziły z czasem do synchronizacji czynników statusu: pochodzenia, wykształcenia, pieniędzy i władzy. Osoby posiadające majątek inwestowały w edukację dzieci, absolwenci uniwersytetów uzyskiwali lepiej płatną pracę, bogaci i wykształceni sięgali po władzę. Tak tworzą się elity.

Wartość kształcenia jako korzystnej inwestycji w przyszłość może być interpretowana w kategoriach społecznych i indywidualnych. Związek wzrostu poziomu wykształcenia społeczeństwa z rozwojem gospodarczym kraju podkre-

słało wielu socjologów (podaję za: Szymański, 1996, s.75-87). Strumlin, weryfikując empirycznie jedno z podstawowych praw teorii kapitału ludzkiego – o inwestycyjnej wartości kwalifikacji, wykazał korelację pomiędzy poziomem wykształcenia pracowników a wydajnością pracy. Wzrost nakładów na oświatę w latach sześćdziesiątych-siedemdziesiątych ubiegłego wieku w USA, jak również inwestycje w edukację techniczną w Japonii zaowocowały po dekadzie wzrostem gospodarczym tych krajów. Korelacja ta funkcjonuje także w drugą stronę – wraz z rozwojem gospodarki, nowoczesnych technologii tworzy się popyt na kwalifikacje. Znajduje zastosowanie koncepcja „kapitału ludzkiego", w której edukacja jest traktowana jak inwestycja, od której dywidendy uzyskuje się na rynku pracy.

Trudno zwaloryzować wartość kształcenia jako inwestycji dochodowej. Próbę taką podjął T. Schultz, porównując zarobki i wykształcenie Amerykanów w latach dziewięćdziesiątych. Stwierdził siedmiokrotną różnicę między statystycznie uśrednionymi zarobkami osób legitymujących się dyplomami szkół wyższych a dochodami pracowników niekwalifikowanych. Podobne zestawienie wykonano w Polsce, na podstawie wyników badań GUS ze spisu powszechnego 2003 roku. W świetle tych danych przeciętne wynagrodzenie brutto w Polsce wynosiło 2228 zł. Zarobki osób z wykształceniem wyższym były większe o 32% i wyniosły około 3350 zł, zaś pracowników z wykształceniem podstawowym – niższe o 30%, czyli w wysokości średnio 1540 zł.

W Polsce wykształcenie traktuje się obecnie jako inwestycję, a przede wszystkim jako zwiększanie swych szans na rynku pracy. Wysokie kwalifikacje, potwierdzone dyplomem, stanowić mogą o atrakcyjności dla pracodawcy i zabezpieczenie przed bezrobociem. Jeszcze na progu 2000 roku bezrobocie miało znamiona bezrobocia strukturalnego, pracy nie było dla osób bez kwalifikacji, robotników wielkoprzemysłowych, popegeerowskich pracowników. Dyplom uczelni pełnił rolę „listów uwierzytelniających" (Collins,1979), chroniących przed bezrobociem. Jednak po przekroczeniu krytycznego poziomu 15%, bezrobocie dotyka także absolwentów szkół wyższych. W dobie masowego kształcenia następuje zjawisko „inflacji dyplomów", stają się one warunkiem koniecznym, acz niewystarczającym, by zdobyć pracę. Zwraca się również uwagę na podejmowanie studiów z powodu braku pracy. W tej sytuacji odsuwa na kilka lat start w życie zawodowe.

Wykształcenie pełniło także rolę przystosowawczą do funkcjonujących wzorów. Współcześnie owa adaptacyjna funkcja jest kwestionowana, jako niewystarczająca (Lewowicki, 1997; Gnitecki, Rutkowiak, 1999). W epoce lawinowego przyrostu informacji nie wystarczy wykształcenie statyczne, lecz dynamiczne rozwijanie kompetencji, wyprzedzające zmiany. W prognozach Banku Światowego przewiduje się, że pokolenie wchodzące obecnie na rynek pracy, w ciągu życia będzie ją zmieniać przeciętnie około 7 razy. Wymagać to będzie dużej mobilności, otwartości, gotowości do podejmowania nowych wyzwań i ... przekwalifikowywania się. Przed nami wizja kształcenia ustawicznego. Przekonująco na ten temat wypowiadają się autorzy raportów edukacyjnych E. Faure *Uczyć się, aby być* (1975) i J.Delors *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* (1998), jak również krajowi specjaliści (Bogaj, Kafel, Kwiatkowski, Piwowarski (1999).

Egalitaryzm i elitaryzm w oświacie

Rozważania na temat upowszechniania wykształcenia nieuchronnie prowadzą do pytania o sens selekcji w oświacie, uwarunkowania różnicowania szans edukacyjnych, progi selekcyjne w szkolnictwie i sposoby ich pokonywania.

Zbigniew Melosik opisuje dwie główne koncepcje selekcji w edukacji (Melosik, 2003, s.328-366):

– merytokratyczną (liberalizm, esencjalizm, neokonserwatyzm),

– kredencjalizm.

Merytokraci uważają, że status jednostki zależy od jej udokumentowanych osiągnięć. Lepsi uczniowie zdobywają dyplomy uniwersyteckie i na ich podstawie uzyskują „nagrody społeczne", tj. prestiż, wyższą płacę. Towarzyszy temu przekonanie, że istniejące różnice w wynikach nauczania są rezultatem różnic w posiadanych zdolnościach (inteligencji, talentach) i motywacji. Interpretacja ta wpisuje się w liberalny model równości szans na wstępie, co oznacza, że każdy otrzymuje możliwość uczestniczenia w konkurencji, wyścigu o sukcesy, a wygrywają najlepsi. Odpowiada to także esencjalistom, troszczącym się o jakość kształcenia. W ich rozumieniu surowe wymagania merytoryczne pozwalają wyselekcjonować najlepszych, a dyplomy potwierdzają ich wartość. Postawa taka bliska jest także neokonserwatystom czy „akademickim tradycjonalistom" (w nomenklaturze J.Wiliamsa), którzy akcentują selektywność, elitarność, wysokie standardy, jakość, obronę poziomu nauczania poprzez selekcję najlepszych kandydatów. Potrzebę sortowania absolwentów i limitowania przyjęć na studia liberałowie uzasadniają „przeedukowaniem" społeczeństwa i inflacją dyplomów. Gdy następuje „nadprodukcja magistrów" w stosunku do popytu na rynku pracy, wykształcenie wyższe traci wartość jako atut dla pracodawcy. Wartość dyplomu jest relatywna – im mniej ludzi ma dyplom, tym ma on większą wartość.

Krytycy koncepcji merytokratycznych podkreślają, iż edukacja zgodnie z zasadą „najlepsze kształcenie dla najzdolniejszych" pogłębia nierówności społeczne, uwarunkowane nie tyle genetycznie, co kulturowo i ekonomicznie.

Kredencjaliści kwestionują wykorzystywanie dyplomów jako instrumentów selekcji społecznych. Opisując zjawisko reprodukcji dyplomów („dziedziczenia" aspiracji i wykształcenia) i destrukcji tych, którzy zostali odsiani w selekcji, postulują „dekredencjalizację" – świat bez dyplomów. D. Bell (podaję za Melosik, 2003, s.335) uznaje, iż w oświacie sprawiedliwe byłoby ominięcie blokady, jaką jest pochodzenie społeczne. Postuluje „korektywny egalitaryzm", przejawiający się np. w punktach preferencyjnych lub proporcjonalnej reprezentacji, w interesie grup społecznie słabszych. Zwolennicy szerokiego dostępu do edukacji grup uprzednio marginalizowanych to także ideolodzy **pedagogiki krytycznej**. Wskazują oni na konieczność „włączenia wykluczonych" w imię sprawiedliwości społecznej. Jeszcze bardziej radykalne jest stanowisko **postmodernistów i pedagogiki oporu** (Melosik, 1995). Przeciwni są określaniu standardów programowych i zasad zdobywania wykształcenia wyznaczanych przez dominującą kulturę. Postulują pedagogikę różnorodności, bez wartościowania i narzucania jednolitego systemu.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze inne ciekawe podejście do kwestii otwierania się dostępu do edukacji. **Neoliberałowie** zorientowani na rynek podnoszą wątek zróżnicowania sektora edukacji, traktowanej jako „towar do zakupienia",

konkurencji, prywatyzacji, wyborów konsumentów usług edukacyjnych. Uczący się przestaje być traktowany jako surowiec do przerobienia na towar ze znakiem jakości, lecz jako klient.

Kwestie wyrównywania dostępu do wykształcenia w kontekście sprawiedliwości społecznej omawia I. Białecki (2004). Polityka edukacyjna oscyluje między dwiema zasadami:

– równego dostępu do kształcenia,

– najlepszego wykształcenie dla najzdolniejszych.

Z perspektywy jednostki sprawiedliwa byłaby polityka równych szans, zaś z perspektywy interesu społecznego – zasada merytokratycznej selekcji. Co jest sprawiedliwe, czy równy podział, proporcjonalnie do reperezentacji różnych środowisk, czy odpowiednio do wyników i nakładów? W wielu badaniach wykazano związek między pochodzeniem społecznym a wynikami w nauce (Kwieciński, 2002; Szymański, 1996; Piwowarski, 2006). Nierówności szans edukacyjnych są tworzone przez wcześniejsze nierówności warunków. Ta nierówność warunków na starcie pogłębia się – to lepsi uczniowie chodzą do lepszych szkół, mają lepszych nauczycieli, korzystają z zajęć dodatkowych itp. Z badań I. Białeckiego (2002) wynika, że w Polsce uczniowie chowani w gorszych warunkach środowiskowych natrafiają też na gorsze warunki w szkołach. Dlatego, przynajmniej w fazie kształcenia obowiązkowego, powinna być realizowana polityka rekompensaty, z korzyścią dla tych, którzy mają gorsze warunki poza szkołą.

Polityka wyrównywania warunków może być nakierowana na szkołę lub ucznia. W selekcyjnych systemach kształcenia (np. polskim) bariery selekcyjne prowadzą do powiększania się różnic między szkołami i ujednolicania poziomu uczniów wewnątrz klasy. Natomiast w modelu mało selekcyjnym (np. szwedzkim) występują większe różnice między uczniami wewnątrz klasy, a małe między szkołami. W pierwszym przypadku polityka wyrównywania warunków powinna się koncentrować na szkole (lepsza kadra, wyposażenie). Zaś w modelu mało selekcyjnym – powinna być skierowana na słabych uczniów (zajęcia wyrównawcze). Reforma edukacji, której beneficjentem są zbiorcze gimnazja na wsiach, jest realizacją takiej właśnie zasady wyrównywania warunków między szkołami z różnych środowisk (Konarzewski, 2001). Wyniki badań kompetencji piętnastolatków (PISA, 1999, 2004) wykazały zmniejszenie nierówności w zakresie rozumienia tekstu między środowiskami wiejskimi a miejskimi, co w znacznej części przypisać można skuteczności reformy.

Można dyskutować, czy lepiej, gdy edukacja jest dobrem powszechnym, dla każdego, czy gdy jest elitarna – dla najlepszych, czy lepiej rozwija się i funkcjonuje społeczeństwo, w którym wykształcenie jest masowe, czy tam, gdzie inwestuje się w kształcenie wzorotwórczych elit. Uważam, że w warunkach demokracji upowszechnienie oświaty jest wyznacznikiem poziomu rozwoju społeczeństwa, zaś dysproporcje oświatowe – symptomem nierównych szans.

W przeprowadzonym sondażu poznano opinie uczniów, studentów i nauczycieli na temat egalitaryzmu i elitaryzmu w oświacie. W grupie zwolenników egalitaryzmu w edukacji najwięcej było studentów (40%) i uczniów (36%), zaś jako zwolennicy elitaryzmu najczęściej występowali nauczyciele (30%), znacznie rzadziej studenci (9%) i uczniowie (7%), (Gurnik, 2006, s.87). Wyniki te wskazują, iż grupą uznającą potrzebę selekcji w oświacie są nauczyciele. Wolą pracować

z wyselekcjonowanymi uczniami, dobranymi pod względem poziomu osiągnięć szkolnych. W kształceniu masowym i ujednoliconych programach nauczania – uczeń inny to problem.

Selekcyjny model oświaty na przykładzie Polski

W Polsce funkcjonuje model selekcyjny awansu edukacyjnego. Przejście na każdy kolejny szczebel kształcenia wiąże się z egzaminami wstępnymi i końcowymi.

Progi selekcyjne

Przedmiotem mego zainteresowania jest próg selekcyjny między szkołą średnią a wyższą, jednak z uwagi na zjawisko nawarstwiania się procesów selekcyjnych, przedstawię w skrócie problematykę wcześniejszych progów selekcyjnych w oświacie.

Pierwszym progiem selekcyjnym jest dostanie się do przedszkola. W Polsce wskaźnik objęcia opieką przedszkolną wynosi w miastach 29% i na wsiach zaledwie 13%. Rośnie on wraz z poziomem urbanizacji i zatrudnienia matek. Decyzja o zapisaniu dziecka do przedszkola uwarunkowana jest zwykle sytuacją materialną i zawodową rodziców. Nie ma u nas tradycji wysyłania malucha na zajęcia przedszkolne, jeśli matka nie pracuje zawodowo. Koszty opieki przedszkolnej są relatywnie wysokie, gdyż obejmują także całodzienne wyżywienie. Kształcenie przedszkolne uwarunkowane jest więc barierą finansową i środowiskową. Tymczasem pedagodzy zgodnie podkreślają, że właśnie wczesne objęcie dzieci profesjonalną opieką, stymulującą rozwój w grupie, może skompensować braki środowiskowe. W związku z akceleracją rozwoju dzieci, rekomendowanym przez pedagogów, projektuje się obniżenie wieku obowiązku szkolnego. Praktycznie w całej Europie pięciolatki już są objęte oddziaływaniem instytucji kształcących. U nas od 6 roku życia funkcjonuje „zerówka" – obowiązek, ale niekoniecznie szkolny. Część dzieci realizuje go w szkołach, część w przedszkolach. Różnicuje to charakter zdobywanego doświadczenia edukacyjnego. Szkoła podstawowa jest powszechna i obowiązkowa. W uzasadnionych przypadkach dojrzałość szkolną dziecka można mierzyć odpowiednimi testami pedagogicznymi. Należy podkreślić, że na tym szczeblu kształcenia występują bariery adaptacyjne (Piwowarski, 2006).

Kolejny próg selekcyjny – to przejście do gimnazjum. To ogniwo systemu szkolnego zostało wprowadzone reformą strukturalną w 1999 roku. Nawiązuje do przedwojennego podziału na gimnazja, przygotowujące do tzw. małej matury, i licea, dające pełne wykształcenie średnie. Z punktu widzenie wyrównywania szans oświatowych młodzieży z małych miejscowości, wsi i miast – powstanie gimnazjum znajduje uzasadnienie. Monitoring reformy (Konarzewski, 2001) wykazuje, że poprawiły się warunki bazowo-kadrowo-programowe gimnazjów wiejskich. Natomiast niepokoi fiasko wychowawcze rozwiązania, polegającego na zebraniu w tym typie placówek młodzieży w najtrudniejszym wieku dorastania.

Gimnazjum kończy się testem kompetencyjnym, którego wyniki w założeniu miały służyć ewaluacji jakości pracy szkoły, a nie ucznia, jednak w konkurencji do renomowanych średnich szkół ogólnokształcących brane są pod uwagę. Trzeba przyznać, że w stosunku do nie tak dawnych czasów, gdy absolwenci podstawó-

wek zdawali selekcyjne egzaminy wstępne do liceów, a ci, którym się nie powiodło, trafiali do zasadniczych szkół zawodowych – próg selekcyjny na szczeblu przejścia z kształcenia podstawowego do średniego uległ znacznemu zniwelowaniu. Wyrazem tego są rosnące wskaźniki skolaryzacji dla poziomu średniego, które przed reformą wynosiły 71,4%, zaś obecnie 86,5%.

