

INDEKS 221767
Nakład 300 egz.
Cena 11 zł (VAT 0%)

ISSN 0483-4992

RUCH PEDAGOGICZNY

1-2

ISSN 0483-4992



9 1770483 499707



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXVIII Warszawa 2007

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

1-2



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXVIII Warszawa 2007

Skład redakcji:

Andrzej Hankala, 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. Mirosław Szymański

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.

Skład, łamanie, druk i oprawa:

Sowa – Druk na życzenie

www.sowadruk.pl

tel. (+48) 22 431 81 40

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

| | |
|---|----|
| Stefan Mieszalski – Odmiany interakcyjności kształcenia | 5 |
| Urszula Dernowska – <i>Scaffolding</i> jako użyteczne narzędzie w procesie kształcenia | 13 |

RELACJE Z BADAŃ

| | |
|--|----|
| Grzegorz Mazurkiewicz – Szkolne metafory. Jak nauczyciele widzą szkołę? | 21 |
| Ewa Dębska – Dystans władzy jako kusząca perspektywa oglądu oczekiwań uczniowskich | 37 |
| Stanisław Korczyński – Zazdrość, jej przyczyny i sposoby opanowywania | 55 |

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

| | |
|---|----|
| Stanisław Kawula – Integracja oddziaływań wychowawczych w środowisku lokalnym | 65 |
|---|----|

RECENZJE

| | |
|---|----|
| Wiesława Pielasińska – Irena Wojnar: <i>Edukacyjna kultura przyszłości</i> | 79 |
| Mirosława Nyczaj-Draż – Bogusław Śliwerski (red.): <i>Pedagogika</i> , tomy 1–3 | 81 |
| Anna Leoniak – Lesław Hostyński: <i>Wartości w świecie konsumpcji</i> | 83 |
| Zygmunt Wiatrowski – <i>Szkola a rynek pracy</i> . Podręcznik akademicki pod red. naukową Andrzeja Bogaja i Stefana M. Kwiatkowskiego | 86 |

KRONIKA

| | |
|---|----|
| Dominika Skowrońska – Aksjologiczne obszary uniwersyteckiej edukacji pedagogów | 89 |
| Dariusz Stępkowski – Ogólnopolska konferencja naukowa: Herbart znany i nieznanym. W dwusettą rocznicę wydania <i>Pedagogiki ogólnej</i> | 93 |

CONTENT

ARTICLES

- Stefan Mieszalski** – Variants of Interactionality of Education 5
Urszula Dernowska – Scaffolding as a Useful Tool for Classroom Instruction 13

RESEARCH REPORTS

- Grzegorz Mazurkiewicz** – School Metaphors. How Teachers Perceive Schools 21
Ewa Dębska – Distance towards Authority as an Inviting Perspective of a Look
at School Students' Expectations 37
Stanisław Korczyński – Jealousy, Its Reasons and Ways of Overcoming 55

ADDITIONAL MATERIAL FOR STUDENTS

- Stanisław Kawula** – Integration of educational interactions in local community 65

REVIEWS

- Wiesława Pielasińska** – Irena Wojnar; *Educational culture of proverbs* 79
Mirosława Nyczaj-Drąg – Bogusław Śliwerski (ed.); *Pedagogy (vol. 1–3)* 81
Anna Leoniak – Lesław Hostyński; *Values in consumption world* 83
Zygmunt Wiatrowski – Academic textbook (academic edition: Andrzej Bogaj,
Stefan M. Kwiatkowski); *School and labour market* 86

CHRONICLE

- Dominika Skowrońska** – Axiology areas of pedagogues' academic education 89
Dariusz Stępkowski – National conference: Herbart known and unknown.
Bicentenary edition of *General Pedagogy* 93

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2007

Stefan Mieszalski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

ODMIANY INTERAKCYJNOŚCI KSZTAŁCENIA

Użycie terminu „interakcyjność” może być potraktowane jako objaw czczego słowotwórstwa, czyli wprowadzania nowych słów bez troski o to, czy kryje się za nimi nowa treść. Warto więc usprawiedliwić już na początku sięgnięcie po to słowo. Nie można go zastąpić terminem „interakcjonizm”, ponieważ w ugruntowanym już użyciu oznacza on grupę koncepcji zakładających zachodzenie dwóch nurtów zjawisk (psychicznych i fizycznych) oraz ich wzajemne oddziaływanie. Interakcyjność nie odnosi się do tej kwestii. Po wtóre nie jest teorią. Nie można jej też zastąpić terminem „interakcja”, ponieważ termin ten odnosi się do zjawiska, które ma miejsce wówczas, gdy „...polegający na wpływie związek między dwoma wydarzeniami nie może być rozłożony na prostą funkcję jednego z nich i wobec tego musi być traktowany jako funkcja wspólna – jako wpływ wzajemny lub dwustronny...” (McCall, Simmons, 1966, s. 47). Interakcyjność nie jest zjawiskiem ani systemem zjawisk. W niniejszym tekście interakcyjność oznacza bowiem atrybut kształcenia – jego istotną cechę, bez której nie mogłoby ono zaistnieć. Interakcyjność ma miejsce nawet wówczas, gdy nie obserwujemy interakcji. Można więc interakcyjność uznać za zespół różnych jakościowo cech spełniających funkcję warunków kształcenia, ale również za zespół zjawisk składających się na samo kształcenie. Jest interakcyjność pojęciem szerokim, odnoszącym się zarówno do zdarzeń i zjawisk poddających się bezpośredniej obserwacji, jak i do cech, zjawisk i procesów utajonych – bezpośrednio nieobserwowalnych lub wręcz empirycznie nieuchwytnych. To tak, jakbyśmy do bezpośrednio obserwowalnej warstwy kształcenia, jak łączące się w interakcje wypowiedzi nauczycieli i uczniów oraz ich działania, dodali takie cechy, jak empatyczność, nastawienie na inne osoby, przyjmowanie ich perspektyw, wyobrażanie sobie czyichś stanów emocjonalnych i umysłowych, a także wiedzy, którą inni dysponują. Można powiedzieć, że jest to splot różnorodnych więzi. Ze względu na szeroki zakres interakcyjność jest w takim ujęciu pojęciem syntetycznym, obejmuje bowiem różne jakościowo cechy, zjawiska i procesy. Jest zarazem pojęciem o nicostrych granicach. Można je rozbudowywać. To tak, jakbyśmy do jednego pudełka wrzucili dużo różnorodnych zabawek. Pod wieloma względami różnią się one od siebie, ale łączy je to, że są właśnie zabawkami. Zawsze też do tego pudełka można dorzucić kolejną zabawkę.

Uczynienie z interakcyjności przedmiotu analiz uzasadnia między innymi wciąż obecna w dydaktyce niebezpieczna tendencja do dzielenia koncepcji i praktyk dydaktycznych na „złe” i „dobre”. Można więc wyobrazić sobie, że ktoś uzna przejawy nawiązywania interakcji za wystarczające kryterium oceny działania pedagogicznego jako dobrego, a ich brak jako podstawę oceny negatywnej. Na przykład, dłuższy wykład nauczyciela wysłuchiwany przez uczniów można w świetle takiego założenia uznać za złe rozwiązanie, ponieważ nauczyciel jest aktywny, a uczniowie bierni oraz nie obserwujemy pomiędzy nimi żadnej wymiany myśli – żadnych interakcji. Kształcenie jest więc pozbawione interakcyjności. Przy takim rozumowaniu dialog i dyskusja byłyby ocenione bardzo pozytywnie, a sama interakcyjność jako podstawowy warunek sukcesu pedagogicznego. Tymczasem w proponowanym tu – szerokim – rozumieniu interakcyjność jest wszechobecna, jeżeli mimo zewnętrznie obserwowanej bierności uczniów czynią oni wysiłki, by podążyć myślami za wywodem nauczyciela. Nie można zatem uznać interakcyjności za kryterium odróżniania dobra od zła pedagogicznego. Oczywiście, nie można mówić o interakcyjności wówczas, gdy uczeń nie poświęca żadnej uwagi temu, co mówi i robi nauczyciel. Czy jednak w takiej sytuacji w ogóle możemy mówić o kształceniu? Twierdzi się wszak, że kształcenie oznacza współwystępowanie i związek dwóch procesów: nauczania i uczenia się.

Sens zajmowania się interakcyjnością kształcenia wynika zatem z uzasadnionego założenia, że nie można mówić o jednej interakcyjności kształcenia, lecz o różnych jej odmianach. Wyłania się stąd perspektywa analiz i badań zorientowanych na różne cele, na przykład na opis rodzajów interakcyjności, na analizę ich wielorakich uwarunkowań, czy na to i na to równocześnie. Warto więc chociażby wstępnie i dość pobieżnie przyjrzeć się tym zagadnieniom.

Od dość długiego już czasu wśród zajmujących się edukacją psychologów i pedagogów narasta przekonanie, że bardzo ważnym czynnikiem warunkującym jakość i efekty szkolnego kształcenia jest zdolność do przyjmowania perspektywy „innego”. Przyjmowanie perspektywy innego opisywane jest w literaturze w różnych kontekstach teoretycznych z wykorzystaniem dość zróżnicowanej terminologii.

Jeden ważny kontekst zakotwiczony jest w antropologii ewolucyjnej. W tym ujęciu wskazuje się na fakt, że przedstawiciele gatunku ludzkiego w porównaniu z pozostałymi naczelnymi zostali wyposażeni w wyjątkowe predyspozycje do obserwowania zachowań innych osobników i interesowania się nimi. Można powiedzieć, że biologiczna i kulturowa ewolucja doprowadziły nas – ludzi – do tego, że potrafimy i chcemy nawiązywać liczne, różnorodne, wzajemne kontakty. Dzieci bardzo wcześnie ujawniają zdolność do pilnego obserwowania zachowań dorosłych i rówieśników, a także spontanicznie podejmują częste próby naśladowania. Równocześnie dorośli, dostrzegając tę zdolność, przejawiają silną tendencję do celowego demonstrowania różnych czynności, zwracając szczególną uwagę na ich poprawne wykonanie (Bruner, 2006; Tomasello, 2002). Na tym podłożu naturalnie rozwijają się charakterystyczne wyłącznie dla gatunku ludzkiego działania pedagogiczne. Angażują one dzieci już we wstępnych fazach życia. W niektórych interpretacjach wskazuje się na to, że obustronna predyspozycja do obserwacji zachowań innych i wzajemnego zainteresowania ma podłoże kulturowe. Zachowania w takim nasileniu nie pojawiają się wśród innych naczelnych. Młode szympansy nie przejawiają zainteresowania zachowaniami dorosłych i wskutek tego

nie naśladowują ich. Dorosłe osobniki nie próbują z kolei demonstrować młodym poprawnie wykonywanych czynności (Bruner, 2006).

Naśladownictwo i jego prowokowanie przybiera różne formy i treści w poszczególnych kulturach. Staje się bardzo ważnym składnikiem kulturowo kształtowanych potocznych praktyk pedagogicznych. Działania dorosłych, składające się na wczesną edukację dzieci ludu Manus na Nowej Gwinei, wymownie opisała Margaret Mead: „Dorośli bawią się z dziećmi w zabawy oparte na naśladowaniu gestów, aż dziecko wyrobi sobie nawyk naśladowania, który na pierwszy rzut oka wydaje się właściwie obowiązujący. Szczególnie odnosi się to do grymasów twarzy, ziewania, zamykania oczu i odymania warg. Dzieci reagowały tak samo na mój ołówek zakończony ludzkim torsem i głową (...). Pokazałam także dzieciom tańczącą papierową laleczkę z tych, które tak niewiarygodnie lekko wirują zawieszona na sznurku. Zanim dzieci nauczyły się podziwiać tę nieznaną zabawkę, nogi i ręce same im drgały naśladowując laleczkę” (Mead, 1986, s. 171–173). Kontakty z małymi dziećmi dostarczają licznych dowodów na to, że dość często traktują one demonstrowane przez dorosłych czynności jako okazję do naśladowania, samo naśladowanie zaś jako dobrą zabawę. Jest tak nawet wtedy, gdy nie rozumieją one sensu tych czynności i intencji dorosłych.

Tego typu kontakty inicjują system kulturowo warunkowanych praktyk obserwowany w takim nasileniu i w takich charakterze wyłącznie u ludzi. System ten tworzą obserwowane we wszystkich kulturach działania pedagogiczne. Bez wczesnie kształtowanej zdolności do zainteresowania się innymi, naśladowania, przyjmowania perspektywy innego, bez wyobrażania sobie czyichś emocji i czyjegoś stanu umysłu, bez licznych, codziennych spotkań wyobraźni różnych podmiotów wszelkie działania pedagogiczne byłyby niemożliwe. Byłyby też bezcelowe, bo od początku są bezskuteczne.

Na podłożu omawianej predyspozycji do naśladownictwa kształtuje się zdolność do przypisywania innym określonych postaw, wiedzy czy przekonań i konfrontowania z własnymi (Tomasello, 2002). Z udokumentowanych obserwacji wynika, że małpy człekokształtne nie są w stanie przypisywać lub dostrzegać u innych osobników wiedzy lub nastawień, z czym wiąże się niezdolność do dostrzegania ich u siebie. Tymczasem tak powszechne wśród ludzi przekazywanie wiedzy, czy wręcz nauczanie opiera się na stwierdzeniu lub przekonaniu, że ktoś, kogo nauczamy lub informujemy, nie dysponuje określoną wiedzą lub tkwi w błędzie. Przekazywanie wiedzy i nauczanie jest wywołane poprzez przypisywanie innym jakiejś wiedzy i przekonań, a zarazem – poprzez doświadczanie różnic między ludźmi. Można sądzić, że gdybyśmy wszyscy byli jednakowi, to samo wiedzieli i potrafili, przekazywanie wiedzy i nauczanie byłoby całkowicie bezcelowe, zbyteczne, a w konsekwencji w ogóle by nie pojawiło się jako składnik naszych działań i doświadczeń. Równocześnie przekazywaniu wiedzy i przekonań musi towarzyszyć zdolność do dostrzegania ich u siebie. Pojawia się więc możliwość konfrontowania własnego umysłu z umysłami innych.

Predyspozycja umożliwiająca taką konfrontację pojawia się w rozwoju jednostkowym u dzieci dość wcześnie. Dziecko uzyskuje, a następnie stopniowo rozwija zdolność do rozumienia dorosłych i innych dzieci na podstawie kształtującego się wcześniej przeświadczenia, że inni mają podobne – intencjonalne i umysłowe – życie wewnętrzne. Z kolei takie postrzeganie innych umożliwia „postawienie się na

miejscu innego osobnika, a co za tym idzie, uczenie się nie tylko od innych, ale także przez innych” (Tomasello, 2002, s. 13). Ucząc się od kogoś lub za czyjś pośrednictwem, dziecko identyfikuje stany emocjonalne i umysłowe innych. Tworzy się pole wspólnej uwagi, łączące dziecko z dorosłym lub rówieśnikiem. O uwadze wiemy, że wiąże się z nią selekcja obiektu percepcji, źródła stymulacji lub tematu myślenia. Selekcja skierowania jest zarówno na spostrzeganie, jak i na wyższe procesy poznawcze – głównie myślenie. I wreszcie – uwaga wiąże się ze świadomością (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 178). Interakcyjność kształcenia angażuje problematykę uwagi. Jej pedagogiczny kontekst dotyczy tworzenia jej wspólnego pola. Nie jest ono jednak jednorodne, bo nakładają się w nim na siebie dwa przedmioty: informacje i związane z nimi działania oraz osoba nauczyciela jako obiekt uwagi ucznia i osoba ucznia jako obiekt uwagi nauczyciela. Gdy nauczyciel i uczniowie stają się obiektami ich wzajemnej uwagi, pojawiają się warunki sprzyjające wzajemnemu poznaniu, a to z kolei – obok wiedzy o sobie – sprzyja pogłębionym interakcjom (Włodarski, Hankała, 2004, s. 44, 179–187).

Przywoływany tu już Tomasello dowodzi, że naśladownictwo – zdawałoby się bardzo prosta forma działania – a obok niego zdolność do postawienia się na miejscu innych to dyspozycje, które wraz z innymi umożliwiają charakterystyczne jedynie dla ludzi, bardziej zaawansowane „kulturowe formy uczenia się”. Składają się na nie trzy podstawowe typy uczenia się: uczenie się przez naśladowanie, uczenie się dzięki instrukcji i uczenie się kolaboratywne (Tomasello, 2002, s. 12). W różnych fazach rozwoju jednostki formy te pojawiają się w różnych proporcjach. Razem jednak tworzą charakterystyczne tylko dla człowieka zanurzone w kulturze uczenie się. Dlatego współczesna edukacja w znacznej mierze opiera się na tym, że gatunek ludzki w toku ewolucji wytworzył niespotykane nigdzie indziej sposoby i strategie transmisji kulturowej oparte na kulturowo warunkowanych predyspozycjach.

Dorośli, obserwując zachowania dzieci i ich przemiany, tworzą własne strategie postępowania pedagogicznego. W postępowaniu tym świadomie kierują się równocześnie celami, które są zakotwiczone kulturowo. Na takim podłożu kształtuje się system przekonań i działań, które Bruner (2006) określa mianem „pedagogii potocznej”. O jej istnieniu przekonujemy się na każdym wręcz kroku. Dorośli przejawiają wobec dzieci zachowania pedagogiczne oparte na potocznych wyobrażeniach o emocjach i umysłach dzieci oraz o ich aktualnych możliwościach. Dlatego w pedagogii potocznej doszukać się można sporo racjonalnych praktyk edukacyjnych. Margaret Mead, badając praktyki edukacyjne ludu Manus, zauważyła, że istotnym ich składnikiem jest ciągła stymulacja dzieci do nauczania się nowych czynności lub doskonalenia już posiadanych umiejętności. Rodzice nie chwalały dzieci za powtarzane wykonanie opanowanego już działania. Chwalały je natomiast wówczas, gdy podejmuje ono nawet nieporadne, a niekiedy zakończone niepowodzeniem próby wykonywania nowych czynności. Choć ze względu na bezpieczeństwo dorośli asystują dzieciom, to czynią to w ograniczonym stopniu – takim, który umożliwia osiągnięcie samodzielności. „Cały świat zabawy jest tak zorganizowany, że wolno mu (dziecku; przyp. S.M.) popełniać drobne błędy, na których może się nauczyć podejmowania lepszych decyzji i większej przezorności, nie wolno mu jednak popełniać omyłek na tyle poważnych, aby na stałe przestraszyły albo zahamowały jego aktywność (Mead, 1986, s. 263).

Podobne strategie obserwujemy w naszej kulturze. Rodzice uczący swe dzieci jazdy na rowerze zwykle asekurowują je w pierwszej fazie nauki silnie trzymając rowery, przeciwdziałając przechyłom, nadając kierunek i zapobiegając prawdopodobnemu upadkowi. Kierują się wyobrażeniem o emocjach, umiejętnościach i dyspozycjach dzieci. Starają się zapobiec upadkowi, by nie dopuścić tak do urazu fizycznego, jak i urazu psychicznego. Jednakże ciągle chronienie dzieci przed upadkiem i kurczowe trzymanie rowerów z pewnością nie doprowadzi do sukcesów. Rodzice zwykle świetnie to wyczuwają. Wiedzą, że musi nastąpić taki moment, w którym dzieci zaryzykują i podejmą pierwsze próby choćby krótkiej, ale jednak samodzielnej jazdy. Dlatego rodzice też muszą zaryzykować i – choćby na moment – puścić rower, a potem stopniowo ograniczać asekurowanie aż do fazy, w której dzieci osiągną całkowitą samodzielność. Na podobnej racjonalności opiera się strategia niedokończonych zdań lub wyrazów w trakcie rozmowy z dzieckiem. Gdy dziecko ma kłopot z udzieleniem poprawnej odpowiedzi na pytanie, dorośli formułują odpowiedź, ale nie doprowadzają jej do końca, a następnie zawieszają głos i czekają, aż dziecko samo dokończy. Działanie to można opisać jako strategię naprowadzania dziecka, ale nie zastępowania jego działań.

W tej strategii łatwo doszukać się można mądrości pedagogicznej, jakkolwiek w świadomości wychowujących swoje dzieci dorosłych nie jest ona poparta żadną zaawansowaną teoretycznie wiedzą. Opiera się ona na swoistej wyobraźni osób zaangażowanych w edukację: dzieci i rodziców. Ich wyobraźnie spotykają się, a skutkiem tego spotkania staje się nabywanie przez dzieci nowych umiejętności.

Tego typu postępowanie zyskało już w literaturze swój metaforyczny opis, który można uznać za opis specyficznej interakcyjności. W literaturze anglojęzycznej używa się terminu *scaffold* (rusztowanie), a w odniesieniu do systemu działań *scaffolding* (Rogoff, Gardner, 1984). Wydaje się, że sens tej metafory dość dobrze oddaje zasada minimalnego wspierania dziecka w trakcie uczenia się. Zasady tej nie należy interpretować w ten sposób, że odnosi się ona wyłącznie do postępowania dorosłych wobec dzieci, ponieważ implikuje ona również pewne nastawienia dzieci, a wśród nich nastawienie na zrozumienie innych, przyjęcie ich perspektywy, czasem naśladownictwo. Kryje się w tej zasadzie ośmielenie i zachęta do samodzielnych prób, którą dziecko powinno „zauważyć”, jeśli przyjmuje perspektywę dorosłego.

Jak widzimy, praktyki pedagogiczne, oparte na tym co Bruner nazywa potoczną pedagogią, ujawniają swoistą racjonalność. Warto postawić pytanie, w jakim stopniu są one obecne w myśleniu pedagogicznym, między innymi w myśleniu nauczycieli inspirowanym przez różne źródła i doświadczenia. W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie warto odwołać się do systematyzacji, jaką proponuje Bruner (2006). Wychodzi on z założenia, że model pedagogii wyłania się z przyjętego modelu umysłu ucznia i zakłada specyficzne cele edukacyjne. Można więc mówić o modelu, który opiera się na „postrzeganiu dzieci jako uczących się przez naśladowanie”. W tym ujęciu na czoło wysuwa się nabywanie umiejętności praktycznych. Drugi model wiąże się z „postrzeganiem dzieci jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne”. Takie podejście zakłada nabywanie wiedzy deklaratywnej. Kolejny – trzeci model wiąże się z „postrzeganiem dzieci jako myślących”. W tym podejściu na plan pierwszy wysuwna jest „wymiana intersubiektywna” – dochodzenie do uzgodnionych znaczeń i sensów. Każdy umysł

może dysponować własnymi przekonaniem, które jako przedmioty dyskusji mogą współtworzyć szersze całości. I wreszcie czwarty model wiąże się z postrzeganiem „dzieci jako wiedzących”. W tym ujęciu na czoło wysuwa się „zarządzanie wiedzą obiektywną”, głównie po to, by pomóc dzieciom „uchwycić różnicę między wiedzą osobistą, z jednej strony, a wiedzą uznawaną w danej kulturze za obiektywną – z drugiej. Powinny one jednak nie tylko uchwycić różnicę, ale także do pewnego stopnia dostrzec jej podłoże w historii wiedzy” (Bruner, 2006, s. 93).

Brunerowska systematyzacja zakłada różnorodność myślenia o edukacji. Jednym z różnicujących czynników jest zakładany model umysłu dziecka, z którego może wynikać charakter interakcyjności pomiędzy dorosłym a dzieckiem lub nauczycielem a uczniem. W odniesieniu do modelu pierwszego mamy więc do czynienia z interakcyjnością zorientowaną na modelowanie czynności dziecka poprzez demonstrowanie i naśladowanie. Ten model wykorzystuje dość wcześnie ukształtowane predyspozycje dziecka, choć w nauczaniu szkolnym wymagają one od niego nie tylko wykonywania czynności naśladowczych, lecz także często drobiazgowej często analizy wzorca, rozpoznania celów własnych, celów dorosłego i wreszcie oceny własnych możliwości.

Drugi model ujmuje umysł dziecka jako przedmiot oddziaływań zorientowanych na wyposażenie w wiedzę. Dziecko ma ją sobie przyswoić wykorzystując posiadane zdolności. Na swój sposób taką odmianę interakcyjności opisał już dawno temu Herbart. Twierdzi się dość często, że w tym modelu umysł dziecka jest pasywny, a cały problem sprowadza się do kwestii, jak go skutecznie i sensownie wypełnić dobrze uporządkowaną wiedzą. Zorientowane na aktywizację dziecka późniejsze pomysły różnej proveniencji nakazują źle oceniać taki model umysłu. Dlatego ugruntowało się w pedagogice i dydaktyce ciężące na Herbarcie odium. Jeśli jednak bez uprzedzeń spojrzymy na ten model umysłu poprzez pryzmat interakcyjności kształcenia, to tezę o pasywności lub bierności ucznia można zasadnie zakwestionować. Przypomnijmy w tym miejscu pogląd, że interakcyjność kształcenia ma miejsce także w sytuacji, gdy nie zachodzą obserwowalne interakcje nauczyciela z uczniami. Wywodząca się z tego modelu praktyka pedagogiczna doczekała się zresztą kilku ważnych problematykacji. Jedną z nich wiąże się z Brunerowską tezą o różnicy dzielącej sytuację decyzyjną przekazującą wiedzę nauczyciela od sytuacji decyzyjnej słuchających go uczniów. Stąd rozważania nad takimi odmianami interakcyjności, które tę różnicę modyfikują. Wylania się też ważna ze względów poznawczych i praktycznych problematykacja tego zagadnienia. Jej dokładniejsza analiza wykracza jednak poza ramy tego opracowania.

Trzeci – wymieniony przez Brunera – model umysłu ucznia zakłada oparte na myśleniu konstruowanie przez niego poglądu na rzeczywistość, ważnego ze względu na interpretację własnych doświadczeń. Istotnym elementem tej interpretacji jest konfrontowanie swoich poglądów z poglądami innych. Związana z tym modelem umysłu odmiana interakcyjności kształcenia kojarzy się z sokratejskim dialogiem. Każda jednostka ma prawo do własnych przekonań i idei, a dyskusja umożliwia ich konfrontację, niekiedy modyfikację, a niekiedy włączenie w uzgodniony system. W tej odmianie interakcyjności szczególnego znaczenia nabiera proces dochodzenia do uzgodnień, dyskurs, operowanie dowodami i racjami. W jakimś stopniu wynik tego dyskursu jest trudny do przewidzenia, ale zarazem w kolejnych fazach – jeśli pojawią się nowe argumenty – może zostać zakwestionowany.

Jeżeli ktoś nie uznaje czyichś racji nie rzucając na szalę własnych, sam eliminuje siebie z dyskursu. Do tego samego doprowadza ktoś, kto wyłącznie „na wiarę” przyjmuje czyjeś racje nie dysponując własnymi. Uczestnicząc w interakcyjności trzeba coś wiedzieć, mieć jakieś przekonania. Ta odmiana interakcyjności kształcenia różni się od tej, która związana jest z modelem drugim. W drugim modelu zakłada się, że uczeń nie ma potrzebnej wiedzy i trzeba mu ją przekazać, w trzecim zaś przyjmuje się, że uczeń dysponuje już jakąś wiedzą i własnymi przekonaniem. Wobec tego i nauczyciel, i uczeń powinni ją zinterpretować oraz dojść do podzielanego rozumienia na drodze „intersubiektywnej wymiany”.

I wreszcie czwarty model umysłu ucznia zakłada konfrontację tego, co on wie z tym, co w długim, historycznym procesie dochodzenia do prawdy uznawane jest w kulturze za obiektywne. Przy takim założeniu interakcyjność kształcenia nastawiona jest na otwarcie umysłu ucznia na myślenie innych – także tych nieobecnych w klasie szkolnej, a także tych, którzy od dawna nie żyją. To wędrowanie utrwalonymi w dziełach śladami twórców literatury i sztuki, tropami naukowych dociekań i badań. Nie chodzi jednak wyłącznie o to, by śledzić ścieżki, które doprowadziły do tego, co powszechnie znane, rozumiane i podzielane. Ważna jest również „rozmowa” ucznia z twórcami i badaczami, uwzględniająca jego własną wiedzę i przekonania. W takim ujęciu interakcyjność obejmuje też osobę nauczyciela udostępniającego pewne informacje i stymulującego ucznia do samodzielnych przemyśleń.

Oparta na pomysle Brunera systematyzacja interakcyjności nie jest jedyną możliwą. Ze względu na skalę skomplikowania całego zagadnienia można je na różne sposoby porządkować i analizować. Zaprezentowany pobieżny siłą rzeczy przegląd odmian interakcyjności kształcenia i ich wielorakich uwarunkowań odsłania różne jej barwy. Nie po to jednak, by jedne odmiany stawiać wyżej nad innymi, bo wszystkie odgrywają jakąś rolę. Nie ma przecież edukacji bez interakcyjności. Jest ona jej atrybutem.

Literatura

- Bruner J. S.: *Kultura edukacji*. Przekład: T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Universitas, Kraków 2006
- Dawkins R.: *Ślepy zegarmistrz czyli jak ewolucja dowodzi, że świat nie został zaplanowany*. Przekład: A. Hoffman. PIW, Warszawa 1994
- McCall G.J., Simmons J.L.: *Identities and Interactions*. Free Press, New York 1966
- Mead M.: *Trzy studia. Dojrzewanie na Samoa. Dorastanie na Nowej Gwinei*. Przekład: E. Życieńska. PIW, Warszawa 1986
- Necka E., Oczechowski J., Szymura B.: *Psychologia poznawcza*. Academica Wydawnictwa SWPS, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2006
- Rogoff B., Gardner W.: *Adult Guidance of Cognitive Development*. W: *Everyday Cognition. Its Development in Social Context*. Red. B. Rogoff, J. Lave. Harvard Univ. Press, Cambridge 1984
- Tomasello M.: *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Przekład: J. Rączaszek. PIW, Warszawa 2002
- Włodarski Z., Hankala A.: *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*. WSP ZNP „Impuls”, Warszawa-Kraków 2004.

Variants of Interactionality of Education

A concept of interactionality of education is introduced in the article. It is based on the assumption that interactionality means more than interaction. As an attribute of education it also means taking into account knowledge, beliefs and emotions of the others as well as openness to their perspectives. Variants of interactionality in everyday pedagogical practice are connected with a conception of somebody's mind. Variants of interactionality of education described in this article are derived from systematization by J. S. Bruner that details four models of child's mind: child as an imitative learner, child learning from didactic exposure, child as thinker, child as knowledgeable.

Urszula Dernowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

SCAFFOLDING JAKO UŻYTECZNE NARZĘDZIE W PROCESIE KSZTAŁCENIA

Zacznijmy od tezy, że rozwój możliwy jest tylko w interakcji i poprzez interakcję. Niektórzy teoretycy sądzą, że interakcja to nie tylko warunek rozwoju, to także „wymiar opisujący podstawową własność każdego aktu zachowania, każdego aktu psychicznego. Człowiek zawsze działa w interakcji z innymi osobami, z innymi obiektami” (Gasiul, 1998 s. 12). Warto dodać, że jakkolwiek żadna z teorii rozwoju poznawczego nie kwestionuje faktu, iż czynniki społeczne są częścią otoczenia człowieka, istnieją stanowiska, których zwolennicy skłonni są przypisywać im stosunkowo niewielką rolę w procesie rozwoju poznawczego jednostki lub traktować je jako podpadające pod bardziej ogólne teoretyczne kategorie oraz stanowiska, których zwolennicy nadają czynnikom społecznym kluczowe znaczenie dla tego procesu (por. Wertsch, Minick, Arns, 1984).

Rozwój – pisze Anna Brzezińska (2000) – można uznać za wspólne przedsięwzięcie ludzi, za efekt kontaktów dziecka z innymi. Obie strony są w tej interakcji aktywne, obie formują swoje zachowania oraz wzajemne oczekiwania, słowem: dopasowują się do siebie. Niemniej jednak samo uznanie dorosłych czy rówieśników za szczególnej wagi „czynniki wspomagające” rozwój jednostki wydaje się niewystarczające. Pojawia się bowiem pytanie o jakość i charakter interakcji społecznych sprzyjających rozwojowi. Pytanie to wplata się w rozważania o rozwoju człowieka, jeśli ów rozwój rozpatrywany jest w kategoriach osiągnięcia społecznego. W tym kontekście na uwagę zasługuje pogląd wyrażony przez Jonatana Tudge'a i Barbarę Rogoff (1995), który zdaje się problematyzować istniejący sposób myślenia o zależności między interakcją społeczną a rozwojem dziecka. Z jednej bowiem strony autorzy ci uznają ową interakcję za konieczny warunek rozwoju człowieka, z drugiej natomiast strony twierdzą, że interakcja społeczna nie przynosi korzyści tak po prostu, lecz sprzyja rozwojowi tylko w pewnych warunkach.

Celem tego artykułu jest określenie i przedstawienie owych warunków, które muszą być spełnione, by interakcja zyskała „uczący” (określenie D. Wooda, zob. tenże, 1995) charakter. Innymi słowy, artykuł poświęcony jest „ekstremalnie społecznej postaci kształcenia” (Hogan, 1996), czyli *scaffolded instruction*. Zanim jednak zaprezentowane będą cechy tego rodzaju kształcenia, warto przybliżyć polskiemu czytelnikowi samo pojęcie *scaffoldingu* (zob. Dernowska, 2006).

Termin *scaffolding* (*scaffold* – rusztowanie, *scaffolding* – budowanie rusztowania) został wprowadzony do literatury psychologicznej i pedagogicznej w 1976 roku przez Jerome S. Brunera, Davida Wooda i G. Ross na określenie subtelnych in-

terakcji dorosły – dziecko. Rusztowanie, z którego człowiek korzysta w życiu codziennym, jest nie tylko narzędziem wspierającym, rozszerzającym zakres pracy, nie tylko pozwala urzeczywistnić cel. Istotne jest także to, że z rusztowania można korzystać selektywnie – jego temporalny charakter sprawia, że zmniejszamy je bądź całkowicie demontujemy, gdy staje się zbędne. Za pomocą metafory rusztowania próbowano więc opisać zakres ingerencji osoby dorosłej w proces uczenia się dziecka. Początkowo badacze, dążąc do wyjaśnienia zależności między kontaktami dorosłych z dziećmi a ich rozwojem poznawczym, koncentrowali się na analizie interakcji rodzice – dzieci. Wkrótce jednak metafora rusztowania została przeniesiona na grunt praktyki edukacyjnej – posłużono się nią także do analizy i opisu interakcji w klasie szkolnej (por. Stone, 2002).

Pojęcie rusztowania pozostaje w ścisłym związku z kluczowym dla stanowiska Lwa S. Wygotskiego pojęciem strefy najbliższego rozwoju. Różnica między poziomem rozwiązywania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych a poziomem rozwiązywania zadań dostępnych w samodzielnym działaniu określa strefę najbliższego rozwoju dziecka. „To, co dziecko potrafi zrobić przy pomocy dorosłych, wskazuje na strefę jego najbliższego rozwoju. [...] To, co dziecko robi dziś przy pomocy dorosłych, zrobi jutro samodzielnie. Strefa najbliższego rozwoju pomaga więc określić «jutro» rozwoju dziecka, dynamiczny stan jego rozwoju, który uwzględnia nie tylko to, co dziecko w tym procesie już osiągnęło, lecz również to, co w nim dopiero dojrzewa. [...] Tak więc stan rozwoju intelektualnego dziecka można określić ustalając co najmniej *dwa jego poziomy* – poziom aktualnego rozwoju i strefę najbliższego rozwoju” (Wygotski, 1971 s. 542). Jest to sfera, w której działania dziecka wspierane są przez bardziej doświadczoną osobę wspomagającą je w wysiłkach związanych z uczeniem się, która – towarzysząc mu – włącza się, by dostarczyć wsparcia do działania. Dorosły ustawicznie koryguje własne czynności w odpowiedzi na trwające działania dziecka. W toku tego współdziałania osoba ucząca się pokonuje własne ograniczenia, których źródłem są indywidualne umiejętności. Ów szczególny rodzaj społecznej interakcji w strefie najbliższego rozwoju umożliwia dziecku partycypowanie w rozwiązywaniu trudniejszych problemów, których nie umiałoby rozwiązać samodzielnie. Repertuar zachowań dostępnych dziecku wzbogaca się o nowe formy, toteż wkracza ono na nowy poziom kompetencji w radzeniu sobie z wymogami otoczenia.

Warto być może nieco miejsca poświęcić modelowi strefy najbliższego rozwoju Ronalda Gallimore’a i Rolanda Tharpa (por. 1990), który – jak każdy model – będąc uproszczeniem pewnego wycinka rzeczywistości, dość dobrze jednak ilustruje genezę zdolności jednostki do wykonania zadania. Autorzy ci zidentyfikowali w tym procesie cztery stadia: od wykonywania zadania przy wsparciu ze strony bardziej kompetentnych osób, przez etap samodzielnego jego wykonania (choć nie jest ono jeszcze w pełni rozwinięte i zautomatyzowane), etap automatyzacji i utrwalenia (wykraczający już poza strefę najbliższego rozwoju), aż po ostatnie stadium, w którym deautomatyzacja wykonania prowadzi do powrotu do stadiów początkowych. Owe sekwencje nieustannie powtarzają się w życiu jednostki: rytm uczenia się nowej czynności wyznacza ciągle przechodzenie od pomocy ze strony innych – do jej samodzielnego wykonania. Wszystkie nasze umiejętności i wiedza są więc najpierw doświadczane w procesie interakcji społecznej, by potem mogły zostać uwewnętrznione i zdekontekstualizowane.

Jak się jednak wydaje, Wygotski, posługując się pojęciem interioryzacji (uwewnętrznienia) nie miał na myśli prostego transferu wiedzy i umiejętności z płaszczyzny zewnętrznej do wewnątrz uczącej się osoby, ale znacznie bardziej subtelny semiotyczny proces, który C. Addison Stone (1996) określa mianem procesu „przywłaszczania sobie znaczenia” czy „semiotycznego pojmowania”. Dokonana przez tego autora reinterpretacja pojęcia strefy najbliższego rozwoju każe wyjść poza pierwotne, klasyczne rozumienie istoty *scaffoldingu*. Zdaniem Stone’a, należy zdecydowanie porzucić 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” (Stone, 1996 s. 180).

Powróćmy jednak do przedstawionych wcześniej funkcji rusztowania po to, by wyjaśnić, w jaki sposób odzwierciedlają się one w Brunerowskiej koncepcji *scaffoldingu*. Courtney B. Cazden opisuje sytuację, w której dorosły, prezentując dziecku nową, nieznaną mu grę, w taki sposób przekształca jej zasady, że może ono od początku z powodzeniem w niej uczestniczyć. Wraz z upływem czasu i wraz ze wzrostem kompetencji dziecka, zmieniają się także reguły gry: pojawiają się nowe elementy, toteż zawsze jest coś, co można „wypróbować”, coś czego można się nauczyć – włącznie z przejściem roli przypisywanej dotychczas osobie dorosłej (zob. Bredo, Henry, McDermott, 1990). A zatem poprzez dostarczenie wsparcia koniecznego do podtrzymania procesu uczenia się, dorosły umożliwia dziecku uczestnictwo we wspólnej działalności bądź grze i choć początkowo jest to udział minimalny, stopniowo staje się on coraz pełniejszy. 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 (umożliwia koncentrację na wymogach zadania), utrzymywanie orientacji na cel, uwydatnianie zasadniczych cech zadania, kontrolowanie jego stopnia trudności i poziomu frustracji dziecka, demonstrowanie możliwych ścieżek rozwiązania zadania” (Stone, 1996 s. 169). Dorosły ma bardziej całościową wizję sytuacji zadaniowej, toteż stosując strategię „o jeden krok dalej”, może rzucić dziecku wyzwanie i poprzez to wyzwanie doprowadzić do konfliktu. Nie ma wątpliwości co do tego, że „dziecko potrzebuje wsparcia, a także co do tego, że aby postawić przed dzieckiem wyzwanie na odpowiednim poziomie, dorosły musi być zdolny do wrażliwości. Jednakże kluczem do zmian jest konflikt związany z wyzwaniem, ponieważ to on pobudza dziecko do aktywnego rozwiązywania postrzeganej niezgodności, dzięki czemu przechodzi ono na nowy, bardziej zaawansowany poziom funkcjonowania” (Schaffer, 1994 s. 180).

Przyjęcie takiego stanowiska implikuje także inne spojrzenie na proces kształcenia, albowiem nauczanie przestaje być rozumiane jako proste przekazywanie

informacji, a staje się procesem, w trakcie którego dorosły i dziecko pozostają ze sobą w aktywnej, dynamicznej interakcji. Niewątpliwie *scaffolding* stanowi użyteczne narzędzie, którym nauczyciel nauczając może się posługiwać. Jednakże stosowanie tego narzędzia jest możliwe tylko w specyficznych warunkach, co więcej, efektywne jego wykorzystywanie związane jest z wieloma trudnościami, na jakie nauczyciel musi być przygotowany. „*Scaffolding* leży w samym sercu werbalnych interakcji, za pomocą których uczniowie nabywają wiedzę i umiejętności, doświadczają różnorodnych aspektów rzeczywistości odzwierciedlonych w różnych przedmiotach nauczania” (Hogan, Pressley, 1997 s. 1).

Scaffolding sprawia, że interakcja dydaktyczna staje się częścią interakcji społecznej. Interakcja dydaktyczna bowiem, a więc interakcja zorientowana na przekaz wiedzy i umiejętności, jest wyraźnie jednokierunkowa: nauczanie opiera się na powiadamianiu jednej osoby przez drugą, a nie na dialogowaniu. Dostarczanie informacji, przedstawianie faktów, zasad, teorii, które uczeń powinien zapamiętać, prezentowanie gotowych wzorców postępowania czy reguł działania, których należy się wyuczyć, a następnie zastosować sprawia, że w praktyce szkolnej nie ma zbyt wiele miejsca na aktywną interpretację, dyskusję, współpracę i negocjowanie. Tymczasem, uczeń jest „kimś zdolnym do rozumowania, znajdowania sensu, zarówno samodzielnie, jak i w dyskusji z innymi. [...] Przyjmuje się, że dziecko, podobnie jak dorosły, posiada mniej lub bardziej spójne «teorie» nie tylko na temat świata, ale także własnego umysłu i sposobu jego funkcjonowania. Owe naiwne teorie są uzgadniane z tymi wygłaszanymi przez rodziców i nauczycieli nie poprzez imitację, dydaktyczne nauczanie, lecz poprzez dyskusję, współpracę i negocjację. Wiedza jest tym, co zostaje uwspólnione wewnątrz dyskusji, wewnątrz wspólnoty «tekstowej». Prawdy są zatem wytworami raczej formułowanych dowodów, argumentów i konstrukcji niż autorytetu pisanego czy też pedagogicznego” (Bruner, 2006, s. 87–88).

Sztuka nauczania jest więc sztuką pomagania uczniowi w odkrywaniu bogactwa i różnorodności świata. „Uczenie się ma miejsce w kontekście społecznych interakcji prowadzących do rozumienia. Uczący się są aktywni wobec materiału nauczania, podejmują wyzwania i wiedzą, jak i dlaczego poznają. Mają możliwość restrukturyzowania informacji, przekształcania ich, manipulowania nimi w sposób, który ma dla uczących się sens. Nowy materiał jest włączany do zasobów wcześniejszej wiedzy, jaką dysponują uczniowie. Pokłosem uwewnętrznienia nowych wiadomości są formułowane przez uczących się pytania i uwagi” (Roehler, Cantlon, 1997, s. 8).

Zgodnie z podstawowymi założeniami konstrukttywizmu, kształcenie nie jest tożsame z przekazywaniem uczniowi wiedzy w gotowej do przyswojenia postaci. Nauczyciel nauczając musi w taki sposób modelować sytuacje dydaktyczne, by skłonić ucznia do stawiania istotnych pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi; musi towarzyszyć uczniowi, wspierać go w jego wysiłkach, ale także pozwolić mu popełniać błędy, doświadczając niepokoju poznawczego. Nauczyciel nauczając musi dostarczać swoim uczniom potrzebnego im wsparcia, chronić przed zniechęceniem i frustracją, które pojawiają się wtedy, gdy wymogi zadania wykraczają poza kompetencje ucznia, poza aktualny poziom jego wiedzy i umiejętności. Niefatwe to zadania, zwłaszcza że „nauczyciel, który dostarcza wsparcia (*scaffolds*) całej klasie uczniów musi mieć na uwadze nie tylko różnorodność i złożoność do-

świadczeń poznawczych każdego ucznia z osobna, ale także to, że ma całą grupę uczniów, którzy znajdują się w różnych miejscach pozornie tego samego procesu uczenia się. Uczniowie różnią się między sobą ilością wsparcia, jakiego potrzebują, a także zapotrzebowanie na wsparcie konkretnego ucznia zmienia się z zadania na zadanie" (Hogan, 1997, s. 2). Uczniowie różnią się wiedzą, poziomem motywacji i uspołecznienia – sprawia to, że nie istnieje idealne rozwiązanie dydaktyczne lekcji, idealny plan, który wystarczy przygotować i urzeczywistnić, by tym samym zyskać gwarancję, że proces uczenia się każdego ucznia będzie przebiegał w warunkach optymalnych, że każdy uczeń ucząc się otrzyma od nauczyciela tyle wsparcia, ile potrzebuje.

By skutecznie wspierać uczniów w procesie uczenia się, nauczyciele powinni najpierw wyznaczyć uczniowską strefę najbliższego rozwoju, tj. określić zakres czynności możliwych do samodzielnego wykonania przez każdego ucznia oraz zidentyfikować te działania, które są im dostępne w kontaktach z ekspertem. „Dopiero wówczas można podjąć nauczanie zorientowane na dostarczenie uczniom takiego wsparcia, jakie jest potrzebne do tego, by mogli uczestniczyć w sytuacjach zadaniowych, które nie byłyby im dostępne bez udziału i pomocy nauczyciela” (Gaskins, Rauch i in., 1997, s. 46). To wsparcie może mieć różny zakres, różne natężenie – począwszy od sytuacji, w których nauczyciel dostarcza gotowych wzorców działania, określa elementy sytuacji zadaniowej, wyjaśnia uczniom strukturę czynności, strategię postępowania i/lub ukierunkowuje myślenie, a skończywszy na tak niewielkim wsparciu, jakim jest udzielanie przez nauczyciela jedynie wskazówek do pewnych aspektów sytuacji zadaniowej.

Arthur C. Graesser i in. (1997), analizując działania niewykwalifikowanych tutorów i stosowane przez nich strategie, za pomocą których wspierają oni swoich podopiecznych, sformułowali zalecenia dotyczące kształcenia formalnego. Warto dodać, że tutoring to nauczanie o charakterze oportunistycznym, nieformalne, naturalne. Ten typ nauczania pojawia się w toku interakcji nowicjusza – eksperta, przy czym ta interakcja społeczna jest wzbogacona o spontaniczne „okazje edukacyjne”. Co zatem powinien robić nauczyciel, by nauczanie formalne zyskało bardziej naturalny charakter, to znaczy, by interakcja edukacyjna nie była tylko interakcją dydaktyczną, ale także społeczną, a więc, by w procesie kształcenia możliwa stała się autentyczna wymiana doświadczeń między uczniem a nauczycielem? W jaki sposób powinien działać nauczyciel, by inicjować i podtrzymywać, wspierać proces uczenia się ucznia? Otóż, zgodnie z sugestią autorów, należy:

- 1) poważnie traktować pytania ucznia, a więc nie odrzucać ich czy też nie pomniejszać ich znaczenia; pytania formułowane przez uczniów nie powinny być traktowane jako czynnik interferujący tempo i przebieg lekcji;
- 2) zachęcać ucznia do aktywnego poszukiwania informacji – odpowiedzi, sugestie, wskazówki umożliwiają uczniowi wgląd w sytuację zadaniową oraz pełniejsze zaangażowanie w wykonywanie zadania i służą zrozumieniu struktury wykonywanej czynności;
- 3) udzielać informacji zwrotnej na temat ewentualnych błędów popełnionych przez ucznia;
- 4) konstatować uczniowskie rozumienie materiału zamiast zadowalać się uczniowskimi deklaracjami (chodzi o podawanie w wątpliwość twierdzącej odpowiedzi uczniów na pytanie nauczyciela: „Rozumiecie?”);

- 5) formułować pytania wymagające głębokiego rozumienia (pytania typu dopełnienia: *dłaczego, w jaki sposób, co jeśli, co jeśli nie*);
- 6) z góry planować materiał nauczania i specjalne strategie nauczania – przykładowe problemy, dobrze postawione pytania i treści, które pojawią się na lekcji powinny być przez nauczyciela wstępnie ustalone; wyrafinowane strategie pedagogiczne, takie jak metoda sokratejska, dostarczenie wzoru – dostarczenie wsparcia – wycofanie się nauczyciela z sytuacji zadaniowej (*modeling–scaffolding–fading*), metoda wzajemnego ćwiczenia (*the reciprocal training method*), nie pojawiają się w sposób naturalny zarówno w tutoring, jak i w klasie szkolnej; toteż nauczyciele muszą uczyć się wykorzystywania tych strategii na lekcjach.

Warto zauważyć, że i w tutoring, i w nauczaniu zinstytucjonalizowanym właściwie zorganizowana sekwencja uczenia się zakłada transfer odpowiedzialności za uczenie się: „początkowo nowicjusze rozwiązują problemy przy udziale i pomocy innych, z czasem jednak stają się w tym zakresie samodzielni. Początkowo, nauczyciel lub bardziej kompetentna osoba kontroluje i organizuje działania uczniów. Ostatecznie nauczyciel i uczniowie dzielają odpowiedzialność za zadanie, aż do całkowitego jej przejścia przez ucznia. Nauczyciel jednak nadal czuwa nad uczniem dostarczając mu wsparcia, jeśli jest ono potrzebne” (Roehler, Cantlon, 1997, s. 8). Niemniej jednak tutorzy – inaczej niż nauczyciele – nie określają wiedzy wyjściowej swoich podopiecznych, nie dążą do rozpoznania ich potrzeb, toteż należy ich traktować raczej jako osoby pomagające w uczeniu się (*assisting learning*) niż wspierające i podtrzymujące proces uczenia się (*scaffolding*). Nauczyciel, który wspiera i podtrzymuje ów proces, może działać na kilka sposobów.

Analityczne spojrzenie na dialog nauczyciela z uczniami pozwala dostrzec różne postaci *scaffoldingu*: wyjaśnianie, zachęcanie ucznia do udziału w dyskursie, weryfikowanie i uzupełnianie uczniowskich wiadomości, dostarczanie wzorów pożądanых zachowań (łącznie z tzw. głośnym myśleniem), skłanianie uczniów do formułowania wskazówek dotyczących możliwych sposobów rozwiązania problemu (por. Roehler, Cantlon, 1997). Wyjaśnienia są jednoznacznymi stwierdzeniami kanalizującymi uczniowskie intuicje na temat tego, czego będą się uczyć, w jakim celu i jak z tej wiedzy korzystać.

Istotą drugiego rodzaju *scaffoldingu* jest dostarczenie uczącym się okazji do włączenia się i aktywnego uczestnictwa w trwającym w klasie szkolnej dyskursie oraz możliwości usystematyzowania tego, co w jego trakcie poznali i zrozumieli. Weryfikowanie i uzupełnianie uczniowskich wiadomości przez nauczyciela ma doprowadzić ucznia do właściwego, głębszego, lepszego pojmowania istoty analizowanego zagadnienia. Nauczyciel dialogując z uczniem określa jego wiedzę wyjściową na dany temat, a następnie interpretuje uczniowskie wypowiedzi po to, by ustalić, sprawdzić, czy nowe wiadomości pogłębiły to pierwotne rozumienie. Jeśli uczniowskie odpowiedzi są błędne, nauczyciel nie ocenia ucznia, nie ekspozuje jego niewiedzy, lecz wyjaśnia to, co nie zostało jeszcze przez niego zrozumiane.

Czwarta postać *scaffoldingu* polega na dostarczaniu uczącym się wzorów pożądanых zachowań. Oznacza to, że zachowanie nauczyciela w klasie szkolnej komunikuje uczniom, jak powinni w danej sytuacji czuć, myśleć czy działać. Służy temu tzw. głośne myślenie (*think–aloud modeling*) – nauczyciel werbalizuje swoje myśli, odstawia przed uczącymi się nieobserwowalne procesy myślowe leżące u podstaw działań zmierzających do wykonania zadania; głośne mówienie (*talk–alouds*) – na-

uczyciel pokazuje uczniom, jak wykonać zadanie jednocześnie omawiając każdą z wykonywanych przez siebie czynności; prezentowanie wykonania (*performance modeling*) – nauczyciel po prostu demonstruje wykonanie zadanie, bez głośnego myślenia czy objaśniania.

Wreszcie ostatnia postać *scaffoldingu*, to ta polegająca na zachęcaniu uczniów do dzielenia się intuicjami na temat zadania i jego wykonania, do formułowania wskazówek dotyczących możliwych sposobów rozwiązania problemu. Istotne jest to, że wszystkie te postaci *scaffoldingu* mają charakter czasowy. Oznacza to, że nauczyciel stopniowo, w miarę nabywania przez uczniów nowych kompetencji i przejmowania przez nich coraz większej odpowiedzialności za uczenie się i jego efekty, ogranicza swoją ingerencję w proces uczenia się uczniów (Roehler, Cantlon, 1997).

W znanym nie tylko w kręgach pedagogów powiedzeniu: „jeśli nic nie potrafisz, zajmij się nauczaniem” odzwierciedla się zakorzenione w potocznym myśleniu o szkole i kształceniu przekonanie, że nauczanie jest działalnością prostą, nieskomplikowaną, którą można dokładnie zaplanować, a więc precyzyjnie określić *co* i *jak* zostanie uczniowi przekazane na lekcji, następnie urzeczywistnić zamierzenia, by uznać, że wszystko było jak należy – nauczyciel nauczał, a uczniowie uczyli się. *Scaffolding* ukazuje nauczanie w nieco innym świetle niż to, w którym zwykliśmy je postrzegać. Interakcja dydaktyczna staje się częścią interakcji społecznej. Ta zyskuje „uczący” charakter wtedy, gdy zawiera dwa istotne komponenty: wsparcie i wyzwanie. Oznacza to, że nauczanie nie jest tożsame z przekazem wiedzy i umiejętności, ale staje się czymś znacznie bardziej złożonym i subtelnym. Nauczanie – to wnoszenie metaforycznego rusztowania podtrzymującego, wspierającego proces uczenia się ucznia.

Scaffolding wymaga od nauczyciela wiele: znajomości ucznia, wrażliwości na jego poznawcze potrzeby, dialogowania z nim, wychodzenia poza ustalony plan lekcji, improwizowania, prowokowania ucznia do myślenia i zadawania pytań, wreszcie zachowania stanu równowagi między rzuconym uczniowi wyzwaniem i dostarczoną mu pomocą. Nie jest to z pewnością łatwe, niemniej warto, mimo wszystko, podjąć trud związany z tą postacią kształcenia. A zatem nauczycielu – „jedną z korzyści wynikających z posługiwania się *scaffoldingiem* jest twój zawodowy rozwój. Nauczając w ten sposób będziesz się uczył, jak nauczać. Wspólnie z uczniami angażując się w sytuacje zadaniowe, zdobędziesz wiedzę o każdym uczniu i doświadczenie w udzielaniu mu potrzebnego w danym momencie wsparcia. Zyskasz możliwość pogłębienia wiedzy merytorycznej związanej z przedmiotem, którego uczysz oraz możliwość nowego spojrzenia na swoich uczniów i postrzegania ich jako aktywnie poznające jednostki. Ponadto, twoje poczucie własnej wartości, jako dobrego nauczyciela, który efektywnie naucza, będzie z pewnością wzrastać w miarę obserwowania rezultatów twoich edukacyjnych działań” (Hogan, Pressley, 1997, s. 191).

Literatura

- Bredo E., Henry M., McDermott R. P.: *The Cultural Organization of Teaching and Learning*. „Harvard Educational Review” 1990, nr 2
Bruner J. S.: *Kultura edukacji*. UNIVERSITAS, Kraków 2006

Brzezińska A.: (2000), *Spółeczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2000

Dernowska U. recenzja książki: 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, ss. 395. „Ruch Pedagogiczny” 2006, nr 5–6.

Gallimore R., Tharp R.: *Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse*. W: L. C. Moll (ed.): *Vygotski and Education. Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Cambridge University Press, Cambridge 1990

Gasiul H.: *Zewnątrz-wewnątrzoparcie jako podstawa interpretacji różnic w rozwoju psychospołecznym*. W: P. Francuz, P. Oleś, W. Otrębski (red.): *Studia z psychologii w KUL*. Tom 9. RWKUL, Lublin 1998

Graesser A. C., Bowers Ch., Hacker D. J., Person N.: *An Anatomy of Naturalistic Tutoring*. W: K. Hogan, M. Pressley (eds.): *Scaffolding Student Learning. Instructional Approaches and Issues*. Brookline Books, Cambridge, Massachusetts 1997

Hogan K.: *Introduction*. W: K. Hogan, M. Pressley (eds.): *Scaffolding Student Learning. Instructional Approaches and Issues*. Brookline Books, Cambridge, Massachusetts 1997

Roehler L. R., Cantlon D. J.: *Scaffolding: A Powerful Tool in Social Constructivist Classrooms*. W: K. Hogan, M. Pressley (eds.): *Scaffolding Student Learning. Instructional Approaches and Issues*. Brookline Books, Cambridge, Massachusetts 1997

Schaffer H. R.: *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.): *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1994

Stone C. A.: *What is Missing in the Metaphor of Scaffolding?* W: E. A. Forman, N. Minick, C. Addison Stone (eds.): *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*, Oxford University Press, New York, Oxford 1996

Stone C. A.: *Promises and Pitfalls of Scaffolded Instruction for Students with Language Learning Disabilities*. W: E. Butler, E. Silliman (eds.): *Speaking, Reading, and Practice*. Mahwah, Lawrence Erlbaum, New York 2002

Tudge J., Rogoff B.: *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Wygotskiego i Piageta*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.): *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995

Wertsch J. V., Minick N., Arns F. J.: *The Creation of Context in Joint Problem-Solving*. W: B. Rogoff, J. Lave (eds.): *Everyday Cognition. Its Development in Social Context*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, London 1984

Wood D.: *Spółeczne interakcje jako tutoring*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.): *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995

Wygotski L. S.: *Wybrane prace psychologiczne*. PWN, Warszawa 1971.

Scaffolding as a Useful Tool for Classroom Instruction

Scaffolding is an extremely social form of instruction. It is an important instructional tool because it supports student's learning. Scaffolding occurs in learning situations where the learners have opportunities to communicate their thoughts. Instructional scaffolding lies at the heart of the verbal interactions that induct students into the practices of the academic discipline. To implement scaffolding successfully, teachers first determine the difference between what each student can accomplish independently and what she or he can accomplish with guidance – the student's zone of proximal development. Then they provide instruction with just enough support for the students to participate in tasks that would be beyond their reach without teacher support. Levels of support in scaffolding vary widely. Several types of scaffolding that occur during learning conversations are also presented.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/2007

Grzegorz Mazurkiewicz
Uniwersytet Jagielloński

SZKOLNE METAFORY. JAK NAUCZYCIELE WIDZĄ SZKOŁĘ?

Coraz trudniej przychodzi nam rozwiązywanie piętrzących się problemów szkolnych, a kolejne próby wypełnienia zadań stawianych szkole stają się coraz bardziej frustrujące. Nie wiemy, jak poradzić sobie ze skomplikowanym światem zewnętrznym, ale mamy też kłopoty z ogarnięciem tego, co dzieje się wewnątrz szkoły. Często podejmujemy próby zapanowania nad wszechogarniającym chaosem, ale z różnych powodów nie przynoszą one rezultatów. Jedną z przyczyn może być fakt, że mówimy w szkole i o szkole „różnymi językami”. Proponuję, aby przyrzeć się temu, jak nauczyciele mówią o szkole i procesie kształcenia, a zwłaszcza temu, jakie stosują metafory. To może być fascynująca przygoda, gdy z innymi nauczycielami i nauczycielkami wspólnie zastanowimy się nad konsekwencjami naszych schematów myślowych. Może to nie jest najszybsza metoda na pozbycie się wszelkich frustracji, ale z pewnością to możliwość spojrzenia na życie szkoły z zupełnie nowej perspektywy.

Znaczenie i zastosowanie metafor

„Metafora” to, jak mówiła popularna reklama, trudne słowo, ale to nie wszystko, co warto o niej wiedzieć. Od dawna wykorzystuje się ją, aby wyrażać ludzkie myśli i uczucia. Dla Arystotelesa „zwykłe” słowa, wyrażenia niemetaforyczne, przekazywały „tylko” to, „co już wiemy”, podczas gdy metafory dawały możliwość uchwycenia nowych nieznanymi, znaczeń. Lakoff i Johnson twierdzą, że metafory niosą treści poznawcze, które nie mogą zostać odkryte w inny sposób (Polak, 1999, s. 53). Słownikowa definicja metafory informuje, iż jest to figura stylistyczna, w której jeden przynajmniej wyraz uzyskuje inne, obrazowe, ale pokrewne, znaczenie (np. *pieprzny dowcip*). W języku greckim słowo *metaphorá* oznacza „przeniesienie” (Kopaliński, 1993).

Metafory pomagają eksplorować nieodkryte obszary, ale też mogą być rodzajem informacji, której dokładna analiza pozwala uchwycić niekompletny sygnał związany z jakimś zjawiskiem lub problemem. Jedną z zalet takiej metody poznawania

świata, a właściwie wizji świata autorów metafor, jest powszechna dostępność do przedmiotu badania. Metafory „są wszędzie”, w każdej chwili jesteśmy świadkami ich stosowania, w każdej chwili możemy sięgnąć po kolejną, aby bez stosowania trudnych procedur (ankiety, wywiady) mieć możliwość zastanowienia się nad tym, jakie emocje i skojarzenia dana osoba wiąże z konkretnym zagadnieniem. Wprawdzie studiowanie metafor nie może stać się doskonałym kluczem, dającym szansę na poznanie każdego obszaru ludzkiej działalności, ale może zająć ważne miejsce w procesie poznawania świata. Dotyczy to wszelkiej ludzkiej aktywności, w tym również działalności pedagogicznej nauczycieli (Polak, 1999, s. 54).

Tak jak zawsze, gdy wybiera się jedną perspektywę poznawczą, istnieje możliwość uproszczenia diagnozy rzeczywistości, ale warto pamiętać, że metafora służy nie tylko opisywaniu tej rzeczywistości. W stosowaniu metafory zawierają się dwa odrębne procesy: opisywanie i kreowanie. Bardzo często metafora stosowana jest wtedy, gdy poprzez zastosowanie jednej kategorii, koncepcji, doświadczenia definiuje się lub opisuje inne pojęcie. Istotą metafory jest więc, jak już wspomniano, zrozumienie jednej sprawy poprzez zastosowanie pojęć lub terminów innej. Należy jednak pamiętać, że metafory mogą również kreować społeczną rzeczywistość. Metafory, za pomocą których konceptualizujemy abstrakcyjne pojęcia, wpływają na nasz sposób rozumienia i widzenia tych abstrakcyjnych pojęć. Szkoła widziana przez nauczycieli jak *fabryka* będzie instytucją odmienną od szkoły widzianej jako *szklarnia*. Yero podaje różne sposoby rozumienia pojęcia *pomysł*. Czasami jest on przedstawiany jak pokarm (sformułowania typu: *jego pomysły pozostawiły zły posmak, przełknęliśmy ten pomysł*), czasami jak roślina (*czas zebrać owoce naszego pomysłu, ich pomysł rozkwita, usycha*), jako towar (*oto pakiet pomysłów na współpracę, kupuję Twój pomysł, to zupełnie bezwartościowy pomysł*), (Yero, 2002, s. 41). To oczywiście, że zastosowanie jednej z tych metafor wpłynie na postawę osoby ją stosującej i również na reakcje tej osoby na czyjś pomysł.

Prawdopodobnie każda osoba, która doświadczyła szkolnej edukacji, wytworzyła, przynajmniej na swój własny, prywatny użytek, metaforę szkoły czy procesu kształcenia. Uczniowie, nauczyciele i naukowcy tworzą bardziej i mniej popularne porównania. David Tuohy (2000, s. 70–91) przywołuje na przykład metafory orkiestry, ogrodu i fabryki. Wybierając, wśród znaczącej ilości już istniejących, ulubioną lub najbardziej trafną metaforę szkoły określamy własne o niej przekonania, a co za tym idzie prawdopodobne, wobec niej, zachowania. Jak bardzo będą się różnić w swym stosunku do szkoły uczniowie, rodzice czy nauczyciele, którzy będą widzieć szkołę poprzez soczewki metafor pokazujących szkołę jako: więzienie, zoo, wesołe miasteczko, świątynię nauki, fabrykę czy szpital? Najprawdopodobniej w sposób zasadniczy. Stosowane przez nich metafory wpłyną na codzienne zachowania, style rozwiązywania konfliktów, system wartości czy poziom lojalności wobec szkoły i jej celów. Warto podjąć trud analizy metafor nauczycieli także po to, aby lepiej zdiagnozować ich potrzeby i zorganizować ich pracę. Warto podjąć wysiłek „rozbrojenia” zauważalnych postaw, czyli dyskusję na temat posiadanych metafor, ponieważ tylko poprzez rozmowę i pokazanie ukrytych dotąd założeń możliwe będzie zaplanowanie autentycznej współpracy różnych grup decydujących o ostatecznym kształcie szkoły, o jej kulturze organizacyjnej. Taka „przyjacielska rozmowa” mogłaby być wstępem do pracy każdego zespołu nauczycielskiego. Wspólne budowanie znaczenia i rozumienia rzeczywistości jest

konicznym warunkiem istnienia sprawnie funkcjonującego zespołu nauczycieli, a równocześnie procesu refleksyjnej praktyki służącej poprawianiu własnej pracy (York-Barr i inni, 2001).