Następnym progiem selekcyjnym jest matura i rekrutacja na studia. Świadectwo maturalne odgrywało rolę certyfikatu zakończenia cyklu kształcenia średniego. Przez 5 lat przygotowywana była reforma, tzw. nowa matura, której znaczenie ma być podsumowująco-diagnostyczno-selekcyjne. Warto podkreślić, że w nowej maturze uwzględnia się nowocześniejsze koncepcje pedagogiczne (poznawcze, pedagogika humanistyczna) niż dotychczasowo dominujący encyklopedyzm. Podczas egzaminu maturalnego uczniowie mają się wykazać nie tylko wiedzą, ale także zdolnościami rozumienia, interpretowania, wyboru, kreatywnością. Zreformowany egzamin maturalny odbywa się z dużymi oporami i obawą ze strony środowisk akademickich, nauczycielskich, rodzicielskich i uczniowskich. Nowa matura, to egzamin zewnętrzny, ogólnokrajowy, a jego wyniki mają być podstawą do przyjęcia na studia. Upraszcza to procedury rekrutacyjne i chroni młodzież przed przygotowywaniem się do kolejnych egzaminów, świeżo po zdaniu matury. Warunkiem jest rzetelność i obiektywizm egzaminów maturalnych, nadanie im formy niepodważalnych egzaminów zewnętrznych.

W sondażu zbadano opinie respondentów na temat sposobów przechodzenia na kolejne szczeble kształcenia. Przygotowane opcje odpowiedzi do wyboru uwzględniały wariant aktualnie obowiązujący, propozycje bardziej liberalne i ostrzej selekcyjne. Ciekawe jest, w jakim kierunku zmierzać będą wybory poszczególnych grup respondentów – ułatwień, tradycji, czy selekcji w procedurach awansu edukacyjnego. Opinie na temat rekrutacji na studia podzieliły respondentów. Wśród uczniów było najwięcej przekonanych o konieczności zdawania egzaminu wstępnego (35%), wielu z nich zainteresowało się także możliwością studiowania roku zerowego (24%). Studenci równie często wybierali wariant egzaminu wstępnego (26%) i rozmowy kwalifikacyjnej (24%), zaś nauczyciele najczęściej opowiadali się za rekrutacją na podstawie wyników zewnętrznej matury (28%) i punktacji skumulowanej, uwzględniającej oceny na świadectwie, maturze i z testów uczelnianych (28%). Ogólnie, w uzyskanych w sondażu opiniach na temat sposobów przejścia między kolejnymi progami szkolnymi ujawnił się tradycjonalizm badanych (akceptacja dla egzaminów), ich zmęczenie reformami i niechęć do wprowadzanych zmian. Reakcje te dominowały nad postrzeganiem własnych interesów grupowych. Natomiast w pytaniach o percepcję przeszkód w realizacji aspiracji edukacyjnych i subiektywne uwarunkowania niepodejmowania wyzwań edukacyjnych na plan pierwszy wysuwała się obawa przed egzaminami (28%), przesuwając na plan dalszy takie przeszkody, jak względy finansowe (15,6%) czy logistyczne (8%).

Kontrowersje wokół egzaminów

Najbardziej selekcyjnym progiem w naszym systemie edukacyjnym jest zewnętrzny egzamin maturalny, będący przepustką na studia. Ci, którzy osiągają lepsze wyniki, zostają przyjęci na wyższą uczelnię, zaś ci, którzy uzyskali mniej punktów – odpadają. Egzamin jest ryzykowną grą, a stawka w tej grze jest bardzo

wysoka – wygrana otwiera drzwi do kariery, przegrana wiąże się z „wypadnięciem z gry" lub dużymi wydatkami (płatne studia). Egzaminy na studia są grą zero-jedynkową, gdyż przy ograniczonej liczbie miejsc na wybrany kierunek studiów działają mechanizmy konkurencji. Wygrana jednego kandydata zmniejsza szanse innego. Są kierunki, na których o indeks ubiega się po kilkudziesięciu kandydatów na miejsce. Egzaminy są w interesie szkoły przyjmującej ucznia, gdyż pozwalają wyselekcjonować najlepszych kandydatów pod względem stawianych wymagań. Matura jest również wskazana ze względów społecznych, sprawdza efekty pracy szkół, potwierdza jakość uzyskanego w nich wykształcenia. Nie bez znaczenia jest aspekt motywacyjny selekcji. Sytuacja egzaminacyjna, od której zależy awans edukacyjny, dopinguje uczniów do uczenia się, powtórzenia i uzupełnienia braków w wiedzy. Warto jednak postawić pytanie, co egzamin właściwie mierzy? Podczas egzaminów premiowane są określone cechy i pozamerytoryczne uwarunkowania kandydatów, tj.: inteligencja werbalna, ukończenie renomowanego liceum, dostęp do korepetycji i kursów przygotowawczych, odporność na stres.

W sondażu proszono badanych o ustosunkowanie się do określonych twierdzeń o egzaminach. Opinie te odnosiły się do funkcji egzaminów (selekcyjnej, motywacyjnej), ich trafności i rzetelności. Najpopularniejsza była opinia, iż „egzaminy motywują do uczenia się. Bez obawy przed egzaminami uczniowie nie przykładaliby się do nauki" (71%). Z drugiej strony, najmniej respondentów (37%) zgadzało się z opinią, iż egzamin jest obiektywnym sposobem oceny wiedzy ucznia. Ogólnie, najwięcej badanych dostrzegało jednocześnie zalety i wady egzaminów (43%). W kontekście dyskusji nad trafnością i obiektywizmem tej formy sprawdzania wiedzy uczniów uzyskane wyniki wydają się zaskakujące, gdyż ujawniają ciągle znaczną aprobatę dla egzaminów.

Kursy przygotowawcze i korepetycje

Staje się już regułą, że do egzaminów wstępnych na studia kandydaci uczą się na kursach przygotowawczych. Jest to nisza usług edukacyjnych, z której ciągną profity uczelnie, fundacje i firmy szkoleniowe. Na kursy przygotowawcze może się dostać każdy, kto gotów jest je opłacić. Dydaktykom nie przeszkadza prowadzenie zajęć z młodzieżą zróżnicowaną pod względem osiągnięć i przygotowania, nie stawiane są żadne warunki co do predyspozycji słuchaczy. W założeniach kursy mają powtórzyć i uporządkować wiedzę kandydatów na wybrane kierunki studiów. W praktyce odbywa się „przerabianie testów", ćwiczy rozwiązywanie zadań z ubiegłorocznych egzaminów. Niestety, kursy nie spełniają funkcji kompensacyjnej, wyrównującej braki, wynikające z różnego poziomu szkół, gdyż zwykle korzystają z nich uczniowie zamożniejsi i zamieszkali w ośrodkach akademickich, czyli ci, którzy i tak mają lepszą sytuację edukacyjną. Młodzieży ze środowisk zaniedbanych nie stać na pokrywanie kosztów korepetycji czy kursów przygotowawczych. Zróżnicowanie szans pogłębia się. Kursy i korepetycje cieszą się coraz większą popularnością i ... skutecznością. Jest to forma komercyjna i dlatego nie dla wszystkich dostępna.

W badaniu własnym możliwe było określenie, ilu respondentów i z ilu przedmiotów korzystało z korepetycji w ciągu ostatniego roku. Znamienne jest, iż aż 57% badanych brało korepetycje w tym okresie. Najczęściej korzystano z usług prywatnego nauczyciela przy uczeniu się jednego (24%) lub dwóch (22%) przedmiotów. Zdarzały

się jednak przypadki (10%), że z korepetytorem przerabiano trzy i więcej przedmiotów. Rozpoznano także, ile pieniędzy wydali uczniowie i studenci na dokształcanie w ciągu ostatniego roku nauki w szkole średniej. Najczęściej koszty te kształtowały się w przedziale 1001 – 2000 zł rocznie (18%), ponadto 15% respondentów oceniło, iż wydali na przygotowanie do matury i studiów powyżej 2000 zł. Orientacyjny koszt kursów przygotowawczych na studia wynosi ok. 400 zł (informacje zebrane z informatorów kursów), zaś godzina korepetycji z przedmiotów z zakresu szkoły średniej wynosi ok. 50 – 80 zł. Uzyskane wyniki wykazują brak zaufania, iż szkoła w wystarczającym stopniu przygotowuje uczniów do egzaminów. Dominuje przekonanie, że dodatkowe, indywidualne i odpłatne nauczanie zwiększa szanse pokonania barier selekcyjnych w edukacji. Zwraca uwagę fakt, iż po odpłatne formy dokształcania sięgała częściej młodzież warszawska niż zamiejscowa. Nie wiadomo, czy wiąże się to ze środowiskową modą na korepetycje i kursy, czy z ich dostępnością, ograniczoną w mniejszych, nieakademickich ośrodkach. Zjawisko to pogłębia zróżnicowanie szans w dostępie do stołecznych uczelni młodzieży miejscowej i przyjezdnej.

Bezprogowy model edukacji w Argentynie

Czy istnieje alternatywa dla systemu selekcyjnego? Ciekawe wydają się rozwiązania południowoamerykańskie. Kraje, takie jak Argentyna, Chile, Brazylia, Kolumbia, musiały po okresie neokolonializmu stworzyć systemy edukacyjne, zapewniające przygotowanie rodzimych kadr do wszystkich dziedzin życia kraju – gospodarki, kultury, polityki. Musiały także przez wykształcenie stworzyć szanse integracji i emancypacji środowiskom cywilizacyjnie zacofanym (społecznościom indiańskim, murzyńskim). Obok trendu do kształcenia bogatych elit za granicą oraz wdrażania programów walki z analfabetyzmem – rozwijała się szeroko dostępna, demokratyczna edukacja na dobrym poziomie. Przykłady rozwiązań organizacyjno-metodycznych w najbardziej rozwiniętym w regionie systemie edukacyjnym Argentyny posłużą opracowaniu modelu i praktycznych rozwiązań roku zerowego.

W Argentynie obowiązuje 10-letnia szkoła podstawowa EGB (*Educacion General Basica*), w której wyodrębniono cykle: jeden rok adaptacyjny, kształcenia przedszkolnego sześciolatków; klasy 1–3: nauczanie początkowe, alfabetyzacja, propedeutyka przedmiotowa; klasy 4–6: nauczanie systemowe, przedmioty podstawowe; klasy 7–9: nauczanie zróżnicowane, zajęcia fakultatywne. Cykl kształcenia średniego obejmuje 3 lata kształcenia polimodalnego (klasy I – III). Wyodrębniono pięć profili średniej szkoły polimodalnej: – nauki humanistyczne i społeczne, – środowisko, zdrowie i nauki przyrodnicze, – ekonomia i zarządzanie, – produkcja i usługi, – sztuka, wzornictwo i komunikacja. W każdym module realizowanych jest co najmniej 10 przedmiotów rocznie. Oprócz bazowych treści nauczania (*contenido basico*), będących odpowiednikiem naszych minimów programowych, w poszczególnych profilach wprowadza się przedmioty kierunkowe, takie jak: psychologia, historia sztuki, ekologia, ekonomia, informatyka, technika. Absolwent szkoły polimodalnej ma do wyboru dwie opcje – kontynuację kształcenia w szkole wyższej lub kształcenie zawodowe w ramach ścieżki zawodowej (*trajecto tecnico-profesional*). Wszystkie szkoły państwowe i prywatne zobowiązane są do zapewnienia pełnego cyklu kształcenia, od klasy pierwszej do dziewiątej.

W Argentynie istnieje bezprogowy system edukacyjny: wszystkie szczeble kształcenia są ze sobą integralnie połączone (Decreto 1276, 1996), praktycznie nie ma progów edukacyjnych, których przekraczanie wiązałoby się ze zdawaniem egzaminów wstępnych lub końcowych (np. matura). Warunkiem przejścia na wyższy poziom kształcenia (również z klasy do klasy) jest zaliczenie programu bazowego każdego przedmiotu nauczania. Zaliczenie to odbywa się na podstawie średniej z ocen cząstkowych w poszczególnych semestrach. Przy średniej poniżej 5 (w skali ocen 0-10) uczeń zobowiązany jest zdawać egzamin, zaliczający przedmiot. Ma szanse zaliczania go w kolejnych trzech sesjach (będąc promowanym warunkowo) w swojej szkole, a jeśli nie uda mu się, może zdawać egzamin w innej, wyznaczonej szkole.

Interesujący jest jeszcze jeden warunek zdania z klasy do klasy – wymagana frekwencja. Jeśli uczeń opuści powyżej 15 dni nauki w ciągu roku szkolnego (bez zwolnienia lekarskiego), musi zaliczać treści programowe przerabianych w tym czasie przedmiotów (Decreto 562, 1990)

Świadectwo maturalne i tytuł *bachiller* uzyskuje uczeń na podstawie zaliczenia wszystkich przedmiotów z cyklu nauczania podstawowego i średniego. Upoważnia go to wstępu na uczelnię państwową na „rok zerowy" bez żadnych egzaminów. Ten pierwszy rok CBC jest orientacyjny i selekcyjny. Warunkiem promocji jest zaliczenie sześciu przedmiotów propedeutycznych. Zaawansowanie w studiach związane jest z realizacją programowych przedmiotów. Argentyński student nie powie, że jest na 3 lub 4 roku studiów, tylko określi, że np. zostało mu do zaliczenia 10 przedmiotów z 30 ujętych w programie studiów.

Sensem tych rozwiązań jest:

– stworzenie uczniom wielokrotnych szans awansu edukacyjnego,

– „zniwelowanie blokad egzaminacyjnych" i zastąpienie ich systematycznym zaliczeniem opanowywanych treści,

– wyeliminowanie mechanizmu konkurencji w edukacji,

– powszechna dostępność do wykształcenia wyższego,

– indywidualizowanie tempa i intensywności studiowania, łączenie studiów z pracą.

Rok zerowy – konkluzje

Koronnym ogniwem bezprogowego systemu edukacji w Argentynie jest rok zerowy na studiach. Rok zerowy to oryginalne rozwiązanie argentyńskie, stosowane głównie na państwowych uczelniach, takich jak Universidad de Buenos Aires (UBA). Wprowadzono tam wstępny cykl uniwersytecki (*Ciclo Basico Comun – CBC*), podczas którego kandydaci na poszczególne kierunki weryfikują swoje wybory edukacyjne i kompetencje do roli studenta. Na rok zerowy przyjmowani są wszyscy chętni, którzy ukończyli szkołę średnią[2]. Podczas dwóch semestrów uczący się poznają propedeutykę przedmiotów kierunkowych dla danej specjalizacji i zdają z nich egzaminy, co upoważnia ich do kontynuowania studiów na wybranym kierunku. Zaletą roku zerowego jest otwarcie systemu oświaty na progu między szkołą średnią a wyższą oraz walory orientacyjne. Po roku CBC absolwent wie, czy wybrał dobry kierunek, i o nim wiadomo, czy sprawdza się w roli studenta.

Naszych polskich respondentów prosiliśmy o zaopiniowanie projektu roku zerowego. Najwięcej wątpliwości dotyczących projektu roku zerowego badani

wiązali z wyobrażeniem bałaganu organizacyjnego, przepełnienia, tłoku na modnych kierunkach, aż 77% respondentów wskazało tę odpowiedź. Była ona akcentowana przez 83% studentów (widocznie już w istniejących warunkach polscy studenci czują się przytłoczeni bałaganem organizacyjnym uczelni). W świetle tych doświadczeń i obaw, ewentualne wprowadzenie roku zerowego wymagałoby niezwykle precyzyjnego przygotowania organizacyjnego, wyznaczenia filii, przydziału sal, rozkładu godzin itp. Kolejny najczęściej formułowany sąd o roku zerowym podkreśla jego znaczenie jako sposobu wyrównywania szans studiowania, szczególnie tym, których nie stać na korepetycje i kursy przygotowawcze – tak uważało 59% respondentów, a wśród studentów 66%. 54% ankietowanych było przekonanych, iż studiowanie na roku zerowym ograniczy pomyłki co do wyboru kierunku studiów i stworzy możliwość lepszego sprawdzenia predyspozycji do studiowania. Obawę o obniżenie poziomu studiów w związku z tym, iż dostaną się kandydaci o różnym przygotowaniu wyraziło 34% respondentów, głównie nauczycieli (43%). Ogólnie, najwięcej badanych dostrzegało jednocześnie zalety i wady projektu (44%), opinie pozytywne były nieco częściej wybierane niż negatywne (32% do 24%). Najwięcej zwolenników projektu znaleźć można w grupie studentów, którzy wolą, aby przejście między szkołą średnią a uczelnią było bardziej łagodne. Uchroniłoby to ich przed przypadkowością machiny egzaminacyjnej. W trakcie roku zerowego mieliby więcej możliwości, by wykazać się swą wiedzą i predyspozycjami oraz przygotować się do roli studentów wybranego kierunku. Najbardziej krytyczni wobec projektu okazali się nauczyciele szkół średnich (41%). Sceptycyzm nauczycieli wiązać się może z obroną swego znaczenia jako przygotowujących do egzaminów. Wynikać może też z przekonania, że wielu uczniów nie nadaje się do roli studentów i nie warto stwarzać im możliwości zmierzenia się z tym wyzwaniem.

Opracowano także ekspertyzę na temat finansowych konsekwencji ewentualnego wprowadzenia roku zerowego do naszego systemu oświaty (Kowalska, 2004). Wykazano w niej, iż mógłby być wdrożony po uwzględnieniu następujących warunków:

– ograniczenia projektu do jednej lub kilku prestiżowych uczelni – z wyłączeniem kierunków najbardziej kosztochłonnych, tj. artystycznych i medycznych;

– zmodyfikowania algorytmu określającego dotacje, tak aby uwzględniał rzeczywiste niższe koszty kształcenia studenta roku zerowego;

– skomasowania zajęć różnych kierunków w budynku wyznaczonym specjalnie na „zerówki";

– możliwości partycypacji studentów w kosztach bieżących studiowania (opłaty administracyjne, egzaminacyjne).

Atutem projektu jest to, że rok zerowy niweluje rozwarstwienie na elitarną edukację bezpłatną i rządzącą się prawami rynku oświatę niepubliczną. Ujawnia także orientacje kształceniowe młodzieży, nie poddane kalkulacji szans na dostanie się na wymarzony kierunek. W perspektywie niżu demograficznego, otwarcie chętnym maturzystom dostępu do studiów zaowocować może trafniejszymi wyborami kierunków kształcenia.

Przedstawienie rozwiązań organizacyjno-strukturalnych bezprogowego systemu edukacyjnego może być głosem w dyskusji o zasadności i formule egzaminów maturalnych i rekrutacji na studia.

Przypisy

[1] Kraje latynoskie z uwagi na szczególną rolę edukacji w procesie rozwoju cywilizacyjnego wypracowały ciekawe i odmienne od europejskich rozwiązania organizacyjne i metodyczne. Korzystając z materiałów i nawiązanych kontaktów prezentuję, te rozwiązania i porównuję ze stosowanymi w naszej oświacie.

[2] Technicznie i organizacyjnie przyjmowanie na CBC wiąże się z zastosowaniem systemu informatycznego zapisów na CBC oraz powołaniem filii „zerówek" w każdej dzielnicy i ze zmianowością.

Bibliografia

Białecki I.: *Szanse na kształcenie i polityka edukacyjna – perspektywa równości i sprawiedliwości społecznej*. Warszawa 2004

Białecki I.: *Drogi kariery szkolnej. Wyniki badań ankietowych*. Warszawa 2002

Bogaj A., Kafel K., Kwiatkowski S., Piwowarski R.: *Oświata dla wszystkich*. IBE, Warszawa 1999

CBC Ciclo Basico Comun en la UBA: Cuaderno de Informacion CBC, UBA, Buenos Aires 2002

CENSO: UBA/ Institucional/ Estudiantes?/ Docentes 2004

Collins R.: *The Credencial Society*. Academic Press, New York 1979

DECRETO 1276/96 Ley Federal de Educacion, Ministerio de Cultura y Educacion, Argentina

Delors J.: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Tłum. W. Rabczuk. Wyd. UNESCO, Warszawa 1998

Faure E.: *Uczyć się, aby być*. Tłum. Z. Zakrzewska. PWN, Warszawa 1975

Gurnik G.: *Szkoła szans*. IBE, Warszawa 2006

Konarzewski K. (red.): *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty*. ISP, Warszawa 2001

Kowalska I.: *Skutki finansowe wprowadzenia bezprogowego systemu edukacji (roku zerowego)* – ekspertyza do grantu KBN HO1F 00724, 2004

Kwieciński Z.: *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami szkolnymi na pierwszym progu szkolnictwa*. UMK, Toruń 2002

Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Wyd. 4, WSiP, Warszawa 1997

Melosik Z.: *Edukacja a stratyfikacja społeczna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. PWN, Warszawa 2003

Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2003/2004 – Informacje i opracowania statystyczne GUS. Warszawa

Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. Red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak. Warszawa-Poznań 1999

PISA – Międzynarodowa Ocena Umiejętności Uczniów w krajach OECD – badania w 1999 i 2004 roku; opracowania: M. Federowicz, I. Białecki, J. Haman, A. Romaniuk, P. Sztabiński

Piwowarski R.: *Edukacja z perspektywy lokalnej i globalnej*. IBE, Warszawa 2006

Szymański M.: *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*. IBE, Warszawa 1996.

RECENZJE

Jadwiga Szymaniak: *Młodzież. Szkoła. Wartości.* Wyd. Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Koszalinie, Koszalin 2005, s. 385.

Lapidarnie sformułowany główny temat książki zarysowuje szeroki zakres podjętej problematyki, skierowuje uwagę czytelnika na jej pedagogiczne i aksjologiczne aspekty. Podtytuł: *Dwa pokolenia wobec lektury*, odsłania istotne cele tej publikacji. Autorka przybliża niektóre cechy młodzieży i uznawane przez nią wartości w dwojaki sposób: **bezpośrednio**, teoretycznie poprzez odniesienia do literatury przedmiotu i praktyki edukacyjnej (rozdz. I i II), i **pośrednio** – przez prezentację i analizę wyników badań, dotyczących recepcji wybranych lektur przez dwa odległe pokolenia uczniów liceum w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku i po trzydziestu prawie latach – to jest w roku 2000 (badania z lat 1998-1999).

Przyglądając się strukturze tej książki, zauważymy podział na dwie części: teoretyczną – obejmującą trzy ważne rozdziały (s. 13-170): 1. „Kontakty młodzieży z kulturą jako problem pedagogiczny"; 2. „Rzut oka na myśl aksjologiczną..."; 3. „Recepcja – czy aktywna transformacja przekazu?" – oraz empiryczną (s. 171-340), prezentującą postępowanie badawcze, a także uzyskane wyniki badań. Autorka w zwięzłym wstępie określa główne cele pracy, którymi są: „refleksyjne czytanie tekstów literackich" oraz „dorabianie się własnej osobowości".

„Sądzę, że literatura – pisze – może uczyć empatyczności i doświadczania dobra. Zbliżać też może, choćby w formie intelektualnej przygody, do rozumienia wartości dziś kontrowersyjnie odbieranych, takich jak: **patriotyzm, wolność, zaangażowanie**" (s. 16).

Książka jest przydatna w pracy nauczycieli i studentów. Autorka korzysta z interdyscyplinarnej literatury, ukazuje związki pomiędzy sytuacją odbioru dzieła literackiego w danym czasie a cechami szkolnej humanistycznej edukacji. Akcentuje znaczenie poznawczego, emocjonalnego i duchowego przygotowania młodzieży do recepcji różnorodnych wartości, wpisanych w dzieła sztuki. Spoglądając na recenzowaną pracę jako całość, trzeba też zauważyć, iż wnosi ona wiele ciekawych spostrzeżeń o młodzieży i aksjologicznych aspektach literatury, szkoła zaś pojawia się w tle.

W rozdziale I: „Kontakty młodzieży z kulturą jako problem pedagogiczny" – postawiono wiele pytań o istotę tych kontaktów, ich zakres i oparcie w wartościach. Samej kulturze autorka poświęca szereg refleksji ogólnych, a ponadto skupia się na dwóch sprawach:

Po pierwsze: dowodzi, że poznawanie kultury poprzez „pośrednictwo" szkoły wymaga zwiększenia nauczycielskiej świadomości działania, ułatwiającego młodzieży ten proces.

Po drugie: nawiązując do dialogiczności pedagogik, odpowiada na pytanie, kogo wychowywać? Obywatela narodu czy obywatela świata? – co wydaje się sztuczne, gdyż od dawna wiadomo, że elementy te w wychowaniu muszą współwystępować. **Wykazując się gruntowną znajomością literatury, autorka radzi sobie nieźle z nadmiarem informacji**, akcentując niektóre treści sterujące rozwojem kontaktów młodzieży z kulturą. Wyszczególnia także pewne koncepcje jej poznawania (s. 17 i s. 23).

Cennym wątkiem w tym rozdziale są też rozważania o wartości dialogu, warunkach rozwoju duchowego życia człowieka i doświadczania wyższych wartości. Uznanie budzi ostrożność w referowaniu poglądów na temat różnych koncepcji człowieka. Zdanie przejęte od M. Bubera (*Ja i Ty*, 1992): „Nie chodzi o to, by uczynić innego kimś innym, zaszczepić mu własną >>słuszność<< – jest interpretowane w różnych kontekstach, w sposób pogłębiony.

Obszerny rozdział II (s. 55-130) stanowi kontynuację wątków aksjologicznych, podjętych poprzednio, lecz wprowadza również wiele nowych treści, dotyczących:

– wybranych wartości (wolność, poświęcenia, zaangażowanie, patriotyzm), ważnych

– zdaniem autorki – w pracy wychowawczej szkoły;

– rozumienia wartości w nauce;

– wychowania do wartości.

Omawiając rozumienie takich wartości, jak: **wolność, poświęcenie, patriotyzm**, autorka z jednej strony sięga do sytuacji nauczyciela-polonisty i dzieł literackich, z drugiej – cytuje liczne poglądy uczonych filozofów, psychologów i socjologów. Wiele miejsca zajmują analizy pedagogicznych aspektów wartości, a więc sposobów ich funkcjonowania w praktyce dydaktycznej i wychowawczej.

Interpretując cechy różne i podobne wielu ujęć wartości (M. Rokeach, J. Puzinina, M. Łobocki, K. Olbrycht, M. von Henting i inni) wyodrębnia pojęcia ważne w działaniach pedagogicznych, takie jak: doświadczanie wartości, przeżywanie wartości; doświadczanie wartościowego działania; relatywizm, fundamentalizm w pojmowaniu wartości itp.

Inny charakter ma rozdział III: „Recepcja – czy aktywna transformacja przekazu?". Rozpatrując tytułowy problem, wykorzystano wartościowe pozycje z zakresu metodologii pedagogiki i polonistyki, ale i tu wątek aksjologiczny zaznacza się dość wyraźnie. Rozważania skupiono na cechach dzieła literackiego, różnych możliwościach jego odbioru i odczytywania wartości.

Wypowiadając się na temat stosunku młodych odbiorców do różnych przekazów, autorka zauważa opór, nieufność wobec zastanej kultury i sądzi, że można go przekształcić w refleksję pozytywną, szczególnie nad własną tożsamością. Ważne jest, iż próbuje doprecyzować szereg istotnych pojęć, takich między innymi, jak: odtwarzanie, odbiór, recepcja, percepcja dzieła literackiego; ukazując wartość precyzyjnego myślenia w badaniach fenomenu kontaktu czytelnika z dziełem i jego autorem. Przegląd wielu koncepcji dzieła literackiego i jego odbioru prowadzi do wniosku, że literatura jako nośnik wartości egzystencjalnych może być w różnoraki sposób odbierana i transformowana.

Słusznie zauważono, że „nową kategorią pedagogiczną staje się istnienie recepcji i prezentacji siebie, a sam proces kontaktu z dziełem ma duże znaczenie społeczne, gdyż rozwija wrażliwość odbiorcy na problemy etyczne, staje się podstawą poznawania aksjologicznych barw świata" i rozwoju języka wartości.

Rozdziały końcowe można potraktować łącznie (s. 171-200, s. 201-340), gdyż są one poświęcone metodologii badań oraz prezentacji uzyskanych wyników przez dwa pokolenia czytelników, wyrażających swe poglądy na temat czterech wybranych dzieł literackich, a więc: III części *Dziadów* i *Konrada Wallenroda* Adama Mickiewicza, *Ludzi bezdomnych* S. Żeromskiego i *Lorda Jima* J. Conrada. Autorka gruntownie zbadała i określiła sposób rozumienia takich wartości, jak: zaangażowanie, patriotyzm, humanizm.

Badani **zaangażowanie** pojmowali jako: społecznikostwo, altruizm, sokratejskie szlachetne działanie, zdolność do zbiorowego działania, przyczynianie się do szczęścia bliźnich, zakorzenienie społeczne, moralność maksymalistyczna.

Patriotyzm określano jako polskość, poświęcenie, obowiązek wobec szerszej społeczności, otwartość na drugich, bezinteresowność, wierność sprawie, społeczności, krajowi; powinność, pamięć o przekazach, ludziach, symbolach.

Humanizm, kojarzono z takimi określeniami, jak: współczucie, dostrzeganie cudzego cierpienia, cześć, poważanie, szacunek, zdolność do ulepszania świata itp.

Materiał pojęciowy zgromadzono, dążąc do odpowiedzi na pięć głównych pytań – problemów odnoszących się do zgodności (lub nie) postaw dwóch badanych pokoleń wobec norm postępowania i wartości; różnic w postrzeganiu bohaterów literackich; sposobów odczytywania „znaków kultury"; dostrzegania specyficznej atmosfery wybranych tekstów; różnic w ogólnym sposobie odbioru lektur, uwarunkowanych środowiskiem życia badanych.

Studiując przedstawione wyniki, warto podkreślić ich wielorakie ujęcie, a więc statystyczne, opisowe, sprawozdawcze, oceniające i ilustracyjne. Oznacza to, że dr Jadwiga Szymaniak zręcznie łączy różne struktury uzyskanej wiedzy, odpowiada na postawione pytania, argumentuje i dzieli się refleksją. Akcentuje też treści kluczowe.

Te i inne wartości rzetelnie napisanej książki, jej interesujący i integrujący różne punkty widzenia sposób pisania, bogactwo przykładów, interpretacji i syntez – pozwalają sądzić, że recenzja zachęci czytelników do gruntownych studiów tej publikacji i wykorzystania jej treści w pracy edukacyjnej w różnych typach szkół.

Bronisława Dymara

Zbigniew Węgierski: ***Opieka nad dzieckiem osieroconym. Teoria i praktyka.*** Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", Toruń 2006, s.226

Początek 2006 roku zaowocował długo oczekiwaną książką zasłużonego dla polskiej pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej Zbigniewa Węgierskiego. Tym razem Profesor zajął się wybranymi zagadnieniami sieroctwa społecznego, głównie dostrzeganego z perspektywy polskiej rzeczywistości. Przyznać trzeba, że jest to temat niezwykle żywotny, albowiem minęły już blisko dwie dekady od transformacji ustrojowej, a wciąż brak systemowych, a więc zdecydowanych przeobrażeń w systemie opieki nad dzieckiem porzuconym. Zdaniem Marii Kolankiewicz – przywołanej w książce – aby zmiany były rzeczywiste, należałoby dziesięciokrotnie zwiększyć liczbę rodzinnych placówek socjalizacyjnych (s. 169). Póki co, możemy więc mówić tylko o dobrym kierunku reformy, nie zaś o zdecydowanych jej efektach.

Z. Węgierski – w recenzowanej pracy – stara się określić zjawisko sieroctwa społecznego, jego wymiar, uwarunkowania i aktualne formy kompensacyjne. Odpowiedź na wspomniane zagadnienia próbuje przedstawić na postawie przeprowadzonych badań. W związku z tak skonstruowaną problematyką książki, na jej treść składają się trzy wątki. Pierwszy, to obszerny opis polskich badań dotyczących kwestii opieki nad dzieckiem sierocym. Określone zostały czynniki wpływające na kryzys współczesnej rodziny oraz wynikające z niego dysfunkcje. Autor postawił tezę, że czynnikami zaburzeń w rodzinach dezorganizujących funkcję opiekuńczo-wychowawczą są liberalizacja życia społecznego i zmiany w obyczajowości, przekładające się m.in. na wczesną inicjację seksualną i wzrost dla niej aprobaty społecznej (s. 20). Jedną z konsekwencji owych przeobrażeń jest sieroctwo społeczne. Jego rodzajom, rozmiarom i skutkom oraz warunkującym je potrzebom psychicznym badacz poświęcił dalszą część pierwszego rozdziału pracy. Nagromadzenie w niej wielu pojęć, koncepcji i ujęć świadczy o wielkiej erudycji Z. Węgierskiego, ale jednocześnie prowadzi do pewnego rodzaju dezorientacji w ustaleniach terminologicznych. Widać ją zwłaszcza w kontekście charakterystyki dysfunkcjonalności i patologii – traktowanych przez badacza jako zjawiska odrębne, co jednak w świetle przytaczanych analiz innych badaczy jednoznaczne nie jest (zob. s. 39-41). Nawiasem mówiąc, cytowana w książce Zofia W. Stelmaszuk również wskazywała na podobne problemy w dziedzinie pomocy społecznej, w której zapanował „chaos intelektualny" (s. 169). Wydaje się, że często źródło niejasności tkwi w niezakończonej reformie systemu opieki, splatającej nowe teorie i szczegółowe koncepcje z dzisiaj już klasycznymi, a nierzadko archaicznymi. Zwrócenie uwagi na ów fakt jest o tyle istotne, że omawiana lektura adresowana jest zarówno do studentów, praktyków, jak i pracowników urzędów zajmujących się pracą socjalną. Zwłaszcza ci ostatni kreować powinni poglądy polityków oraz innych osób prominentnych, tak abyśmy nie byli zaskakiwani prezentowanymi w mediach poglądami świadczącymi o daleko idących niekompetencjach.