Jestem głęboko przekonany, że nauczyciele, stosujący różne metafory procesu uczenia się, będą posiadali inne przekonania na temat tego procesu, a co za tym idzie przejawiali inne zachowania. Proste ćwiczenie, które zachęca do przedstawienia w metaforyczny sposób procesu uczenia, pozwala na dotarcie do takich przekonań, których często nie będziemy świadomi, jeżeli nie pozwolimy sobie na myślenie metaforyczne. Jeżeli udałooby się spowodować, iż nauczyciele poddadzą się refleksji nad tym, co zastosowana metafora mówi o nich jako o nauczycielach, można mieć nadzieję, iż będą w sposób bardziej świadomy kontrolować codzienną praktykę nauczania. Wiele nieuświadomionych założeń przyczynia się do kreowania rzeczywistości, z którą często się nie zgadzamy. Rzeczywistości, w której system edukacyjny zamiast wspierać społeczny rozwój po prostu reprodukuje zastany porządek lub, jeszcze gorzej, krzywdzi jednostki i szkodzi społeczeństwu (Harber, 2004).

Proces kształcenia a popularne metafory nauczycieli

Przez kilka lat prosiłem nauczycieli, spotykanych podczas szkoleń i konferencji, aby dokończyli zdanie rozpoczynające się od słów: *uczenie jest jak...* Uzyskiwane odpowiedzi najczęściej były metaforą procesu uczenia. Wierzę, że analiza stosowanych i zebranych metafor daje możliwość postawienia kilku dosyć prawdopodobnych hipotez związanych z widzeniem funkcji szkoły w społeczeństwie, roli nauczycieli w procesie kształcenia, stosowania metod nauczania oraz miejsca uczniów w tym procesie.

Istnieje wysokie prawdopodobieństwo, iż działania i przekonania nauczycieli są przez używane metafory zarówno opisywane, jak też kształtowane. Poniżej przedstawiam analizę tych metafor, ale jednocześnie zachęcam wszystkich do krytycznej lektury i próby stworzenia własnych interpretacji cytowanych, a także własnych metafor (najlepiej w gronie innych nauczycieli). Spróbujmy się też wspólnie zastanowić: co to oznacza dla szkoły, nauczycieli i uczniów?

W pierwszym etapie analizy dokonałem kategoryzacji metafor dotyczących wyobrażeń nauczycieli o procesie nauczania. Brałem pod uwagę następujące kryteria:

- obszar ludzkiej działalności, z jaką związana była metafora,
- typowe emocje, nastawienie czy system wartości związane zwykle z tym obszarem,
- najczęstsze działania podejmowane przez osoby zaangażowane w działania w tym obszarze.

W ten sposób udało mi się stworzyć kilka kategorii metafor opisujących przekonania ich autorów i autorek. W drugim etapie, pamiętając o kryteriach kategoryzowania, zastanawiałem się nad tym, jaka praktyka szkolna kryje się za poszczególnymi metaforami procesu uczenia innych. Najczęściej pojawiające się metafory podzieliłem na pięć grup:

- metafory związane z ruchem i przestrzenią – „geograficzne”,
- metafory podkreślające posłannictwo zawodu nauczyciela – „misyjne”,

- metafory wykorzystujące kontekst naturalny, przyrodniczy – „ekologiczne”,
- metafory wskazujące na motyw tworzenia i aspekt autorstwa – „twórcze”,
- metafory ukazujące trudności napotymane w procesie kształcenia – „pesymistyczne” (Mazurkiewicz, 2006, s. 9–11).

Najchętniej stosowane metafory związane były z przemieszczaniem się, podróżowaniem, zmianą położenia w przestrzeni, czyli ruchem. Tę kategorię metafor, które opisują uczenie jako zmianę, ruch, podróż, a nauczycieli jako odkrywców nowych krain, podróżników lub turystycznych przewodników, nazwałem **metaforami geograficznymi**.

Stosowane metafory opisują uczenie jako: *odkrywanie nowych światów, wędrówkę po szlakach górskich wiedzy i umiejętności, podróż, a można podróżować daleko, można blisko, można odwiedzać znajome tereny i wciąż poznawać coś nowego, zdobywanie góry. Mówiono, że uczenie innych jest jak spacer nad morzem, podróż w nieznanne, podróż, w której poznajemy nowe miejsca i nowych ludzi, uczenie jest jak wspinaczka: warto skorzystać z pomocnej dłoni kolegi lub koleżanki pokonującej podobną drogę, uczenie jest jak pociąg Orient-Express: warto się czasem zatrzymać i zastanowić, posłuchać tubylca lub przewodnika. Uczenie jest jak wędrówka przez las: należy korzystać z latarki i rad innych, bo współpraca jest najważniejsza, jak wędrówka, długa droga w nieznanne, jak podróż, w której naprawdę nie zna się celu, ale dobrze jest znać trasę i miło, gdy jest ona urozmaicona, jak droga dolarcia do ucznia, tak aby go zainteresować i pozostawić pewien niedosyt. Uczenie innych jest jak wyprawa w nieznanne. Łatwiej jest się przygotować trudniej osiągnąć sukces. Uznałem, że takie metafory można powiązać z otwartością, gotowością do zmiany i ciekawością świata. Jednocześnie wyraźnie widać, że według autorów cytowanych metafor osoby zaangażowane w uczenie innych powinny być aktywne i zdolne do uczestniczenia, a może nawet organizowania wycieczek i wypraw.*

Zbliżone w nastroju były metafory określające uczenie jako wizję czy światło, a czasami nawet jako ratunek dla zagubionych. Nazwałem je **metaforami misyjnymi**. Podstawowa cecha odróżniająca je od tych podróżniczych polegała na podkreślanu kluczowej roli i powołania nauczyciela. Nauczyciele mówili, że uczenie innych jest jak *światelko w tunelu, jak woda dla wędrowca na pustyni, jak wprowadzanie w piękny nowy świat, jak ważna misja, wielka przygoda, jak otwieranie furtek do różnych ciekawych światów, odkrywanie nowych tajemnic, pokonywanie labiryntu czy jak podróż w kosmos – ekscytująca, dająca możliwość odkrycia czegoś nowego*. Ta grupa metafor podkreśla przekonanie, iż istnieją pewne stałe, uznane wartości i aksjomaty, co wyrażać może owo „światelko w tunelu”, nadzieja na to, że szkoła może wskazać ten właściwy kierunek. Jednocześnie w tej grupie metafor odnaleźć też można wiarę, że proces uczenia umożliwia wspólne odkrywanie tajemnic naszej egzystencji. Działania związane z takimi metaforami wymagają głębokiej pewności, że to, co robimy, przysłuży się nam i naszym uczniom.

Dwie kolejne grupy metafor bardzo mocno podkreślają rolę nauczyciela–twórcy, rzeźbiarza czy rzemieślnika lub ogrodnika, pokazują łączność z naturą i wagę tworzywa, które kształtuje się po to, aby osiągnąć zamierzony efekt. Nazwałem je **metaforami ekologicznymi** oraz **metaforami twórczymi**.

Metafory związane z uprawianiem roli i z naturą pokazywały uczenie jako: *rosnące drzewo, pracę rolnika, od siewu aż do zbioru, jak gwiazdy na niebie – dalekie, a świecą, jak morze: im dalej, głębiej wchodzisz, tym bardziej cię wciąga, jak łowienie ryb, jak spacer po rozległym parku: spotykasz młode, ale i chore drzewa, którymi trzeba się zaopiekować,*

aby wiosną mogły pięknie zakwitnąć i stać się domem dla ptaków, jak uprawianie ogrodu – zbyt rzadkie lub zbyt obfite nawożenie może go zniszczyć, jak słońce, które pomaga rosnąć nasionom oraz jak doświadczenie dojrzewania i rozkwitania z nimi. Tu wartością jest poddanie się naturze i jej prawom, zdolność do zauważenia wiecznego rytmu i dojrzewania.

Mianem twórczych określiłem metafory podkreślające rolę nauczyciela jako twórcy. Uczenie określano jako *zapisywanie białej kartki papieru, działanie stwórcy: tworzymy człowieka i jego świat, jako przyjemność, płynąca ze świadomości swojego wkładu w budowanie osobowości drugiego człowieka, kształtowanie, formowanie naczynia przez garncarza, jak zapisywanie czystych kart, budowanie, tworzenie nowego człowieka, obróbka metalu, kłębek wełny, na który nawijają się jej coraz więcej, jak robotki ręczne: zawsze można sięgnąć jakiś ciekawy wzór i dorobić/ dopasować/ wszyć do własnej robotki*. Ceniony twórca to osoba posiadająca zarówno wizję, jak i zdolność do przemienienia tworzywa w wartościowy i podziwiany przedmiot.

Duża grupa metafor wskazywała na trudności, niebezpieczeństwa i negatywne aspekty procesu uczenia. Rozczarowanie, podkreślanie ciężkiej pracy, niebezpieczeństwa i pewne zniechęcenie zauważalne są w grupie metafor nazwanych przeze mnie **pesymistycznymi**. W tych metaforach uczenie to: *ciężka praca, której efekty nie zawsze są widoczne. Uczenie innych jest jak droga przez mękę, praca Syzyfa, nieustanna orka na ugorze, ciągłe wloty i upadki, dryfowanie po wzburzonym morzu, przedzieranie się przez gęsty las, jak bardzo ciężka praca w coraz trudniejszych warunkach (trafiają tu dzieci z coraz większymi problemami, a satysfakcja jest niestety coraz rzadszym zjawiskiem), sięganie do gwiazd, aby za moment spaść na pysk, rzeka bez dna, walka z wiatrakami, napełnianie studni bez dna, to rzut monetą (raz dobrze, raz źle) oraz jak pompowanie balonu – powoduje chwilowe zwiększenie objętości, ale później powietrze niego schodzi.*

Nie wiadomo jak traktować metafory wskazujące na narkotyczne uzależnienie, ponieważ czasami stosuje się takie porównania w celu wyrażenia pozytywnych emocji. W tych metaforach uczenie jest jednak *jak narkotyk, opium, jak nalgó: jeśli raz zaczniesz, trudno skończyć i z powodu fatalnych konsekwencji „narkomanii” uznałem je również za metafory pesymistyczne* (Mazurkiewicz, 2006, s. 9–11).

Metafory nietypowe

Część metafor stosowanych przez nauczycieli do opisanego procesu uczenia nie mieści się w tych najbardziej popularnych kategoriach, które opisałem powyżej. Są stosowane rzadziej, ale jednak są na tyle inspirujące, iż postanowiłem ich nie pomijać. Nazywałem je metaforami, kolejno: „gastronomicznymi”, „intelektualnymi”, „społecznymi” i „filozoficznymi”.

Nauczyciele stosujący **metafory gastronomiczne** mówią o uczeniu innych tak: *uczenie jest jak apetyt, jak bułka z masłem, jest jak spaghetti: jest różnej długości i można go podawać z różnymi sosami, także według przepisów innych kucharzy, jak jedzenie: w miarę jedzenia apetyt rośnie, pieczenie ciasta, jak jedzenie lodów truskawkowych z bitą śmietaną, kawałkami truskawek (bardzo je lubię)*. Wartością jest tutaj zaspokojenie własnego albo czyjegoś głodu, pragnienia albo nawet wyszukanych fantazji kulinarnych.

Jeżeli zastanowić się nad tymi metaforami od razu rzuca się pewna ich dwistość: według nich nauczyciel może być albo kucharzem, albo konsumentem. To

może sprawiać trudność przy analizie pedagogicznych przekonań, ponieważ te dwie czynności niekoniecznie muszą się dopełniać. Często kucharze nie lubią jeść, a obzartuchy nie potrafią gotować. Bycie kucharzem pociąga też za sobą odmienne działania i obowiązki, od tych jakie ma osoba siedząca za stołem. Wiadomo jednak, że w tych metaforach nauka (wiedza) wzmacnia, jak posiłek.

Dla grupy nauczycieli uczenie jest **przyjemnością** bądź **intelektualną rywką**. Mówią: *uczenie jest przyjemnością, to ocean przyjemności, uczenie innych jest jak otwieranie prezentu – nie wiadomo, co jest pod ozdobnym papierem, jest jak dobra lektura i przeżycie intelektualne, jak atrakcyjne wyzwanie, jak spełnienie siebie*. Wartością jest przyjemność często wypływająca z faktu dzielenia się z innymi, często z powodu zaspokajania własnych potrzeb intelektualnych. Osoby stosujące takie metafory prawdopodobnie mogą być bardziej niż inne skoncentrowane na sobie, dążące do samorozwoju i spełnienia.

Trzecia grupa metafor nietypowych to **metafory społeczne**. Główną cechą procesu uczenia – zgodnie z nimi – są interakcje: *uczenie innych jest jak spotkanie w gronie dobrych przyjaciół, jak dzielenie się swoją wiedzą*. Współdziałanie, współpraca z innymi stanowi o wartości procesu kształcenia w tych metaforach. Najbardziej cenioną umiejętnością jest zdolność facylitacji, koordynacji i konsultacji.

Ostatnią grupą metafor były **metafory filozoficzne**. Uczenie jest w nich: *jak nieskończoność, jak wysokie drzewo, jak jazda samochodem, im dłużej jeździsz, tym wszystko wydaje się bardziej oczywiste, jak jazda windą, jak wodociąg, jak ciągle poszukiwanie, jak uczenie się siebie, jest jak pytanie: dlaczego? Uczenie innych jest też lustrem i uczeniem się siebie*. Specyficzną cechą tych metafor jest spora odmienność i różnorodność, co zdecydowanie utrudnia ich interpretację (Mazurkiewicz, 2006, s. 9–11).

Zachęcam wszystkich odpowiedzialnych za kierowanie szkołą, procesem kształcenia, ale też i wszystkich nauczycieli do podjęcia próby przeprowadzenia samodzielnej analizy wszystkich powyższych metafor. Naturalnym, kolejnym, krokiem powinna być również analiza własnych metafor i tych używanych przez współpracowników. To właśnie proces zastanawiania się, najlepiej w grupie, nad tym co dana metafora oznacza, umożliwia ich zastosowanie. Warto pamiętać, iż nie ma metafor dobrych albo złych. Takie wartości można przypisywać dopiero działaniom czy przekonaniom stojącym za konkretnymi metaforami. Decydując, jaką rolę pełnią konkretne metafory, warto kierować się kryterium „przydatności”, czyli tym w jaki sposób dana metafora wpływa na działania nauczycieli i inspiruje do zachowań wspierających proces kształcenia, a więc kryterium „jakości”, czyli często subiektywnej ocenie tego, czy to jest dobre działanie. W dalszej części artykułu proponuję głębsze spojrzenie na konsekwencje nauczycielskich metafor w organizacji pracy szkoły, w myśleniu o roli nauczycieli, relacjach z uczniami, czy wreszcie sposobie kierowania szkołą.

Użyj swej metafory, a powiem, w jakiej pracujesz szkole

Można zdefiniować szkołę na podstawie metafor nauczycielskich prezentowanych w zakresie dwóch jej cech: demokratyzacji życia szkolnego i roli uczniów w procesie kształcenia. Cechy te można przedstawić w dwuwymiarowym układzie współrzędnych, w którym oś pozioma odzwierciedla wartość pokazującą

stopień koncentracji na uczniu albo nauczyciela w procesie nauczania i uczenia się, a oś pionowa ukazuje stopień demokratyzacji szkoły. Na tak skonstruowanym układzie można umieścić poszczególne metafory.

Większość metafor świadczy o tendencji tworzenia szkół, które w centralnym miejscu umieszczają nauczycieli i nauczycielki. To oni decydują o kształcie szkoły, efektach nauczania. Wyraźnie widać, iż łatwiej nam przychodzi zapraszać uczniów do współdecydowania o procesie niż do wspólnej twórczości intelektualnej. Niestety, wciąż łatwiej jest myśleć o szkole jako o swoistej „klinice demokracji”, w której uczniowie mogą jedynie „współdecydować”, niż jako o miejscu spotkania partnerów w procesie edukacyjnym czy w budowaniu zasobu wiedzy. Myślenie to wynika z silnej tradycji traktowania uczniów jako niepełnowartościowych dorosłych, osób z jakimś deficytem, które pojawiają się w szkole, aby ten deficyt zniwelować – „uzupełnić braki”.



Źródło: Mazurkiewicz, 2006

Rys. 1. Metaforyczne wizje szkoły, a charakter jej funkcjonowania

Co może być zadaniem szkoły według osób stosujących metafory „geograficzne”? Wydaje się, że główną kategorią służącą do opisu rzeczywistości jest niepewność, nieznanostwo odkrywanych terenów, a jednocześnie gotowość i zgoda na działanie w takich właśnie warunkach. Pożądaną umiejętnością jest zatem umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem (Hargreaves, 2003). Szkoła powinna więc kształcić osoby gotowe do podjęcia ryzyka i potrafiące współ-

pracować w grupie (Freire, 2001). Ważna jest też pewna wrażliwość i otwartość, zarówno na otoczenie jak i na inne osoby (*tubylcy, ci co wyciągają pomocną dłoń*). Wyraźnie widać, że w tej grupie ceni się gotowość do podejmowania wyzwań, jednocześnie umiejętność refleksji i zastanowienia się nad tym, gdzie jesteśmy albo dokąd zmierzamy. Dążenie do odkrywania nowych „łądów” będzie w takiej szkole największą wartością. W tej szkole organizować się będzie zapewne sporo zajęć pozalekcyjnych wychodzących poza sztywny program nauczania. Odbywać się będą zajęcia, w których uczniowie będą mogli realizować swoje pasje wspólnie z nauczycielami (oni też są zainteresowani tym, co robią). Być może w takiej szkole zauważyć będzie można większą elastyczność w planowaniu zajęć i branie pod uwagę opinii uczniów.

Jacy są nauczyciele? Jakie metody kształcenia będą w takiej szkole najbardziej przydatne? Nauczyciel, to ktoś doświadczony, ale otwarty na nowe wyzwania. Nauczyciel, to przewodnik, który zna szlak i niebezpieczeństwa, ale jest też świadomy, że nie jest w stanie uchronić innych przed wszystkimi niewiadomymi i zagrożeniami czyhającymi w tej podróży. Z tego to powodu nauczyciel „w szkole dla odkrywców” stara się aktywizować uczniów, zachęcać do samodzielnych decyzji, podejmowanych w grupie, racjonalnych i dokonanych na podstawie dokładnych analiz, ale zawsze pozostawiających furtkę na odrobinę szaleństwa, zejście ze szlaku. Wierzę, że podczas lekcji nauczyciele używający „podróżniczych” metafor stosują więcej metod aktywnych, dają więcej zadań do samodzielnego wykonania i ufają uczniom, że zrobią wszystko co w ich mocy, aby osiągnąć cel. Metody nauczania nastawione na współpracę w grupie i projekty, to zapewne codzienność w takiej szkole.

Uczeń w szkole podróżniczej „musi” być odpowiedzialny za swoje czyny i wybory, ale w zamian ma szansę uczestniczyć w *odkrywaniu nowych światów*. Uczniowie w takiej szkole przygotowują się do życia, jak do przygody, to znaczy są gotowi do podjęcia wyzwań i optymistycznie patrzą w przyszłość.

Każdy kontekst kreuje w pewnym stopniu sposób funkcjonowania instytucji. Niezwykle ważna jest też wewnętrzna kultura organizacyjna, bez precyzyjnego jej „wycucia” lub aktywnego kreowania podejmowane często działania dyrektorów mogą rozmijać się z potrzebami oraz stylem pracy i przez nie powodować zamierzonych skutków. Jak więc powinien działać dyrektor lub dyrektorka szkoły, w której większość nauczycieli stosuje metafory geograficzne? Najprawdopodobniej ma do czynienia z grupą samodzielnych, niezależnych i odważnych osób. Można przypuszczać, że autorytarne sterowanie, przydzielanie wąskich jasno określonych zadań, bez możliwości modyfikacji będzie raczej spowalniać tempo pracy, a nie zachęcać do aktywności. Dyrektor „podróżników” powinien inspirować i umożliwiać samodzielne działanie, jednocześnie ostrożnie monitorując, czy grupa nie zgubiła się „w leśnych ostępach”. Słuszną strategią zarządzania wydaje się wówczas decentralizacja procesu decyzyjnego, z jednoczesną centralizacją procesu monitorowania.

Wśród nauczycieli stosujących metafory „misyjne” też wyraźnie widać szeroką perspektywę, w jakiej ujęte jest uczenie – wątek nieznanego i odkrywania jest również bardzo istotny. Dodatkowo wyczuć można przekonanie o wyjątkowości zarówno tego procesu, jak i osób w nim uczestniczących. Szkoła ma za zadanie odkryć przed uczniami piękno i tajemnice świata. Nauczyciel musi więc być pra-

wie demiurgiem, kimś, kto posiada zdolności metafizyczne. Napoić spragnionego, oslepiłym pomóc widzieć, zagubionym wskazać drogę – to wizja procesu uczenia, jaki wyłania się z tych metafor. Inspirujący, ciekawy, fascynujący, ale prawdopodobnie niemożliwy do zrealizowania bez wsparcia natchnionego nauczyciela. W takiej szkole zapewne podkreślać się będzie edukacją moralną, podkreślać rolę wartości w życiu społecznym, budować szacunek i zaufanie do struktur społecznych. Głównym zadaniem szkoły jest przekazanie przeświadczenia o wyjątkowości istoty ludzkiej oraz pokazanie naszej misji.

W takiej szkole istnieje ściśle określony program nauczania zbudowany tak, aby pokazać dorobek ludzkości (i być może naszego narodu), stosuje się metody nauczania skoncentrowane na nauczycielu. Nauczyciele pokazują fascynujące eksperymenty, czytają wielkie dzieła literatury, prowadzą wyjątkowo interesujące wykłady czy porywające lekcje, ale bardziej są skoncentrowani na tym, „aby dobrze wypaść” niż na uczniu. Przekonanie o istotności własnej roli kreuje nauczycieli na osoby, które posiadały tajemnicę istnienia. Niestety, należy zauważyć, iż z takimi osobami często trudno się porozumieć.

Uczeń szkoły „misyjnej” ma szansę na końcowy sukces – to główne jej hasło. Edukacja zasadniczo odmieni jego życie, ale tylko wtedy, gdy zgodzi się na proponowane warunki. Na razie żyje w ciemności i nieświadomości. Każdy ma szansę wyjść ze „sfery cienia”, jeżeli będzie postępował zgodnie ze wskazówkami nauczycieli. Poczucie satysfakcji z procesu uczenia się i zadowolenia z siebie oraz ze szkoły to efekt nauki w takiej szkole. Jednocześnie tworzy się przekonanie o stałości pewnych zasad, a zwłaszcza niemożliwości nauczycieli (przełożonych) i tych, którzy stoją w społecznej stratyfikacji o stopień wyżej. Oprócz takich, prawdopodobnych, konsekwencji nauki w „szkole misyjnej” istnieje również niebezpieczeństwo wyczerpania braku elastyczności i konserwatywnego stosunku do rzeczywistości.

Dyrektor nauczycieli przyznających się do wizji szkoły „misyjnej” musi być wyjątkowo ostrożny w próbach sterowania lub ingerowania w proces kształcenia. Nauczyciele i nauczycielki przekonani są o swoim posłannictwie i słuszności ich stylu uczenia. Zasadnicze zmiany czy reformy napotkają opór, często podpierany argumentami ideologicznymi. Dyrektor lub dyrektorka może przyjąć dwie strategie: albo popłynąć z prądem starając się od czasu do czasu lekko modyfikować kurs, albo próbować zmieniać szkołę odwołując się do wartości wyznawanych przez nauczycieli. Warto pamiętać, że najczęściej tacy nauczyciele to osoby bardzo mocno zaangażowane w życie szkoły i uczniów, głęboko przekonane o wartości swoich poczynań. Z tego powodu, mimo braku elastyczności i pewnej sztywności, gdy zdołamy je przekonać do konieczności zmian, z pewnością będą lojalnie je wprowadzały (Fullan, 2001). Nauczyciele wówczas nie muszą być zbyt restrykcyjnie kontrolowani.

Jakie konsekwencje wyniknąć mogą ze stosowania „ekologicznych” metafor na temat procesu uczenia się? Jaka będzie szkoła tworzona przez pedagogów związanych z rytmem natury? Z pewnością ich działania będą dokładnie zaplanowane i przewidywalne (zgodne ze sztuką *ogrodnictwa* czy też *rybołówstwa*), przekazywane z pokolenia na pokolenie przez kolejne generacje nauczycieli. Wrażliwi na naturę poddają się kosmicznemu rytmowi i wierzą, iż społeczność szkolna stanowi jeden organizm. Szkoła ma za zadanie wzmocnić ten organizm, uczniowie to członkowie społeczeństwa, a od działań szkoły zależy, jacy będą uczniowie i przez to całe społeczeństwo. Cała organizacja pracy świadczy o związku z naturą. Godziny zajęć

i odpoczynku są stałe, programy nauczania rzadko ulegają zmianie, a stosowane metody odzwierciedlają tradycyjne podejście do procesu uczenia.

Nauczyciel jest fachowcem profesjonalistą, musi bardzo dobrze znać swoją profesję i umiejętnie działać, w zależności od zdefiniowanych potrzeb. Nauczyciel „uprawia”, „hoduje”, „łowi”, „zbiera”, ale niestety nie współpracuje, ani nie zachęca uczniów do aktywności. Być aktywnym i ciężko pracować – to zadanie nauczyciela, uczniowie natomiast korzystają z tej aktywności „rosnąc” i „kwitnąc”. Każdy nauczyciel ma swoje „sztuczki” i „sposoby”, aby ten wzrost przyspieszyć (oczywiście mieszczą się one w ramach usankcjonowanej sztuki „uprawiania”).

Uczniowie mają prawo do profesjonalnej opieki, więc powinni jak najwięcej skorzystać z czasu, gdy pozostają w szkole, ale czy są przygotowywani do życia? Istnieje niebezpieczeństwo, iż „wyhodowani” w cieplarnianych warunkach nie poradzą sobie na rynku pracy, w rodzinie czy w sferze publicznej – w prawdziwym życiu. Ich szkolne doświadczenie daje im przekonanie, iż wystarczy biernie uczestniczyć w różnych procesach, aby posuwać się do przodu, wszak w szkole byli nagradzani za posłuszeństwo i umiejętność absorpcji, a nie za własną inicjatywę.

Zarządzanie nauczycielami stosującymi takie metafory polegać powinno na pokazywaniu im alternatywnych rozwiązań, możliwości zrobienia czegoś inaczej niż do tej pory, zachęcania do prowadzenia dialogu z uczniami. Oczywiście rady dla dyrektora i dyrektorki będą miały zastosowanie wyłącznie wtedy, gdy będą posiadali oni zdolność wyłączenia się z grupy, spojrzenia z innej perspektywy niż większość rady pedagogicznej. Jest to prawda aktualna we wszystkich analizowanych tu przypadkach – zastanawianie się, jak zarządzać grupą o pewnej kulturze, tak aby wzmacniać jej cechy pozytywne i minimalizować elementy negatywne, jest możliwe tylko w sytuacji wysokiej samoświadomości (Senge i inni, 2005). Ideałem jest sytuacja, w której cała grupa posiada zdolność analizy własnych przesłanek działania, systemu wartości czy efektów pracy.

Szkoła budowana przez nauczycieli stosujących metafory „twórcze”, to szkoła „szywna”, której głównym zadaniem jest osiągnięcie wyznaczonego celu. Prawdopodobnie najważniejszym dokumentem jest program nauczania, stanowiący zestaw treści dobranych raczej tak, aby realizować zadania wyznaczone przez społeczeństwo lub nadzór niż realizujące potrzeby uczniów. Ta szkoła realizuje swoje zadania korzystając z nieprzebranych zasobów surowca – uczniów. W pewnym sensie jest jak zakład produkcyjny, który przerabia substancję pierwotną na końcowy produkt. Od polityki kadrowej i tego, czy pracują w niej artyści, czy rzemieślnicy zależy, czy to będzie produkt masowy, czy jednorazowy, wybitnej jakości. Proces kształcenia modelowany jest przez wizję końcowego „dzieła” lub „produktu”. Mniej istotne jest to, jak coś osiągniemy, ważniejsze jest, co nam się uda na końcu tego procesu uznać za produkt finalny.

Nauczyciele są głównymi architektami procesu kształcenia i raczej nie biorą pod uwagę możliwości partnerstwa z uczniami – wszak to plastyczne tworzywo, które być może stanie się partnerem, ale dopiero po poddaniu odpowiedniej „obróbce”. W takiej szkole ważne są kontakty między nauczycielami, prawdopodobnie nawiązuje się sporo relacji typu mistrz – uczeń, między bardziej i mniej doświadczonymi nauczycielami. Taka szkoła bardzo często odnosi społeczne sukcesy. Jej uczniowie osiągają dobre wyniki w testach i wysokie miejsca w konkursach i olimpiadach.

Uczniowie nie uczą się samorządności, ich rola prawdopodobnie ograniczona jest do przygotowywania akademii „ku czci”. Wygrywają ci, którzy zaakceptują reguły i są tak zwanymi dobrymi uczniami. Nie ceni się kreatywności, wyobraźni czy aktywności – wygrywa się, gdy zgodnie z obowiązującymi regułami zdobywa się laury za dobre zachowanie albo naukę. To szkoła, w której uczniowie są bezpieczni, w której nie krzywdzi się ich i nie łamie praw, ale jednocześnie nie daje szansy na autentyczny rozwój, niezależność i samodzielność. Prawdopodobnie jeszcze wczoraj byłaby dobrą szkołą, lecz niestety dziś spowalnia wejście uczniów w życie publiczne czy na rynek pracy poprzez przedłużanie okresu „dziecięcego zniewolenia”. Dziecko, to – nie jak w teorii Korczaka – autonomiczna jednostka (Korczak, 2002), to jeszcze niepełnowartościowa istota. Zresztą zarówno metafory misyjne, jak i ekologiczne czy twórcze podkreślają wyjątkowe znaczenie aktywnej roli nauczyciela – duchowego przewodnika, guru, rolnika, ogrodnika, twórcy czy rzemieślnika i determinują raczej pasywną rolę ucznia – wyznawcy, rośliny czy tworzywa. To niebezpieczna tendencja w czasach, których, jak się powszechnie zauważa, ważne są elastyczność, mobilność, kreatywność, przedsiębiorczość czy dynamiczność.

Jak powinien postępować dyrektor szkoły, w której uczniowie to przede wszystkim tworzywo? Na pewno, tak jak i w przypadku wcześniejszym, bardzo ważne jest wzmacnianie tendencji demokratycznych i roli uczniów w procesie decyzyjnym. Bardzo często zewnętrzny impuls pomaga organizacji zmienić kierunek działania. Takim impulsem mogą być działania umożliwiające zauważenie podmiotowości uczniów i konieczności ich aktywnej roli w procesie kształcenia (Quintero, Rummel, 2003).

Ostatnia grupa metafor stosowanych najczęściej przez nauczycieli to metafory „pesymistyczne”. Jakie jest główne zadanie szkoły widzianej z takiej perspektywy? Kim jest nauczyciel? Do zastosowania nadaje się chyba porównanie szkoły do instytucji totalitarnej – więzienia lub armii (Harber, 2004). Szkoła, widziana poprzez metafory pesymistyczne, przygotowuje do cierpienia powszechnie nazywanego życiem, pokazuje, że jesteśmy trybikami w maszynie, która nie bierze pod uwagę naszego dobra, szczęścia i pragnień. Wszystko służy jakiemuś nieznanemu celowi, a praca nad jego osiągnięciem to pasmo wyrzeczeń i porażek. W takiej szkole stosuje się szeroki wachlarz kar i nagan – chodzi głównie o to, abyśmy w pokorze i zdyscyplinowaniu reagowali na bodźce czy sygnały wyznaczające kolejność działań. Ostry trening w życiu w dużej grupie więźniów to codzienność szkoły, która powstanie, jeżeli pozwolimy, aby przekonania będące podstawą takich metafor były wdrażane w procesie edukacji. Przydatna jeszcze sto lat temu, gdy potrzebne były olbrzymie masy zdyscyplinowanych robotników lub żołnierzy, dziś straciła rację bytu.

Nauczyciele w szkole *pesymistycznej* to raczej strażnicy więzienni czy podoficerowie niż przewodnicy duchowi. Dzień szkolny podzielony jest na odpowiednie okresy poprzedzielane dzwonekami i krótkimi przerwami. Sformalizowany system klasowo-lekcyjny stwarza możliwości ostrego treningu przyszłych kadr. Porozumiewamy się krótkimi zdaniem. Metody nauczania wymagają aktywności nauczycieli i posłuszeństwa oraz bierności uczniów. Od czasu do czasu sprawdza się przyrost wiedzy. Najczęściej za pomocą wystandaryzowanych narzędzi. Wynik egzaminu decyduje o pozycji w drabince społecznej. Uczniowie postrzegani są jako numery w dzienniku. Oczekuje się od nich posłuszeństwa i niezdawania pytań.