Drugim tematem opracowania jest kompensacja sieroctwa w Polsce. Przebiega ona dwutorowo: formy rodzinne opieki całkowitej (adopcja, rodzina zastępcza, rodzinny dom dziecka, wioska dziecięca) i formy instytucjonalne (policyjna izba dziecka, pogotowie opiekuńcze, ośrodek adopcyjno-opiekuńczy dom dziecka, ośrodek szkolno-wychowawczy, ognisko wychowawcze). Każda z form została omówiona na kilku bądź kilkunastu stronicach. W przedstawionym zestawieniu budzi wątpliwość obecność ośrodków adopcyjno-opiekuńczych, które nie sprawują żadnej funkcji opiekuńczej, a są jedynie instytucjami konsultacyjnymi i orzekającymi. Skoro w kluczu doboru znalazły się organy tego rodzaju, to należałoby również włączyć powiatowe centra pomocy rodzinie, które w wielu regionach kraju realizują niemal identyczne zadania, prowadzą bowiem selekcję kandydatów na rodziny zastępcze czy kierują do nich dzieci osierocone.

Warto też zwrócić uwagę na inny aspekt omawianego zagadnienia – na rodziny zastępcze. Autor dużo uwagi poświęcił zagadnieniom historycznym i uwarunkowaniom formalnym, a stosunkowo mniej bieżącym sprawom merytorycznym, przy okazji zwracając uwagę na ubogi stan badań empirycznych w tym zakresie. Wydaje się, że również w rodzinach zastępczych występuje wiele braków, by nie rzec dysfunkcji. Szkolenia dla kandydatów i później okazjonalne kontakty z pracownikami socjalnymi nie wystarczą, aby przezwyciężyć liczne problemy utrudniające prawidłowy rozwój podopiecznych. W kręgu rozważań nad kompensacją sieroctwa znalazł się kolejny rozdział poświęcony roli i postulowanym postawom wychowawcy-opiekuna.

Autor wymienił pożądane cechy osobowościowe oraz elementy inteligencji emocjonalnej. Jednocześnie wzór osobowy próbował określić na podstawie opinii klasyków pedagogiki wychowawczej. Otwarte pozostają pytania, czy dla współczesnych wychowanków wzory te będą atrakcyjne? Czy dzisiejszy idol nie jest już zbyt daleko od idei Jana Władysława Dawida i Janusza Korczaka? Jeśli tak, to co zrobić, aby współczesny wychowawca mógł stać się dla dzieci i młodzieży wzorem?

Trzecia część książki zawiera syntezę badań przeprowadzonych przez zespół kierowany przez Z. Węgierskiego. Ich celem była próba odpowiedzi na pytania o zasięg, przyczyny i następstwa sieroctwa społecznego, o jakość sprawowanej opieki zastępczej. Badania ograniczyły się do rodzin zastępczych i jednostek pomocy społecznej województwa kujawsko-pomorskiego. Jeśli chodzi o przyczyny kierowania dzieci do opieki zastępczej, to na czoło wysuwają się sprawy niewydolności wychowawczej rodziców, alkoholizm, trudna sytuacja materialna. Co prawda, badania wskazują, że największy odsetek spraw stanowiło pozbawienie lub ograniczenie władzy rodzicielskiej (bez podania przyczyn), ale wydaje się, że źródłem takich decyzji sądów były wymienione wcześniej dysfunkcje.

Odnieść się także należy do dwóch wniosków płynących z badań. Autor uznał, że proces adaptacji dzieci w rodzinach zastępczych przebiega bez większych zakłóceń. Równocześnie wspomniał, iż zdecydowaną większość stanowią rodziny spokrewnione (głównie dziadkowie). W tym kontekście warto zastanowić się, w jakim stopniu kwestie akomodacji w rodzinach niespokrewnionych odbiegają od tendencji ogólnych. Badań empirycznych tego typu w Polsce praktycznie brak.

Podsumowując książkę Z. Węgierskiego, wypada zgodzić się z nim w kilku sprawach. Przekazanie kompetencji samorządom w zakresie organizacji opieki nad dzieckiem osieroconym nie spowodowało oczekiwanych rezultatów, gdyż przyjęte rozwiązania organizacyjne i prawne nie zapewniły właściwych efektywnych działań (por. s. 167). Brak odpowiednich środków finansowych i zbyt powolne ograniczanie opieki instytucjonalnej są ważnymi, ale nie jedynymi przeszkodami w podnoszeniu standardów usług. Inni badacze wykazują (np. Sylwia Badora), że poziom opieki obniża się. Permanentny brak wzorców osobowych, brak perspektyw w dorosłym życiu powodują, że wychowawca może zaoferować swoim podopiecznym coraz mniej. Może więc zmienić głównego adresata lektury, kierując ją do osób, które kreują rzeczywistość polityczno-gospodarczą w naszym kraju?

Tomasz Kruszewski
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Rodzina – dziecko – media. Red. Leon Dyczewski. OFMConv, Lublin 2005

Stwierdzenie, że media mają ogromną siłę oddziaływania, czy też są jednym z najważniejszych czynników kształtujących opinię publiczną, jest jednoznaczne z narażeniem się na zarzut głoszenia truizmów. Nie sposób jednak przed tak oczywistą konstatacją uciec, gdy okazuje się, że ponad 70% Polaków traktuje media jako podstawowe źródło informacji i ocenia je jako wiarygodne i zasługujące na zaufanie. Czym innym jest jednak próba scharakteryzowania ich oddziaływania – wchodzimy wtedy w dyskurs pełen przeczących sobie nawzajem twierdzeń medioznawców, socjologów, psychologów czy publicystów. W książce *Rodzina – dziecko – media* także dochodzi do konfrontacji rożnych postaw badawczych wobec złożonej materii mediów początku XXI wieku.

Recenzowana pozycja, będąca efektem obrad międzynarodowej konferencji zorganizowanej przez Studium Komunikowania Społecznego i Dziennikarstwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, składa się z pięciu części. W dwóch pierwszych („Rodzina i media" oraz „Wpływ mediów na rodzinę i dziecko") analizowany jest zakres i sposób użytkowania poszczególnych mediów w rodzinie, w trzeciej („Obrazy rodziny i jej członków upowszechniane przez media") analiza dotyczy wzorów rodziny upowszechnianych we współczesnym reportażu polskim, bajkach, pismach feministycznych, serialu telewizyjnym *Klan*, reklamach czy w polskiej prasie kobiecej. Czwarta część podejmuje problematykę funkcjonowania prawa medialnego zarówno w Polsce, jak i Wielkiej Brytanii, piąta zaś koncentruje się na roli, jaką zarówno u dzieci, jak i ich rodziców, odgrywa kształtowanie kompetencji medialnej.

W socjologicznej, psychologicznej, kulturoznawczej refleksji dotyczącej postępującej mediatyzacji wskazuje się na jej ambiwa-

lentne skutki. Wielu badaczy interpretuje to zjawisko jako wyzwanie i zagrożenie. Cytując Neila Postmana można stwierdzić, że jest ono zarazem ciężarem i błogosławieństwem, „nie albo-albo, lecz tym i tym jednocześnie". W recenzowanej książce akcenty rozkładają się podobnie, choć przeważają raczej pesymistyczne oceny związane z negatywnym i jednocześnie silnym oddziaływaniem mediów na społeczeństwo polskie. Artykuły Wioletty Bryniewicz, Barbary Cieślińskiej, Marii Braun-Gałkowskiej czy Jadwigi Izdebskiej zawierają długą listę zagrożeń, jakim poddawany jest w szczególności młody odbiorca. Syntetycznie przedstawiane są funkcjonalistyczne typologie mediów (głównie telewizji), razem z teoriami uczenia się zachowań (agresywnych) czy desensytyzacji („odwrażliwienia" widza na przemoc).

Bryniewicz przestrzega, że oglądanie telewizji wiąże się z oderwaniem od szerszych i autentycznych więzi społecznych, następuje erozja tożsamości zbiorowych, co rzutuje na kryzys tożsamości prywatnych. Wskazuje także na silne urynkowienie („samokomercjalizację") telewizji publicznej, która kształtując konsumpcyjne potrzeby i dążenia telewidzów, propaguje nowe wzorce kulturowe. Cieślińska stwierdza, że wychowanie przez środki pośrednie, media elektroniczne, wymyka się obecnie spod społecznej kontroli i w związku z tym podaje obowiązkowe dla każdego telewidza zasady świadomego korzystania z mediów. Braun-Gałkowska koncentruje się na takich oddziaływaniach mediów, jak erotyzacja wyobraźni, kształtowanie *postawy mieć*, wzrost agresywności i wyobcowanie ze świata realnego. Izdebska formułuje swój katalog negatywnego wpływu mediów: zmiany o charakterze destrukcyjnym w różnych sferach osobowości dziecka, dezorganizacja życia rodzinnego, dezintegracja rodziny, „zastępowanie" przez telewizję (i inne media) rodziców w pełnieniu przez nich ważnych funkcji wychowawczych.

W książce pojawiają się również teksty, których wnioski każą znacząco osłabić tezę o silnym, jednostronnym oddziaływaniu mediów. Rosmarie Nave-Herz w artykule pt. „Socjalizacyjne oddziaływanie telewizji na dzieci" wyraźnie nawiązuje do tradycji kulturowych studiów Uniwersytetu Birmingham i idei Johna Fiske, w których kładzie się nacisk na heterogeniczność i polisemiczność zarówno mediów (nadawców), jak i odbiorców. Autorka proponuje zwrócenie uwagi na fakt odmienności każdego indywidualnego odbioru przekazu telewizyjnego: „Kiedy czytałam relacje naszych respondentów, dotyczące oglądanego filmu, stawiałam sobie pytanie, czy oglądali oni ten sam film – tak zróżnicowane były ich relacje!". Podkreśla, że odbiorca dostrzega i odtwarza te fragmenty przekazów, które stoją w bezpośrednim związku z jego własną biografią. Wymienia także inne uwarunkowania recenzji programów telewizyjnych: styl komunikowania się i sposoby wychowywania, rodzicielskie koncepcje dotyczące udziału mediów w wychowaniu, poziom wykształcenia, umiejętność codziennego korzystania z mediów. Za Davidem Morleyem można by wymieniać dalej: style oglądania, zaplanowane bądź spontaniczne oglądanie, ilość czasu mu poświęconego, rozmowy na tematy związane z oglądanym (obejrzanym) programem, używanie magnetowidu, oglądanie „solo" i poczucie winy związane z oglądaniem, preferencje określonych programów i kanałów, wybór telewizji lokalnej bądź ponadlokalnej, preferowane formy komediowe i szereg innych uwarunkowań sytuacyjnych (Morley, *Family Television*, Londyn 1986).

Stworzenie i weryfikacja wszechstronnego i pełnego modelu uwarunkowań preferencji medialnych czy skuteczności mediów wydaje się zadaniem prawie niewykonalnym. Faktem jest to, że każdy przekaz musi liczyć się z wielością punktów widzenia, z tym, że podlega wielopoziomowej interpretacji, a ostateczny jego sens różnicuje się wedle zmiennej logiki kontekstu. Przekazy telewizyjne nie oddziałują na widzów *per se* – pisze Rosmarie Nave-Herz – lecz podczas selektywnego przyjmowania tego, co oglądają. Proces ten opisywany jest jako „działanie aktywnie dokonujące obróbki rzeczywistości (medialnej – A.D.)", czy też jako instrumentalizowanie telewizji.

Nave-Herz, powołując się na wyniki badań Jürgena Barthelmesa i Ekkeharda Sandera, nie zgadza się z tezami poprzedników, twierdząc, że „w żadnym wypadku telewizor nie był >>zabójcą rozmów<<". Co więcej, telewizja utraciła już „funkcję niańki", a zakazywanie oglądania telewizji stało się dzisiaj szeroko rozpowszechnionym środkiem wychowawczym. Autorka twierdzi dalej, że młodzież bardzo dobrze potrafi rozróżniać między światem fikcji a rzeczywistością, a postępująca medializacja nie prowadzi do zubożenia jej umiejętności kształtowania czasu wolnego i kontaktów społecznych. „Przeciwnie, odpowiednie korzysta-

nie z mediów jest dla integracji społecznej nie tylko w rodzinie, a także w grupach rówieśniczych, względnie w relacjach przyjacielskich, pomocnicze i wspierające, niezależnie od tego, że wraz z dorastaniem wzrasta dystans do mediów i młodzi ludzie coraz bardziej dystansują się wobec upodobań kulturalnych swoich rodziców". Media, tworząc poczucie wspólnoty w rodzinie i grupach rówieśniczych, a jednocześnie będąc czynnikiem odgraniczania wobec upodobań rodziców i rodzeństwa, pomagają w kształtowaniu własnej tożsamości. Podkreśla zatem, iż w procesie socjalizacji dzieci i młodzieży telewizja wpływa w przeważającym stopniu pozytywnie.

Redaktor udostępnia strony niniejszego opracowania różnym, nierzadko przeciwstawnym, stanowiskom badawczym diagnozującym stan polskich (i nie tylko) mediów. Za kwintesencję tego sporu można uznać dyskusję o programie „Big Brother", którą Juliusz Braun relacjonuje w artykule „Rodzina i dziecko jako kryteria oceny programów telewizyjnych". Zgodnie ze stanowiskiem Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji program uznano za społecznie szkodliwy, będący apoteozą głupoty, prostactwa, prymitywizmu. Profesor Uniwersytetu Warszawskiego Jacek Kurczewski stwierdza dodatkowo, że nadawcy tego programu kształtują w jego uczestnikach i pośrednio u publiczności postawy i wartości charakterystyczne dla ustroju totalitarnego, a prof. Adam Frączek dodaje, że program może mieć znaczący negatywny wpływ zarówno na doraźne reakcje emocjonalne, jak i dalszy rozwój psychiczny niepełnoletnich. Profesorowie Uniwersytetu Jagiellońskiego, Zbigniew Nęcki i Wiesław Godzic mają zupełnie inne zdanie na ten temat. Przeczą twierdzeniom jakoby widzowie byli narażeni na szkody moralne czy psychiczne. Co więcej, zarzucają intelektualistom brak umiejętności włączenia się w „dynamiczną kulturę codzienności". Wniosek o jeszcze niskim poziomie stanu badań na temat rzeczywistych konsekwencji oddziaływania mediów nasuwa się sam.

Należy przyznać, że stwierdzenia o polisemii odbioru, aktywności widza w recenzowaniu, czy „instrumentalizowaniu" telewizji wedle własnych potrzeb i upodobań wpisują się w demokratyczne, partycypacyjne ujęcia procesu komunikowania. I to jest ich niezaprzeczalną zasługą. Jednak należy poczynić pewne zastrzeżenia, zwłaszcza gdy tezy te odnosimy do dzieci. Rolę aktywności młodego odbiorcy doceniono tu tak bardzo, że pojawia się pytanie, czy jej przypadkiem ... nie przeceniono? Nie odbierając mu prawa do aktywnego czy racjonalnego odbioru, zastanawiam się, czy faktycznie regułą jest, by młodzi ludzie „ustawicznie" (jak chciał Fiske) krytycznie podchodzili do preferowanych przez nadawcę znaczeń? Zwłaszcza że nadawcy, chcąc uatrakcyjnić lansowane treści, dopasowują język i ikonografię tworzonych programów do stylów i estetycznych upodobań dzieci i młodzieży. Wiadomo również, że zwłaszcza dzieci mają silną tendencję do naśladowania oglądanych treści, a więc trudno byłoby zaprzeczać tezie, że telewizja staje się ważnym elementem w formowaniu się obrazu świata w ich umysłach.

W jednym z ciekawszych artykułów tego opracowania, Lucyna Kirwill podejmuje wyzwanie ustalenia związków między percepcjami świata telewizji a wpływem, jaki programy telewizyjne mają na dzieci, zwłaszcza na ich interakcje społeczne z rówieśnikami i dorosłymi. Wnioski, do jakich dochodzi, są niepokojące: 87% dzieci doświadcza wrogości świata, a 64% chłopców odtwarza sceny z agresją widziane w telewizji. Autorka konkluduje, że znaczny odsetek tych dzieci może być narażony na utrwalenie się takiego wrogiego obrazu świata. Dodajmy jednak, że próba nie była reprezentatywna (74 dzieci) i dobrana była według kryterium oglądania telewizji powyżej 1 godziny dziennie, czasu uznanego za krytyczny dla wystąpienia negatywnego oddziaływania telewizji. Weryfikacja tych danych wymagałaby dalszych badań i uwzględnienia wielu innych zmiennych wpływających na utrwalanie się agresywnych zachowań dzieci.

W książce znajdziemy kilka innych raportów z badań, w tym z międzynarodowych projektów. W artykule „Znaczenie telefonu komórkowego dla rodziny" Michael Feldhaus relacjonuje wyniki analizy typowych form korzystania i funkcjonowania telefonu. Wskazuje na pozytywne strony jego użytkowania, tj. wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa, emocjonalnej stabilności członków rodziny, usprawnienie organizacji domu, ulepszanie związków pomiędzy życiem zawodowym a rodziną, wspieranie w funkcji wychowawczej, kształtowanie niezależności i samodzielności dzieci. Omawia też strony negatywne: konflikty wokół zakupu telefonu, a potem korzystania z niego, obciążenia finansowe, narastanie kontroli społecznej, ryzyko zdrowotne z powodu promieniowania.

W kolejnym artykule Niels Logemann dokonuje podobnych analiz, tyle że odnosi je do funkcjonowania Internetu. Jego wnioski wskazują jednoznacznie, że młodzież korzystająca z Internetu nabywa obycia z mediami, a zarazem rozwija kompetencję medialną. Internet wspiera też, czy poszerza potrzebę komunikowania się, oferuje nowe, jak i dodatkowe możliwości utrzymywania kontaktów z innymi, stwarza możliwości podejmowania ról społecznych, tym samym wspiera proces formowania się tożsamości u młodzieży. Autor pisze również o konfliktogennym charakterze użytkowania Internetu, związanym z jego kosztami, wyborem treści stron, osłabianiem autorytetu rodzicielskiego, czy tzw. odgradzaniem się (izolacją), któremu jednak łatwo można zapobiec umieszczając komputer w miejscu zapewniającym do niego powszechny dostęp, a nie w pokoju dzieci. Logemann podkreśla, że takie wycofanie się z partnerskich relacji w rodzinie może dotyczyć nie tylko dzieci, ale i rodziców.

Kolejne badania dotyczą percepcji bohaterów medialnych przez 6-letnie dzieci. Małgorzata Sitarczyk wykazuje widoczną różnicę w wyborach ulubionych bohaterów i wiedzy na ich temat ze względu na płeć. Chłopcy częściej identyfikują się z bohaterami, którzy utożsamiają cechy typowe dla ról związanych z ich płcią. Autorkę niepokoi fakt, że wśród ulubionych bohaterów znajdują się postacie, których zachowanie jest dwuznaczne moralnie, oraz to, że dzieci dokonują identyfikacji z fikcyjnymi postaciami, często o odrażającym wyglądzie i agresywnym zachowaniu. Zagadnienie uświadamiania sobie przez rodziców wychowywanych dzieci do korzystania z mediów elektronicznych podjęto w artykule autorstwa Leona Dyczewskiego i Barbary Korb. Zebrano informacje na temat podejmowanych przez rodziców działań, poprzez które dzieci mogłyby nabywać umiejętności krytycznego korzystania z mediów i zachowania dystansu wobec nich. Okazuje się, że rodzice jedynie częściowo zdają sobie sprawę z konieczności kontrolowania dzieci w ich korzystaniu ze środków medialnych i generalnie słabo się interesują tym, co one oglądają w telewizji. Rzadko też sugerują im, co warto obejrzeć. 47% rodziców ma stosunek obojętny bądź negatywny wobec potrzeby specjalnego przygotowania dzieci do korzystania z mediów. A nawet ci, którzy zdają sobie sprawę z konieczności takiego przygotowania, nie podejmują zbyt wielu działań w tym kierunku. Zupełnie nie znają też organizacji istniejących w Polsce, których celem jest formowanie świadomego i kompetentnego uczestnictwa w odbiorze mediów.

Na uwagę zasługują również dwa artykuły z zakresu ochrony prawnej rodziny autorstwa Jacka i Witolda Sobczaków. Jacek Sobczak, powołując się na europejskie regulacje ustawowe, udowadnia, że absolutystyczne pojęcie wolności prasy, charakterystyczne dla wielu dziennikarzy, stoi w sprzeczności z orzecznictwem Europejskiego Trybunału Praw Człowieka. Podaje kilka przykładów spraw karnych, których orzecznictwo wyraźnie wskazuje, że swoboda wypowiedzi, która – podkreślmy – stanowi jedną z podstaw demokratycznego społeczeństwa oraz warunek jego rozwoju, nie jest nieograniczona. Przy czym, co ciekawe, granice dopuszczalnej krytyki są szersze, gdy krytykuje się np. rządy, niż w przypadku krytyki zwykłego obywatela, a nawet polityka. Zastanawiające są jednak treści ostatniego akapitu artykułu Sobczaka, w którym za niemożliwe, niepotrzebne, absurdalne i śmieszne uznaje usuwanie z programów telewizyjnych takich elementów, jak przemoc, brutalność i seks. Prowadziłoby to – według niego – do tego, że „młody człowiek wkroczyłby w dorosłe życie całkowicie nieprzygotowany do brutalności otaczającej go rzeczywistości". Stwierdzenia te dziwią, tym bardziej że są konkluzją rozważań o konieczności podejmowania środków represjonujących przekazywanie treści, które zagrażają fizycznemu, psychicznemu i moralnemu rozwojowi nieletnich.

O ciekawych przykładach spraw karnych przeczytamy także w artykule Witolda Sobczaka. Omawia on wykroczenia „obsceniczności", „nieprzyzwoitości", „bluźnierstwa" w brytyjskim systemie prawa medialnego i wskazuje na słabnącą tendencję do reglamentacji swobody wypowiedzi przez cenzurę obyczajową: „We współczesnym interesie społecznym nie leży gorliwość w ich ściganiu" – tłumaczy.

Kolejny cykl artykułów dotyczy analiz wizerunków rodziny upowszechnianych na łamach prasy. Kazimierz Wolny-Zmorzyński, analizując treści polskich reportaży, dochodzi do wniosku, że mamy w nich do czynienia z dychotomicznym obrazem społecznej struktury rodziny: albo źle albo dobrze prosperującej. W reportażu prezentuje się również praktykę konkubinatu czy „pary weekendowej" – związku bez zobowiązań, w którym

młodzi ludzie traktują siebie jako odskocznię od codziennych zajęć. Taka forma związku nie utrudnia im zdobywania kolejnych szczebli w karierze zawodowej.

Analizą rynku prasy kobiecej zajął się Adam Lepa w artykule „Obraz kobiety w polskiej prasie". Przedstawia zarówno polską i międzynarodową prasę kobiecą, jak również specyficzne cechy kobiety upowszechniane w tych pismach. Podstawowy wniosek, czy jak sam autor określa „najbardziej sztandarowe hasło kobiecej prasy kolorowej", to nowa wizja kobiecości ściśle połączona z krytyką tradycyjnej roli kobiety. Do innych wniosków, analizując reklamy, dochodzi Anna Leszczuk-Fiedziukiewicz, która w tekście pt. „Wizerunek rodziny i dziecka w reklamie telewizyjnej" (acz nie jest to tytuł w pełni adekwatny do treści prezentujących reklamę w perspektywie dyskursu baśniowego), dowodzi stereotypowości wizerunków osobowych: „Kobiety przedstawia się tylko w kuchni lub jako >>matki praczki<< tylko w łazience" – twierdzi Leszczuk-Fiedziukiewicz. Pojawia się pytanie, czyżby treści artykułów czasopism i zamieszczanych w nich reklam różniły się tak bardzo? Nawet jeśli, to ów niejednorodny przekaz dużo traciłby na swej skuteczności w lansowaniu określonych idei. Trudno w ogóle byłoby bronić tezę o propagandowej aktywności mediów i celowej, świadomej działalności nadawców na rzecz kształtowania świadomości swoich odbiorców.

Pora na kilka uwag krytycznych. Mój niepokój budzi praktyka niektórych autorów, którzy na podstawie fragmentów, tzn. wybranych programów telewizyjnych, tworzą opinie o telewizji jako całości, czy też na podstawie własnych obserwacji pojedynczych (bądź kilku) przypadków dokonują nieuprawnionych uogólnień na temat praktyki korzystania z mediów. Tego typu wnioski formułuje Agnieszka Grzegorek w artykule „Rodzina a telewizja w Hiszpanii". Dowiadujemy się, że „do rzadkości należy oglądanie telewizji wraz z dzieckiem i komentowanie tego, co dzieje się na ekranie", że jedynym (!) sposobem na uciszenie hiszpańskiego dziecka jest włączenie mu telewizora, który pełniąc funkcje *elektronicznej niani* „kształtuje jednocześnie swoisty rodzaj nałogu u dziecka i rodziców". Z jednej strony Grzegorek pisze, że hiszpańskie dzieci i młodzież są uzależnione od mediów, „żyją *dla i dzięki* niektórym postaciom wykreowanym przez mass media", z drugiej wymienia powody, dla których oglądalność telewizji wśród tej grupy stale się zmniejsza. Chwali decyzję o wprowadzonym w 1990 roku przedmiocie z wychowania audiowizualnego, ale zaraz potem dodaje, że nie chroni on młodzieży przed modami kreowanymi przez telewizję. Jednym słowem, jest tu zbyt wiele ogólnych sformułowań, które nie przybliżają specyfiki środowiska mediów hiszpańskich.

Podobnych uogólnień nie unika Braun-Gałkowska pisząc, że „wszystkie (podkr. – A.D.) media posługujące się obrazem cechuje nadreprezentacja obrazów przemocy, seksu i bogactwa", a „w telewizji jednym z najczęstszych obrazów są sceny o charakterze seksualnym". Stwierdzenia takie budzą moje zastrzeżenia, gdyż nawet w reklamach sceny o charakterze seksualnym nie są najczęstszymi obrazami, choć występują zdecydowanie częściej niż w pozostałych programach telewizyjnych. Ma się wrażenie, że tego typu całościowe oceny nie wynikają bezpośrednio z przeprowadzonych badań. Są natomiast pochodną wielu innych przyjętych przekonań i nabytych doświadczeń autorek. Nieuprawnione jest – podkreślę raz jeszcze – orzekać o telewizji jako całości, skoro jest ona heterogeniczna i proponuje wiele różnorodnych przekazów zarówno w ciągu np. jednego wieczoru, jak i w tym samym czasie na różnych kanałach.

Wszystkich autorów recenzowanego opracowania łączy przekonanie o konieczności wypełniania mediów treściami mądrzejszymi, lepszymi, przyjaznymi. Łączy ich także troska o młodego widza często nieprzygotowanego do odbioru przekazów medialnych. W większości artykułów wskazuje się na konieczność kształtowania kompetencji medialnej, którą Leon Dyczewski definiuje jako umiejętność nieodzowną dla aktywnego i twórczego życia jednostki w społeczeństwie informacyjnym. „Panować nad mediami i racjonalnie ich używać to dzisiaj niezmiernie ważne zadanie" – postuluje Leon Dyczewski w artykule „Konieczność kompetencji medialnej w rodzinie". I dlatego konieczne jest wychowywanie do mediów, podobnie jak wychowuje się do życia gospodarczego czy politycznego. Zacytujmy jeszcze niemieckich profesorów Dirka Ulfa Stoelzela i Hansa Dietricha Erlingera, którzy stwierdzają, że dzieci **powinny** (podkr. – A.D.) oglądać telewizję, ale powinno się je tego – jak czytania – uczyć (http://www.wirtualnemedia.pl, 22.03.2002).

Cel recenzowanej książki został jasno wyłożony we wstępie: zachęcić do poszuki-

wania odpowiedzi na pytania: „czy da się – a jeżeli tak, to w jakim zakresie i w jaki sposób – wykorzystać media bardziej pozytywnie dla życia rodzinnego i rozwoju indywidualnego oraz społecznego", tym samym próbowano zachęcić do refleksji nad współczesną kulturą medialną poprzez ukazanie różnych postaw badawczych wobec złożonej materii medialnej. Czy cel został osiągnięty? Tak, ... choć ma się wrażenie, że został wykonany dopiero jeden krok na długiej drodze poszukiwań odpowiedzi na pytania o rzeczywiste konsekwencje oddziaływania mediów.

Aneta Duda
Katolicki Uniwersytet Lubelski

Ellice A. Forman, Norris Minick, C. Addison Stone (eds.): *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development.* Oxford University Press, New York, Oxford 1996, s. 395

Zainteresowanie pracami psychologa Lwa S. Wygotskiego, jak również pracami innych przedstawicieli tzw. szkoły radzieckiej, wciąż jest żywe na całym świecie, głównie w Stanach Zjednoczonych, ale także w niektórych ośrodkach naukowych europejskich i pozaeuropejskich. Ów fenomen może zadziwiać, zważywszy, że Lew Siemionowicz żył krótko. Niemniej „zdążył w swoim życiu zrobić wiele. Niektóre jego metody, fakty przez niego odkryte i opisane, weszły do skarbnicy nauki i kanonu klasyki. Jego liczne prace, idee przez niego wyrażone, nie utraciły swojego znaczenia i do dziś służą ludziom" (Wygodska, 2002, s.41).

Jednakże, na co zwracają uwagę autorzy recenzowanej książki, a część z nich (jest to bowiem praca zbiorowa) to uznani za autorytety w świecie nauki kontynuatorzy podejścia kulturowego w psychologii, „jak się wydaje, wiele myśli Wygotskiego interpretowano raczej powierzchownie. To twierdzenie wydaje się szczególnie trafne, jeśli zważyć na znaczenie nadawane jego pojęciu uczenia się czy nabywania wiedzy i pojęciu nauczania. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest to, że, jak Moll i inni trafnie zauważyli, mówiąc o pojęciu kształcenia, zwykło się akcentować przekaz umiejętności dokonujący się w płaszczyźnie dorosły – dziecko, jak ma to miejsce w tradycyjnym nauczaniu. Toteż, jakkolwiek istnieją godne uwagi wyjątki, zwolennikom stanowiska Wygotskiego nie udało się wdrożyć alternatywnych idei do zastanej praktyki edukacyjnej, która w zasadniczej mierze zasadza się na dyrektywnym nauczaniu zorientowanym na standardy zewnętrzne. Innowacje, takie jak zamiana konwencjonalnej klasy szkolnej na miejsce wspólnego poszukiwania sensów i nadawania znaczeń, rzadko były zaszczepiane na grunt praktyki szkolnej, chociaż teoria Wygotskiego ze wszech miar je uprawomocnia" (s. 153-154). W istocie, koncepcja Wygotskiego nie była tak płodna i owocna dla reformy edukacji, jak mogłaby być, a to po części z powodu interpretowania w duchu empiryzmu tez zaczerpniętych z tej teorii. Chodzi mianowicie o przyjęcie takiego założenia, że rdzeń procesu edukacyjnego stanowi transmisja gotowej wiedzy z zewnątrz do umysłu jednostki, który to umysł jest niczym „biała tablica". Koncepcja Wygotskiego osadzona i interpretowana w tych ramach, które wyznacza empiryzm, jest zgodna z konwencjonalnym dydaktyzmem w nauczaniu utożsamianym niekiedy z drylem, treningiem czy wręcz tresurą.

Giyoo Hatano, w artykule będącym komentarzem do pierwszej części recenzowanej książki, zauważa, że „tak zwana Wygotskiego koncepcja nabywania wiedzy w jakiejś niedojrzałej, karykaturalnej formie (*caricatured form*) może przedstawiać się następująco:

1. Wiedza, którą nabywa uczący się (mniej dojrzały członek społeczeństwa), jest posiadana przez nauczyciela (bardziej dojrzałego członka społeczeństwa) zazwyczaj w formie zestawu umiejętności lub strategii rozwiązywania problemów; nauczyciel jest powołany przez społeczeństwo do przekazywania wiedzy.

2. Uczący się jest wprowadzany w sytuację edukacyjną po to, by rozwiązywać problemy razem z nauczycielem; nauczyciel przekazuje wiedzę w sposób werbalny i demonstruje, jak rozwiązywać problemy używając tej wiedzy.