Dyrektor takiej szkoły, jeżeli zdecyduje się na wprowadzanie reform, musi podjąć zdecydowane, choć niesłychanie trudne, działania. W pewnym sensie jego sytuacja przypomina polskie społeczeństwo po transformacji 1989 roku. Nowa rzeczywistość, bez jasnych zasad, nie daje jednoznacznych wskazówek co do pożądanych zachowań i działań. Stawia wysokie wymagania wszystkim graczom, przyczynia się do zwiększenia poczucia niepewności i frustracji. Jak pomóc szkole wychodzącej ze stanu zniewolenia do stanu demokracji? To temat do zupełnie innych rozważań.

Wracając do metafor stosowanych przez nauczycieli przechodzimy do grupy nietypowych. Pierwsza z nich to metafory określone jako „gastronomiczne”. Nauczyciele są gotowi na zaspokajanie potrzeb, ale może i zachcianek konsumentów. Relacje uczeń – nauczyciel mogą być relacjami typu usługodawca – usługobiorca. Uczniowie to klienci, należy więc zadbać, aby wyszli zadowoleni, ale niekoniecznie pozwalać im na zaglądnienie do kuchni – przecież nikt nie lubi włosów w zupie, a na zapleczu takie obrazki są łatwiejsze do wychwycenia. Nauczyciele będą więc konsultować zarówno cele kształcenia, jak i stosowane metody, prawdopodobnie prowadzona będzie ewaluacja procesu kształcenia, aby móc oferować jeszcze lepsze usługi.

Druga możliwość interpretacji metafor gastronomicznych (z pozycji konsumenta) pokazuje na przyjemności płynące z uczenia. W jakiś sposób ten proces, jak się okazuje, zaspokaja łaknienie, głód: to także nauczyciele coś zyskują dzięki temu, że uczą. W takiej wizji szkoły nauczyciele powinni być pełni optymizmu i radości. To szkoła, w której nauczyciele odczuwają satysfakcję i cieszą się z możliwości wykonywania swojego zawodu, istnieje tylko niewielka obawa, aby chęć zaspokojenia własnego łaknienia nie zaszkodziła ich pracy.

Warty podkreślenia jest fakt, że szkoła, jak każde miejsce żywienia, czasami może być olbrzymią stołówką, czasem ekskluzywną restauracją, a kiedy indziej barem szybkiej obsługi. Na pewno taka szkoła dostarcza oczekiwanego dobra, a nauczyciele zobowiązani są do zapewnienia płynności tego procesu (dostarczania). Możemy się domyślać, że niektórzy z nich to genialni szefowie kuchni, którzy potrafią każdy przepis urozmaicić własną inwencją, a niektórzy po prostu odtwarzają przygotowane formułki. Jak odróżnić jednych od drugich? W jaki sposób pomóc im stawać się wybitnymi kucharzami? To właśnie zadanie dyrektora szkoły. Najważniejsze, aby jak najczęściej urządzić wspólne „gotowanie” (wymianę doświadczeń, analizy, dyskusje i refleksje).

Szkoły, które tworzą nauczyciele stosujący metafory porównujące proces uczenia do intelektualnej rozrywki, dają swym uczniom możliwość poznania radości płynącej z nauki i satysfakcji z odkrywania świata. Ta grupa nauczycieli postrzega uczenie jako przyjemność i nagrodę samą w sobie. Uczenie jest ich celem, ten proces ma w sobie coś, co daje satysfakcję, także intelektualną. Taka szkoła tworzy autentyczne sytuacje pedagogiczne, wspiera proces uczenia się poprzez przykład zadowolonych nauczycieli poszukujących nowych „przyjemności”. W takiej szkole chyba nie ma problemu z aktywnością uczniów. Motywowanie uczniów do nauki przebiega w sposób naturalny, nie trzeba nikogo przymuszać, aby wziął udział w tym misterium „odpakowywania prezentu”. Być może najbardziej odpowiedni

jest tutaj obraz szkoły znany z filmu *Klub umarłych poetów*, w której wręcz nietaktem było by zadanie pytania: a po co się tego uczymy?

Jakimś problemem może być odwrócona hierarchia priorytetów, zagrożenie, iż nauczyciele skoncentrowani na sobie i tym, jak dobrze się bawią ucząc, zapomną o tych, których powinni uczyć, ale mam nadzieję, że to zdarza się rzadko. Różnorodność metod nauczania i partnerstwo w procesie kształcenia będą znakiem firmowym takiej szkoły. Dyrektor powinien zachęcać nauczycieli do dzielenia się swoją fascynacją z uczniami, ułatwając i organizując kontakty obu grupom (nauczycielom i uczniom) podczas dodatkowych zajęć, kół zainteresowań, projektów, wycieczek, debat i wielu innych inicjatyw dających uczniom szanse na autentyczną aktywność i zaangażowanie w proces kształcenia.

Według tych dwóch rodzajów metafor (gastronomicznych i intelektualnych) nauczyciele to chętni do rozwoju profesjonalści. Nie trzeba być namaszczoneym do wykonywania tego zawodu. Bez powołania, ale za to z solidnym przygotowaniem i otwartą postawą wobec innych czy życia można stać się dobrym nauczycielem.

Podobnie można interpretować metafory społeczne. Osoby je stosujące prawdopodobnie widzą proces uczenia głównie jako proces komunikacyjny, którego sukces zależy od wycucia kontekstu sytuacyjnego i potrzeb osób biorących w nim udział. Poprzez metafory społeczne jako główną cechę tego procesu wskazuje się interakcje: *uczenie jest jak spotkanie w gronie dobrych przyjaciół, jak dzielenie się swoją wiedzą*.

Taka szkoła będzie doskonałym poligonem dla społeczeństwa obywatelskiego. Prawdopodobnie główną wartością będzie konsensus, debata, wspólne rozwiązywanie problemów. Najważniejsze zadanie to przygotowanie obywatela gotowego do współdziałania w społeczeństwie (Shor, 1992). Kogoś, kto będzie rozumiał zasady funkcjonowania społeczeństwa, społecznych umów i zaufania. Nauczyciele będą wysłuchiwać uczniów i zachęcać do wygłaszania własnych opinii. Wśród metod pojawią się zapewne debaty, dyskusje i wystąpienia publiczne, a uczniowie będą traktowani jak pełnoprawni członkowie szkolnej społeczności. Taka metafora pokazuje kierunek rozwoju szkoły, dzięki któremu staje się ona centrum życia lokalnego, a nie jest narzuconą instytucją. Gdy szkoła staje się własnością i sprawą ważną dla wszystkich, łatwiej o uzyskanie wsparcia dla jej działań. Dyrektor lub dyrektorka są przede wszystkim organizatorami życia społecznego i powinni zadbać o odpowiednie procedury i zasady współżycia oraz ich przestrzeganie.

Ostatnią grupą metafor były **metafory filozoficzne**. Uczenie jest w nich: *jak nieskończoność, jak wysokie drzewo, jak jazda samochodem, im dłużej jeździsz, tym wszystko wydaje się bardziej oczywiste, jak jazda windą, jak wodociąg, jest jak pytanie: dlaczego?*

Tych metafor nie będę omawiał, ponieważ każda z nich jest bardzo inna. Zachęcam jednak czytelników do podjęcia próby przeprowadzenia samodzielnie podobnej analizy. To właśnie proces zastanawiania się nad tym, co dana metafora oznacza, przynosi korzyści. Warto przy tym pamiętać o wspomianej już zasadzie: nie ma metafor dobrych albo złych. Wartości można dopiero przypisywać działaniom czy przekonaniom stojącym za konkretnymi metaforami, przy czym przy decydowaniu, jak je oceniać, sugerowałbym raczej kryterium przydatności (czy tego dziś potrzebujemy?) niż kryterium jakości (czy to dobre działanie?).

Wnioski i rekomendacje

Człowiek, który cały czas posługuje się wyłącznie młotkiem, każdy problem będzie widział jako gwóźdź (Yero, 2002). To zdanie opisuje sytuację osoby „zamkniętej w pudełku”. Propozycja przyjrzenia się nauczycielskim metaforom jest próbą „wyjścia z pudełka” i przyjrzenia się rzeczywistości z zupełnie innej perspektywy. Nie chcę udowodniać, iż jedynie ta perspektywa jest słuszna, ale być może powinna być pomocna przy planowaniu wprowadzania zmian, organizacji pracy, ustalaniu priorytetów, ewaluacji podjętych działań i wielu innych typowych dla szkoły sytuacji. Przydatna może być zarówno dla samych nauczycieli, jak i dyrektorów, zwłaszcza gdy zdarzy się im uczestniczyć w tak niezmiernie istotnym dla oświaty dyskursie o tym, jakiej szkoły dziś potrzebujemy. Analiza metafor może pomóc w ustalaniu współczesnych wyzwań, celów i wizji szkoły, przekonań na temat procesu uczenia (się), a także w uzgadnianiu rozumienia roli nauczyciela i ucznia.

Właśnie w procesie interpretowania metafor tkwi wartość największa. Konkretna opinia o jakiejś metaforze nie jest tak istotna, jak proces wymiany myśli na jej temat. Może w ten sposób zrobimy krok w stronę zrozumienia tego, co ważne. Niech nauczyciele zastanawiają się nad pytaniem, dlaczego postępują tak, a nie inaczej, niech myślą o tym, jakie wartości albo przekonania stoją za ich zachowaniami, niech ustalają, co jest dla nich ważne. Poszukujemy własnych metafor pytając siebie o to, czy w naszych metaforach odbija się autentyczna troska o dobro ucznia.

Dla tych, którzy zdecydują się na próbę wykorzystania indywidualnych metafor w procesie rozumienia świata, mam kilka rekomendacji. Pamiętajmy, iż stosowane przez nas metafory mówią coś o otaczającym świecie, ale też o nas samych. Gdy je analizujemy, nie wolno nam wybierać najbardziej oczywistej i najłatwiejszej opcji, powinniśmy wciąż podawać w wątpliwość to, w co wierzymy – tylko w ten sposób uda się nam zachować świeżość w tym, co robimy. Ciągłe zastanawianie się, jak widzimy świat, przydaje się w procesie uczenia innych. Każde działanie i przekonania mają konsekwencje, musimy być tego świadomi. Nauczmy się rozmawiać o tym, co ważne, a przestańmy rozmawiać wyłącznie o tym, o czym rozmawiać umiemy.

Literatura

- Freire P.: *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boulder, New York, Oxford, 2001.
- Fullan M.: *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey Bass/Wiley, 2001.
- Harber C.: *Schooling as violence. How schools harm pupils and societies*. RoutledgeFalmer 2004.
- Hargreaves A.: *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Teachers College Press 2003.
- Kopaliński W.: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1994.
- Korczak J.: *Jak kochać dziecko*. Jacek Santorski & Co Wydawnictwo, 2002 Wydanie IV.
- Mazurkiewicz G.: *Jakość komunikacji między nauczycielami a uczniami*. „Jakość w Szkole” 2006, nr 3.
- Polak K.: *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształtowanie*. Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.

Quintero E.P., Rummel M.K.: *Becoming a Teacher in the New Society*. New York, Washington, Peter Lang, 2003.

Senge P. C., Scharmer O., Jaworski J., Flowers B. S.: *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*. SOL Currency Doubleday, 2005.

Shor I.: *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. The University of Chicago Press, Chicago and London, 1992.

Tuohy D.: *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Yero J.L.: *Teaching in mind. How teachers thinking shapes education*. MindFlight Publishing 2002.

York-Barr J., Sommers W.A., Ghere G.S. & Montie J.: *Reflective practice to improve schools. An action guide for educators*. Corwin Press, Inc. 2001.

School Metaphors. How Teachers Perceive Schools.

One of the possible explanations for misunderstanding concerning education is communication process in which different actors use different languages. The Author suggests that it is advisable to take closer look at teachers' metaphors about teaching because those metaphors reflect and determine their style of thinking as well as their language.

Metaphors help to explore unknown areas. The commonly accepted metaphor describes and – at the same time – creates reality. It could be useful to convince teachers to reflect on their own metaphors of education to uncover how they create both their own and school reality.

The Author asked teachers to complete simple sentence: teaching is like... and based on their answers he drafted a few categories of metaphors used by teachers. He claims that judging by metaphors we can imagine a school that particular author of metaphor is working in. The subjective interpretation of teachers' metaphors and their consequences for school life as well as teaching-learning style is provided in the article. At the end the Author deliberates whether it is possible to adjust management style to school climates defined in teachers' metaphors. Finally he gives some recommendations.

Ewa Dębska
 Uniwersytet Warszawski

DYSTANS WŁADZY JAKO KUSZĄCA PERSPEKTYWA OGLĄDU OCZEKIWAŃ UCZNIOWSKICH

*Power is like the wind:
 we cannot see it, but we feel its force.*
 David Cannadine¹

Władza jest zjawiskiem odgrywającym niebagatelną rolę w życiu zarówno osobistym, jak i społecznym każdego człowieka. Obejmuje ona swoim zasięgiem strukturę społeczne (które dotyczą nie tylko państwa, ale i organizacji) oraz działania zespołowe (por. Crozier, Friedberg, 1982). Można zatem uznać, że uwikłana jest ona również w działania szkoły. Władza stanowi nieodłączny element życia szkolnego, w którym dominuje podział na dwie grupy, dwa światy: nauczycieli i uczniów. Świat ten zmienia się nieustannie, można w nim dostrzec różnego typu zatargi, niedopowiedzenia, strategie, pęknięcia i rozłamy. Jednym z elementów różniących te dwa światy jest władza i różne jej formy: przymus, przemoc, dyscyplina. Wywołuje ona zatem wiele problemów, z którymi uporać się muszą nauczyciele oraz uczniowie. Wielowymiarowe i złożone oddziaływania władzy w szkole wymagają eksploracji badawczych. Jest to zadanie atrakcyjne poznawczo, gdyż władza jest amorficzna. Wymaga zatem intelektualnego uporządkowania i znalezienia podstaw operacjonalizacji tego zjawiska jako przedmiotu badań. Tekst ten stanowi zatem propozycję przyjrzenia się zachowaniom uczniów w kontekście władzy sprawowanej przez nauczyciela w klasie.

Trudno odnaleźć w literaturze przedmiotu jednoznaczny definicję władzy, choć stanowi ona przedmiot wielu rozważań i badań empirycznych podejmowanych przez naukowców. Jedną z przyczyn, powodujących, że władza wzbudza tak wiele kontrowersji, jest niewątpliwie jej niejednoznaczny charakter. Sytuuje się ona bowiem wokół takich pojęć, jak wpływ, dominacja, autorytet, przemoc, przymus. Rozmyślaniami i praktykom niejednokrotnie towarzyszy atmosfera walki, konfliktu, dlatego władza często wywołuje negatywne skojarzenia.

W niniejszym tekście, mając świadomość wielu znaczeń nadawanych władzy i sytuowania jej w różnych kontekstach, skoncentruję się na konsensualnym podejściu, w którym w centrum uwagi znajdują się stosunki zgodności i współpracy. Dla przedstawicieli tego sposobu rozumienia władzy podstawą działania jest utrzymaniem systemu i badaniem współtworzących go części. *Consensus facit legem* (łac.), twierdzenie: zgoda tworzy prawo, staje się fundamentalne, a odkrycie warunków i sił prowadzących do równowagi i harmonii społeczeństwa znajduje się w centrum ich zainteresowań. Funkcjonalna perspektywa myślenia o zjawiskach

społecznych stawia na pierwszym planie stabilność społeczeństwa, konsensus oraz siły wiążące normy. Uważa się, że minimum konformizmu, przejawianego przez jednostki, jest niezbędne do utrzymania ładu społecznego.

Głównym przedstawicielem tego sposobu myślenia jest T. Parsons. Autor *Szkiców z teorii socjologicznej* (1972) władzę postrzega jako środek używany przez społeczeństwo i służący osiągnięciu celów kolektywnych. Podkreśla zatem jej instrumentalny i teleologiczny wymiar. Sądzi, że ułatwia ona i maksymalizuje realizację zamierzeń zbiorowych. Jest „ogólną możliwością zapewnienia realizacji założonych obowiązków przez część systemu kolektywnej organizacji, wtedy gdy obowiązki te są legitymowane przez swój związek z osiągnięciem celów kolektywnych” (za: Porębski, 1996). Dzięki władzy uznawanej przez społeczeństwo można osiągnąć cele zbiorowe. Ujęcie to podkreśla dodatkowo upoważnienie do rządzenia wyrażane przez uczestników systemu. Owa zgoda, konsensus stanowi podstawę władzy.

T. Parsons twierdzi, że władza jest uogólnioną zdolnością, zapewniającą wykonywanie przez jednostki nałożonych na nie w systemie zbiorowego działania zobowiązań, które legitymizuje odnoszenie się do wspólnych celów”. Podkreśla również wagę zdolności podtrzymywania przez osobę obdarzoną autorytetem wiary członków społeczeństwa w to, że jego działania są uprawnione. Utrata ich zgody bowiem doprowadza do stosowania przymusu. Dzięki zobowiązaniom nałożonym w systemie zbiorowego działania na jednostki uprawomocnia się chęć osiągnięcia wspólnych celów. Wynika stąd, że władza pojmowana jest przez T. Parsonsa jako zdolność działania na podstawie legitymizacji. Podstawę jej działania stanowi zgoda. Władza przypisana zostaje jednostce na podstawie pełnionej przez nią roli. Zgoda podwładnych zaś wyposaża władającego w uprawnienia do rzeczywistego rządzenia. Łączące się z tym zobowiązania narzucane osobom podporządkowanym wydają się obdarzać władającego zdolnością do takiego działania. Władza zatem daje upoważnienie do realizowania aprobowanych przez podwładnych celów oraz wyznacza podział ról w procesie ich realizacji. Nie jest ona rodzajem interakcji międzyludzkich, lecz mechanizmem funkcjonującym w ramach stosunków społecznych. Osiągane rezultaty zaś są uzależnione od współdziałania zgodnego z przyjętą rolą, zarówno przez rządzącego, jak i podwładnego?

Przedmiotem prowadzonego postępowania badawczego był dystans władzy, czyli stopień akceptacji uczniów nierównego podziału władzy w klasie szkolnej. Założyłam, że dystans władzy manifestuje się w oczekiwaniach uczniów w stosunku do zachowań własnych i nauczycielskich w czasie zajęć.

Wielkość dystansu wyrażana jest poprzez deklarowany przez badaną młodzież stopień akceptacji nierównego podziału władzy. Badania nie dotyczyły preferowanego przez uczniów stylu kierowania wychowawczego, ale stopnia akceptacji przez badaną młodzież nierówności w relacjach z nauczycielem. Zmierzały one raczej do odpowiedzi na pytania: czy władza, określona przez G. Hofstede (2000) jako przywilej nielicznych (w tym przypadku wychowawców), polegający na możliwości wpływania na innych, odpowiada uczniom? W jakim stopniu nierówność przejawiająca się w posiadaniu i sprawowaniu władzy nauczyciela jest przez badaną młodzież akceptowana?

W przyjętej strukturalno-funkcjonalnej perspektywie postrzegania szkoły jako instytucji uwypuklono zjawiska związane z postrzeganiem przez uczniów władzy nauczyciela, sprawowanej na mocy pełnionej przez niego roli.

W badaniach wzięło udział 172 uczniów (91 dziewcząt i 81 chłopców) klas trzecich gimnazjalnych z Warszawy (jedna szkoła) i podwarszawskich miejscowości (dwie placówki). Badania przeprowadzono w dwóch ostatnich tygodniach zajęć szkolnych, w czerwcu 2002 roku. Kwestionariusz nie był anonimowy, ponieważ w dalszych badaniach opinie uczniów porównywano z uzyskanymi wynikami z egzaminu gimnazjalnego.

W celu określenia (oczekiwań) sposobu postrzegania przez uczniów władzy nauczyciela, analizie poddano wypowiedzi respondentów na temat akceptowanych i nieakceptowanych zachowań uczniów i nauczycieli w klasie szkolnej. Analiza zgromadzonego materiału posłużyła do stworzenia obszarów władzy uczestników procesu kształcenia. Za pomocą wyrażonych przez respondentów oczekiwań zoperacjonalizowano pojęcie „dystansu władzy”. Następnie na podstawie wyników badań nad stopniem akceptacji wielkości dystansu władzy (wykorzystując autorskie narzędzie badawcze – kwestionariusz WDW-UTZ) stwierdzono, że istnieją trzy typy ustosunkowań uczniów do dystansu władzy – mały, duży i ambiwalentny. W dalszej kolejności wypowiedzi respondentów określające ich oczekiwania wobec zachowań uczniów i nauczycieli podzielono na trzy grupy ze względu na deklarowaną wielkość dystansu władzy i scharakteryzowano zachowania osób o dystansie: dużym, małym i ambiwalentnym⁴.

Jakie były założenia konstrukcji narzędzia badawczego służącego do pomiaru wielkości dystansu władzy?

W pierwszej części badań jako metodę wykorzystano sondaż diagnostyczny, a jako techniki i narzędzia ankiety – kwestionariusz ankiety wzorowany na badaniach D. Jenkinsa i R. Lippita (za: Filloux, 1988), którego celem było zebranie opinii na temat akceptowanych i nieakceptowanych przez respondentów zachowań nauczycieli i uczniów w czasie lekcji oraz ich opinii o zachowaniach uczniowskich akceptowanych i nieakceptowanych przez nauczycieli. W celu określenia wielkości dystansu władzy, stworzono schemat uczniowskich typów zachowań w czasie lekcji. Następnie ułożono do niego kwestionariusz ankiety, w którym umieszczono stwierdzenia odpowiadające poszczególnym typom zachowań. W zaproponowanym w badaniach narzędziu nazwanym w skrócie WDW-UTZ (Wielkość Dystansu Władzy – Uczniowskie Typy Zachowań) uwzględniono dwa elementy: stosunek ucznia do nauki oraz do władzy nauczyciela, które odzwierciedlały się w zachowaniach na lekcji. W związku z powyższym powstał czteropolowy model typów uczniowskich zachowań, za pomocą którego można wykażać wielkość dystansu władzy. Za podstawę określania zachowań uczniowskich wyrażających dystans władzy przyjęto zasadę, którą ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Typy uczniowskich zachowań w czasie lekcji

| Typy zachowań | Nie ukrywa/ ujawnia nauczycielowi | Ukrywa /nie ujawnia nauczycielowi |
|---------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Uczy się | A | B |
| Nie uczy się | C | D |

Można wyróżnić cztery typy uczniowskich zachowań:

A – uczeń uczy się, nie ukrywa, ujawnia to nauczycielowi;

B – uczeń uczy się, ukrywa, nie ujawnia tego nauczycielowi;

C – uczeń nie uczy się, nie ukrywa, ujawnia to nauczycielowi;

D – uczeń nie uczy się, ukrywa, nie ujawnia tego nauczycielowi.

Typ A opisuje zachowania ucznia, który w dużym stopniu akceptuje zróżnicowanie w podziale władzy. Uczy się „dla nauczyciela”. Zależy mu na jego opinii. Uczy się po to, by nauczyciel go pochwalił i miał o nim dobre zdanie. Jest to uczeń zależny od pedagoga. Nauczyciel jest osobą bardzo ważną, ponieważ w mniemaniu ucznia jakość kształcenia zależy bezpośrednio od jego możliwości. Uczeń samodzielnie nie podejmuje decyzji lub podejmuje tylko te, o których wie, że zyskają aprobatę wychowawcy. W dużym stopniu akceptuje władzę nauczyciela. Zachowania te świadczą o dużym dystansie władzy.

Typ B charakteryzuje zachowania ucznia, który uczy się, jednak na ogół specjalnie nie pokazuje tego nauczycielowi. Nie zależy mu na opinii wychowawcy. Jest od niego niezależny. Wiedzę zdobywa nie tylko podczas lekcji. Pogłębia ją, korzystając z wielu dodatkowych źródeł. Jego chęć zdobycia wiedzy jest na tyle silna, że nauczyciela traktuje drugoplanowo. W tym rozumieniu uczeń pojmuje hierarchię jako istniejącą, ale jednocześnie niezniewalającą. Im bardziej akceptuje kształcenie dla siebie, a nie dla nauczyciela, tym mniejszy dystans mu odpowiada. Dąży do zdobycia autonomii, jest aktywny w poszukiwaniu rozwiązań, a jednocześnie kiedy zadaje nauczycielowi pytania, nie zadowala się zdawkowymi odpowiedziami. Uczeń akceptuje władzę nauczyciela w małym stopniu, co nie oznacza, że jej nie uznaje. Zachowania typu B dowodzą małego dystansu władzy.

Typ C określa działania ucznia, który w przeciwieństwie do zachowań typu B – nie uczy się, ale też nie podejmuje trudu ukrycia tego przed nauczycielem. Nawet w czasie lekcji nie uważa i nie dba o to, czy nauczyciel to dostrzeże. Podczas zajęć może zachowywać się prowokująco albo zajmować się własnymi sprawami i nie pracować. Tendencja do lekceważenia szkoły i jej wymagań charakteryzuje ucznia, który odważnie ukazuje swój stosunek do nauczyciela i podejmowanych przez niego działań. Może się on buntować, wyrażać swoim zachowaniem ignorancję. Nie oznacza to jednak kwestionowania istnienia władzy. Ujawnia on swoją niezależność, choć nie musi to oznaczać, że nie pogłębia swojej wiedzy z dziedzin, które nie są objęte programem szkolnym. Tego typu zachowania świadczą o małym dystansie władzy.

Typ D wyznacza postępowanie ucznia, który nie uczy się, ale jednocześnie ukrywa to przed nauczycielem. Zdaje sobie sprawę ze swojego miejsca w hierarchii szkolnej. Nauczyciel ma władzę, on zaś jej podlega. Dla ucznia nauczyciel jest podmiotem procesu edukacyjnego, który decyduje o drodze intelektualnego rozwoju dziecka. Tego typu zachowania świadczą o dużym dystansie władzy.

W celu dokładniejszego scharakteryzowania zachowań respondentów o różnym dystansie władzy wykorzystano wyniki badań nad obszarami zachowań nauczycieli i uczniów akceptowanymi i nieakceptowanymi przez młodzież. Wyowiedzi ankietowanych podzielono na trzy grupy ze względu na deklarowaną wielkość dystansu władzy (wykorzystano wyniki z kwestionariusza WDW-UTZ).

Podział wypowiedzi respondentów na grupy dystansów: mały, duży, ambiwalentny miał na celu sprawdzenie, czy opinie uczniów o różnych dystansach władzy różnią się między sobą i, na ich podstawie, stworzenie zespołu zachowań charakterystycznych dla poszczególnych dystansów. Zabieg ten wydaje się możliwy, ponieważ przedstawiają oni swoje wyobrażenia, opinie na temat akceptowanych

i nieakceptowanych własnych i nauczycielskich zachowań w czasie lekcji. W wypowiedziach uczniów pedagog jawi się jako postać centralna w procesie edukacyjnym, sprawująca władzę. Zachowania młodzieży w dużej mierze uzależnione są od jej stosunku do dominującej roli pedagoga w tym asymetrycznym układzie.

Tabela 2. Wielkość dystansu władzy

| Wielkość dystansu | N | % | Dziewczęta | % | Chłopcy | % |
|-------------------|-----|-----|------------|-----|---------|-----|
| Mały | 65 | 38 | 36 | 40 | 29 | 36 |
| Duży | 78 | 45 | 43 | 47 | 35 | 43 |
| Ambiwalentny | 29 | 17 | 12 | 13 | 17 | 21 |
| Suma | 172 | 100 | 91 | 100 | 81 | 100 |

W badanej grupie duży dystans do władzy deklaruje 78 osób, co stanowi 45%. Jest to grupa najliczniejsza. Podobnie przedstawiają się wybory dziewcząt i chłopców. 47%, czyli 43 dziewczęta, i 43%, czyli 35 chłopców, deklaruje tę wielkość dystansu władzy. Nieco mniejsza liczba osób deklaruje mały dystans władzy. W grupie 65 osób, co stanowi 38%, 38 dziewcząt (40%) i 29 chłopców (36%) wybiera dystans mały. Jak można się spodziewać, wybory uczniów oscylują wokół dwóch wymiarów, w miarę podobnie. Istnieje niewielka różnica między tymi dwoma dystansami. Różnice w deklaracjach, odnoszących się do małego i dużego dystansu, dziewcząt i chłopców są również niewielkie. Można się zatem spodziewać, iż w dalszych analizach wypowiedzi uczniów i uczennic w niewielkim stopniu będą się różniły. Interesujący jest natomiast fakt, że tylko 17%, czyli 29 respondentów ze 172 osobowej grupy, deklaruje ambiwalentny dystans do władzy.

Jakie zachowania nauczycieli i uczniów w czasie lekcji akceptują, a jakich nie akceptują respondenci?

Na podstawie wypowiedzi osób biorących udział w badaniach można wnioskować, że władza pedagoga w procesie kształcenia odgrywa niebagatelną rolę. Można sądzić, że uczniowie czy chcą, czy nie chcą, muszą w jakiś sposób rozwiązać problem legitymizacji władzy. W ich wypowiedziach kwestia ta podkreślana jest w kontekście zachowań związanych z pełnieniem ról, zarówno przez nauczyciela jak i uczniów. Odnosi się ona do dwóch obszarów: dydaktycznego i wychowawczego. Problematyczne mogą być również te zachowania nauczyciela, poprzez które manifestuje on swoją władzę. Dorastająca młodzież bacznie przygląda się władzy sprawowanej przez nauczyciela i formułuje własne opinie na temat zachowań, które akceptuje, i tych, które jej nie odpowiadają. Często również podejmowane przez nią działania są reakcją na władzę pedagoga. W okresie adolescencji młodzież krytycznie przygląda się otaczającej rzeczywistości i podejmuje działania przeciwstawne do ustalonego porządku. W wypowiedziach uczniów zachowania tego typu określane są jako nieakceptowane przez nauczycieli.

Jakie zachowania charakteryzują uczniów o dużym dystansie władzy?

Na podstawie wypowiedzi uczniów można przypuszczać, że ważne dla nich jest przede wszystkim działanie w roli. Jednym z jego aspektów jest proces zdobywania wiedzy. W obszarze tym wymieniane kategorie formułowane są w większości w terminach pozytywnych. Podkreśla ją też wielu respondentów. Kategorie

uczenia się wskazuje 52% badanych, z czego 39% uważa, że nauczyciel akceptuje zachowania uczniów, które świadczą o tym, że oni uczą się. Przygotowanie do lekcji wymienia 30% ankietowanych, jednak tylko 8% badanych wyraża ją w kategoriach negatywnych. 12% uczniów sądzi, że nauczyciele akceptują, gdy w czasie lekcji uważają i pracują, zaś 15% podkreśla w odpowiedzi *własną aktywność w czasie zajęć*. Może to świadczyć o naturalnym uświadamianiu sobie przez uczniów celów, jakie realizują poprzez uczęszczanie do szkoły. Warto zatem przyjrzeć się wypowiedziom uczniów, dotyczącym ich motywacji do nauki. Kwestia ich wewnętrznego zaangażowania w proces edukacyjny ma ogromne znaczenie. Jak się okazuje, w grupie zachowań związanych z motywacją do nauki uczniowie najrzadziej wymieniają kategorie związane z wewnętrzną motywacją. Indywidualne zachowania ukierunkowane na własny rozwój, samodzielność i inicjatywa wymieniane są przez niewielu respondentów. Tylko 5% uczniów sądzi, iż nauczyciele akceptują zachowania wskazujące na *poszerzanie przez podopiecznych wiedzy z przedmiotu* oraz na *podejmowane starania* i to, że *zależy im na nauce*. Może to świadczyć o sposobie uczenia się nastawionym przede wszystkim na zewnętrzne priorytety oraz wyrażanym w ocenach i relacjach z nauczycielem. O podejmowaniu czynności związanych z procesem uczenia może zatem decydować (oczywiście nie jest to jedyna możliwość, ale wydaje się ważna) sposobność uzyskania dobrego stopnia. W pewnym sensie młodzież uczy się dla oceny i niewątpliwie ma ona dla niej duże znaczenie, ponieważ w sumie jako kategorię akceptowaną i nieakceptowaną przez nauczycieli, wymienia ją 16% respondentów.

Można zatem przypuszczać, że dla uczniów istotne są zewnętrzne przejawy ich wiedzy, wyrażające się w ocenach. 13% badanych uważa, że nauczyciele nie akceptują sytuacji, w których *bronią oni własnego zdania*. Żaden z uczniów nie wymienia kategorii odnoszącej się do *zwracania uwagi nauczycielowi, gdy ten popełni błąd*. Można zatem założyć, że zdobywana przez nich wiedza w dużej mierze jest zależna od nauczyciela i podporządkowywana stawianym przez niego wymaganiom.

Jakie opinie formułują uczniowie o dużym dystansie władzy w obszarze wychowawczym?

Respondenci świetnie odczytują oczekiwania nauczycieli dotyczące sposobu zachowania na lekcjach. Najliczniejsza grupa (56% osób) wymienia w terminach pozytywnych i negatywnych *nirozstawianie na lekcji i nieprzeszkadzanie nauczycielowi i kolegom*. *Kulturalne zachowanie* ważne jest dla 29% badanych, a na *zaangażowanie w sprawy szkoły i klasy* zwraca uwagę 11% badanych. 16% uczniów akcentuje *wygląd zewnętrzny*, czyli odpowiedni strój, fryzurę i makijaż. 13% uczniów opinie te wyraża w kategoriach negatywnych. Zdają oni sobie sprawę, że w szkole obowiązują zasady, którym należy się podporządkować. Doskonale też wiedzą, jakie zachowania mieszczą się w roli, którą pełnią. Kategorię, w której wyraża się *podporządkowanie władzy nauczyciela*, formułuje w terminach pozytywnych i negatywnych 19% badanych. Uczniowie wymieniają wykonywanie bez sprzeciwu poleceń, a także dodatkowych prac i osobistych próśb nauczyciela, ukazując swój stosunek do władzy pedagoga. Nauczyciel jest osobą, która ma władzę i z niej korzysta, a uczniowie zdają sobie sprawę z asymetrii, jaka istnieje między nimi a nauczycielami. Jakie zatem istnieją relacje między nimi? Okazuje się, że w świetle wypowiedzi uczniów o dużym dystansie władzy, najczęściej wymienianą kategorią

jest *szacunek do wychowawcy i nielekceważenie go*. Można nawet przypuszczać, że gdy spotykają nauczyciela poza murami szkoły albo unikają kontaktu z nim, albo traktują go z respektem. 7% badanych wymienia kategorię związaną z *żartowaniem na lekcjach*. Dla 11% respondentów *regularne uczęszczanie na zajęcia* stanowi ważną kwestię. Możliwe, że uczniowie w sytuacji nieprzygotowania do zajęć czy klasówki próbują stosować uniki, nie otrzymać złej oceny. Interesujący jest fakt, że żadna z osób biorących udział w badaniach nie wyraziła swojej opinii na temat rozmawiania z nauczycielem o własnych problemach. Można zatem wnioskować, że zachowania uczniów nie obejmują kategorii, która zmniejszałaby panującą między nimi a nauczycielami przepaść emocjonalną.

Uczniowie nie zabierają głosu w takich sprawach, jak *zwracanie nauczycielowi uwagi, gdy zrobi błąd*. Ukazuje to pedagoga jako osobę nadrzędną, której kompetencjom merytorycznym należy zaufać. Podejście to dodatkowo potwierdza wymienienie przez 13% badanych, tylko w terminach negatywnych, kwestii związanych z *obroną własnego zdania*. Z nauczycielem w związku z tym należy się zgadzać. Uczniowie o dużym dystansie władzy nie wypowiadają się na temat *podejmowania z nauczycielami rozmów o swoich problemach*. Prawdopodobnie sądzą, że jego główne zadanie polega na przekazywaniu i egzekwowaniu wiedzy, nie zaś na byciu przyjacielem, z którym można podzielić się swoimi dylematami i kłopotami. Należy jednak okazywać mu szacunek i uczęszczać na jego lekcje.

Jakie zachowania nauczycieli akceptują, a jakich nie akceptują uczniowie deklarujący duży dystans władzy?

30% uczniów wymienia w obszarze sposobu przekazywania wiedzy *dobre nauczanie*. *Ciekawy sposób prowadzenia zajęć* jest ważny dla 14% respondentów. 15% badanych akceptuje *ponowne tłumaczenie przez nauczyciela trudnego problemu*, jednak *zrozumiale wyjaśnianie* podkreśla tylko 9% badanych. Interesujące wydaje się wymienienie tylko przez 1% badanych zagadnienia *przygotowania nauczyciela do lekcji*. Tak niski procent wypowiedzi na ten temat może wskazywać na uczniowskie podejście do pracy nauczyciela. Być może, naturalne wydaje im się to, że nauczyciel wie tak wiele, że nie musi się przygotowywać do zajęć. Można również przypuszczać, że koncentrują się oni na wymaganiach stawianych im, natomiast takich oczekiwań w stosunku do uczącego nie formułują.

Nauczyciel wydaje się im również osobą pierwszoplanową w procesie edukacyjnym, darzą go w tym względzie ogromnym zaufaniem. Przypuszczenie to potwierdza kategoria: *przynaję się do błędu*, wymieniana w pozytywnych terminach przez 3% badanych. Uczniowie mają świadomość, że pomyłka zostanie przez nauczyciela poprawiona. W kwestii *narzucania własnego zdania* stanowisko zajmuje tylko 4% badanych. Można przypuszczać, że dla większości respondentów naturalne wydaje się przekazywanie wiedzy przez nauczyciela i wymaganie jej odtworzenia przez uczniów.

W grupie obejmującej kontrolę i ocenę największa liczba badanych wymienia kategorię odnoszącą się do *stawiania sprawiedliwych stopni*. Jednak tylko 14% formułuje ją w terminach pozytywnych. Pozostali, czyli prawie 50%, nie akceptują *niesprawiedliwego oceniania* przez nauczyciela. Nie jest to zaskakujący wynik, ponieważ w większości badań dotyczących oczekiwań, kwestia ta zajmuje jedną z pierwszych pozycji. 21% uczniów wymienia *robienie przez nauczycieli klasówek i py-*

tanie na lekcjach, jednak tylko 6% z nich akceptuje kontrolowanie wiedzy uczniów. Niewielu, bo 14%, respondentów zabiera głos w sprawie sposobu prowadzenia przez nauczyciela lekcji. Możliwe, iż kwestia ta jest w tak dużym stopniu zależna od nauczyciela, że wydaje im się, iż nie mają na nią wpływu. Toteż jest zauważana tylko przez 4% badanych. Jakie zachowania w opiniach uczniów tworzą relacje między nimi i nauczycielami? 28% respondentów w pozytywnych kategoriach wyraża akceptację dla zachowań nauczyciela, które świadczą o tym, że zależy mu na uczniach. Młodzież prawdopodobnie chce, by nauczyciel, osoba dla niej ważna, pokazywał własne zaangażowanie w relacje z nią.

Szacunek dla uczniów wymienia w kategoriach negatywnych 19% badanych, krzyżenie na uczniów 15% ankietowanych. Można przypuszczać, że nauczyciel postrzegany jest jako ten, który z racji pełnionej przez siebie funkcji często stosuje tego typu zachowania. Nie są one jednak przez młodzież akceptowane. Wychowawca jest osobą, która im pomaga, lecz nie dla wszystkich oznacza to, że nauczyciel ma do nich życzliwy stosunek. Kwestię tę wymienia 6% badanych. 12% badanych akceptuje sytuacje, w których nauczyciel rozmawia z nimi nie tylko na tematy związane ze szkołą. Wydawałoby się, że uczniowie oczekują partnerskiego podejścia do nich. Kategorię tę akceptuje jednak tylko 4% badanych. 3% osób zaś nie akceptuje również sytuacji, w których nauczyciel ingeruje w ich osobiste życie.

Podsumowując można uznać, że uczeń o dużym dystansie władzy podporządkowuje się nauczycielowi. Działa zgodnie z rolą, postępuje w taki sposób, żeby jego właściwe zachowania zostały zauważone przez pedagoga. Ukrywa przed nim zaś te, które nie są zgodne z jego oczekiwaniami. Obserwując takiego ucznia można powiedzieć, że wybiera często te zachowania, które nie sprawiają kłopotu wychowawcy. Interesujące wydaje się, że wypowiedzi uczniów o dużym dystansie skierowane są raczej na nauczyciela, nie zaś na siebie i własną wiedzę, tak jakby była ona zależna od uczącego. Uczniowie ci prawdopodobnie uczą się dla ocen i dla samego wychowawcy, kiedy zaś są nieprzygotowani do lekcji starają się to ukryć. Wykazują dość dużą zależność od pedagoga.

Jakie zachowania charakteryzują uczniów o ambiwalentnym dystansie władzy?

Dystans ambiwalentny reprezentuje 17% badanych. W obszarze dydaktycznym, w grupie zachowań związanych ze zdobywaniem wiedzy najczęściej uczniowie wymieniają zachowania dotyczące przygotowania do lekcji. *Odrabianie prac domowych, praca i uwaga na lekcji* akcentowane są przez 31% ankietowanych, zaś *aktywność w czasie zajęć* podkreśla 27% badanych. Można sądzić, że uczniowie ci koncentrują swoją uwagę na zachowaniach zewnętrznych, ukazujących ich w pozytywnym świetle w oczach nauczyciela. Obraz ten jednak zakłóca tylko 17% wypowiedzi odnoszących się do uczenia się. Dodatkowo, kategorie związaną z *dbałością o oceny* w pozytywnych terminach formułuje 7% i tyle samo prezentuje ją w świetle negatywnym. 14% wypowiedzi poświęconych dbałości o oceny pozwala sądzić, że zachowania uczniów mogą oscylować w kierunku wewnętrznej motywacji do uczenia się. Przypuszczenie to zdają się potwierdzać dość licznie wymieniane (bo przez 34% osób) zachowania, które pokazują, iż *zależy im na nauce*. Jednak tylko 3% respondentów wymienia *zainteresowanie własnym rozwojem*. Uczniowie ci prawdopodobnie uważają, że nauczyciele nie akceptują zachowań, które świadczą o tym,

że ich podopieczni nie poszerzają wiedzy z danego przedmiotu. Jednocześnie dla 14% ważna jest *samodzielność i wykazywanie inicjatywy*. Wypowiedzi gimnazjalistów skłaniają do przypuszczeń, iż nie zawsze zachowują się konsekwentnie. Prawdopodobnie cechuje ich konfliktowość odczuć. Poszukują własnej drogi, dostrzegają wielowymiarowość sytuacji edukacyjnych. Zachowują się w różny sposób. W dużym stopniu akceptują niesymetryczny układ w relacjach z nauczycielem, o czym informują wypowiedzi z grupy merytorycznego podporządkowania. Kategorie *bronię własnego zdania oraz zwracam uwagę nauczycielowi, gdy ten popełni błąd* sformułowane są tylko w terminach negatywnych (ale jednak pojawiają się). Jednocześnie ich opinie zaznaczone w kategorii *jestem samodzielny, wykazuję własną inicjatywę* mogą świadczyć o tym, że uczniowie wymykają się całkowitemu podporządkowaniu nauczyciela. Interesujące i zasługujące na uwagę są stwierdzenia trzech osób. Na marginesach swoich ankiet dopisali, iż uczą się wtedy, kiedy chcą, i tego, czego chcą. Czyżby można sądzić, że nie uczą się systematycznie? Jednocześnie, jeśli się już uczą, to czy ich wiedza na określony temat jest rzeczywiście rzetelna?

Uczniowie deklarujący ambiwalentny stosunek do władzy nauczyciela w obszarze wychowawczym podkreślają przede wszystkim działania zgodne z oczekiwaniami pedagogów. Aż 80% respondentów zabiera głos w kwestii *rozmawiania na lekcji*. 52% ankietowanych sądzi, iż są to zachowania, których nie akceptuje nauczyciel. Na dalszym miejscu, co do częstości wypowiedzi 38% respondentów wymienia swój *wygląd zewnętrzny*. Wydaje się, iż w wieku adolescencji jest to dla uczniów ważna sprawa. Możliwe, że właśnie poprzez ubiór, fryzurę, makijaż próbują wyrazić siebie. Tę kategorię, w odróżnieniu od reprezentantów innych dystansów, podkreśla bardzo liczna grupa. Jak uczniowie ci reagują na władzę nauczyciela? 17% ankietowanych twierdzi, iż uczą się nie akceptując sprzeciwu w *wykonywaniu poleceń i dodatkowych prac*. Dostrzegają oni władzę pedagoga, jednak w tym zakresie formułują opinie w negatywnych terminach. Na jakie zachowania w relacjach z nimi nauczyciele są wrażliwi? Największa liczba osób (21%) uważa, że wychowawcy nie akceptują *lekceważącego stosunku do siebie*. 10% badanych twierdzi, że nauczyciele akceptują *żartowanie w czasie lekcji*; taka sama liczba osób zgłasza, że nauczyciele nie akceptują, gdy oni podczas zajęć pozwalają sobie na żartowanie.

Podsumowując, respondenci deklarujący ambiwalentny stosunek do władzy pedagoga, w zakresie akceptowanych i nieakceptowanych przez nauczyciela zachowań uczniów dostrzegają nierówny układ relacji. Jednak trudno stworzyć jednoznaczny obraz ich zachowań. Z jednej strony wymieniają kategorie, w których jawi się ich podporządkowanie władzy, z drugiej formułują opinie, które mogą świadczyć o pewnego rodzaju niezależności od nauczyciela. Labilność ich wypowiedzi dowodzi, iż w wielu przypadkach działają oni w zależności od sytuacji subiektywnej. Podkreślają działania zgodne z rolą, którą narzuca im szkoła jako instytucja, a jednocześnie wrażliwi są na sytuacje, które stwarzają okazje do przyjrzenia się własnej władzy i tym samym pewnej niezależności. W związku z tym interesujący wydaje się stosunek uczniów do zachowań nauczycieli podczas lekcji.

Najczęściej wymienianą kategorią w obszarze dydaktycznym, podobnie jak w przypadku uczniów o dużym dystansie władzy, jest *sprawiedliwe ocenianie*. W terminach negatywnych wymienia ją aż 52% uczniów. 24% respondentów nie akceptuje *robienia przez nauczyciela klasówek i pytań na lekcjach*. Być może, łączy się to z wymaganiami, jakie w ich opinii stawia nauczający. Możliwe, że wyrażają oni

pewną obawę przed władzą pedagoga, przejawiającą się w czasie sprawdzania ich wiedzy. Możliwe również, że na żądanie sprawiedliwości, jak dowodzi J-C Fillo-ux (1988), wpływają warunki współzawodnictwa w klasie, skoncentrowanej na wartości „sprawiedliwość”. Wydaje się, że władza nauczyciela w zakresie oceny i kontroli staje się jedną z ważniejszych dla badanych osób.

Uczniowie formułują swoje oczekiwania w stosunku do sposobu przekazywania wiedzy w następujący sposób: 21% badanych akceptuje, gdy nauczyciel *dobrze uczy*, jednak 17% młodych ludzi opinię na ten temat formułuje w terminach negatywnych. *Ciekawy sposób prowadzenia lekcji* akceptuje 14% ankietowanych. Uczniowie zatem są świadomi zadań związanych z pełnieniem przez nauczyciela jego roli. Odpowiada im także *praca w grupach i prowadzenie lekcji na luzie*. Kategorie te wymienia odpowiednio 7% i 6% badanych. W grupie zachowań relacyjnych aż 31% osób formułuje opinię dotyczącą *okazywania im szacunku* w terminach negatywnych. Jednak, co optymistyczne, 24% badanych akceptuje sytuacje, w których ujawnia się zachowanie nauczyciela świadczące o tym, że *zależy mu na uczniach*. Wydaje się zatem, że młodzież przede wszystkim wrażliwa jest na właściwe traktowanie jej przez nauczycieli. Stosunek wychowawców do podopiecznych i zachodzące w związku z tym relacje między nimi są bardzo delikatną materią. Uczniowie nie zabierają głosu w sprawie *bezpośredniego podkreślenia władzy*. Nie pojawia się sformułowanie, na podstawie którego można sądzić, że nauczyciele *starają się udowodnić swoją wyższość*. Respondenci nie wskazują również kategorii: *nie ingerują w osobiste życie uczniów*, która zawarta jest w wypowiedziach uczniów o innych dystansach władzy. Jednak 3% respondentów odpowiada sytuacja, w której nauczyciele rozmawiają z nimi nie tylko na tematy związane ze szkołą. Na podstawie wypowiedzi uczniów, deklarujących ambiwalentny stosunek do władzy nauczyciela, trudno stworzyć jednolity obraz ich zachowań. Można jednak przypuszczać, z wielką ostrożnością, że opinie młodych ludzi na temat władzy nauczyciela nie są ugruntowane. Można też przyjąć, iż na sposób ich zachowania w dużej mierze wpływa sytuacja, w jakiej się w danym momencie znajdują. Charakteryzuje ich również dwuwartościowość odczuć. Mogą doznawać jednocześnie sprzecznych uczuć wobec władzy nauczyciela⁵.

Uczniowie, którzy deklarują ambiwalentny stosunek do władzy nauczyciela, dostrzegają dwuwymiarowość sytuacji szkolnych i z namysłem na nie reaguje. Ich zachowania mogą być odpowiedzią poznawczą i emocjonalną na złożoność zjawisk otaczającej go rzeczywistości. Postawa ta może być wyrazem poznawczego niepokoju i z jednej strony akceptacji ładu społecznego, a z drugiej strony przeciwstawiania mu się. Być może dlatego respondenci w jednej sytuacji prezentują całkowitą akceptację dla zachowań nauczającego i jednocześnie w drugiej, podobnej sytuacji reagują oporem wobec władzy nauczyciela. W ich zachowaniach nie można dostrzec jeszcze harmonii, konsekwencji i pewności działań. Próbuje oni zachowywać się w różny sposób. Takie postępowanie może doprowadzić do refleksyjnych działań i wycucia poznawczego. Ich zachowania oscylują pomiędzy skrajnymi stanowiskami, które nie tyle się wykluczają, ile, o czym pisze Z. Bauman, dopełniają się wzajemnie (za: Kwiatkowska, 1997).

Jakie zachowania charakteryzują uczniów o małym dystansie władzy?

W obszarze dydaktycznym najwięcej osób o małym dystansie władzy wymienia kategorię związaną z pracą i uwagą na lekcji. 29% respondentów uważa, że

nauczyciele akceptują ich *aktywność w czasie zajęć*, zaś dla 26% ważne jest *przygotowywanie do lekcji*. Uczniowie ci prawdopodobnie chcą świadomie uczestniczyć w procesie kształcenia. Dążą do kontroli nad przekazywanymi im przez nauczyciela treściami kształcenia. Pragną mieć też możliwość skonfrontowania osobistej wiedzy z wiedzą przekazywaną przez pedagoga. 12% respondentów dopuszcza *zwracanie uwagi nauczycielowi*, gdy ten popełni błąd lub proponuje inną interpretację faktów niż ta, która uczniowi wydaje się słuszna. 33% badanych wymienia kwestię *podjmowania z wychowawcami dyskusji merytorycznej*, w której uczeń stara się obronić własne zdanie. Kategoria ta sformułowana jest w większości w terminach negatywnych.

Dla młodzieży o małym dystansie władzy bardzo istotne jest samodzielne konstruowanie znaczeń. 23% respondentów akcentuje kategorie, w których wyrażają się *ich starania* i to, że *zależy im na nauce* oraz *zainteresowanie własnym rozwojem i poszerzanie wiedzy z przedmiotu*. Można sądzić, że są to uczniowie, którzy w dużej mierze nastawieni na zdobywanie wiedzy. W ich zachowaniach dostrzec można osobiste zaangażowanie. Świadczą o tym wypowiedzi 25% respondentów, którzy w pozytywnych terminach formułują swoje opinie w kategorii *starają się i zależy im na nauce*. Kwestię tę wzmacniają wypowiedzi uczniów odnoszące się do *dbania o dobre oceny*. Tylko dla 3% badanych mają one znaczenie. Można zatem przypuszczać, że dla nich ważna jest nie tylko sama wiedza, ale sposób jej zdobywania. Poszukują jej nie tylko w szkole, ale i poza nią. Wydaje się, że uczniowie ci w niezależny od nauczyciela sposób poszerzają swoje wiadomości. Nie oznacza to jednak, że nie uznają jego władzy. Wręcz przeciwnie. Przyjmują ją jako naturalną, uprawnioną i niezbędną w procesie kształcenia. Akceptowanie jej i przyzwolenie na nią doprowadza do sytuacji, jak się wydaje, dla ucznia korzystnej. Ona go nie zniewala, ale raczej motywuje do działania. Głównym powodem jej uznawania staje się legitymizacja. Sądzić można, choć z wielką ostrożnością, że uczniowie akceptują władzę świadomie. W świetle ich wypowiedzi można przypuszczać, że pozostałe kwestie związane z ich działaniem w szkole są istotne, jednak nie najważniejsze. Uczą się przede wszystkim dla siebie, nie zaś jak w przypadku uczniów o dystansie dużym, dla i ze względu na pedagoga. Prawdopodobnie nie zależy im na tym, by pokazać swoją wiedzę albo ukryć własne nieprzygotowanie. Wydaje się, że w związku z tym w większym stopniu koncentrują się na własnych potrzebach niż na oczekiwaniach wychowawcy. W związku z tym ich zachowania charakteryzują się względną niezależnością od nauczyciela, jednak są one uwikłane w hierarchiczne układy szkolne.

W obszarze zachowań uczniowskich, akceptowanych i nieakceptowanych przez nauczycieli, największa liczba osób (71%) wymienia kategorie: *nie rozmawiają na lekcji*, *nie przeszkadzają nauczycielowi i uczniom*. Uczniowie ci chcą korzystać z lekcji, mieć możliwość kształtowania własnego poglądu, dbają o ciszę, która sprzyja nauce. Kategoria: *kulturalne zachowanie na lekcji* wymieniana jest jako druga. Zaznacza ją 34% badanych, którzy sądzą, że nauczyciele akceptują ich aktywność społeczną. *Angażowanie się w sprawy szkoły i klasy* oceniane jest w pozytywnych terminach przez 8% ankietowanych. 11% respondentów sądzi, że nauczyciele nie akceptują *lekceważącego stosunku do nich*. Możliwe, że traktują ich jako osoby, które stają się dla nich partnerem do rozmowy, z którymi można porozmawiać również o własnych problemach. Kwestię tę porusza 12% osób.

Zastanawia fakt, że żaden z uczniów o małym dystansie nie wymienił kategorii, co do której uczniowie o innych dystansach dość często zabierali głos, a dotyczyła reagowania na władzę nauczyciela. Respondenci mogą traktować tego typu zachowania nauczycieli w dwojaki sposób. Jeśli sądzą, że źródłem prób są subiektywne potrzeby wychowawcy, wtedy reagują na nie w wybrany przez siebie sposób. Jeżeli zaś zachowania te odbierają jako pochodzące od osób o określonym statusie, wtedy mogą traktować je jako obowiązek, który spełniają w ramach asymetrycznego układu, wpisanego w rzeczywistość szkolną. Podporządkowanie osobistej władzy nauczyciela, w przeciwieństwie do władzy instytucjonalnej, nie jest przez nich ujawniane. Hierarchię w szkole odczytywać mogą jako hierarchię ról, nie zaś osób. Niektórzy uczniowie mogą również lekceważyć szkołę i jej wymagania. Sprzeciwiają się wtedy władzy nauczyciela, okazują swoją ignorancję. Nie oznacza to jednak, że kwestionują istnienie władzy. Akceptują ją w małym stopniu i niezależniają się od niej. Nie musi to oznaczać, że się nie uczą (choć z pewnością i takie zachowania można spotkać w każdej szkole), ale przedmiotem swoich zainteresowań czynią zagadnienia, które nie są ujęte w programie kształcenia. Czasami też mogą chcieć stać się specjalistami tylko w jednej dziedzinie. Uważają wtedy, że wiedza z innych przedmiotów jest im niepotrzebna.

Jakie zachowania dydaktyczne u nauczycieli akceptują, a jakich nie akceptują uczniowie o małym dystansie władzy?

Najwięcej osób (49%) zwraca uwagę na podstawowe zadanie nauczyciela, jakim jest *dobrze nauczanie*. Drugą co do ważności, choć zaznaczaną przez prawie dwa razy mniej badanych (22%), jest kategoria łącząca zachowania, które świadczą o *nienarzacaniu przez pedagoga swojego sposobu myślenia*. W ramach pełnionej przez niego roli uczniowie formułują swoje oczekiwania: *dobrze przygotowanie do lekcji* wymienia 16% badanych, *ciekawym sposobem przekazu wiedzy* podkreśla 14% ankietowanych, *umiejętne tłumaczenie trudnych zagadnień* wskazuje 15% osób, ponadto *kontrolowanie wiedzy ucznia* formułuje w pozytywnych kategoriach 10% uczniów, *sprawiedliwe ocenianie* zaś podkreśla 43% badanych. Wydaje się, że uczniowie o małym dystansie władzy, jak wyżej stwierdzono, prawdopodobnie w odpowiedzialny i świadomy sposób chcą zdobywać wiedzę. W związku z tym formułują własne oczekiwania wobec nauczycieli. Nie są one jednak wyrazem arogancji, dążenia do zrównania pozycji, czy chęci zagrożenia nauczycielom albo wywołania konfliktów. Ich postawa wynika raczej, jak można sądzić, ze stosunku do władzy nauczyciela. Zmniejszenie przepaści emocjonalnej nie jest równoznaczne z niwelowaniem hierarchii ról.

Jak ustosunkowują się uczniowie do zachowań nauczycieli? 6% badanych wymienia *nieingerowanie wychowawcy w ich osobiste sprawy*. Wydaje się, że wtedy, kiedy potrzebują konsultacji lub porady, sami podejmują rozmowy z nauczycielami. Uczniowie chcą samodzielnie dokonywać wyborów: sytuacji, czasu i sposobu porozumiewania się z wychowawcami. Niepokojące są wypowiedzi, formułowane tylko w terminach negatywnych przez 25% badanych, dotyczące *szacunku dla uczniów* oraz opinie 11% uczniów dotyczące braku akceptacji *krzyku nauczyciela* na nich. Czyżby były to zachowania często stosowane przez wychowawców? Niestety można przypuszczać, że uczniowie często są na nie narażani w szkołach. Wyniki badań na temat oczekiwań uczniów w stosunku do nauczyciela świadczą o tym

(por. Czakon, 2000; Filloux, 1988). 3% respondentów nie akceptuje również sytuacji, w których nauczyciel *stara się udowodnić swoją wyższość*. Nie przyznają mu, mimo akceptowania jego władzy, prawa do krzyczenia na nich. Można przypuszczać, że młodzież hierarchię traktuje jako nierówność ról, nie zaś – jako nierówność między ludźmi. Każdy człowiek, bez względu na swój wiek i pełnioną rolę, ma w tym względzie równe prawa. Interesującą wydaje się, iż tylko 13% osób zwraca uwagę na *partnerski układ* między nimi i nauczycielami. Może to wynikać z ich podejścia do stylu kierowania. Świadomie przyjmując władzę nauczyciela oczekują, jak można przypuszczać, nie tyle demokratycznego, ale raczej autorytatywnego stylu współpracy. Zakłada on *życzliwy stosunek do uczniów*, 10% uczniów formułuje wypowiedzi na ten temat w terminach pozytywnych oraz poczucie, że *nauczycielowi zależy na nich*. Kategorię tę wymienia 17% badanych.

Uzyskano obraz ucznia o małym dystansie władzy, który akceptuje władzę nauczyciela, jednak podkreśla jej istnienie w kwestiach przede wszystkim związanych z procesem kształcenia. Możliwe, że młodzież traktuje wychowawców jako konsultantów-osoby pomagające w trudnych sytuacjach edukacyjnych, uczące jak w natłoku informacji oddzielać te wartościowe od zbędnych i jak je analizować i syntetyzować. Być może uczniowie o małym dystansie władzy zaczynają postrzegać nauczycieli jako osoby asystujące im, pomagające, ukazujące różne drogi poszukiwań odpowiedzi na nurtujące ich pytania. Tym samym nie odmawiają im władzy. Nauczyciele wywierają wpływ na podopiecznych, jednak uczniowie na to zezwalają. Pedagodzy nie zastępują ich w działaniach, a raczej współtworzą z nimi wiedzę. Osoby o małym dystansie nie pokazują nauczycielom specjalnie, że się uczą. Prawdopodobnie pedagodzy sami to zauważają, ponieważ obserwując zachowania uczniów widzą ich zaangażowanie w proces lekcyjny.

Przedstawione wyżej wyniki badań pozwalają domniemywać, że władza w relacjach szkolnych odgrywa istotną rolę. W zależności od stopnia akceptacji nierównego podziału władzy uczniowie wyrażają oczekiwania w stosunku nie tylko do działań nauczyciela, ale i własnych zachowań władczych. Naturalny wydaje się fakt, że w instytucji edukacyjnej pedagog na mocy przyznanego mu statusu władzę nie tylko posiada, ale i ją sprawuje. Uczniowie deklarujący zarówno duży, ambiwalentny, jak i mały dystans władzy przyznają nauczycielowi władzę nie tylko w kwestiach dydaktycznych związanych z procesem przekazywania i kontrolowania ich wiedzy, ale i w obszarach dotyczących wychowania. Jednak przedstawiciele trzech typów zachowań w odmienny sposób traktują władzę nauczyciela. Uczniowie o dużym dystansie władzy podporządkowują się pedagogowi i podejmują działania zgodne, ich zdaniem, z oczekiwaniami dorosłego. On bowiem z racji nadanej mu roli, określa zakres obowiązków, narzuca sposób uczenia się, tworzy normy postępowania i tym samym staje się osobą pierwszoplanową w procesie kształcenia.

Respondenci o ambiwalentnym dystansie władzy nie zawsze mają ugruntowane opinie o zjawiskach, które ich otaczają. W związku z tym często na władzę nauczyciela reagują zależnie od sytuacji. Uczniowie ci, podobnie jak pozostali respondenci, przyjmują nierówność statusów jako naturalną konsekwencję pełnienia roli uczniowskiej. Przedstawicielom małego dystansu władzy podporządkowanie władzy nauczyciela jednak nie odbiera autonomii w procesie kształcenia i wychowania, a jednocześnie nie zagraża nauczycielowi.

Trzeba podkreślić, że władza stanowi ważny element życia szkolnego zauważany przez uczniów i prawdopodobnie przez nauczycieli. Ale istnieje władza i władza. Pierwsza z nich może stać się zjawiskiem ułomnym, niepewnym, niebezpiecznym (por. Mieszalski, 1997). To władza, która upaja się własną mocą, siłą, możliwościami, staje się niekiedy wartością samą w sobie – ale czy wtedy nie przybiera ona postaci przemocy nie tylko fizycznej, ale i psychicznej? I jest władza, w którą wpisana jest nierówność statusów, która dysponuje prerogatywami władczymi, a jednak dzięki legitymizacji jej przez podwładnych pozostaje władzą w czystej formie. A może władza „nie jest to (*władza – przyp. E.D.*) rzecz, ale aspekt dowolnych i wszystkich relacji między ludźmi. Skutkiem tego jest nieunikniona i neutralna, sama w sobie nie jest ani dobra, ani zła” – napisał myśliciel społeczeństwa Alvin Toffler (2003, s.644). A może warto pokusić się o stwierdzenie, że o tym, jaka jest władza (rozumiana jako zjawisko), decydują ludzie? W świetle wyników powyższych badań interesujące wydaje się dostrzeżenie przez uczniów własnej władzy. Jednym z jej przejawów staje się uprawomocnienie władzy nauczyciela, przyzwolenie na jej stosowanie przy jednoczesnym zachowaniu autonomii

Przypisy

¹ „Władza jest jak wiatr: nie możemy jej zobaczyć, ale czujemy jej siłę”. D. Cannadine: *Introduction: divine Wites of kings*, W: *Rituals of Royalty. Power and Ceremonial in traditional Societies*, edited by: D. Cannadine, S. Price. Press Syndicate of the University of Cambridge, 1992.

² Inspiracją do poprowadzenia prezentowanych tu badań na temat dystansu władzy stała się praca G. Hofstede zatytułowana *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Autor opisał w niej cztery czynniki, które różnicują badane przez niego kultury. Zaliczył do nich – poza pojmowaniem ról kobiet i mężczyzn, utrzymywaniem więzów panujących między członkami społeczeństw, odczuwaniem stopnia zagrożenia w nowych sytuacjach – stosunek do władzy osób jej podporządkowanych. Ostatni czynnik – wymiar stał się przedmiotem zainteresowania niniejszych rozważań. Przyjęłam w nich za G. Hofstede, iż dystans władzy określa „zakres oczekiwań i akceptacji dla nierównego rozkładu władzy, wyrażanych przez mniej wpływowych członków (podwładnych) instytucji lub organizacji. Jeden z wymiarów narodowych (od małego do dużego)” (Hofstede, 2000, s.374). Dla pedagogów czynnik ten jest szczególnie interesujący, ponieważ odnieść go można do procesu kształcenia w szkole.