3. Nauczyciel zachęca uczącego się do przejęcia odpowiedzialności za te elementy sytuacji problemowej, z którymi uczeń jest w stanie sobie poradzić, natomiast pozostałe elementy kontroluje nauczyciel; wspierająca rola nauczyciela staje się coraz mniej znacząca w miarę nabywania wiedzy przez ucznia.

4. Kiedy uczący się potrafi samodzielnie rozwiązywać problemy, to znaczy, że transmisja wiedzy zakończyła się powodzeniem" (s. 154-155).

Nie trzeba dodawać, pisze Hatano, że to „tylko jedna z możliwych interpretacja poglądów Wygotskiego na temat społecz-

nych początków ludzkiego poznania w ogóle, a w szczególności wprowadzonego przez niego pojęcia «strefy najbliższego rozwoju» – pojęcia, które implikuje *(approximates)* transmisję kulturową. Możliwe są także inne interpretacje" (s. 155). Warto zatem przyjrzeć się uważniej istotnemu z punktu widzenia dydaktyki pojęciu nauczania i pojęciom z nim związanym, które pojawiają się w recenzowanej książce. Należy przy tym dodać, że pojęcia te powstały pod wpływem socjo-historyczno-kulturowej teorii Wygotskiego, że wyrastają z tej teorii, chociaż ich autorzy nie zawsze mówią o tym wprost.

Roland Tharp, w artykule „Instytucjonalny i społeczny kontekst praktyki i reformy edukacyjnej" (*Institutional and Social Context of Educational Practice and Reform*), zauważa, że to nie „nauczanie", a „recytacja" (*recitation*) przez ostatnie stulecie zdominowała szkolnictwo północnoamerykańskie. Na temat „recytacji" napisano wiele, niemniej nawet dziś stanowi ona zasadniczą część dydaktycznych interakcji. Jakże bowiem często nauczyciel nauczając „wyznacza uczniom tekst do samodzielnego przyswojenia, a następnie ocenia uczniów. By sprawdzić, czy uczniowie się nauczyli, zadaje im serię pytań wymagających rzeczowych, jedynie słusznych odpowiedzi, a uczeń odtwarza (przypuszczalnie) znane informacje. 20% pytań postawionych przez nauczyciela to pytania typu rozstrzygnięcia. Do rzadkości należą pytania nawiązujące do uczniowskich doświadczeń. Rzadko też pytania te pomagają uczniom w rozwijaniu bardziej złożonych czy skomplikowanych idei" (s. 270-271). Tymczasem, zdaniem Tharpa, uczący się nie mogą być w procesie kształcenia pozostawieni sami sobie, a nauczyciele nie mogą zadowalać się dostarczaniem okazji do uczenia się po to, by następnie oceniać, czy ich uczniowie potrafią odtworzyć przyswojone treści. „Recytacja", zdaniem tego autora, nie może być strategią dominującą. Interakcje, których istotnym komponentem jest pomoc i wrażliwość nauczyciela, muszą znaleźć równoprawne miejsce w klasie szkolnej, muszą stać się czymś powszechnym, pospolitym. Warto przy tej okazji zwrócić uwagę na (uznane przez Tharpa za kluczowe) pojęcie „wspomaganego wykonywania" zadania (*assisted performance*). Przez pojęcie to autor rozumie interakcje, w trakcie których „(1) uwzględnia się aktualny poziom wiedzy dziecka; (2) przyznaje się dziecku znaczącą rolę w wykonywaniu zadania; (3) działania nauczyciela zmierzają do wspomagania ucznia w wykonywaniu zadania, a tym samym do rozwijania jego kompetencji; (4) angażowanie dziecka do wykonania zadania, owocne porozumiewanie się jest warunkiem koniecznym uczenia się. Jeśli nauczyciele w taki sposób wspierają ucznia, to stają się rzeczywiście wrażliwi na to, co uczniowie już wiedzą lub na ich zdolność do wykonania postawionego im zadania i pozostają wrażliwi na ich postępy. Nie pracują więc według wcześniej określonego skryptu (*predefined recitation script*), ale – urzeczywistniając cele kształcenia – działają elastycznie, spontanicznie" (s. 272). Dlatego nauczanie, w rozumieniu Tharpa, nie jest tylko ocenianiem uczniów, lecz jest wspomaganiem ich na drodze do wiedzy. Nauczanie pojawia się wtedy, gdy wykonywanie zadania przez ucznia jest wspomagane, wspierane przez nauczyciela. Tak rozumiane nauczanie budzi skojarzenia z pojęciem *scaffolding*.

Termin *scaffolding* (*scaffold* – rusztowanie) funkcjonuje w literaturze anglojęzycznej od 1976 roku, kiedy to został wprowadzony przez Davida Wooda, Jerome S. Brunera i G. Ross na określenie subtelnych interakcji dorosły – dziecko. Za pomocą metafory rusztowania próbowali oni opisać proces, w którym dorosły towarzyszy dziecku w wykonywaniu zadania wykraczającego poza jego indywidualne możliwości. Rola dorosłego sprowadza się przy tym do dostarczania dziecku koniecznego wsparcia i pomocy oraz do „kontrolowania" tych elementów zadania, których wykonanie znajduje się początkowo poza możliwościami uczącego się. Dzięki temu dziecko może skupić się na tych elementach, których wykonanie nie wykracza poza jego kompetencje. Nie jest więc ono sprowadzone do roli biernego odbiorcy dydaktycznych zabiegów dorosłego.

W recenzowanej książce znajduje się artykuł C. Addisona Stone'a pt. „Czego brakuje w metaforze rusztowania?" (*What is Missing in the Metaphor of Scaffolding?*). Stone zauważa, że owo „wsparcie dostarczane przez dorosłego zdaje się pełnić kilka kluczowych funkcji, takich chociażby jak: podtrzymywanie zainteresowania dziecka, ograniczanie stopni swobody w wykonywaniu zadania (skoncentrowanie na wymogach zadania), utrzymywanie orientacji na cel, uwydatnianie zasadniczych cech zadania, kontrolowanie stopnia trudności i poziomu frustracji, demonstrowanie możliwych ścieżek rozwiązania zadania" (s. 169). Warto dodać, że pojęcie rusztowania pozostaje w ścisłym związku z kluczowym dla stanowiska Wygotskiego pojęciem

strefy najbliższego rozwoju. Jak wiadomo, strefa najbliższego rozwoju oznacza dystans między poziomem aktualnego rozwoju dziecka a „jutrem" tego rozwoju – różnica między poziomem wykonywania zadań pod kierunkiem i przy pomocy dorosłego a poziomem ich wykonania w samodzielnym działaniu określa strefę najbliższego rozwoju dziecka.

Stone, poszukując odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób dzieci uczą się w interakcji i poprzez interakcje z innymi, zwłaszcza dorosłymi, rozpoczął od reinterpretacji pojęcia strefy najbliższego rozwoju, by następnie wyjść poza pierwotne, klasyczne rozumienie istoty *scaffoldingu*. Wygotski mówił o mechanizmie transferu odpowiedzialności za zadanie z poziomu społecznego na poziom indywidualny. Stone twierdzi, że Wygotski nie miał na myśli dosłownej „internalizacji" w znaczeniu prostego transferu, przeniesienia wiedzy i umiejętności z płaszczyzny zewnętrznej do wewnątrz uczącej się osoby, ale znacznie bardziej subtelny semiotyczny proces (*semiotic process*), który można określić mianem „przywłaszczania sobie znaczenia" (*appropriation of meaning*) czy „semiotycznego pojmowania" (*semiotic uptake*). Zjawisko, na które zwraca uwagę Stone, jest niezwykle interesujące, a analizy, które prowadzi, implikują inne spojrzenie na nauczanie. Przestaje być ono bowiem rozumiane jako proste przekazywanie informacji, a staje się procesem, w trakcie którego dorosły i dziecko pozostają ze sobą w aktywnej, dynamicznej interakcji. Analizując istotę *scaffoldingu* w kategoriach semiotycznej interakcji, autor posługuje się terminem *prolepsis*. Chodzi o wzajemne „dostrajanie się" mówcy i słuchacza, zbliżanie, dopasowywanie siłą rzeczy odmiennych perspektyw komunikujących się osób. „Termin ten odnosi się do sytuacji komunikowania się, w której mówca niejako z góry zakłada, decyduje, jakie informacje i w jakiej kolejności zostaną podane, a które przekazane nie będą" (s. 171). To z kolei zmusza słuchacza do przyjęcia pewnych założeń dotyczących decyzji osoby mówiącej po to, by nadawać sens wypowiedzi. Kiedy porozumiewanie się jest owocne, ów zbiór założeń przyjętych przez słuchacza i mówcę, co do tematu będącego przedmiotem dyskusji, jest tożsamy.

Stone zauważa, że wczesne dyskusje nad istotą *scaffoldingu* zasadniczo nakierowane były na opisywanie procesu wspierania dziecka w określaniu, sekwencjonowaniu i wykonywaniu tych elementów zadania, które nie wykraczały poza jego możliwości. „My – deklaruje autor – zdecydowanie porzuciliśmy to stanowisko, zgodnie z którym, w toku asymetrycznej relacji z dorosłym, pasywne dziecko staje się bardziej kompetentne w trakcie procesu rozkładania zadania na elementy. Z naszego punktu widzenia *scaffolding* jest znacznie bardziej subtelnym zjawiskiem, na które składa się złożona sieć społecznych i semiotycznych dynamizmów. Jest to proces interakcji, w którym komunikowanie się uczestników służy budowaniu ciągle przekształcanego wspólnego poglądu na to, jak wyobrażają sobie sytuację, w której się znajdują. Są dwa zasadnicze aspekty tego procesu. Pierwszy, semiotyczny, wiąże się z angażowaniem interlokutora do tworzenia i dzielenia perspektywy mówcy. Drugi aspekt dotyczy pośredniczącego wpływu relacji międzyludzkich i wartości symboli społecznych związanych z sytuacjami i zachowaniami w tym procesie konstruowania znaczenia" (s. 180).

Koncentrując uwagę na elementach konstytuujących interakcję dorosły – dziecko, w trakcie której osoba dorosła pośredniczy między nowicjuszem a szeroko rozumianą kulturą i utrwalonymi w niej znaczeniami i sensami, udziela mu wsparcia a także sprawia, że możliwe staje się – w toku komunikowania się, tworzenia wspólnej płaszczyzny porozumienia i wzajemnych oczekiwań, co do treści komunikatów – owo „przywłaszczanie sobie znaczenia" przez dziecko. Stone dokonał czegoś, na czym niewątpliwie mu zależało: „pozostaje tylko mieć nadzieję – pisze ten autor – że takie podejście pomoże nam wzbogacić i rozwinąć to, co Wygotski jedynie zdążył nakreślić" (s. 180).

Z *scaffoldingiem* związane jest inne pojęcie, na które warto zwrócić uwagę, a mianowicie pojęcie „wzajemnego nauczania" (*reciprocal teaching*). W znaczeniu, jakie nadają mu Annemarie Sullivan Palincsar, Ann L. Brown i Joseph C. Campione, jest to „procedura nauczania, w której na pierwszym planie znajduje się kierowanie ćwiczeniem we wdrażaniu czterech konkretnych strategii zorientowanych na kształtowanie umiejętności rozumienia tekstu" (s. 43). Pozostając pod wpływem zaproponowanej przez Wygotskiego koncepcji nabywania wiedzy, autorzy ci raczej w sposób umiarkowany niż radykalny rozwijają jego idee, koncentrują się bowiem na nabywaniu przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela pewnych strategii. Wygląda to w ten sposób, że „uczniowie i nauczyciele na

nych początków ludzkiego poznania w ogóle, a w szczególności wprowadzonego przez niego pojęcia «strefy najbliższego rozwoju» – pojęcia, które implikuje *(approximates)* transmisję kulturową. Możliwe są także inne interpretacje" (s. 155). Warto zatem przyjrzeć się uważniej istotnemu z punktu widzenia dydaktyki pojęciu nauczania i pojęciom z nim związanym, które pojawiają się w recenzowanej książce. Należy przy tym dodać, że pojęcia te powstały pod wpływem socjo-historyczno-kulturowej teorii Wygotskiego, że wyrastają z tej teorii, chociaż ich autorzy nie zawsze mówią o tym wprost.

Roland Tharp, w artykule „Instytucjonalny i społeczny kontekst praktyki i reformy edukacyjnej" (*Institutional and Social Context of Educational Practice and Reform*), zauważa, że to nie „nauczanie", a „recytacja" (*recitation*) przez ostatnie stulecie zdominowała szkolnictwo północnoamerykańskie. Na temat „recytacji" napisano wiele, niemniej nawet dziś stanowi ona zasadniczą część dydaktycznych interakcji. Jakże bowiem często nauczyciel nauczając „wyznacza uczniom tekst do samodzielnego przyswojenia, a następnie ocenia uczniów. By sprawdzić, czy uczniowie się nauczyli, zadaje im serię pytań wymagających rzeczowych, jedynie słusznych odpowiedzi, a uczeń odtwarza (przypuszczalnie) znane informacje. 20% pytań postawionych przez nauczyciela to pytania typu rozstrzygnięcia. Do rzadkości należą pytania nawiązujące do uczniowskich doświadczeń. Rzadko też pytania te pomagają uczniom w rozwijaniu bardziej złożonych czy skomplikowanych idei" (s. 270-271). Tymczasem, zdaniem Tharpa, uczący się nie mogą być w procesie kształcenia pozostawieni sami sobie, a nauczyciele nie mogą zadowalać się dostarczaniem okazji do uczenia się po to, by następnie oceniać, czy ich uczniowie potrafią odtworzyć przyswojone treści. „Recytacja", zdaniem tego autora, nie może być strategią dominującą. Interakcje, których istotnym komponentem jest pomoc i wrażliwość nauczyciela, muszą znaleźć równoprawne miejsce w klasie szkolnej, muszą stać się czymś powszechnym, pospolitym. Warto przy tej okazji zwrócić uwagę na (uznane przez Tharpa za kluczowe) pojęcie „wspomaganego wykonywania" zadania (*assisted performance*). Przez pojęcie to autor rozumie interakcje, w trakcie których „(1) uwzględnia się aktualny poziom wiedzy dziecka; (2) przyznaje się dziecku znaczącą rolę w wykonywaniu zadania; (3) działania nauczyciela zmierzają do wspomagania ucznia w wykonywaniu zadania, a tym samym do rozwijania jego kompetencji; (4) angażowanie dziecka do wykonania zadania, owocne porozumiewanie się jest warunkiem koniecznym uczenia się. Jeśli nauczyciele w taki sposób wspierają ucznia, to stają się rzeczywiście wrażliwi na to, co uczniowie już wiedzą lub na ich zdolność do wykonania postawionego im zadania i pozostają wrażliwi na ich postępy. Nie pracują więc według wcześniej określonego skryptu (*predefined recitation script*), ale – urzeczywistniając cele kształcenia – działają elastycznie, spontanicznie" (s. 272). Dlatego nauczanie, w rozumieniu Tharpa, nie jest tylko ocenianiem uczniów, lecz jest wspomaganiem ich na drodze do wiedzy. Nauczanie pojawia się wtedy, gdy wykonywanie zadania przez ucznia jest wspomagane, wspierane przez nauczyciela. Tak rozumiane nauczanie budzi skojarzenia z pojęciem *scaffolding*.

Termin *scaffolding* (*scaffold* – rusztowanie) funkcjonuje w literaturze anglojęzycznej od 1976 roku, kiedy to został wprowadzony przez Davida Wooda, Jerome S. Brunera i G. Ross na określenie subtelnych interakcji dorosły – dziecko. Za pomocą metafory rusztowania próbowali oni opisać proces, w którym dorosły towarzyszy dziecku w wykonywaniu zadania wykraczającego poza jego indywidualne możliwości. Rola dorosłego sprowadza się przy tym do dostarczania dziecku koniecznego wsparcia i pomocy oraz do „kontrolowania" tych elementów zadania, których wykonanie znajduje się początkowo poza możliwościami uczącego się. Dzięki temu dziecko może skupić się na tych elementach, których wykonanie nie wykracza poza jego kompetencje. Nie jest więc ono sprowadzone do roli biernego odbiorcy dydaktycznych zabiegów dorosłego.

W recenzowanej książce znajduje się artykuł C. Addisona Stone'a pt. „Czego brakuje w metaforze rusztowania?" (*What is Missing in the Metaphor of Scaffolding?*). Stone zauważa, że owo „wsparcie dostarczane przez dorosłego zdaje się pełnić kilka kluczowych funkcji, takich chociażby jak: podtrzymywanie zainteresowania dziecka, ograniczanie stopni swobody w wykonywaniu zadania (skoncentrowanie na wymogach zadania), utrzymywanie orientacji na cel, uwydatnianie zasadniczych cech zadania, kontrolowanie stopnia trudności i poziomu frustracji, demonstrowanie możliwych ścieżek rozwiązania zadania" (s. 169). Warto dodać, że pojęcie rusztowania pozostaje w ścisłym związku z kluczowym dla stanowiska Wygotskiego pojęciem

strefy najbliższego rozwoju. Jak wiadomo, strefa najbliższego rozwoju oznacza dystans między poziomem aktualnego rozwoju dziecka a „jutrem" tego rozwoju – różnica między poziomem wykonywania zadań pod kierunkiem i przy pomocy dorosłego a poziomem ich wykonania w samodzielnym działaniu określa strefę najbliższego rozwoju dziecka.

Stone, poszukując odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób dzieci uczą się w interakcji i poprzez interakcje z innymi, zwłaszcza dorosłymi, rozpoczął od reinterpretacji pojęcia strefy najbliższego rozwoju, by następnie wyjść poza pierwotne, klasyczne rozumienie istoty *scaffoldingu*. Wygotski mówił o mechanizmie transferu odpowiedzialności za zadanie z poziomu społecznego na poziom indywidualny. Stone twierdzi, że Wygotski nie miał na myśli dosłownej „internalizacji" w znaczeniu prostego transferu, przeniesienia wiedzy i umiejętności z płaszczyzny zewnętrznej do wewnątrz uczącej się osoby, ale znacznie bardziej subtelny semiotyczny proces (*semiotic process*), który można określić mianem „przywłaszczania sobie znaczenia" (*appropriation of meaning*) czy „semiotycznego pojmowania" (*semiotic uptake*). Zjawisko, na które zwraca uwagę Stone, jest niezwykle interesujące, a analizy, które prowadzi, implikują inne spojrzenie na nauczanie. Przestaje być ono bowiem rozumiane jako proste przekazywanie informacji, a staje się procesem, w trakcie którego dorosły i dziecko pozostają ze sobą w aktywnej, dynamicznej interakcji. Analizując istotę *scaffoldingu* w kategoriach semiotycznej interakcji, autor posługuje się terminem *prolepsis*. Chodzi o wzajemne „dostrajanie się" mówcy i słuchacza, zbliżanie, dopasowywanie siłą rzeczy odmiennych perspektyw komunikujących się osób. „Termin ten odnosi się do sytuacji komunikowania się, w której mówca niejako z góry zakłada, decyduje, jakie informacje i w jakiej kolejności zostaną podane, a które przekazane nie będą" (s. 171). To z kolei zmusza słuchacza do przyjęcia pewnych założeń dotyczących decyzji osoby mówiącej po to, by nadawać sens wypowiedzi. Kiedy porozumiewanie się jest owocne, ów zbiór założeń przyjętych przez słuchacza i mówcę, co do tematu będącego przedmiotem dyskusji, jest tożsamy.

Stone zauważa, że wczesne dyskusje nad istotą *scaffoldingu* zasadniczo nakierowane były na opisywanie procesu wspierania dziecka w określaniu, sekwencjonowaniu i wykonywaniu tych elementów zadania, które nie wykraczały poza jego możliwości. „My – deklaruje autor – zdecydowanie porzuciliśmy to stanowisko, zgodnie z którym, w toku asymetrycznej relacji z dorosłym, pasywne dziecko staje się bardziej kompetentne w trakcie procesu rozkładania zadania na elementy. Z naszego punktu widzenia *scaffolding* jest znacznie bardziej subtelnym zjawiskiem, na które składa się złożona sieć społecznych i semiotycznych dynamizmów. Jest to proces interakcji, w którym komunikowanie się uczestników służy budowaniu ciągle przekształcanego wspólnego poglądu na to, jak wyobrażają sobie sytuację, w której się znajdują. Są dwa zasadnicze aspekty tego procesu. Pierwszy, semiotyczny, wiąże się z angażowaniem interlokutora do tworzenia i dzielenia perspektywy mówcy. Drugi aspekt dotyczy pośredniczącego wpływu relacji międzyludzkich i wartości symboli społecznych związanych z sytuacjami i zachowaniami w tym procesie konstruowania znaczenia" (s. 180).

Koncentrując uwagę na elementach konstytuujących interakcję dorosły – dziecko, w trakcie której osoba dorosła pośredniczy między nowicjuszem a szeroko rozumianą kulturą i utrwalonymi w niej znaczeniami i sensami, udziela mu wsparcia a także sprawia, że możliwe staje się – w toku komunikowania się, tworzenia wspólnej płaszczyzny porozumienia i wzajemnych oczekiwań, co do treści komunikatów – owo „przywłaszczanie sobie znaczenia" przez dziecko. Stone dokonał czegoś, na czym niewątpliwie mu zależało: „pozostaje tylko mieć nadzieję – pisze ten autor – że takie podejście pomoże nam wzbogacić i rozwinąć to, co Wygotski jedynie zdążył nakreślić" (s. 180).

Z *scaffoldingiem* związane jest inne pojęcie, na które warto zwrócić uwagę, a mianowicie pojęcie „wzajemnego nauczania" (*reciprocal teaching*). W znaczeniu, jakie nadają mu Annemarie Sullivan Palincsar, Ann L. Brown i Joseph C. Campione, jest to „procedura nauczania, w której na pierwszym planie znajduje się kierowanie ćwiczeniem we wdrażaniu czterech konkretnych strategii zorientowanych na kształtowanie umiejętności rozumienia tekstu" (s. 43). Pozostając pod wpływem zaproponowanej przez Wygotskiego koncepcji nabywania wiedzy, autorzy ci raczej w sposób umiarkowany niż radykalny rozwijają jego idee, koncentrują się bowiem na nabywaniu przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela pewnych strategii. Wygląda to w ten sposób, że „uczniowie i nauczyciele na

przemian przewodniczą dyskusjom na temat danego tekstu, który jest podzielony na części. Osoba czuwająca nad dialogiem (dorosły lub dziecko) rozpoczyna dyskusję od *zadania pytań* o treść tekstu. Grupa analizuje te pytania, stawia pytania dodatkowe, i, w przypadku braku zgody lub porozumienia, raz jeszcze czyta tekst. O ile pytania służą pobudzaniu dyskusji, *streszczanie* służy ustaleniu sedna zagadnienia, o którym czytano i dyskutowano oraz przygotowaniu grupy do analizy następnej części tekstu. Raz jeszcze podjęta zostaje dyskusja nakierowana na osiągnięcie porozumienia co do streszczenia przeczytanego fragmentu tekstu. Trzecia strategia, *wyjaśnienie*, jest używana stosownie do zaistniałych okoliczności, kiedy pojęcie, słowo lub wyrażenie jest niejasne lub komuś z grupy nieznane. Wreszcie, przewodniczący dyskusji dostarcza okazji do *przewidywania* treści kolejnych części tekstu" (s. 43-44).

Za pomocą metafory rusztowania, zauważają wspomniani autorzy, zwykło się opisywać interakcje matka – dziecko, w trakcie których oboje są zaangażowani w sytuację problemową lub ma miejsce opanowywanie mowy. Niemniej Palincsar i in., analizując „wzajemne nauczanie" przebiegające w szkole, twierdzą, że nauczyciele także budują swoiste rusztowania, by wspierać swoich uczniów. Owo wsparcie polega na: łączeniu wcześniejszej wiedzy uczniów z nowymi informacjami zawartymi w tekście, zachęcaniu uczniów do rozwijania swoich pomysłów, przywracaniu kierunku dyskusji, reinterpretowaniu uczniowskich wypowiedzi w taki sposób, że zostają one włączane do dyskusji. „Teoretyczne podstawy wzajemnego nauczania ujmują uczenie się jako proces internalizacji czynności poznawczych, które były pierwotnie doświadczane w kontekście społecznym. Dzieci używają metapoznawczych strategii do formułowania własnych pytań związanych z tekstem, do łączenia posiadanej wiedzy z nową wiedzą, do konstatowania, czego się nauczyli i do określenia tego, co w tekście okazało się niejasne i w jaki sposób można dążyć do uczynienia tekstu bardziej znaczącym. Intencją nauczyciela jest umożliwienie dzieciom nabycia wiedzy o czytaniu i o nich samych jako o czytelnikach, która to wiedza będzie użyteczna w przyszłości. Różnorodność doświadczeń i wiedzy, z jaką uczniowie przystępują do czytania tekstów, sprawia, że każdy uczestnik, pracując nad wydobyciem sensu danego tekstu, może wnieść coś własnego i niepowtarzalnego w wyłaniające się rozumienie jego treści. W tym kontekście klasa uczniów różniących się wiedzą i doświadczeniami, staje się wspólnotą użytkowników wiedzy" (s. 55). Wyraźnie widać zatem, że to, co proponuje Palincsar i in., jakkolwiek jest obiecujące dla praktyki edukacyjnej, właściwie mieści się w „ortodoksyjnych" ramach teorii Wygotskiego.

By zachęcić polskiego czytelnika do lektury recenzowanej książki, warto także krótko przedstawić jej problematykę. „Zasadniczym celem książki jest przedstawienie reprezentatywnej próbki prac powstałych w wyniku przyjęcia socjokulturowego paradygmatu badań. Chociaż książka ta jest w zasadniczej mierze pracą teoretyczną z zakresu psychologii rozwojowej, jednak może stanowić źródło wiedzy praktycznej, zwłaszcza jeśli chodzi o problematykę związaną z kształceniem, procesem nauczania-uczenia się. W każdym rozdziale prowadzone są teoretyczne lub empiryczne (lub teoretyczno-empiryczne) analizy wybranych aspektów procesu edukacyjnego. Ich wynik zorientowany jest na ukazanie, w jaki sposób przyjęcie socjokulturowej perspektywy w spojrzeniu na rozwój człowieka może wzbogacić nasze rozumienie zarówno tegoż rozwoju, jak i procesu nauczania-uczenia się" (ze „Wstępu", s. 7).

Książka składa się z trzech części: pierwsza traktuje o klasie szkolnej jako socjokulturowym systemie i zawiera prace poświęcone reformie edukacji i jej wpływie na praktykę szkolną. Główną oś problemową części drugiej stanowi znaczenie dynamiki komunikacyjnej czy semiotycznej wymiany w toku społecznego (interakcyjnego) konstruowania wiedzy. Część trzecia dotyczy instytucjonalnego kontekstu, w jaki uwikłane są społeczne interakcje, uczenie się i rozwój. Warto dodać, że autorzy tej części recenzowanej książki na różne sposoby starają się badać, eksplorować naturę i dynamikę instytucji zajmujących się edukacją dzieci.

Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development to książka, która z jednej strony pokazuje wielkość, bogactwo, potencjał myśli radzieckiego psychologa Lwa S. Wygotskiego, z drugiej może stanowić cenną inspirację dla tych, którzy próbują zmienić zastany porządek edukacyjnej praktyki. Wyrażane przez autorów poglądy na temat natury poznania, kontekstu, jakim jest ono obudowane, udziału osoby dorosłej (eksperta) w procesie uczenia się, prowokują do namysłu nad szkołą, kształceniem, istotą nauczyciel-

skiej mediacji. Uznanie klasy szkolnej za swego rodzaju system socjokulturowy wymusza inne niż to, do którego przywykliśmy, spojrzenie na interakcje nauczyciel – uczeń w procesie edukacyjnym. Uznanie nauczyciela za twórcę strefy najbliższego rozwoju ucznia, strefy, gdzie „kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie" wymusza zmianę rozumienia pojęcia nauczania, które przestaje być tożsame z „recytacją". Niemniej w rozważania nad zastaną praktyką edukacyjną, w kontekście problematyki recenzowanej książki, wpisuje się także istotnej wagi pytanie: dlaczego tak trudno jest przekształcić szkoły w „społeczności uczących się", w których działania nauczycieli zorientowane są nie tyle na przekaz wiedzy i umiejętności, ile na pomoc uczniom w uczeniu się? Odpowiedzi na to pytanie, jak i na wiele innych znaczących pytań, dostarczają autorzy recenzowanej książki, dlatego jest ona tak ważna dla dydaktyków.

Urszula Dernowska
Uniwersytet Warszawski

Bibliografia
G.L. Wygodska: *O życiu L. S. Wygotskiego*. W: L.S. Wygotski: *Wybrane prace psychologiczne II*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002

Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Pod redakcją naukową Wiesławy Limont i Joanny Cieślikowskiej. Oficyna Wydawnicza „Impuls, Kraków 2005, tom I s. 359, tom II s. 392

Rosnąca liczba publikacji z zakresu psychologii i pedagogiki zdolności i twórczości, pojawiających się w naszym kraju, z pewnością cieszy zarówno osoby naukowo zajmujące się tą problematyką, jak również praktyków poszukujących źródeł inspiracji w pracy z dziećmi i młodzieżą zdolną.

Wiele z pojawiających się prac zbiorowych ma charakter materiałów pokonferencyjnych, będących pokłosiem spotkań odbywających się kilkakrotnie w ciągu roku w różnych polskich ośrodkach akademickich. Prace te – często prezentujące interesujące nas zagadnienia – ze specyficznej, charakterystycznej dla danego ośrodka perspektywy teoretycznej, przynoszą ważne podsumowanie obecnego stanu badań. Zawierają też zwykle nowe propozycje badawcze i bywają źródłem niebłahych hipotez. Niestety, nie popełni się chyba nadużycia stwierdzając, iż poziom wielu publikowanych materiałów pokonferencyjnych jest wyraźnie nierówny – obok wartościowych doniesień badawczych i odważnych artykułów teoretycznych, zdarzają się prace przyczynkarskie, zachowawcze, będące powtórzeniem wcześniejszych prac autorów, czy rozbudowanym streszczeniem prac magisterskich bądź doktorskich.

Z tym większą przyjemnością należy przyjąć niezbyt często pojawiające się zbiory, w których prezentowany jest wysoki, wyrównany poziom, zaś sama praca zmienia – przynajmniej pod pewnymi względami – panujące mody i przekonania. Wypada stwierdzić, że taka – szczególna – uwaga należy się opublikowanej po koniec ubiegłego roku nakładem Oficyny Wydawniczej „Impuls", pracy zbiorowej *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych* pod naukową redakcją Wiesławy Limont i Joanny Cieślikowskiej.

W tym poważnym dwutomowym dziele na niemal ośmiuset stronach dyskutowane są kwestie istotne dla współczesnej pedagogiki zdolności i podejmowane kwestie, które zajmują badaczy na całym świecie. Jako że wyczerpujące omówienie wszystkich czterdziestu siedmiu rozdziałów zawartych w dwóch tomach wydaje się przekraczać możliwości tej recenzji, skupmy się jedynie na wybranych i reprezentatywnych dla całości pracach.

Tom I zatytułowany *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju* składa się z dwudziestu jeden rozdziałów napisanych między innymi przez takich uznanych specjalistów zajmujących się badaniem problematyki zdolności i twórczości, jak: Maria Manturzewska, Maria Ledzińska, Ewa Czerniawska, Janina Uszyńska-Jarmoc, Aleksander Nalaskowski czy Krzysztof J. Szmidt. Na uwagę zasługuje co najmniej kilka tekstów opublikowanych w tej części.

W artykule „Systemy wykrywania, promowania, i kształcenia talentów w wybranych krajach (z perspektywy historycznej)" Maria Manturzewska, opierając się na tekście Klausa Urbana – znanego niemieckiego psychologa twórczości – stara się dokonać podsumowania dotychczasowych prac nad identyfikacją i stymulowaniem zdolności w Europie. Zamiar ten zasługuje na najwyższe uznanie, również z racji tego, że brak w naszym kraju wartościowych studiów z zakresu pedagogicznej komparatystyki w odniesieniu do zdolności. Poza opublikowaną jedenaście lat temu, nieco zapomnianą pracą Grzegorza Szumskiego (*Dobór i kształcenie uczniów zdolnych*) tego typu

prac w zasadzie brak. Przegląd dokonany przez Manturzewską przekonuje, że zainteresowanie osobami uzdolnionymi nie jest nowe i obserwowane było już w starożytnych Chinach, gdzie efektywnie funkcjonowały systemowe rozwiązania diagnozowania i pracy z osobami zdolnymi. Okazuje się, iż tego typu rozwiązania istniały nie tylko w Chinach, ale i w imperium tureckim Sulejmana II Wielkiego, czy – później – w XVIII-wiecznych Stanach Zjednoczonych. W rozdziale podsumowana została też działalność organizacji działających na rzecz dzieci zdolnych w XX wieku – zarówno w USA, jak i Niemczech czy Izraelu.