³ W literaturze przedmiotu oczekiwania określane są w kontekście wzajemnej percepcji uczestników procesu edukacyjnego. Badania koncentrują się na problemach oceny postaw uczniów i nauczycieli w czasie zajęć i postrzegania przez nich sytuacji zachodzących w klasie. Najczęściej stawiane pytania dotyczą cech lubianych i nie lubianych przez osoby uczące i nauczane. Na szczególną uwagę, z punktu widzenia niniejszej rozprawy, zasługują badania prowadzone przez D. Jenkinsa i R. Lippita w Stanach Zjednoczonych wśród młodzieży uczęszczającej do średnich szkół i ich wychowawców (por. Filloux, 1988). Autorzy na podstawie uzyskanych wyników wnioskuje o istnieniu reprezentacji uczniów i nauczycieli w czterech dziedzinach. Należą do nich: władza profesorów nad uczniami (a w jej ramach wyróżniają dwa rodzaje: możliwość powodowania reakcji emocjonalnych i władzy w zakresie kontroli), wyrażane przez profesorów żądania podporządkowania się, profesor jako nauczający oraz relacje interpersonalne profesorowie – uczniowie.

W dostępnej literaturze przedmiotu nie odnaleziono podobnych analiz, dokonywanych z punktu widzenia władzy w klasie szkolnej, chociaż i polscy pedagogowie podejmują problematykę wzajemnych oczekiwań uczestników procesu edukacyjnego (por. Gaś, 1998; Pachowicz, 2001; Śnieżyński, 2002; Czakon, 2000; Tokarz, Słabosz, 2001 i inni).

⁴ W celu oszacowania charakterystyk psychometrycznych skonstruowanego kwestionariusza WDW-UTZ typu Likerta, służącego do pomiaru wielkości dystansu władzy zastosowano model

jednoczynnikowej, czterowymiarowej analizy wariancji (MANOVA) do danych wykorzystanych w przypadku poszukiwania różnic między wynikami dziewcząt i chłopców w czterech podskalach (A,B,C,D) narzędzia WDW-UTZ. W pierwszej kolejności przeprowadzono analizę czynnikową dla każdego ze stwierdzeń kwestionariusza dla całej próby oraz osobną dla dziewcząt i chłopców. Do oceny rzetelności kwestionariusza ankiety zastosowano współczynnik zgodności wewnętrznej alfa Cronbacha. Wartość tego współczynnika wyznaczona dla 16 pozycji skonstruowanego narzędzia, równa 0,576, wskazuje na raczej zadowalającą rzetelność pomiaru dokonywanego za pomocą kwestionariusza w warunkach badania grupowego. Szacowanym rodzajem trafności była trafność teoretyczna narzędzia. Jego trafność czynnikową określono za pomocą analizy czynnikowej, poddając rotacji ortogonalnej otrzymane rozwiązanie (Varimax). Analiza czynnikowa z rotacją ortogonalną pozwoliła na wyodrębnienie czterech czynników, w czym posłużono się kryterium Kaisera-Guttmana wartości własnej (lambda) większej od jedności. W badaniach korzystano z pakietu statystycznego SPSS, Version 9 for Windows.

³ Nie są to jednak zachowania negatywne (takie rozumienie ambiwalencji często funkcjonuje w potocznym rozumieniu, prawdopodobnie dlatego, że przypisywane jest ono zespołowi chorobowemu – schizofrenii, i w tym znaczeniu oznacza chwiejność, chaos uczuć). Ambiwalencji, o czym pisała A. Kłoskowska (1983), doznaje każdy człowiek, każdy jest na nią skazany. Na jego rozwój zaś wpływa wiele (uświadomianych lub nieuświadomianych przez niego) wzorów. Wydaje się zatem, iż w okresie dorastania ambiwalencja jest zupełnie naturalnym zjawiskiem. Okres adolescencji charakteryzuje się przecież poszukiwaniem własnej tożsamości i formowaniem jej.

Literatura

- Crozier M., Friedberg E.: *Człowiek i system. Ograniczenia działania zespołowego*. PWE, Warszawa 1982.
- Czakov D.: *Wzajemne oczekiwania nauczycieli i uczniów*. W: *Polska szkoła: Nauczyciele – uczniowie studium interakcji*. R. Geisler, J. Kosmała, K. Nowak (red. nauk.), Wyd. Naukowe „Śląsk”, Częstochowa-Katowice 2000.
- Filloux J.-C.: *Psychologia grup i badania nad klasą*. W: *Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*. M. Debesse, G. Mialaret (red.), PWN, Warszawa 1988.
- Gaś Z.B.: *Badania opinii uczniów na temat pracy nauczyciela*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 7.
- Gilly M.: *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*. PWN, Warszawa 1987.
- Hirszowicz M.: *Wstęp do socjologii organizacji*. PWN, Warszawa 1967.
- Hofstede G.: *Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values*, Sage Publication, The International Professional Publishers Newbury Park. London, New Delhi, 1984.
- Hofstede G.: *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. PWE, Warszawa 2000.
- Kłoskowska A.: *Głos w dyskusji na konferencji w Jabłonie*. W: *Strategie życia*. B. Suchodolski (red.), Wrocław, Ossolincum, Warszawa 1983.
- Kulas H.: *Oczekiwania nauczycieli wobec uczniów*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 1 (171).
- Kwiatkowska H.: *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*. IBE, Warszawa 1997.
- Kwirciński Z.: *Sociopatologia edukacji*. Mazurska Wszechnica Nauczycielska w Olecku, Olecko 1995.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Wyd. Żak, Warszawa 1997.
- Marciniak B.: *Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne*. US, Katowice 1991.
- Meighan R.I., Barton L., Walker S.: *Sociologia edukacji*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.
- Mieszalski S.: *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. WSiP, Warszawa 1997.
- Mieszalski S.: *Sprawowanie władzy jako element wykształcenia nauczyciela*. W: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.nauk.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Mika S.: *Psychologia społeczna*. PWN, Warszawa 1981.
- Muzyka W., Nowicki D., Krzywosz-Rynkiewicz B., Sakowicz M.: *Dyscyplina w szkole w oczach nauczycieli*. W: *Nauczyciel i uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. M. Dziżkowska (red.nauk.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1996.

- Newcomb Th.M., Turner R.H., Converse Ph. E.: *Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich*. PWN, Warszawa 1965.
- Nowak S.: *Metody badań socjologicznych*. Wybrał, opracował i wstępem opatrzył S. Nowak, PWN, Warszawa 1965.
- Obuchowska I.: *Okres dorastania*. NK, Warszawa 1983.
- Olechnicki K., Załęcki P.: *Słownik socjologiczny* Graffiti B.C., Toruń 1997.
- Pacholski M., Słaboń A.: *Słownik pojęć socjologicznych*. AE, Kraków 1997.
- Pachowicz J.: *Stosunki pomiędzy nauczycielem i uczniem dawniej i obecnie*. „Problemy Opickuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 8.
- Parsons T.: *Szkice z teorii socjologicznej*. PWN, Warszawa 1972.
- Porębski L.: *Behawioralny model władzy*. Universitas, Kraków 1996.
- Rychard A.: *Komu potrzebna jest legitymizacja?* W: *Legitymizacja. Klasyczne teorie i polskie doświadczenia*. A. Rychard, A. Sułek (red.), Instytut Socjologii UW, Warszawa 1988.
- Sokół W.: *Legitymizacja systemów politycznych*. Wyd. UMCS, Lublin 1997.
- Sozański T., Szmátka J., Kempny M. (red.): *Struktura, wymiana, władza: studia z socjologii teoretycznej*. IFiS PAN, Warszawa 1993.
- Szczepański J.: *Elementarne pojęcia socjologii*. PWN, Warszawa 1970.
- Szczurek-Boruta A.: *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji (uwarunkowania społeczno-pedagogiczne i osobowościowe)*. W: *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. M. Dudzikowa (red.nauk.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1996.
- Szmátka J.: *Małe struktury społeczne. Wstęp do mikrosocjologii strukturalnej*. PWN, Warszawa 1989.
- Sztompka P.: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Wydawnictwo Znak, 2002.
- Śnieżyński M.: *Czy nauczyciele są lubiani przez młodzież?* „Edukacja” 2002, nr 3.
- Świada-Ziemia H.: *Obraz świata i bycia w świecie / z badań młodzieży licealnej*. ISNS UW, Warszawa 2000.
- Toffler A.: *Zmiana władzy. Wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI stulecia*. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2003.
- Tokarz A., Słabosz A.: *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole*. Cz. I. Style twórczego zachowania badanych nauczycieli. Cz. II. Uczeń idealny i twórczy w preferencjach nauczycieli. „Edukacja” 2001 nr 2 i 3.
- Turner J.H.: *Struktura teorii socjologicznej*. PWN, Warszawa 1985
- Tyszkowa M.: *Wyobrażenia młodzieży na temat własnych perspektyw życiowych a zmiany społeczno-gospodarcze w Polsce*. W: *Zmiany społeczne. Zagrożenia i wyzwania dla jednostki*, „Kolokwia Psychologiczne”, T.2., Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1993
- Weber M.: *Typy władzy prawomocnej*. W: *Twórcy naukowych podstaw organizacji*. Praca zbiorowa pod red. J. Kurnala, PWE, Warszawa 1972.
- Wubbels T., Levy J.: *Paying attention to relationships*. „Educational Leadership”, Apr. 97, Vol.54.
- Wrong D.H.: *Problemy definiowania władzy społecznej*. W: *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*. Wybór W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, PWN, Warszawa 1975.
- Ziółkowski M., Pawłowska B., Drozdowski R.: *Jednostka wobec władzy*. Wyd. Nakom, Poznań 1994.

Distance towards Authority as an Inviting Perspective of a Look at School Students' Expectations

The presented outcomes of the research allow to supposing that authority in school relationship plays an important role. Depending on the level of acceptance for unequal division of authority students formulate expectations towards not only teacher's activity but own authoritarian behaviour as well. In an educational institution a pedagogue thanks to their status not only poses the power but also holds it. Students declaring great, ambivalent and little distance towards authority grant a teacher the authority not only in the spheres concerning the process of acquainting the knowledge but also in areas concerning education and upbringing. However the representatives of three types of behaviours treat the authority of a teacher in a different way. Students with great distance towards authority defer to a pedagogue and act according to

the adult expectations, as the adult – thanks to his/her role determines the range of duties, says how to learn, creates norms of behaviour and in that way becomes the leading person in the educational process.

Respondents with ambivalent distance towards authority not always have basic opinions on surrounding phenomena. They react on teacher's authority depending on the situation. Such students accept inequality of statuses as a natural consequence of being students. For those with little distance towards authority submitting the teacher's authority do not deprive the autonomy in the process of education and do not endanger the teacher at the same time.

Stanisław Korczyński
Uniwersytet Opolski

ZAZDROŚĆ, JEJ PRZYCZYNY I SPOSOBY OPANOWYWANIA

Jednym z problemów, często nękającym ludzi i przybierającym różne nasilenie na poszczególnych poziomach ich rozwoju, jest zazdrość. Niekiedy przybiera ona formę zawiści (Pieter, 1963). Stanowi przyczynę wielu skomplikowanych zachowań, prowadzi do przestępstw, czasami przybiera formę urojeń prześladowczych niemających potwierdzenia w rzeczywistości. Może być wywołana różnymi czynnikami. Często jest reakcją na subiektywnie spostrzegane zagrożenie poczucia własnej wartości. Towarzyszy jej niepokój, przykrość, niezadowolenie, lęk, gniew, złość, wściekłość, niechęć, nienawiść, rozpacz, poczucie winy, upokorzenia, rozczarowania, zarozumiałstwa itp. Nie zawsze jest emocją negatywną, może być kreatywna, stymulować uczucia i rozbudzać wyobraźnię, podnosić jakość związków erotycznych, poziom życia itp. Jest rodzajem postawy, w której odzwierciedla się stosunek podmiotu do ludzi, sytuacji, zdarzeń, przedmiotów, wartości itp. (Lew-Starowicz, Pikulski, 1990). Powstaje w warunkach społecznych i nigdy nie jest oderwana od konkretnego międzyludzkiego kontekstu.

Najczęściej zazdrość wiąże się z uczuciem wywołanym określonym stanem świadomości jednostki. Można ją zatem określić jako specyficzny stan organizmu powstały na skutek uświadomienia sobie przewagi innych w określonej dziedzinie, ich zysków i poniesionych strat własnych (utrata miłości, wyłączności do posiadania partnera itp.). Jeżeli przerasta pewien pułap, staje się zazdrością chorobliwą, patologiczną, niszczy wszelkie związki uczuciowe, doprowadza do konfliktów i nieprzewidywalnych decyzji dotyczących obiektu zazdrości jak i samego siebie.

Cel i problematyka pracy

Celem badań jest diagnoza zjawiska zazdrości, jego natężenia, przedmiotu oraz sposobów reagowania ludzi dotkniętych tym uczuciem.

Problem główny sprowadzony został do następującego pytania: czy istnieją różnice między ludźmi w percepcji zjawiska zazdrości, a zwłaszcza pomiędzy kobietami a mężczyznami?

Problem ten został uszczegółowiony i sprowadzony do następujących pytań:

1. Czy istnieją różnice w natężeniu uczucia zazdrości?

2. Czy istnieją różnice w częstotliwości przeżywania zazdrości?
3. Jak badani oceniają znaczenie zazdrości?
4. Co jest najczęstszą przyczyną powstawania uczucia zazdrości?
5. W jaki sposób badani radzą sobie z zazdrością?

Swoje przypuszczenia, oparte na dotychczasowej wiedzy o funkcjonowaniu ludzi, wyrażam w hipotezach, które są próbą odpowiedzi na postawione wyżej problemy.

Hipoteza główna: Zazdrość jest problemem osobistym wielu ludzi i będzie różnie postrzegana oraz odmiennie przeżywana. Wystąpią różnice w percepcji tego zjawiska między kobietami i mężczyznami. Większa reaktywność emocjonalna kobiet rzutować będzie na siłę i jakość demonstrowania uczuć zazdrości. Dla nich zakres bodźców powodujących zazdrość będzie szerszy, a sposoby likwidowania nagromadzonego napięcia pozbawione nadmiernego ładunku emocjonalnego.

Do problemów szczegółowych sformułowano następujące przypuszczenia:

1. Zazdrość jest przeżyciem indywidualnym, dlatego należy się spodziewać pewnych różnic w sile tego uczucia, uwarunkowanych płcią, z wyraźną ich dominacją u kobiet.
2. Zazdrość będzie częściej przeżywana przez kobiety i w związku z tym stanowić dla nich bardziej osobisty problem niż dla mężczyzn.
3. Zazdrość ma zarówno dodatnie, jak i ujemne znaczenie. Większa różnorodność uzewnętrzniania uczucia zazdrości przez kobiety pozwala przypuszczać, że częściej będą one dostrzegać zarówno ujemne, jak i dodatnie walory zazdrości w porównaniu z mężczyznami.
4. Zazdrość wywołują różne czynniki, dlatego nie powinno być większych różnic w przedmiocie zazdrości ze względu na płeć. Kobiety większą wagę przywiązują do własnej atrakcyjności i powodzenia oraz wartości życia rodzinnego, dlatego zazdrość wywołana u nich przez te czynniki może być silniejsza.
5. Będą istnieć pewne różnice, nie tyle w sposobie przejawiania uczucia zazdrości między kobietami i mężczyznami, ile w ich częstotliwości.

Metoda badań i charakterystyka badanych

Badania zrealizowano metodą sondażu diagnostycznego, wykorzystując technikę ankietowania. Narzędzie stanowi kwestionariusz ankiety Zazdrość w Życiu Człowieka, specjalnie skonstruowany do realizacji celów pracy oraz technikę swobodnych wypowiedzi pisemnych na temat *Zazdrość w moim życiu*. Diagnoza obejmowała poziom zazdrości, częstotliwość jej przeżywania, przedmiot i sposoby reagowania w przypadku nasilonej zazdrości.

Badaniami objęto 300 osób, w tym 214 kobiet i 86 mężczyzn. Respondenci wywodzili się głównie z województwa opolskiego i w 36,0% reprezentowali Opole, 42,7% miasta mniejsze, a 21,3% mieszkało na wsi. 75,3% to osoby stanu wolnego, 23,0% – pozostające w związkach małżeńskich a 1,7% – rozwiedzione. Badania prowadzono wśród studentów studiujących na Uniwersytecie Opolskim i w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu, na studiach dziennych i zaocznych. 58,3% łączyło studia z pracą zawodową. 35,3% legitymowało się stażem pracy 1–5 lat, pozostali od 6–20 lat. 41,7% stanowili studenci niepracujący.

Opis wyników badań

Z przeprowadzonych badań wynika, iż wysokie nasilenie uczucia zazdrości występuje u 18,7% respondentów i częściej dotyka ono kobiet (21,5%) niż mężczyzn (12,2%). W rzeczywistości odsetek ten jest zapewne wyższy, gdyż powszechnie istnieje tendencja do niezauważania tego zjawiska u siebie, a wyolbrzymiania u innych. Potwierdzają to również rezultaty naszych badań, w których 63,0% respondentów stwierdza, iż inni ludzie są bardziej zazdrośni od nich samych. Tylko 8,0% podkreśla, że w ich otoczeniu są osoby mniej zazdrośne.

Niski lub bardzo niski poziom zazdrości ujawnia blisko połowa badanych (47,3%), w tym więcej mężczyzn (53,5%) niż kobiet (44,8%).

Badania wykazały, że zazdrość jest uczuciem towarzyszącym, w większym lub mniejszym stopniu, prawie każdemu człowiekowi, gdyż na pytanie: *czy zazdrość bywa dla Ciebie osobistym problemem?* – „nigdy” odpowiedziało tylko 9,3% pytanym. Zdecydowana większość (77,3%) badanych przyznaje, że zaburza ona ich system psychicznej regulacji, ale tylko „czasami” lub „rzadko”. Dla 13,3% respondentów zazdrość bywa osobistym problemem. Rozkład odpowiedzi na postawione pytanie różnicuje nieco badanych ze względu na płeć. Przykre odczucia wywołane przez zazdrość częściej towarzyszą kobietom (14,5%) niż mężczyznom (10,5%). Mężczyźni w wyższym odsetku podkreślali, że zazdrość tylko sporadycznie była lub jest dla nich osobistym problemem (K – 75,8%, M – 81,3%).

Badania nasze zmierzały również do uchwycenia częstotliwości przeżywania tego zjawiska. Okazuje się, że kilka razy w tygodniu lub niemal codziennie zazdrość towarzyszy około 13% osób objętych tymi badaniami. Rzadziej, a więc raz w miesiącu lub nieco częściej dotyka ono 36,3% respondentów. Pod względem częstotliwości przeżywania tego stanu zaznaczają się różnice między mężczyznami a kobietami. Wyżej wymienione miary częstotliwości, kobiety zauważyły u siebie w 52,2%, a mężczyźni w 40,7%. Około 50% respondentów doznaje uczucia zazdrości rzadziej niż raz w miesiącu, a tylko 6 osób na trzysta przebadanych podkreśliło, że „wcale”.

Uczucie zazdrości pojawia się bardzo wcześnie i z różnym nasileniem występuje we wszystkich okresach życia, ale najwyraźniej zaznacza się w drugiej fazie okresu dorastania. 47,7% badanych stwierdza, iż uczucia tego najwyraźniej doznawało w szkole średniej. Na późniejsze lata życia wskazuje 20,0% respondentów. Są to głównie osoby po 25 roku życia i w wyższym odsetku mężczyźni (24,4%) niż kobiety (18,2%).

Dotychczasowe rozważania pozwalają wysunąć wniosek, że zazdrość jest zjawiskiem powszechnym, występuje ona z różnym nasileniem u większości badanych, tylko nieliczni nie zauważają jej u siebie. Pojawia się więc pytanie, gdzie tkwi jej źródło? Wyjaśnić można szukać w poglądach psychologów, psychiatrów, socjologów, teologów i innych badaczy. Niebagatelną rolę w utrwalaniu tego, nie zawsze pożądanego uczucia, odgrywa otoczenie społeczne, a głównie przekazywane komunikaty. Jeżeli powtarzane są często, jednostka zaczyna wierzyć, że taka jest. Z badań naszych wynika, że o własnej zazdrości, jako sposobie zachowania, respondenci najczęściej wnioskuje z komunikatów płynących od partnerów uczuciowych. 22,2% osób stanu wolnego stwierdza, iż o własnej zazdrości najczęściej dowiadują się od swojej dziewczyny lub swojego chłopaka. Osoby będące

w związkach małżeńskich w 10,1% dowiadują się o tym od żony lub męża. Ważnym źródłem informacji są również rodzice. Prawie 8,0% badanych otrzymuje od nich komunikaty o takim zachowaniu. Niektórzy dowiadują się o swojej zazdrości od koleżanek bądź kolegów (7,0%) lub rodzeństwa (5,3%). Tylko w jednym przypadku taki komunikat pochodził od przełożonego. 3,3% badanych dowiaduje się z różnych źródeł o swojej chorobliwej zazdrości. 13,3% respondentów postrzegana jest jako bardzo zazdrosna, a 23,3% – jako dość zazdrosna.

Zazdrość jest zazwyczaj wartościowana negatywnie, ale może wpływać także inspirująco na działanie. Respondentów pytano o ocenę znaczenia zazdrości w życiu ludzi. Z zestawienia rezultatów badań wynika, iż ankietowani dostrzegają również kreatywny wpływ tego uczucia. Aż 69,3% uważa, że czasami jest pożądana, a 7,7% – że zdecydowanie niepożądana. Negatywny i pozytywny wpływ zazdrości na własne funkcjonowanie uwidocznił się w swobodnych wypowiedziach pisemnych badanych:

– *W życiu partnerskim często przegrywam, ponieważ jestem zazdrosna aż do bólu. Kiedy mój chłopak idzie gdzieś z kolegami, dostaję wściekliczny, bo sobie wyobrażam wszystko, co najgorsze. Zaraz się obrażam i kłócę. Bardzo chciałabym być mniej zazdrosna i mniej egoistyczna, bo ciężko mi z tym żyć.*

– *Nie potrafię panować nad swoją zazdrością i w związku z tym mam problemy. Gdy jakaś dziewczyna spojrzy na mojego chłopaka w podejrzany dla mnie sposób, to od razu zaczynam się denerwować, boli mnie brzuch i cała trzęsę się.*

– *Dawniej byłam bardziej zazdrosna, ale to, co ostatnio przeżyłam, sprawiło, że stałam się trochę zazdrosna. Chodziłam kiedyś z okropnie zazdrosnym chłopakiem i wiem, jak zazdrość może być okrutna. Niszczy wszystko.*

– *Gdy moi koledzy mówią o jakiejś dziewczynie, że jest ładna, to również wypowiadam o niej pochlebne zdania, ale gdy położę się do łóżka, to myślę, co jest w niej ładniejszego niż we mnie, i co w sobie mogę zmienić, może styl ubierania?*

– *Delikatna zazdrość jest czymś dobrym, bo można po tym stwierdzić, czy kochamy się nawzajem.*

Zazdrość jako korzystną w regulacji stosunków z otoczeniem częściej oceniają kobiety niż mężczyźni. Zdaniem 36,0% mobilizuje ona do wysiłku celem dorównania lub przewyższenia innych pod określonym względem. Tego zdania jest więcej kobiet (39,2%) niż mężczyzn (27,9%). W zbliżonej ocenie obu płci mobilizuje także do wzrostu poziomu życia i rozwoju (około 24,3%). Jako negatywne skutki wymienia się najczęściej to, że: nadmiernie rozbudza wyobraźnię i przyczynia się do wyolbrzymiania problemów (K – 41,6%, M – 37,7%); obniża samoocenę, poczucie własnej wartości (K – 35,0%, M – 17,4%); doprowadza do częstych konfliktów (K – 26,6%, M – 20,9%); utrudnia dostrzeganie pozytywnych cech osób będących źródłem zazdrości (K – 22,4%, M – 19,8%); niszczy uczucia (K – 22,4%, M – 19,8%); wywołuje lęk, prowadzi do frustracji, stresu (K – 21,5%, M – 16,3%); zaburza zdolność logicznego myślenia i utrudnia obiektywną ocenę wielu sytuacji (K – 18,7%, M – 23,2%). Zdaniem badanych, zazdrość tylko w niewielkim stopniu utrudnia nawiązywanie kontaktów społecznych, zawieranie przyjaźni, przystosowanie do otoczenia, czy też wykonywanie wielu czynności w pracy czy szkole. Niewielki także odsetek badanych dostrzega związek pomiędzy zazdrością a osłabieniem więzi emocjonalnej czy też większą izolacją społeczną.

Zazdrość może mieć różne tło i odnosić się do wielu rzeczy. Z naszych badań wynika, że dotyczy ona dobrze płatnej pracy i związanych z tym korzyści finan-

sowych. Czynniki ten wymienia 52,7% ankietowanych i częściej czynią to kobiety (56,0%) niż mężczyźni (44,2%). Był on przeważnie podkreślany przez osoby pracujące, podobnie jak niezależność (41,3%). Wśród badanych (38,3%) zazdrość wywołują również wyjazdy zagraniczne osób z ich otoczenia (K – 41,1%, M – 31,3%). Ponad 34% badanych jako przedmiot zazdrości wymienia: spryt życiowy, przebojowość (K – 38,8%, M – 29,0%), łatwe życie innych (K – 31,7%, M – 43,0%), atrakcyjność fizyczną i urodę (K – 41,5%, M – 19,7%), dobra materialne (K – 34,0%, M – 34,9%), szczęście (K – 40,7%, M – 26,7%), wykształcenie, kwalifikacje (K – 34,6%, M – 31,2%), łatwości nawiązywania kontaktów (K – 34,5%, M – 31,4%). Wymienione przyczyny zazdrości znajdowały również odzwierciedlenie w swobodnych wypowiedziach badanych. Oto ich przykłady:

– *Bardzo zazdroścę ludziom wielu rzeczy, ale chyba najbardziej szczęścia. Sama uważam się za pechowca, nie dostałam się na uniwersytet, w związku z czym rodzice muszą dużo płacić za moją szkołę i z tego powodu jest mi głupio. Dają mi więcej niż trzem moim siostram. Ponadto przez dwa miesiące na stacji była zimna woda, drzwi do łazienki w ogóle się nie zamykały, musiałam w związku z tym załatwić wiele rzeczy i na każdym kroku nic mi nie wychodziło.*

– *Jak byłam mała, to zazdrościłam innym lepszych zabawek, potem lepszych ubrań, urody, lepszych rzeczy. Nadal mam kompleksy na punkcie swojej urody, więc gdy tylko obok mnie pojawiła się inna dziewczyna, która była ładniejsza, przynajmniej w moich oczach, momentalnie się do niej wrogo nastawiałam, mimo że była sympatyczna.*

Jeden ze studentów, mający lat 20, podkreśla, iż jego życie to pasmo nieszczęść, dlatego zazdrości innym wszystkiego. Pisze on: *Gdy byłem mały zazdrościłem kolegom fajnych zabawek w piaskownicy. W podstawówce zazdrościłem innym posiadanych rzeczy (komputera, roweru). W szkole średniej zazdrościłem innym, że mają samochody i nie muszą dojeżdżać autobusem. Dziś jestem na studiach i dalej zazdroścę innym samochodów, komputerów, rowerów, firmowych ubrań, telefonów komórkowych. Nie mam nawet rodzeństwa, z którym mógłbym się bawić lub którym mógłbym się opiekować. Gdy czasami idę na zabawę ze znajomymi, zazdroścę im wyglądu. Sam jestem błądy, mam pryszcze, duży i krzywy nos. Mam też rude włosy, które mi się strasznie nie podobają.*

Znacznie mniejszy odsetek badanych, od 15,0% – 25,0%, zazdrości innym partnera życiowego, męża, żony; stałego chłopca, dziewczyny; powodzenia u płci odmiennej; życia towarzyskiego; sposobu spędzania wolnego czasu; stanowiska, władzy; uznania, prestiżu, poważania; podjęcia nauki, studiowania oraz dobrego samopoczucia, nastroju. Spośród tych czynników dwa najbardziej różnicują badanych ze względu na płeć. Kobiety w wyższym odsetku (23,9%) niż mężczyźni (14,0%) zazdroścą powodzenia u płci odmiennej, a mężczyźni uznania, prestiżu, poważania (K – 17,8%, M – 23,2%). Zazdrość o chłopca lub dziewczynę ujawnia się bardzo wyraźnie wśród badanych stanu wolnego, w swobodnych wypowiedziach na temat „Zazdrość w moim życiu”. Aby potwierdzić ten fakt, przytoczymy fragmenty wybranych opisów:

– *Czuję się zagrożona w związku z chłopakiem. Boję się, że pojawi się ta lepsza i zostanie sama. Jestem o niego zazdrośna.*

– *Jestem bardzo zazdrośna o faceta. Chodziłam z nim dwa lata. Dobrze go poznałam, przynajmniej tak mi się wydawało. Byłam spokojna o niego, ale gdzieś głęboko tkwiło ziarno zazdrości. Gdy przychodziły do niego koleżanki, musiałam wiedzieć o nich wszystko. (...) Ostatnio bardzo brutalnie ze mną zerwał, gdy byliśmy wspólnie w Osowcu i zaczął chodzić z nowo poznaną dziewczyną. Z zazdrości zdolna byłam utopić ją w jeziorze.*

– *Zazdrość w moim życiu występuje bardzo często. Spowodowane to jest tym, że mam chłopaka, z którym jestem ponad dwa lata. Studiuje on w Warszawie, więc na każdym kroku pojawia się zazdrość. Kiedy dzwoni i podczas rozmowy dowiaduje się, że gdzieś był na imprezie, to zaraz wyobrażam sobie, że na pewno poznał jakąś dziewczynę.*

– *Od dłuższego czasu zazdroścę mojej koleżance chłopaka, który podobał mi się od dawna. Zazdrość ta trwa już rok i nie przechodzi.*

– *Zazdroścę innym tego, że mogą być z ukochaną osobą na co dzień, gdyż ja tego nie mogę doznać i w najbliższym czasie chyba nic się nie zmieni.*

Z sondażu ankietowego wynika, że 31,0% badanych, z nieznaczną przewagą kobiet, zazdrości sukcesom w pracy lub szkole, a 27,0% – spokoju w rodzinie, bezkonfliktowego życia, z wyraźną przewagą kobiet (K – 32,3%, M – 14,0%). Oto kilka wypowiedzi badanych:

– *Często zazdrościłem moim rówieśnikom, że uzyskują lepsze stopnie niż ja. Zastanawiałem się wtedy, czy jest to spowodowane brakiem moich zdolności, czy też nadzwyczajnymi zdolnościami moich rówieśników.*

– *W moim przypadku zazdrość odczuwam najczęściej, gdy przebywam w grupie studenckiej. Zazdroścę dziewczynom odwagi, swobody w wypowiedaniu swoich myśli, no i jak niejedna dziewczyna, zazdroścę im urody.*

– *Od najmłodszych lat zawsze czegoś komuś zazdrościłam. Dotyczyło to różnych rzeczy. Najpierw zabawek, później ciuchów, w szkole inteligencji, szybkości uczenia się, pamięci, atmosfery w domu, rodziców.*

Obecna sytuacja na rynku pracy sprawia, że przedmiotem zazdrości stała się stałość pracy. Czynniki ten eksponowany jest przez 25,0% osób pracujących.

Częstym powodem, na tle, którego rodzi się uczucie zazdrości, są osoby odnoszące sukcesy w różnych dziedzinach aktywności – zdobyli lepszą pozycję społeczną, osiągnęli wyższy standard życiowy, są korzystniej postrzegani ze względu na walory fizyczne, intelekt itp.

Badania nasze zmierzały także do wyodrębnienia personalnych obiektów zazdrości. Wynika z nich, że zazdrość najczęściej dotyczy relacji partnerskich i wiąże się z poczuciem niepewności, zagrożenia, lęku przed utratą obiektu miłości. W grupie osób będących w związkach małżeńskich aż 43,5% odnosi problem zazdrości do relacji mąż – żona. 31,0% badanych, a gdyby pominąć osoby będące w związkach małżeńskich, to 40,3% stwierdza, że zazdrość ma związek z partnerem erotycznym i pojawia się częściej u kobiet (33,6%) niż mężczyzn (24,4%). Największy odsetek badanych (54,9%) dostrzega występowanie tego uczucia w toku interakcji koleżeńskich w szkole, na studiach, w pracy i przeważnie w obrębie tej samej płci. Wywołują ją także bliscy znajomi (18,7% wypowiedzi), ale rzadziej sąsiedzi (4,7%). Poważnym obiektem zazdrości jest rodzina. Często pojawia się wśród rodzeństwa i przeważnie dostrzegana jest przez kobiety (K – 12,6%, M – 1,2%). Zazdrość o rodzeństwo wyraźnie uwidoczniła się w swobodnych wypowiedziach pisemnych badanych:

– *Zjawisko zazdrości bardzo często pojawiało się i pojawia nadal w moim życiu. Już od najmłodszych lat byłam zazdrosna o swoją młodszą siostrę, a to dlatego, że rodzice ją faworyzowali. Mówili, że jest ładniejsza, mądrzejsza, lepsza ode mnie, a mnie traktowali jak kogoś gorszego. Po pewnym czasie uwierzyłam w to, co o mnie mówili i poczułam się gorsza od swojej siostry. (...) Chociaż mam 20 lat i stosunek rodziców do mnie się zmienił, to ciągle jestem zazdrosna o siostrę, gdyż rodzice pozwalają jej na więcej niż mnie. Chociaż jest ode mnie młodsza o 6 lat, to może robić wszystko, co chce.*

– Początkowo uczucie zazdrości, jako dziecka jedyne, nie było mi znane, bo wszystko kręciło się wokół mnie – rodzice, babcia, aż do momentu, gdy pojawił się brat. Wówczas wszyscy przelali całą miłość na niego – i tak jest do dzisiaj. Moja mama od najmłodszych lat saworyzowała mojego brata, na każdym miejscu, bez względu na to, czy zachowywał się odpowiednio, czy też nie. Ja zawsze byłam traktowana jako drugie dziecko, bynajmniej tak to odbierałam. I tak jest do dzisiaj. Dlatego też mój stosunek do mamy jest taki sam, jak jej do mnie, czyli wrogi, bardzo rzadko przyjazny.

– W dzieciństwie nigdy nie byliśmy równo traktowani przez rodziców. Mój najmłodszy brat miał zawsze najdroższe zabawki, wszystko to, co chciał. Zawsze mu tego zazdrościłam. (...) Zazdrościłam mu także względów ojca, a starszemu bratu względów mamy. (...) Nadal jest tak, że mój młodszy brat ma najwięcej i to nie chodzi tylko o rzeczy materialne.

– Jestem zazdrosna o osoby mi bliskie, o miłość, którą rodzice okazują na każdym kroku mojemu bratu.

Zazdrość wywołują także krewni (6,0% wypowiedzi). W jednym przypadku ujawniła się zazdrość mężczyzny wobec córki. Wiele osób (25,0%), ale częściej kobiety, doznaje uczucia zazdrości oglądając postacie w telewizji, w tym także występujące w reklamie (8,0%). Czasem jestem zazdrosna – pisze jedna z badanych – gdy oglądam różne filmy, w których występują piękne aktorki, modelki. Kobiety te mają zazwyczaj wspaniałą figurę, są zadbane, ładnie ubrane i mają dużo pieniędzy. Wtedy myślę sobie, dlaczego ja nie jestem taka?

Wśród 18,3% badanych respondentów zazdrość rozbudzają również osoby przyjeżdżające z zagranicy, przy czym bardziej podatne na nią są kobiety (20,6%) niż mężczyźni (12,8%).

Zazdrość może być różnie przeżywana. Najczęściej (40,7%) zazdrościcy wpadają w stan depresji i odczuwają niechęć do życia. Takie stany towarzyszą przeważnie zazdrosnym kobietom (K – 40, 2%, M – 16,2%). Około 38% złości się na siebie, przy czym nieco częściej zachowują się tak mężczyźni (różnica 5,9%). Dla obu płci charakterystyczny w takich przypadkach jest niepokój, podniecenie (21,0%). W związku z tym osoby nie mogą znaleźć sobie miejsca (K – 22,0%, M – 15,1%) i mają trudności ze snem (K – 25,2%, M – 18,6%), nie mogą skoncentrować się na zwykłych czynnościach (K – 18,7%, M – 20,9%). 20 (3,7%) osób odczuwa pogorszenie stanu zdrowia.

Zazdrości towarzyszy zawsze napięcie emocjonalne, gniew, złość, poczucie winy, nienawiść, obraza i inne, o różnym stopniu nasilenia. Normalną reakcją człowieka jest wówczas odreagowanie. Najczęściej równowagę psychiczną przywraca zazdrośnikom, niezależnie od płci, słuchanie muzyki (38,3%). Wiele osób (32,2%), zarówno kobiet jak i mężczyzn, rozmyśla w samotności oraz opracowuje w wyobraźni (24,3%) dokładnie strategię postępowania wobec przedmiotu zazdrości, planuje zemstę (K – 11,2%, M – 2,3%) lub też szuka takiego zajęcia (29,7%), które pozwoli zapomnieć o wielu sprawach. Część badanych (28,0%), a blisko trzykrotnie częściej kobiety, pragną podzielić się swoimi przeżyciami z innymi osobami. Opanowanie zazdrości poprzez jawną wrogość charakterystyczne jest dla 14,3% owładniętych tym stanem emocjonalnym. Niektórzy (11,7%, ale częściej kobiety) palą więcej papierosów.

Są i takie osoby, które stan zazdrości obniżają poprzez uruchomienie mechanizmu racjonalizacji. Jedna z badanych pisze:

– Zazdrość w moim życiu nie pojawiała się i nie pojawia zbyt często, może dlatego, iż każdej osobie, której mogłabym zazdrościć jednej rzeczy, brakuje czegoś, co sama posiadam.

Mam tu na myśli rodzinę. I tak np. moja koleżanka, choć ma prawie wszystko, czego mogą jej ludzie zazdrościć, to w sumie ma niewiele. Jej ojciec od paru lat pracuje za granicą, do domu przyjeżdża tylko na święta, a mama od rana do nocy pracuje w sklepie. Gdy zaczynam komuś czegoś zazdrościć, to od razu myślę sobie, że inni mnie też mogą zazdrościć i wtedy czuję się lepiej.

Z powyższych rozważań wynika, że zachowania ludzi zazdrosnych są zróżnicowane i wymagają pogłębionych badań.

Zakończenie

Zazdrość jest sposobem zachowania, które może ulec zmianie poprzez uświadomienie sobie jej przyczyn. Ważne jest rozeznanie w tym, w jaki sposób stajemy się zazdrośni oraz jak można odzyskać spokój i odsunąć od siebie spowodowane zazdrością myśli. W związku z tym pożądanym byłoby pogłębienie wiedzy o uczuciach i empatii. Zazdrość niszczy uczucia, zaburza przyjaźń, rozbija małżeństwa, prowadzi do uporu, wyzwala lęk, gniew, agresję, staje się przyczyną depresji i nerwic.

Silnego uczucia zazdrości doznaje co piąty badany, ale rzadziej, bo co dziewiąty, mężczyzna. Jednak przedstawiciele obu płci, wbrew temu, co założyliśmy, w zbliżonym odsetku przyznają, że była ona lub jest dla nich osobistym problemem.

Zazdrość wywołują różne czynniki i w zasadniczy sposób nie różnicują one kobiet i mężczyzn. Zazdrosne myśli pojawiają się częściej u kobiet w przypadku wyższej atrakcyjności fizycznej innych, powodzenia u płci odmiennej, niezależności oraz bezkonfliktowego życia w rodzinie. Zazdrości najczęściej towarzyszy rozmyślanie w samotności oraz aktywizowanie wyobraźni w kierunku uruchomienia własnego zachowania. Osoby złoścą się na siebie, co doprowadza do innych zachowań zaburzających własne funkcjonowanie i regulację stosunków z otoczeniem. Kobiety częściej niż mężczyźni poszukują obiektu zwierzchni i wpadają w stan depresji.

Podjęty problem wymaga szerszych badań, w tym analizy indywidualnych przypadków. Umożliwi to opracowanie pogłębionej strategii radzenia sobie z zazdrością.

Literatura

- Hauck P.: *Zazdrość. Jak sobie z nią radzić*. KiW, Warszawa 1995
Lew-Starowicz Z., Pikulski S.: *Zazdrość – Seks – Zbrodnia*. WP, Warszawa 1990
Pieter J.: *Słownik psychologiczny*. Ossolineum, Wrocław 1963
Pikulski S.: *Zazdrość i jej uwarunkowania*. „Problemy Rodziny” 1988, nr 6.
Pikulski S.: *Skąd bierze się zazdrość?* „Rodzina i Szkoła” 1989, nr 5.
Wojciszke B.: *Psychologia miłości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1993.

Jealousy, Its Reasons and Ways of Overcoming

Jealousy is connected with the feeling produced by the individual state of awareness. It may be defined as a specific state of organism that appears as a result of realising the advantage of other people in various spheres, their profits and suffered own losses. When it overreaches some level it becomes obsessive, pathologic, destroys all feelings, leads to conflicts and unpredictable decisions towards a jealousy object and towards oneself.

The aim of the Author's research was to diagnose the phenomenon of jealousy, its intensity, subject and ways of behaviour of those affected with this feeling.

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/2007

Stanisław Kawula

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

INTEGRACJA ODDZIAŁYWAŃ WYCHOWAWCZYCH W ŚRODOWISKU LOKALNYM

Pedagogika społeczna charakteryzuje się wszystkimi osobliwościami, przypisywanymi pedagogice jako nauce o wychowaniu. Jest uznanym nurtem teoretycznym wśród powstałych i rozwijających się kierunków pedagogiki XX wieku. Nie pretendując do określenia ścisłego terenu badań (bo nie jest nim – jak niektórzy sądzą – działalność pozaszkolna), pedagodzy społeczni akcentują przede wszystkim metodologiczną płaszczyznę badań pedagogicznych (empirycznych i teoretycznych). Niejednokrotnie reprezentanci tej subdyscypliny podkreślają, iż stanowi ona rodzaj filozofii w rozpatrywaniu czynników i kontekstów (głównie środowiskowych i kulturowych), warunkujących przebieg oraz efektywność procesów edukacyjno-wychowawczych jednostek lub grup. W tradycji polskiej i niemieckiej myśli pedagogiki społecznej (Helena Radlińska, Alice Salomon) i projektowaniu konkretnych działań podkreślane były najważniejsze cechy procesów pedagogicznych, a mianowicie: diagnostyka warunków i sił społecznych środowiska, antycypacja następstw (zarówno zagrożeń i czynników rozwoju) i racjonalizacja dokonań. Swoistość pedagogiki społecznej i jej przydatność do rozwiązywania współczesnych problemów, tj. spraw indywidualnych, grupowych i szerszych zbiorowości, zawarta jest w czterech jej głównych cechach: globalności, lokalności, dynamice, kompensacji i wartościowaniu działań ludzkich (oceny modeli – wzorców teoretycznych i praktycznych). Jednym z ważnych obszarów penetracji badawczych (diagnoz i projektowania) są społeczności lokalne, a zwłaszcza osiedla mieszkaniowe.

Pedagodowie społeczni, stojąc na określonym stanowisku metodologicznym, uznają, iż nie stanowią go poszczególne dziedziny rzeczywistości lub aktywności ludzkiej takie, jak szkoły, placówki opiekuńcze, rodzina, praca kulturalna, praca socjalna, czas wolny, lecz głównie środowiskowe uwarunkowania tych dziedzin naszej rzeczywistości oraz zachodzące w niej relacje. Ich duża kumulacja ma miejsce w bezpośrednich układach ludzkiego życia.

Osiedle jest elementem środowiska życia człowieka i z reguły jego rodziny. Mamy wtedy na myśli niewielką społeczność lokalną, której podstawy stano-

wi bliskość terytorialna i bezpośrednie więzi międzyludzkie, typ relacji „twarzą w twarz” oraz pełnione w jej ramach podstawowe funkcje, a mianowicie: gospodarcze, administracyjne, usługowe, kulturalno-edukacyjne i – zwłaszcza – kontroli społecznej. Warunki te i cechy spełniają współcześnie przede wszystkim środowiska wioskowe i małomiasteczkowe.

Ze względu na analizy pedagogiczne, konkretne osiedle – jak: część dzielnicy dużego miasta, wsie różnych typów, małe miasta, osiedla o różnych rozmiarach, podwórka gęsto zabudowanych części miasta – rozpatrujemy jako potencjalne bądź aktualne zasoby wychowania, istniejące lub ukryte ludzkie i grupowe siły społeczne. Jest to przestrzeń życiowa stwarzająca warunki do czynnego wypoczynku, rekreacji, zabawy i rozrywki, uczestnictwa w kulturze, ochrony zdrowia, zabezpieczeń socjalnych, kształcenia i rozwoju zainteresowań jednostek oraz grup. Koniec XX wieku nie dostarczył nam wielu wyników z badań empirycznych na temat społeczno-pedagogicznych aspektów funkcjonowania osiedli mieszkaniowych. Niektóre z nich mają już klasyczny wymiar, odnoszący się do innej rzeczywistości (Winiarski, 2000).

Relacja człowieka w środowisku życia

W pedagogice społecznej akcentujemy głównie wpływy biosocjokulturowe na człowieka, których źródłem jest środowisko. Pragniemy też uczynić środowisko życia środowiskiem wychowawczym, głównie poprzez siły indywidualne i grupowe w nim zawarte (dynamizmy i potencjały). Za Florianem Znanieckim przyjmujemy dość ogólną definicję środowiska wychowawczego, ujmując je jako: „odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika mającego zostać członkiem po odpowiednim przygotowaniu” (Znaniecki, 1973, s. 87). Takim obszarem przygotowania do życia jest z pewnością najpierw rodzina, a następnie szkoła oraz rozszerzające się w cyklu życia kręgi środowiskowe: od lokalnego, okolicznego i globalnego (regionalnego) – po globalny. Nie do przecenienia są dzisiaj wszechobecne środki komunikacji masowej, a zwłaszcza telewizja i Internet, wkraczające z dużym impetem do klasycznie przyjmowanych układów wychowawczych i edukacyjnych. Pod względem treści jest to środowisko biosocjokulturowe, mające w dzisiejszej rzeczywistości różnorodne oblicza, panoramę i horyzonty (cywilizacyjne, techniczne, gospodarcze, kulturalne, geograficzne, a nawet klimatyczne). Widoczna stała się walka i zderzenia cywilizacji kulturowych, religijnych etc. Są to konteksty pierwotne (naturalne) oraz socjetalne i wtórne (kulturowe).

Stąd też świat, jego regiony, subregiony i konkretne społeczności są wyraźnie podzielone i zróżnicowane. Kwestią społeczną staje się współcześnie „nowa” umowa społeczna o charakterze globalnym. Federico Mayor (2001) widzi ją w czterech zakresach: społecznej, gospodarczej, kulturalnej i ekologicznej, aby zachować zrównoważony rozwój świata, jego rejonów oraz bezpośrednich środowisk życia.

Istotną rolą środowiska wychowawczego jest również społeczna **kontrola i regulacja** bodźców oraz wpływów środowiskowych w realizacji określonych zamiarów i celów wychowawczych. W środowisku społecznym wyróżnia się na ogół trzy strefy wpływów, określających charakter procesu uspołecznienia i wychowania współczesnego człowieka.

Są nimi przede wszystkim następujące komponenty:

- 1) właściwe środowisko wychowawcze, czyli system zinstytucjonalizowanej działalności zmierzającej do świadomej, planowej realizacji celów wychowania (rozumianego wąsko);
- 2) systemy wartości i stosunków międzyludzkich, mających pośredni wpływ na przebieg uspołecznienia i wychowania (rozumianego szeroko); jest to tzw. „filtr” wychowawczy w środowisku życia (Kamiński, 1978);
- 3) strefa tzw. dewiacji i patologii społecznej, czyli różnych zagrożeń moralnych, dysfunkcji instytucji, zachowań – przestępczych rodziny, grup podkulturowych, sekt, band itp.; są to wpływy dysocjacyjne, odchylenia, niedostosowania, różnej natury aberracje psychospołeczne: od naiwnych dewiacji do zachowań przestępczych.

Z tych przesłanek natury teoretycznej, tj.: **holistycznej** teorii w traktowaniu środowiska życia i środowiska wychowawczego oraz uwzględnieniami metodologicznej zasady **synergii** w śledzeniu efektów oddziaływań i doskonalenia środowiska człowieka w różnych fazach jego życia, wyprowadzić należy podstawowe wyzwania i zadania w zakresie kształcenia współczesnych pedagogów w Polsce oraz doskonalenia ich działalności. W tym więc zadaniu zawiera się aktualność pedagogiki społecznej „dzisiaj”, również w Polsce na przełomie XX i XXI wieku, w społeczeństwie głębokiej transformacji, będącym w „ruchu”, ale równocześnie dotkniętym elementami podwyższonego ryzyka. Świadomość mechanizmów społeczno-psychologicznych w tym względzie, refleksyjność w poznawaniu ich roli, staje się niezbędną przesłanką projektowania planów i programów kształcenia w naszych i europejskich uczelniach. Taki punkt widzenia skłania nas do uchwycenia istoty wychowania w środowisku realnego życia człowieka XXI wieku.

Stąd też wyrażamy dzisiaj przekonanie, że wychowanie jest wartościową interwencją (pomocą) w układaniu się człowieka z otoczeniem biosocjokulturowym. Jest ono równocześnie wspomaganie rozwoju człowieka w różnych fazach jego życia. Natomiast społeczny aspekt uzyskuje się poprzez stawianie i rozwiązywanie realnych zadań, wyzwań i sytuacji życiowych (Kawula, 2004, s. 24).

Uspołeczniiona pedagogika

Zdaniem Aleksandra Kamińskiego – „Pedagogika społeczna specjalizuje się w inspirowaniu i analizowaniu procesu wychowawczego w toku prac środowiskowych. To znaczy w toku organizowania, reorganizowania, ulepszania środowiska, czyli instytucji, placówek, urządzeń, grup formalnych i niesformalizowanych danego terenu. Rozumiejąc, iż wychowanie »samo w sobie« jako czynność autonomiczna, w gruncie rzeczy staje się więc **wmawianiem i dozorem** (podkres. S.K.) – pedagogika społeczna szczególną wagę przywiązuje do procesu wychowawczego jako dodatkowego efektu organizowania, reorganizowania, aktywizowania i ulepszania instytucji, placówek, urządzeń skupiających dzieci, młodzież i osoby starsze” (Kamiński, 1978, s. 17). Zasadniczym źródłem korzystnych zmian społeczno-pedagogicznych powinna być kreatywnie działająca jednostka czy grupa, świadoma „sama siebie” i warunków, w jakich żyje (Urbaniak-Zajac, 2003, s. 236).

Zdaniem Danuty Urbaniak-Zajac, najdobitniej zaznacza się ten stosunek względem „świata przeżywanego” (*Lebenswelt*). Pedagogowie społeczni przyjmują przy tym tezę Floriana Znanieckiego, iż same **warunki** środowiska nie wywołują bezpośrednich skutków wychowawczych, a nawet nie wyznaczają treści procesu wychowawczego, jedynie określają możliwości ich przebiegu i spełnienia. Czyni to zwłaszcza człowiek w relacjach z innymi, poprzez działania kreatywne i aktywne w środowisku życia.

Według Ewy Marynowicz-Hetki, swoistość pedagogiki społecznej i jej przydatność do rozwiązywania współczesnych problemów, tj.: spraw indywidualnych, grupowych i szerszych zbiorowości, zawarta jest w czterech jej głównych cechach: globalności, dynamice, kompensacji i wartościowania działań ludzkich – zwłaszcza grupowych i instytucjonalnych. To ostatnie zagadnienie dotyczy oceny modeli – wzorców teoretycznych i praktycznych oraz przykładów społecznego działania (Marynowicz-Hetka i inni, red., 1998). Płaszczyzny te czynią naszą subdyscyplinę na wskroś „uspołecznioną”, ponieważ obejmują liczne już tzw. **zawody społeczne** (animator kultury, pracownik socjalny, doradca zawodowy, wychowawca ulicy). W tym więc sensie, społeczny wychowawca (wolontariusz) staje się głównie przewodnikiem, który występuje w roli animatora, przewodnika i doradcy zespołów ludzkich w działalności edukacyjnej środowiska lokalnego. Jednak wracając do kwestii merytorycznych podstaw pedagogiki społecznej, należy uwzględnić współcześnie w jej przedmiocie poznawania (diagnozowania) i działania cztery **podstawowe filary**: pracę opiekuńczą, kulturalną, socjalną i działalność resocjalizacyjną. Co do wzajemnych relacji między pedagogiką społeczną a pracą socjalną (właściwe teorią pracy socjalnej), to poświęcono aż nadto dużo miejsca tej kwestii (głównie na przykładzie niemieckim). Kierunek rozważań idzie ku temu, aby były to subdyscypliny podobne w swym przedmiocie poznania i działania. W moim przekonaniu jest to błędny sposób analizy naukowej, bo zajmuje się niewspółmiernie innymi obiektami (nauką z jednej strony i działalnością społeczną z drugiej). Jediną drogą wyjścia z impasu w tym względzie jest przyjęcie relacji podrzędności pracy socjalnej wobec pedagogiki społecznej, która ma jeszcze inne obszary swej penetracji naukowej i praktycznej. Przecież podtytuł książki Aleksandra Kamińskiego *Funkcje pedagogiki społecznej* – z 1972 roku, nosi formułę: praca socjalna i kulturalna. Rozliczne dywagacje autorów niemieckich prowadzą w rezultacie do ograniczenia pola poznawczego pedagogów społecznych i kończą się na swoistej ekwilibrystyce semantycznej (Urbaniak-Zajac, 2003, s. 31 i inne).

Funkcjonowanie systemu wychowania w środowisku

Wychowanie podejmowane jako funkcja życia społecznego wykracza poza tradycyjnie rozumiany układ instytucji oświatowych i procesów zamykających się w bezpośrednim stosunku wychowawczym: wychowawca – wychowanek. W życiu codziennym bowiem wychowanie odbywa się nie tylko dzięki działalności nauczycieli-wychowawców, a więc tych, którzy posiadają wiedzę pedagogiczną, odpowiednie sprawności z tego zakresu i odpowiednie narzędzia pracy wychowawczej w postaci programów nauczania i wychowania, ale jest ono również wynikiem oddziaływań ludzi wykonujących różne inne zawody. Wszelkie powodzenia lub

niepowodzenia wychowawcze są także uzależnione od wpływów i ścisłej współpracy instytucji specjalnie powołanych przez społeczeństwo do realizacji zadań wychowawczych oraz od rodziny i środowiska społecznego (bliższego i dalszego, lokalnego, globalnego i globalnego), osób w różnych fazach życia.

Z tych też względów coraz większego znaczenia nabierają aktualne koncepcje wychowania zintegrowanego, tzn. takiego, które obejmuje całokształt warunków, grup, stowarzyszeń, organizacji i instytucji działających w społeczeństwie, od których uzależnione są ostateczne efekty wychowawcze.

Rzeczywistość wychowawcza charakteryzuje się jednak mniejszym lub większym stopniem **dezintegracji**. Jest to dezintegracja funkcjonalna, polegająca na braku współdziałania między poszczególnymi instytucjami wychowawczymi, które oddziałują na wychowanka. Ten aspekt integracji oddziaływań wychowawczych dotyczy uzgodnienia metod, sposobów i środków oraz stylów funkcjonowania poszczególnych grup, instytucji i stowarzyszeń podejmujących działalność wychowawczą w stosunku do określonych grup ludzkich (dzieci, młodzieży, dorosłych). Niekiedy bywa tak, że jeśli nawet grupy i instytucje wychowawcze przyjęły te same lub podobne cele i wartości, to funkcjonują niezależnie od siebie, zamiast wspierać się nawzajem. Jest to także dezintegracja rzeczowa, zaznaczająca się w przejmowaniu przez poszczególne instytucje i grupy społeczne różnych, czasem sprzecznych ze sobą wzorców, ideałów, wartości i zasad wychowawczych.

Oczywiście ten aspekt dezintegracji wychowawczej zachodzi o wiele częściej w naszej rzeczywistości, np. w zakresie zaszczerpienia wzorców wychowawczych rodziny i szkoły, szkoły i Kościoła, rodziny oraz dziecięcych i młodzieżowych grup rówieśniczych (Janke, 2002, s. 43).

Nasuwa się w tym miejscu pytanie, czy wszelkie przejawy dezintegracji oddziaływań wychowawczych należy jednoznacznie ocenić jako zjawisko negatywne? Wstępnie można odpowiedzieć, iż w wychowaniu jednostek lub grup społecznych nie chodzi nam tylko o pełną unifikację celów, a tym bardziej o unifikację metod i środków oddziaływań przez poszczególne instytucje, grupy, organizacje i stowarzyszenia. Idzie nam raczej o zaakceptowanie ich specyfiki funkcjonowania i wzajemne dopełnianie się w procesie wychowawczym jednostek i całego społeczeństwa.

Oba rodzaje dezintegracji wychowawczej wpływają jednak na ogół niekorzystnie na jednolitość formowania się osobowości jednostek lub grup. Z tego też względu podstawowym zadaniem społecznym staje się sprawa zintegrowanego funkcjonowania instytucji wychowania intencjonalnego z instytucjami wychowania naturalnego i pośredniego (Kowalski, 1974, s. 484-499). Idzie tu o to, aby instytucje te stanowiły jedną całość, zharmonizowaną ze sobą pod względem wychowawczego funkcjonowania. Z tej właśnie racji mówi się o potrzebie jednolitego systemu oświatowo-wychowawczego w całym społeczeństwie, jak również w obrębie określonej organizacji życia zbiorowego, z którą jednostka zachowuje bezpośrednią styczność, tj. w konkretnym rejonie szkolnym, w miasteczku, wsi, w osiedlu mieszkaniowym, gminie itp.

Biorąc pod uwagę zakres oddziaływań wychowawczych jednostek i grup, które stanowią tzw. układy wychowujące, ale niemające zawsze charakteru systemów wychowawczych, można wyodrębnić kilka odmian takich układów:

- 1) całkowity, globalny układ oświatowo-wychowawczy społeczeństwa (makro-układ wychowawczy lub wychowujące społeczeństwo);

- 2) środowiskowy układ wychowawczy, w którym idzie o całokształt wpływów wychowawczych, pochodzących od grup, instytucji i urzędów, z którymi jednostka zachowuje bezpośrednią styczność, np. układ wychowawczy w rejonie szkolnym, na wsi, w dzielnicy miasta itp., czyli tzw. mezoukład wychowawczy;
- 3) układ wychowania charakterystyczny dla określonej instytucji wychowawczej, np. szkoły, domu kultury, domu dziecka, rodziny, stowarzyszenia (mikroukład wychowawczy, niesłusznie określane czasami jako lokalny system wychowawczy);
- 4) indywidualny układ wychowawczy, obejmujący przemiany zachodzące w osobowości każdej jednostki, które są wynikiem wpływu poprzednio wymienionych układów wychowawczych oraz własnej aktywności jednostki, sterowanej jej genotypem.

Każdy z wyróżnionych układów, jak również ich wzajemne relacje (stosunek poszczególnych podsystemów do systemu i systemu do podsystemów), można poddać analizie systemowej (Kowalski, 1972; Kawula, 1976). Jeżeli jednak będziemy analizować wyróżnione tu układy wychowujące w aspekcie systemowym, tj. jako zintegrowane całości i układy skoordynowanych i wewnętrznie spójnych sprzężeń między składowymi elementami (grupami, instytucjami) środowiska wychowawczego jednostek lub grup, należy dokonać bliższych ustaleń charakteryzujących oddziaływanie wychowawcze o cechach systemowych. Jednym z głównych momentów staje się sprawa integracji oddziaływań wychowawczych. Jak już zaznaczono wcześniej, chodzi o ujmowanie zagadnienia integracji w aspekcie celów, zadań i czynności wychowawczych (integracja rzeczowa) oraz w aspekcie metod, form, sposobów oddziaływania i zabiegów organizacyjnych (integracja funkcjonalna). Celowe przy tym jest widzenie tego zagadnienia jako procesu scalania różnych wpływów i oddziaływań, a nie tylko jako jego rezultatu lub określonego stanu (zasady synerгии i holizmu).

Rodzina jako składnik systemu wychowawczego

Problem ten rozpatrzyć można na przykładzie rodziny jako mikroukładu wychowawczego, oczywiście głównie w powiązaniu z funkcjonowaniem szkoły. Nie wdając się w szczegółową analizę wyróżnionych uprzednio odmian układów wychowawczych, trzeba widzieć w każdym z nich rodzinę jako ważny i istotny element składowy. Cokolwiek można by aktualnie powiedzieć o dynamice i czynnikach przemian w strukturze i funkcjonowaniu współczesnej rodziny, to nie ulega wątpliwości, iż jest ona nadal podstawową komórką rozwoju i kształtowania się osobowości człowieka. Jej osobliwórczy charakter zaznacza się w każdym z wymienionych odmian układów wychowawczych. Ich tworzenie się i właściwe funkcjonowanie nie może odbyć się bez uwzględnienia wychowawczego oddziaływania rodziny. Istnieje zatem problem integracji wychowawczego oddziaływania rodziny z pozostałymi układami wychowawczymi w aspekcie funkcjonalnym i rzeczowym (Janke, 2002; Kawula, Brągiel, Janke, 2004). W przypadku rodziny, jako grupy i instytucji wychowawczej, postulat ten jest także aktualny, chociaż nabiera specyficznego kształtu. Trudności w pełnej integracji rodziny z innymi układami wychowawczymi wynikają przede wszystkim ze specyfiki funkcjonowania rodziny jako grupy pierwotnej, a w związku z tym z ograniczonymi możli-

wościami wpływu na rodzinę z zewnątrz. Rodzina jest tą grupą społeczną, do której stosunkowo późno i z pewnymi oporami przenikają nowe idee wychowawcze z globalnych lub środowiskowych układów wychowawczych. Jednak jej funkcja wychowawcza, podobnie jak wszystkie pozostałe, ma być rozpatrywana w powiązaniu z całokształtem wpływów uspołeczniających członków rodziny oraz we współdziałaniu z makroukładem wychowawczym i lokalnym układem wychowawczym. Jest bowiem ogniwem pośrednim w tym względzie i to pod wieloma aspektami psychospołecznymi. Rodzina jako mikroukład spełnia z jednej strony funkcje wychowawcze na rzecz swoich członków, z drugiej funkcje na rzecz makroukładu wychowawczego. Stąd też rozpatrywanie wychowawczej funkcji rodziny wyłącznie w jej mikrosystemie ograniczyć może lub wypaczyć faktyczny stan i może zubożyć teoretyczną oraz praktyczną stronę badań nad wychowawczym funkcjonowaniem rodziny. Istotne jest przyjęcie **trójpodmiotowego** modelu analiz, obejmującego szkołę, rodzinę i uczniów.

Oczywiście, w pracach badawczych nad rodziną jako środowiskiem wychowawczym konieczna jest analiza jej mikroukładu wychowawczego i jej pozostałych funkcji. W zakresie tym również może zachodzić, i zachodzi, zjawisko dysfunkcjonalności rodziny, którego czynnikami są np. alkoholizm rodziców, sprzeczne wymagania rodziców wobec dzieci, rozbitcie więzi rodzinnych. W tym aspekcie dysfunkcjonalność wiąże się z niewypełnianiem przez rodzinę jej podstawowych funkcji (biologiczno-opiekuńczych, ekonomicznych, kulturalnych, wychowawczych i emocjonalnych) na rzecz jej członków. Specyficzną cechą środowiska rodzinnego jest m.in. to, że jego funkcje stanowią organiczną całość, złożoną i jednolitą, których nie da się w życiu codziennym spełniać oddzielnie. Dlatego też jakiegokolwiek zaburzenia utrudniające realizację którejś z podstawowych funkcji, powodują krótszą lub dłuższą niezdolność rodziny do jej ogólnego funkcjonowania.

Istnieje także zjawisko dysfunkcjonalności rodziny w relacji: rodzina – społeczeństwo (mikroukład wychowawczy – makroukład wychowawczy). Jest to zjawisko dość powszechne w społeczeństwach o różnych orientacjach społeczno-politycznych, światopoglądowych, ideologicznych itp. Zjawisko antagonizmu lub pewnego dysonansu występuje także w naszej rzeczywistości społecznej, zwłaszcza obecnie.

Wynika ono również z istnienia różnych podkultur (wiejskich, regionalnych, klasowych, ideologicznych, wyznaniowych itp.), do których należą poszczególne rodziny, będące w pierwszym rzędzie nosicielkami tych subkultur (Kowalski, 1972; Nikitorowicz, 1992). Stąd też rodziny rozmaitych grup i środowisk w różnym stopniu wiążą się z ogólnospołecznym procesem wychowania. Są np. zorientowane na różne wzory wychowawcze, w różnym stopniu akcentują wartości etyczne, reprezentują różne modele stosunków wewnątrzrodzinnych, w różnym stopniu partycypują w awansie społecznym młodzieży poprzez wykształcenie itd.

Bywa przecież tak, iż rodzina jako mikroukład wychowawczy może właściwie funkcjonować i to ze względu na własne, wewnętrzne cele. Ale nie stanowi przez to jeszcze integralnej całości (funkcjonalnej i rzeczowej) z globalnym układem wychowawczym, a także z układem środowiskowym, ze względu na zadania szersze, ogólnospołeczne. Na przykład, praca produkcyjna dzieci chłopskich jest korzystna dla funkcjonowania ekonomicznego tych rodzin, ale powoduje najczęściej na tym tle konflikt z wypełnianiem przez te dzieci obowiązku szkolnego. Dzisiaj

dzieci z byłych pegeerów zbierają runo leśne, ażeby mieć pieniądze na jedzenie (Kawczyńska-Butrym, red., 2004).