W rozdziale „Znaczenie inteligencji jednostki w dobie informacyjnego zalewu" Maria Ledzińska dyskutuje problemy wiążące się z rosnącą penetracją Internetu i skutkami, jakie zjawisko to ma dla inteligencji jednostki oraz – patrząc z innej perspektywy – jak jednostki o różnym poziomie inteligencji radzą sobie z problemami informatyzacji. Szum i zalew informacyjny, konieczność dokonywania wyboru oraz selekcjonowania docierających informacji oraz stres informacyjny pojawiający się przy tej okazji – te kwestie są przedmiotem zainteresowania autorki. Słusznie też konkluduje ona, iż zmiany zachodzące we współczesnym, silnie zinformatyzowanym, świecie wymagają od nauczycieli szczególnych umiejętności wytwarzania u uczniów kompetencji medialnych, umożliwiających im efektywne poruszanie się po świecie Internetu i nowych technologii.

Ważne dla problematyki poznawczego funkcjonowania zdolności uczniów uwagi znajdujemy w pracy Ewy Czerniawskiej „O złożonych związkach między zdolnościami a metapoznaniem". Problematyka metapoznania, czyli automonitorowania przebiegu własnych procesów poznawczych jest istotna chociażby z tego powodu, że wiele wskazuje, że osoby zdolne charakteryzują się lepiej rozwiniętymi zdolnościami metapoznawczymi. Przegląd dokonany przez autorkę pokazuje jednak, że zależności wcale nie są bardzo proste, za cenne należy też uznać sugestie dotyczące rozwijania metapoznania, szczególnie że podobnych brak w naszej literaturze fachowej – może poza ciekawym tekstem Aleksandry Słabosz *Twórczość a metapoznanie*, opublikowanym w 2003 w *Dydaktyce twórczości* pod redakcją Krzysztofa J. Szmidta.

Dwa kolejne teksty zasługują na uznanie i uwagę, bo poruszają problemy ważne nie tylko z naukowego, ale i ze społecznego punktu widzenia. W rozdziale „Stracone talenty. Negatywny stereotyp jako czynnik odpowiedzialny za niskie osiągnięcia szkolne uczniów zdolnych" Sylwia Bedyńska i Joanna Dreszer podsumowują szereg badań związanych z negatywnym wpływem stereotypu na wyniki w nauce. Czy dziewczynki rzeczywiście są słabsze w matematyce? To tylko jeden z wielu ciekawych problemów, o którym piszą autorki.

Michał H. Chruszczewski w tekście „Teoretyczne problemy z uzdolnieniami oraz pomysł na ich rozwiązanie" obiecuje uporządkowanie wciąż dość chaotycznej warstwy terminologicznej wiążącej się ze zdolnościami. Jego propozycja to po pierwsze: sprowadzenie uzdolnień do trzech rodzajów dyspozycji – percepcyjnych i wykonawczych, intelektualnych oraz osobowościowych oraz szczególne zwrócenie uwagi na kwestie znaczenia specyficzności dziedzinowej. Zaprezentowany punkt widzenia jest ciekawy i wydaje się słuszny, choć w wielu miejscach niezbyt nowy, albowiem u badaczy amerykańskich obecny chociażby w pracach Howarda Gardnera (2002) i Johna Baera (1998), a w polskich – niżej podpisanego (Karwowski, 2005).

Pośród pozostałych – interesujących rozdziałów prezentowanych w pierwszym tomie pracy szczególna uwaga należy się kilku z nich.

Janina Uszyńska-Jarmoc z Uniwersytetu w Białymstoku w artykule „Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie" dyskutuje teoretyczne podstawy rozwijania zdolności i uzdolnień dzieci. Autorka – jedna z najwybitniejszych w naszym kraju specjalistek rozwijania zdolności twórczych dzieci – dokonuje przeglądu ważnych, a niezbyt znanych w Polsce modeli rozwojowych. Krótkiej dyskusji poddane zostały też metody diagnozowania zdolności twórczych dzieci – wspomina się w artykule o nominacji rodziców, nominacji nauczycieli, obserwacji, konkursach, nominacji ekspertów, testach kompetencji, testach inteligencji, testach twórczości, kwestionariuszach, listach cech czy metodzie portfolio.

W tekście „Szkoła – katalizator i inhibitor zdolności twórczych" Aleksander Nalaskowski w krytyczny, ale i inspirujący sposób przygląda się współczesnej szkole, usiłując dociec, co w niej twórczości sprzyja, co zaś przeszkadza. Autor – znany badacz problematyki przestrzeni sprzyjającej twórczości – również w tym artykule poświęca należytą uwagę czynnikom

społecznym, takim jak wielkość miejscowości zamieszkania, czy charakter więzów międzyludzkich. Realizm wywodu skłania autora do stwierdzenia, że szkoła twórcza, to nie szkoła, gdzie wolno wszystko, szkoła łatwa i przyjemna, jak często uważa wielu autorów, ale ciężka, ciągła i wymagająca praca. Taka szkoła, pisze autor: „nie jest permisywną sielanką, lecz trudnym i żmudnym torem przeszkód". Warto o tym pamiętać.

Ważny, propedeutyczny charakter mają dwa teksty badaczy twórczości z Uniwersytetu Łódzkiego. Krzysztof J. Szmidt w tekście „Paula Torrance'a inkubacyjny model kształcenia uczniów zdolnych" przybliża czytelnikom postać wybitnego badacza twórczości. Zmarły w 2003 roku Paul Ellis Torrance – ojciec współczesnej pedagogiki twórczości, postać wybitna, a niedostatecznie znana w Polsce. Torrance – twórca wykorzystywanego w wielu krajach testu twórczości (TTCT – *Torrance Tests of Creative Thinking*) oraz wybitny psycholog i pedagog twórczości – jest też autorem inkubacyjnego modelu kształcenia, który jest szczegółowo omawiany przez Szmidta. Model ten składa się z trzech faz – zwiększania zdolności przewidywania, gruntowania przewidywań oraz inkubacji. W rozdziale zawarte są dane o każdej z faz oraz dyskutowane ich praktyczne implikacje.

Podobny charakter ma interesujący rozdział autorstwa Moniki Modrzejewskiej-Świgulskiej: „Twórczość przez małe 't' – wstępna analiza koncepcji Anny Craft". O ile postać Paula E. Torrance'a pojawiała się w naszej literaturze przed artykułem Szmidta, np: w pracach Józefy Solowiej (1988), Tadeusza Lewowickiego (1981) czy Mirosława Szymańskiego (1987), o tyle mało znana jest czołowa brytyjska pedagożka twórczości – Anna Craft. Ta badaczka – współredaktor powołanego niedawno periodyka naukowego „Thinking Skills and Creativity" i autorka kilku podręczników pedagogiki twórczości – znana jest przede wszystkim z konsekwentnie rozwijanego podejścia określanego mianem „twórczości przez małe 't'", czyli upatrywania w twórczości cechy egalitarnej, charakterystycznej dla większości ludzi, w szczególności zaś dla dzieci. W rozdziale autorstwa Modrzejewskiej-Świgulskiej dokładnie omawiane są założenia tej koncepcji oraz dyskutowane jej ewentualne skutki dla polskiej pedagogiki twórczości.

Poza wspomnianymi tekstami pierwszy tom zawiera jeszcze rozdziały autorstwa Andrzeja Krzywki, Moniki Wróblewskiej, Natalii Mostowiak-Nastrożnej, Marty Galewskiej-Kustry, Danuty Krzywoń, Beaty Bonny, Ewy A. Zwolińskiej, Krystyny Żuchelkowskiej, Ewy Szatan, Wiesławy A. Sacher, Małgorzaty Sierszeńskiej-Leraczyk i Agnieszki Maliszewskiej.

Tom II – *Uczeń – nauczyciel – edukacja* zawiera dwadzieścia sześć rozdziałów napisanych przez tak znanych badaczy problematyki zdolności, jak: Andrzej Strzałecki, Aleksandra Tokarz, Wiesława Limont, Andrzej Sękowski, czy znakomity holenderski badacz wybitnych uzdolnień – Franz Monks.

W otwierającym tom rozdziale Andrzeja Strzałeckiego „Sprawność osobowości: tożsamość, stabilność i integracja osobowości młodzieży uzdolnionej" omawiane są problemy wiążące się z efektywnością wyrazu osobowości. Autor prezentuje różne, syntetyzujące podejścia do kwestii osobowości – również skonstruowany przez siebie model stylu twórczego zachowania – upatrując w równomiernym rozwoju osobowości kluczowego czynnika wpływającego na powodzenie funkcjonowania w różnych sytuacjach.

Kwestie roli motywacji w osiąganiu wybitnych osiągnięć rozważa Aleksandra Tokarz w kolejnym rozdziale: „Procesy motywacyjne a dyspozycje do wybitnych osiągnięć w kontekście rozwoju". Autorka – wieloletnia badaczka problemów motywacji sprzyjającej twórczości – stara się przełożyć ustalenia psychologicznych teorii motywacji na dyrektywy pedagogiczne. Zwraca szczególną uwagę na znaczenie motywacji samoistnej (immanentnej, autotelicznej) dla funkcjonowania twórczego i rysuje próbę wyjaśnienia relacji pomiędzy określonymi typami motywacji a „dyspozycjami do wybitności". Wykorzystując nasilenie zdolności oraz obecność określonej motywacji, wyróżnia kilka interesujących typów (prawdziwy twórca, epigon, twórca naiwny, amator, twórca pozorny, bezpłodny erudyta, ekscentryk, człowiek bierny i nietwórczy) oraz dokonuje ich charakterystyki.

Franz Monks i Robin Pfluger – badacze z holenderskiego Radboud University w Nijmegen – w rozdziale „Szkolna motywacja uczniów zdolnych – stan rzeczy" prezentują rezultaty przeprowadzonego w 21 europejskich krajach sondażu, którego celem była charakterystyka różnych wymiarów wspomagania uczniów zdolnych. Brane pod uwagę są elementy prawodawstwa sprzyjającego uczniom zdolnym, zalecenia prawne i wytyczne instytucji szkolnych (lub ministerstw), środki wspierania dla uczniów uzdolnionych, kryteria

wyboru, kształcenie, rodzaj wymiany doświadczeń, badania i doradztwo fachowe dla uczniów zdolnych. Uważna analiza rezultatów sondażu nakazuje stwierdzić, że Polska wcale nie odstaje *in minus* od innych krajów europejskich, choć oczywiście trudno uznać obecny w naszym kraju stan rzeczy za idealny.

Kwestie opieki nad uczniem zdolnym na Słowacji poruszone są w rozdziale autorstwa Jolany Laznibatowej („Uczeń zdolny na Słowacji – koncepcja opieki na podstawie projektu alternatywnej opieki nad uzdolnionymi dziećmi") – rozdziale ciekawym, bo pokazującym interesujące nas kwestie w perspektywie porównawczej.

Często zarówno w dyskursach potocznych, jak i pracach naukowych uczniów zdolnych widzi się głównie przez pryzmat generowanych przez nich problemów wychowawczych. Kwestii tej poświęcony jest rozdział autorstwa Wiesławy Limont zatytułowany „Uczeń zdolny jako problem wychowawczy". Autorka – zasłużona badaczka wyobraźni twórczej – dyskutuje kwestie problemów emocjonalno-motywacyjnych uczniów zdolnych, pochyla się nad zjawiskiem syndromu nieadekwatnych osiągnięć (*underachievement*), poświęca też nieco miejsca kwestiom problemów szkolnych uczniów zdolnych.

W tekście „Rozwijanie inteligencji i mądrości w kształceniu i wspomaganiu ucznia szczególnie zdolnego" Andrzej Sękowski zastanawia się, jaką rolę dla efektywnego funkcjonowania uczniów zdolnych odgrywa mądrość oraz inteligencja, następnie zaś próbuje dociec, czy i na ile można rozwinąć inteligencję i mądrość. Autor podkreśla – odpowiedź nie jest prosta, ale wydaje się obiecująca, a z pewnością ważna, aby uczniowie zdolni mogli radzić sobie ze złożonością otaczającego świata.

Poza wspomnianymi, w drugim tomie recenzowanej pracy znajdują się rozdziały autorstwa Danieli Ostatnikovej i Petera Celeca, Joanny Dreszer i Sylwii Bedyńskiej, Marzeny Treli, Teresy Gizy, Bogusławy Doroty Gołębniak, Joanny Cieślikowskiej, Katarzyny Krasoń, Edwarda Maliszewskiego, Zofii Jóźwickiej, Anny Tomczyk-Churskiej, Hanny Kiedewicz-Nappi, Bożeny Kmiecik, Ewy Antoniny Muzioł, Elżbiety Szefler, Anny Staszewskiej, Małgorzaty Sławińskiej, Aleksandry Kozłowskiej, Karoliny Wojteczek oraz Jolanty Łysakowskiej-Blok i Renaty Świerczewskiej.

Dokonany powyżej przegląd z oczywistych powodów jest niekompletny. Szczegółowe omówienie wszystkich rozdziałów przekracza ramy tej recenzji, a zresztą pozbawiałoby czytelnika przyjemności zetknięcia z pracą. Skupmy się zatem na kwestiach bardziej generalnych, dotyczących większości zawartych w obu tomach rozdziałów.

Po pierwsze, mamy do czynienia z pracą niezwykle współczesną, opartą na najnowszych badaniach i ustaleniach z zakresu światowej psychologii i pedagogiki zdolności. Po drugie, zaletą książki jest jej pedagogiczny charakter, chlubnie nawiązujący do klasycznych już prac poświęconych rozwojowi zdolności uczniów autorstwa Ireny Borzym czy Tadeusza Lewowickiego. Po trzecie, obok prac *stricte* teoretycznych znajdujemy również artykuły o charakterze metodycznym, które mogą się okazać przydatne praktykom pracującym na każdym szczeblu edukacji. Po czwarte, podkreślić należy, iż otrzymaliśmy pracę pod wieloma względami na światowym poziomie, pracę, która nie odstaje od publikowanych w Stanach Zjednoczonych czy Wielkiej Brytanii podręczników do psychopedagogiki zdolności. Książka ta wypełnia lukę na naszym rynku wydawniczym i powinna być rekomendowana wszystkim, którym bliskie są kwestie opieki nad uczniami zdolnymi. Dawno nie było bowiem w naszym kraju pracy równie dojrzałej, ciekawej i poznawczo inspirującej.

Bibliografia

Baer J.: *The Case for Domain Specifity of Creativity*. Creativity Research Journal 1998, 11, 2

Gardner H.: *Inteligencje wielorakie*. Media Rodzina of Poznań, Poznań 2002

Karwowski M.: *Konstelacje zdolności*. Impuls, Kraków 2005

Lewowicki T.: *Kształcenie uczniów zdolnych*. WSiP, Warszawa 1981

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

Sołowiej J.: *Koncepcja kształcenia C. Rogersa i P. E. Torrance'a*. UG, Gdańsk 1988

Szumski G.: *Dobór i kształcenie uczniów zdolnych*. WSPS, Warszawa 1995

Szymański M.: *Twórczość i style poznawcze uczniów*. WSiP, Warszawa 1987

Maciej Karwowski
Akademia Pedagogiki Specjalnej

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP w Warszawie

W roku 2006 uczelnia otrzymała certyfikat "Wiarygodna Szkoła"

w w w . w s p . e d u . p l

Studia na kierunku pedagogika

Oferta edukacyjna na rok 2006/2007

3-letnie dzienne studia zawodowe

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

Podyplomowe studia kwalifikacyjne

-Pedagogika przedszkolna
-Pedagogika dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego
-Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza
-Organizacja pomocy społecznej
-Doradztwo zawodowe

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

-Pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną
-Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną
-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
-Edukacja ekologiczna

SZCZEGÓŁOWYCH INFORMACJI UDZIELA
DZIEKANAT WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ ZNP
UL. SMULIKOWSKIEGO 6/8
00-389 Warszawa
Tel. 22-330-57-23 do 27
email: dziekanat@wsp.edu.pl

Uczelnia planuje uruchomienie nowych kierunków studiów: Kulturoznawstwo i Zdrowie publiczne

Uczelnia posiada także szeroką ofertę kursów i szkoleń