Płaszczyzny powiązań opiekuńczo-wychowawczych rodziny i szkoły

Świadomość tych różnorodnych uwarunkowań i wielopłaszczyznowych powiązań między elementami systemu wychowania powinniśmy wykazać zarówno w toku badań nad rzeczywistym funkcjonowaniem wychowawczym rodziny, jak i w pracach praktycznych nad przekształcaniem rodziny w funkcjonalny element systemu wychowawczego w środowisku pracy konkretnej szkoły (Lewicki, red., 2004).

Optymalne funkcjonowanie współczesnej szkoły (różnych jej szczebli) wymaga właśnie takiego zespolenia i pozyskania dla swej działalności różnorodnych sojuszników z rejonu szkoły. Sojusznikami takimi są zakłady opiekuńcze, różne organizacje kulturalne i społeczno-ideowe, a przede wszystkim rodzice dzieci uczęszczających do szkoły.

To ostatnie zagadnienie powinno być rozpatrywane na tle różnorodnych powiązań szkoły – szczególnie podstawowej – z wychowawczym i opiekuńczym funkcjonowaniem rodziny. W przypadku rodziny jako grupy i instytucji wychowawczej należy zdać sobie sprawę z tego, co stanowi merytoryczne kryterium analizy i oceny warunków wychowawczych w stosunku do pracy szkoły i innych instytucji oświatowo-wychowawczych.

Kryterium takie stanowi przede wszystkim określenie, na ile i w jakim stopniu konkretna instytucja przyczynia się do intensyfikacji **szans pomyślności** życiowej (zawodowej i społecznej) dzieci i młodzieży oraz dorosłych.

Określenie „szansa pomyślności” jest na tyle ogólne, że w konkretnych badaniach stanu rzeczy, w przypadku badań pedagogicznych nad rodziną, należy ustalić to podstawowe kryterium. Pewne punkty widzenia w tej sprawie można przedstawić mówiąc o różnych zakresach systemu wychowania oraz roli i miejscu rodziny w poszczególnych rodzajach systemu wychowania (makrosystemie wychowawczym, środowiskowym lub lokalnym systemie wychowawczym, instytucjonalnym systemie wychowawczym i indywidualnym systemie wychowawczym).

Odpowiadając sobie na te i podobne pytania, można określić m.in., jakie są aktualne szanse współdziałania rodziców w pracy opiekuńczej, organizacyjnej i wychowawczej szkoły. Idzie bowiem o to (o czym już mówiliśmy uprzednio), iż rodzina ma się stać integralnym elementem środowiskowego systemu wychowawczego. Oczywiście, powiązania rodziny z poszczególnymi elementami środowiskowego systemu wychowawczego nie mają charakteru w pełni integralnego. Zarówno obserwacje potoczne, jak i wyniki badań naukowych wykazują różne stopnie dezintegracji rzeczowej i funkcjonalnej między poszczególnymi składnikami środowiskowego systemu wychowawczego (Winiarski, 2000).

Na ogół brakuje jednak refleksji teoretycznej nad wynikami badań w tym zakresie. Na przykład Stanisław Kowalski, analizując ten problem w płaszczyźnie szkoły – środowisko, podawał trzy style pracy szkoły w środowisku: 1) podejmowanie zadań niewykraczających poza zakres wymaganego minimum, 2) spontaniczne wiązanie pracy szkoły ze środowiskiem, 3) planową współpracę szkoły ze środowiskiem. Ten ostatni styl pracy szkoły polega na regulowaniu wpływów śro-

dowiska i angażowaniu jego sił w celu doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły oraz organizowaniu współpracy (Kowalski, 1974, s. 493 i nast.; Winclawski, 1976; Smolińska-Theiss, 1993).

Wyróżnione style powiązań szkoły z jej środowiskiem nie mogą stanowić właściwej podstawy do przeprowadzenia empirycznych analiz, gdyż są to kryteria zbyt ogólne.

Również propozycja S. Kowalskiego wyróżnienia trzech stopni włączania się elementów środowiska w proces wychowawczy, poza znaczeniem porządkującym, nie umożliwia w zasadzie jej wykorzystania do analiz empirycznych. Stopniami tymi są według autora: 1) wzajemnie niekontrolowane wpływy w środowisku, 2) funkcjonowanie informacji dotyczących oddziaływań wychowawczych w środowisku, 3) współdziałanie wychowawcze instytucji w kierunku opanowania i koordynowania wpływów wychowawczych. Idzie jednak o to, aby badając rzeczywiste funkcjonowanie środowiskowego systemu wychowawczego mieć taki punkt odniesienia, który pozwoli m.in. na dokładne porównanie w różnych typach środowisk.

W tym celu dokonaliśmy typologicznego wyróżnienia możliwych i realnie występujących powiązań rodziny z pozostałymi składnikami środowiskowego systemu wychowawczego, szczególnie ze szkołą. Typologizacja ta została oparta na prawidłowościach charakterystycznych dla procesów wzajemnego oddziaływania w społecznościach lokalnych, które mogą charakteryzować się mniejszym lub większym stopniem integracji lub odwrotnie – pewnym stanem dezintegracji (Bertrand, Wierzbicki, 1970, s. 80-86; Kawula, 1976, s. 38). Gdy idzie o rodzinę, a szczególnie o jej funkcjonowanie wychowawcze, to jej powiązanie z poszczególnymi elementami środowiskowego systemu wychowawczego może być następujące:

- 1) partycypacja (współdziałanie, współpraca, współdziałanie, inspiracja);
- 2) przystosowanie (akomodacja);
- 3) inercja (bierność, obojętność);
- 4) opozycja (odrzućcie, sprzeczności interesów, konflikt).

Ogólne i wychowawcze funkcjonowanie rodziny może być w pewnych zakresach zgodne z poszczególnymi elementami środowiskowego systemu wychowawczego. Przykładem może być pozytywny stosunek rodziców do dziecięcego zespołu tanecznego utworzonego w domu kultury. Może zachodzić także zjawisko inspiracji działalności rodziców wobec szkoły, jeśli np. ojciec prawnik będzie prowadził cykl prelekcji dla innych rodziców i grona nauczycieli w szkole.

Partycypacja działań stanowi najkorzystniejszy wychowawczo rodzaj powiązań między elementarnymi środowiskowego systemu wychowawczego i oznacza w przypadku rodziny i szkoły partnersko-inspiracyjną postawę rodziców wobec zadań szkoły. Przystosowawcze, akomodacyjne powiązanie działalności opiekuńczo-wychowawczej rodziny ze szkołą zajmuje w ustalonej przez nas hierarchii niższą pozycję. Oznacza to, iż określa ona również niższy jakościowo charakter powiązań wychowawczych i opiekuńczych obu elementów. Polegają one bowiem na pozytywnym ustosunkowaniu się rodziców do wymagań stawianych im przez szkołę, ale jednocześnie ograniczają się wyłącznie do tych zachowań. Przykładowo można podać fakt uczestnictwa rodziców w zebraniach szkolnych, czynach społecznych na rzecz szkoły, akceptację wychowania laickiego, seksualnego itp. Cechą wyróżniającą ten rodzaj stosunków opiekuńczo-wychowawczych rodziny

i szkoły jest jednokierunkowość inicjowania działalności, tzn. od szkoły do rodziny. Innym przykładem akomodacji między rodziną i szkołą może być wypełnianie przez rodziców poleceń dyrekcji szkoły i wychowawców dotyczących np. zaopatrzenia dzieci w odpowiednie stroje gimnastyczne, przybory szkolne itp.

Funkcjonowanie rodziny może też mieć charakter zachowań obojętnych wobec pozostałych elementów lokalnego systemu wychowawczego, w tym także i szkoły. Rodzice często zachowują się obojętnie w przypadkach, gdy szkoła zaprasza ich na dodatkowe spotkania lub np. nie podejmują wobec swoich dzieci prób uświadamiania i wychowania seksualnego. Inercja, bierność w rodzinno-szkolnych powiązaniach opiekuńczo-wychowawczych dotyczy w zasadzie pejoratywnych ocen funkcjonowania rodziny jako składnika środowiskowego systemu wychowawczego. Inicjatywy wychowawcze idą również w jednym kierunku, tj. od szkoły w kierunku rodziny, ale nie spotykają się z akceptacją, są ignorowane i niedostrzegane przez rodziców, nie powodują żadnego pozytywnego odzewu (nawet jeżeli dzieci nie spełniają obowiązku szkolnego).

Najbardziej niekorzystne dla ostatecznych rezultatów wychowania jest zjawisko opozycji w funkcjonowaniu rodziny i szkoły. Na przykład, konieczność pracy produkcyjnej dzieci chłopskich powoduje trwałe konflikty interesów rodziny i szkoły. Jest to konflikt ról społecznych dziecka w wieku szkolnym (ucznia i pastucha – mówiąc językiem Józefa Chałasińskiego). Potwierdzeniem tego zjawiska jest opuszczanie przez dzieci lekcji w okresie nasilenia prac polowych. Znane są również częste konflikty między rodzicami i szkołą na tle odmiennych wzorców światopoglądowych. W ostatnich latach spotkać można było także przypadki nieprzychylnego nastawienia części rodziców mieszkających na wsi do reorganizacji sieci szkolnej (likwidacja placówek, dojazdy dzieci itd.).

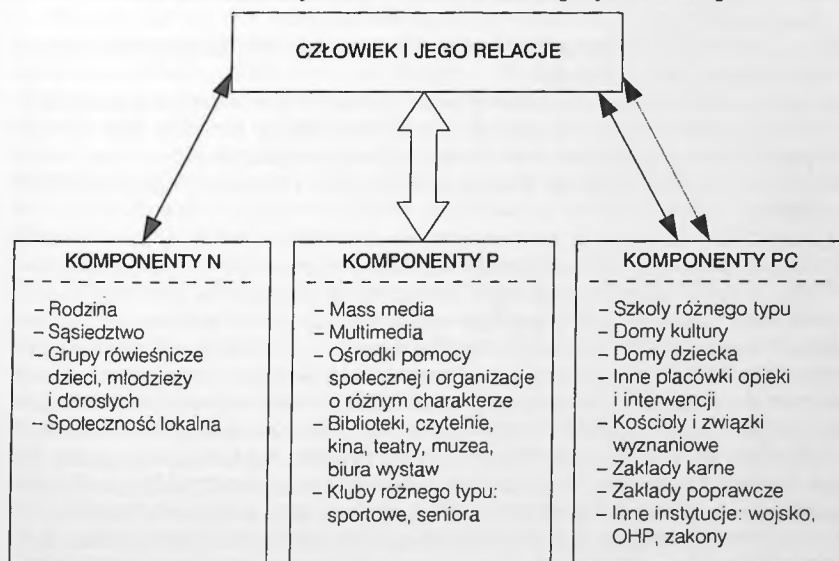
Opozycja zajmuje najniższe miejsce w podanej skali pomiaru i odnosi się wyraźnie do szkodliwych postaw wychowawczych części rodziców, które w wielu przypadkach graniczą wręcz ze zjawiskami patologii opiekuńczo-wychowawczej. To wyraźnie opozycyjne nastawienie rodziców do zadań szkoły stanowi z reguły silną zaporę uniemożliwiającą nawiązanie dialogu wychowawczego na linii szkoła dom. Stwierdzić trzeba, iż ten rodzaj powiązań opiekuńczo-wychowawczych rodziny i szkoły jest coraz rzadziej obserwowany w naszej rzeczywistości społeczno-wychowawczej, tym niemniej fakt jego występowania w niewielkim nawet zakresie stanowi poważne zagrożenie dla oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych w stosunku do pewnej części dzieci (np. *casus* dzieci niedożywionych we współczesnej Polsce).

W historii rozwoju naszego szkolnictwa, szczególnie w okresie wkraczania w środowisko wiejskie, mieliśmy przykłady odrzucania przez rodziców ewentualnych korzyści wynikających z nauki szkolnej. Szkoła w dawnej, tradycyjnej społeczności lokalnej – poza prostymi umiejętnościami praktycznymi (nauka pisania i czytania) – zdaniem rodziców nie dawała dzieciom ani zawodu, ani korzyści materialnych i dlatego przez dłuższy czas rodzice widzieli szkołę jako instytucję „obcą” i nieprzydatną życiowo dla społeczności wiejskiej (Kwieciński, 2002). Współcześnie tego rodzaju poglądy należą do rzadkości lub charakteryzują jedynie rodziców o skłonnościach dewiacyjnych. Można raczej powiedzieć, opierając się na licznych badaniach szczegółowych, jak i obserwacji życia codziennego, iż w świadomości rodziców kształtuje się coraz częściej taki wzór poglądów i postaw, który nastawiony jest na akomodację w kontaktach ze szkołą, aczkolwiek badania empiryczne potwierdzają

także, iż zjawiska inercji i opozycji między funkcjonowaniem rodziny i szkoły występują nadal dość często. Natomiast najbardziej korzystny rodzaj powiązań rodziny i szkoły (partycypacja) – co jest raczej ideałem – zachodzi rzadko i to przeważnie w warunkach wyjątkowych, eksperymentalnych i obejmuje z reguły niewielki procent ogółu rodziców mających dzieci w wieku szkolnym (patrz szkoły elitarne).

Należy dodać jeszcze, że podana propozycja analizowania różnych płaszczyzn powiązań rodziny i szkoły równie dobrze – jak się wydaje – może być wykorzystana do analogicznych analiz każdego innego ogniwa systemu wychowawczego w środowisku, pozostającego we wzajemnej relacji z jednym, kilkoma, a nawet ze wszystkimi pozostałymi elementami tegoż systemu. Spośród podstawowych komponentów środowiska lokalnego wymienia się na ogół instytucje (stowarzyszenia) i grupy oraz wspólnoty o różnym nasileniu relacji naturalnych i spontanicznych, a także oddziaływań celowych i zamierzonych. Kryterium to pozwala na wyłonienie trzech grup komponentów środowiska, z którymi człowiek wchodzi w aktywne relacje. Są nimi: a) grupy i instytucje o przewadze oddziaływań naturalnych (N), b) instytucje i stowarzyszenia oddziaływań pośrednich (P), c) instytucje wychowania planowego i celowego (PC). Ilustruje to schemat 1.

Schemat 1. Sieć komponentów środowiska lokalnego i ponadlokalnego



Badania nad współpracą wychowawczą w środowisku

W przypadku empirycznych badań nad rodzajem powiązań opiekuńczo-wychowawczych rodziny i szkoły jest ważne określenie i przyjęcie odpowiednich wskaźników, które pozwalają na uchwycenie wzajemnego wpływu obu instytucji,

a także zezwalają na określenie stopnia i jakości występujących powiązań. Idzie m.in. o taki dobór wskaźników – stosunkowo prostych, uchwytnych i w miarę „czułych diagnostycznie” – które zezwalają na uzyskanie danych co do realnego kształtu powiązań opiekuńczo-wychowawczych rodziny i szkoły. Sądzimy, iż w tym zakresie należy przyjąć raczej realistyczną metodę badawczą, a nie modelowo-wzorcową.

Zakładając wzajemny wpływ opiekuńczo-wychowawczy interesujących nas instytucji, można mówić o rzeczywistych efektach ich dwustronnych oddziaływań w odniesieniu do nich samych, ale ważne są przede wszystkim te efekty, które są wypadkową wpływów rodziny i szkoły, a dotyczą głównie przedmiotu tych oddziaływań, tj. dzieci i młodzieży, np. ich osiągnięć szkolnych, aspiracji, żywionych wartości, postaw.

Przykładowe, a zarazem możliwe do obserwowania wskaźniki takiej analizy empirycznej mogą obejmować choćby następujące elementy środowiska domowego uczniów:

- 1) rodzaj warunków do nauki szkolnej stwarzanych dzieciom w domu, np. własne miejsce lub pokój do odrabiania lekcji, ewentualnie ich brak;
- 2) częstotliwość kontaktów rodzicielskich ze szkołą w czasie ostatniego roku szkolnego (jak często, z jakich powodów rodzice kontaktowali się ze szkołą lub nauczycielem);
- 3) czas i pora odrabiania zadań domowych przez dzieci (w jakich godzinach, czy jest to pora stała lub nie);
- 4) pogląd rodziców na rolę zabawy, pracy i nauki w prawidłowym rozwoju psychofizycznym dzieci, np. określenie proporcji między poszczególnymi rodzajami aktywności dziecka, czas i rodzaj wykonywanych prac;
- 5) poziom i rodzaj aspiracji szkolno-zawodowych rodziców względem swoich dzieci;
- 6) oczekiwanie pomocy w wychowaniu własnych dzieci, np. doradztwo i pomoc, której źródłem może być nauczyciel, szerzej szkoła, uniwersytet powszechny dla rodziców, literatura pedagogiczna, znajomi czy liderzy środowiskowi.

Główne i podstawowe kryterium oceny poszczególnych elementów (wskaźników) współdziałania rodziny w realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych szkoły stanowi przyjęta już wcześniej zasada określona jako stopień partycypacji rodziny w realizacji wymienionych zadań szkoły w celu zapewnienia warunków do prawidłowego rozwoju i wychowania dzieci oraz młodzieży, osób dorosłych i starszych. We współczesnej Polsce mamy już wypracowane cenne programy pomocowe w obszarze pracy socjalnej (Warzywoda-Kruszyńska, 2001) i profilaktyki społeczno-wychowawczej w środowiskach typowych (Lewicki, red., 2004).

Proces wychowania w środowisku życia odbywa się nie tylko poprzez ludzi i ich relacje z innymi, ale także przez sposoby kształtowania środowiska, jego elementów przyrodniczych, urbanistycznych, instytucjonalnych itp. W pedagogice społecznej, jako jednej z nauk o środowisku życia człowieka i środowisku wychowującym go w różnych fazach życia, dają się wyodrębnić aktualne problemy badawcze, które – zdaniem Wojciecha Sroczyńskiego (2004, s. 29) – tworzyć mogą podstawy dyscypliny o nazwie **pedagogika środowiskowa**. Jednym z nich są programy praktycznej reintegracji indywidualnej lub społecznej osób i grup ludzkich wcześniej zmarginalizowanych lub wykluczonych. Okazuje się z badań em-

pirycznych Kazimierza W. Frieske (2004, s. 74), że sukces merytoryczny (rewitalizacji życiowej) można określić poprzez liczbę osób w konkretnym środowisku, które – po przejściu przez program – wróciły do **konwencjonalnej normalności**, uzyskały zdolność do samodzielnego uczestnictwa w rozmaitych warunkach życia zbiorowego.

Jerzy Modrzewski (2004, s. 216) twierdzi, że wachlarz ról oferowanych jednostce w symbolicznym i **socjetalnym** wymiarze kultury danego społeczeństwa jest dość różnicowany, lokalnie, ograniczony, tworząc sekwencję faz biografii jednostki typowej dla danej kultury i jej społecznej reprezentacji i zróżnicowanej co do owego obrazu (scenariusza), dynamiki i czasu ich ekspozycji.

Takie sekwencje ról społecznych, odniesionych do jednostkowego, całościowego biograficznie uczestnictwa społecznego jednostek układają się w kolejno następujące po sobie, które nazwać można jako:

- 1) **adaptacyjne** (przypadające i ujawniane głównie przez jednostki w okresie trwania ich biologicznie i społecznie pojętego dzieciństwa),
- 2) **specjalizacyjne** (podejmowane i kontynuowane przez jednostki głównie w biologicznie pojmowanej fazie dorastania – fazy młodości),
- 3) **stabilizacyjne** (przypadające w zasadzie na okres tak zwanego życia dorosłego),
- 4) **retrogresywne** (charakteryzujące sytuację osób starszych, wyłączonych z aktywności zawodowej, lecz angażowanych czy czynnych społecznie).

Wszystkie wymienione wzory uczestnictwa społecznego jednostek mają sobie właściwe atrybuty podmiotowe, sytuacyjne i przedmiotowe i jeśli są one ujawniane bądź kształtowane w określonej fazie biologicznie i społecznie pojętego życia jednostki, wówczas są one spełnieniem kierowanego wobec jednostki oczekiwania społecznego, sygnalizowanego jej w układzie społecznym, w którym owo uczestnictwo jest ujawniane i identyfikowane, a co za tym idzie, gratyfikowane w systemie funkcjonującej w nim kontroli społecznej według kryterium kontinuum: akceptacja – negacja.

Jednak idea czy ideologia lokalizmu, podobnie jak każda inna, będące przedmiotem zainteresowania pedagogów i ich nadzieją, poddawane są aktualnie w naszym kraju ostrej próbie czasu, społecznej weryfikacji rodzącej wiele obaw, poruszających ludzkie sumienia, wzmagających wrażliwość pedagogów na społeczne, lecz i na indywidualne tego zjawiska negatywne konsekwencje, skutkujące także biograficznie (Domański, 2000). Angażując się jednak w pedagogiczną konkretyzację idei **lokalności**, warto pamiętać o losach innych, równie kiedyś atrakcyjnych idei i ideologii, o czasie ich społecznej ekspozycji i atrakcyjności i czasie ich zapomnienia, w najlepszym razie, czy totalnej deprecjacji, jak bowiem sądzą socjologowie, centralistyczny i lokalistyczny typ ładu społecznego współwystępuje i wzajemnie się przenika (Modrzewski, 2004, s. 249). Zasada ta dotyczy zwłaszcza osoby w tzw. edukacyjnym okresie życia.

Literatura

- Bauman Z.: *Życie na przemiast*. Warszawa 2004
Berger M.: *Alice Salomon. Pionierin der sozialen Arbeit*. Frankfurt a. Main 1998
Bertrand A., Wierzbicki Z.: *Socjologia wsi w Stanach Zjednoczonych*. Warszawa 1970

- Deptuła M. (red.): *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym*. Bydgoszcz 2004
- Domański H.: *Hierarchia i bariery społeczne w latach dziewięćdziesiątych*. Warszawa 2000
- Frieske K.W.: *Utopie inkluzji. Sukcesy i porażki programów reintegracji społecznej*. Warszawa 2004
- Janke A.W.: *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*. Bydgoszcz 2002
- Kamiński A.: *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa 1978
- Kawczyńska-Butrym Z. (red.): *Kobiety i ich rodziny w osiedlach byłych pegeerów*. Olsztyn 2004
- Kawula S.: *Rodzina w środowiskowym systemie wychowania*. „Nauczyciel i Wychowanie”, 1976, nr 2
- Kawula S.: *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*. Wyd. II. Toruń 2004
- Kawula S.: *Aberracje psychospołeczne jako podstawa normalizacji jednostkowej i grupowej*. „Wychowanie na co dzień” 2004, nr 9
- Kawula S., Bragiel J., Janke A.W.: *Pedagogika rodziny*. Toruń 2004
- Kowalski S.: *Rola rodziny w jednolitym systemie wychowania*. „Studia Socjologiczne” 1972, nr 1
- Kowalski S.: *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa 1974
- Kwieciński Z.: *Wykluczenie*. Toruń 2002
- Lewicki Cz. (red.): *Edukacyjne aspekty współpracy i partnerstwa w środowiskach lokalnych*. Rzeszów 2004
- Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Cyrańska E.: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*. Łódź 1998
- Mayor F. we współpracy z J. Bindém: *Przyszłość świata*. Warszawa 2001
- Marzec-Holka K.: *Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwości reformy pomocy społecznej*. Bydgoszcz 1998
- Modrzewski J.: *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*. Poznań 2004
- Nikitorowicz J.: *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostoczczyzny*. Białystok 1992
- Nowosad I., Szymański M.J. (red.): *Nauczyciel i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*. Zielona Góra-Kraków 2004
- Orłowska M., Malinowski L.: *Praca socjalna w poszukiwaniu metod i narzędzi*. Warszawa 2000
- Przeclawska A., Theiss W.: *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*. Warszawa 1999
- Radziewicz-Winnicki A., Roter A.: *Ryzyko transformacyjne nowego ład społeczno-edukacyjnego*. Katowice 2004
- Smolińska-Theiss B.: *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa 1993
- Sroczyński W.: *Helena Radlińska o funkcjach pedagogiki społecznej. Pedagogika społeczna czy pedagogika środowiska? „Ruch Pedagogiczny” 2004, nr 3-4*
- Theiss W.: *Radlińska*. Wyd. II. Warszawa 1997
- Trempała E., Cichosz M. (red.): *Funkcjonowanie i kierunki rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce*. Olecko 2000
- Urbaniaś-Zajac D.: *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*. Łódź 2003
- Warzywoda-Kruszyńska W. (red.): *Lokalne strategie przeciwdziałania biedzie*. Łódź 2001
- Winclawski W.: *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*. Warszawa 1976
- Winiarski M.: *Rodzina-szkola-środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa 2000
- Znanięcki F.: *Socjologia wychowania*. T. 1. Warszawa 1973

RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/2007

Irena Wojnar: *Edukacyjna kultura przyszłości. Polska Akademia Nauk, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2006, s. 270*

Edukacja i kultura długiego trwania – tak można rozpocząć omówienie ostatnio wydanej książki Ireny Wojnar. Prezentuje ona prace studyjne Zespołu Edukacji i Kultury Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy prezydium PAN, jego działalność, plan spotkań konferencyjnych i publikacji – na przestrzeni ponad 35 lat. Ten długi horyzont czasu naznaczony był burzliwymi przemianami społeczno-politycznymi, mającymi niewątpliwie konsekwencje dla życia naukowego. Jak pisze we Wstępie do tej książki Autorka, „Idea powołania niezależnego środowiska naukowego o charakterze interdyscyplinarnym stanowiła odważną odpowiedź na potrzebę zbudowania ośrodka myśli alternatywnej, a więc nie tylko kompensowania zaistniałej sytuacji, ale włączenia się w nurt budowania nowych wizji społecznych i naukowych” (s. 10). Było to założenie bliskie idci „człowieka możliwego” konsekwentnie realizowanej przez Profesora Bogdana Suchodolskiego. To właśnie z inicjatywy Profesora został powołany Zespół Edukacji i Kultury – i do ostatnich dni życia przez Niego kierowany. Od 1992 roku przesłanie Profesora Suchodolskiego, inspiracje i trafne intuicje kontynuuje Irena Wojnar, jako Przewodnicząca Zespołu, skupiając nadal środowisko, organizując kolejne konferencje, których tematyka obejmowała zawsze problemy człowieka, edukacji i kultury z perspektywy wspólnych wartości humanistycznych. Syntezę tych spotkań zawięca omawiana książka, która obok znaczących treści merytorycznych ma także wymowę symboliczną. Obrazuje to okładka książki – Pałac Zjazdów i Konferencji PAN w Jabłonie – w miejscu, gdzie wszystko się zaczęło, i w Mądralinie, gdzie odbyła się ostatnia omawiana w książce konferencja. Na uwagę zasługuje niepowtarzalna atmosfera tych miejsc, autorytety wspaniałych referentów i młodszych pracowników nauki z całego niemal kraju, toczące się swobodnie dyskusje, także poza ramami

obrad, nawiązane trwałe przyjaźnie – to także nieczęsto spotykane zjawisko w świecie nie-trwałych, często tylko instrumentalnych więzi i relacji międzyludzkich. Materiały z konferencji zawsze były utrwalane w postaci publikacji książkowych, w sumie – łącznie z omawianą książką – było ich 20.

Jednocześnie trzeba podkreślić, że książka Ireny Wojnar nie jest omówieniem tych konferencji i cennych pozycji w układzie chronologicznym. Bogactwo materiałów źródłowych wymagało od Autorki selekcji i takiego ustrukturalizowania treści, które oddawałoby trwałość i jednocześnie ewoluowanie podejmowanych problemów. To niewątpliwie trudne zadanie zostało wykonane w sposób mistrzowski przez Autorkę, splatającą w toku analizy procesualnej przeszłość i przyszłość zjawisk kultury, idee i realia edukacji.

W sześciu kolejnych rozdziałach zawarła Autorka wielkie, wiodące problemy, które wyznaczały obszary badawcze, takie jak: jedność kultury i wielość kultur, problemy człowieka w czasach nasilonego kryzysu, jego możliwości, warunki rozwoju i twórczego działania, zadania edukacji jako obrony „świata humanistycznego” – pojmowanego jako zadanie dla przyszłości.

Ta problemowa synteza autorstwa Ireny Wojnar uzupełniona została wyborem tekstów uczestników konferencji, wielokrotnie podejmujących zróżnicowaną, interdyscyplinarną problematykę. Są to teksty Bogdana Suchodolskiego, Bogusława Leśnodorskiego, Andrzeja Grzegorzczaka, Jarosława Rudniańskiego, Kazimierza Żygulskiego, Jerzego Kubina. Stanowią one drugą, uzupełniającą część książki.

W tym krótkim omówieniu skupię się – rzecz jasna – na wielowątkowej analizie zawartej w części pierwszej.

Realizowany przez ponad 30 lat program badań i studiów koncentrujących się na interakcjach między kulturą a edukacją miał zawsze w polu widzenia twórczą obecność człowieka jako podmiotu działań i jednocześnie twórcę, kreatora humanistycznego świata. Relacje między podmiotowym i przedmiotowym

ujmowaniem świata zarysowane zostały w szerokim kontekście filozoficznym, społecznym i edukacyjnym. Harmonia lub napięcia, zależnie od otaczającej rzeczywistości, wiązano z realnymi trudnościami edukacyjnymi, mającymi często charakter manipulacyjny, ograniczający podmiotowość – lub odwrotnie – nadmiernie eksponowały indywidualność ze szkodą dla społecznego współżycia. W tym kontekście przywoływano problematykę empatii i wrażliwości na innych ludzi, potrzebę umacniania indywidualnej odrębności i autonomii.

Zarysowane zostały problemy dyskusyjne, otwarte na zmienne problemy człowieka i świata. Padało fundamentalne pytanie, czy jest możliwe pogodzenie dwóch kultur, dwóch cywilizacji: naukowo-technicznej i humanistycznej, urzeczywistnianie kultury nie tylko w sensie obiektywnym, ale nade wszystko „kultury w ludziach”. Odsłaniano wielorakie rozumienie humanizmu i wartości, zarówno w zakresie kultury rozumianej wąsko, jak szeroko – w sferze nauki, techniki, życia społecznego – jako integracji o charakterze ponadspecjalistycznym. Akcentując ciągłość tradycji i problematykę wartości trwałych – w kolejnych latach poszerzano horyzont myślenia. Spojrzenie na kulturę nie tylko z perspektywy europejskiej, ale i globalnej, zderzenie między tradycyjną koncepcją kultury a jej wciąż odkrywana różnorodnością – sprawiło, że w pracach Zespołu szczególnej aktualności nabierało zjawisko wielokulturowości, edukacji ekologicznej, ujmowanej w szerokim horyzoncie kształtowania nowych postaw etycznych, stosunku do przyrody, agresji i konsumpcjonizmu, jako mechanizmów „ekodramatu”. Nie pominięto także nurtu kultury pokoju, kultury odrzucającej przemoc, a proponującej konstruktywne dla edukacji wymiary dialogu i negocjacji. Stosunkowo skromnie podejmowany był tak istotny obszar, jakim jest kultura pracy, ale i w nim podnoszono znaczenie procesów humanizacji pracy – z jednej strony jej ekonomiczne aspekty, z drugiej podmiotowy charakter wyrażający się w potrzebie aktywności i twórczej samorealizacji. Problematyka jakości człowieka i edukacji zawsze była ważna w działalności studyjnej Zespołu. Irena Wojnar ujęła jednak w sposób komplementarny zagadnienia poświęcone modelowi wykształconego Polaka, w tym roli kształcenia ogólnego, strategiom reform oświatowych, pracy nauczycieli, innowacjom w praktyce pedagogicznej.

Na szczególnie omówienie zasługuje konferencja o bardzo szerokim profilu interdyscypli-

namym „Model wykształconego Polaka” i do dziś aktualne motto tej konferencji sformułowane przez Profesora Suchodolskiego, „Rozumieć świat – kierować sobą”.

Problematyka podjęta przez Zespół i grono ekspertów okazała się zbliżona, a nawet wyprzedzała tendencje światowe zawarte w raportach UNESCO – E. Faure'a: *Uczyć się, aby być*, czy J. Delorsa: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*.

Humanistyczne wizje jakości życia oznaczały szukanie odpowiedzi na pytanie – jak pomóc ludziom żyjącym w świecie trudnych wyborów, ocalić człowieczeństwo. To także wyzwanie dla edukacji kulturalnej, która obok intencjonalnych form kształcenia przygotowywać powinna do samoedukacji, pobudzać spontaniczne formy ekspresji młodzieży. Dyskusja nad nowymi treściami programowymi w zakresie kształcenia ogólnego wskazywała na szereg zaniedbań w obszarach egzystencjalnych powinności edukacji. Po latach powracały koncepcje pedagogiki alternatywnej, odkrywano w nowych warunkach swoistość strategii: adaptacja – ucieczki – twórczość, jako trzech postaw wyrażających różne strategie życia.

Prospektywne akcenty, wielokrotnie już podkreślane, zamykają książkę Ireny Wojnar. Przyszłość stanowi kategorię zarówno społeczną, jak egzystencjalną. Ujawnione w toku prac studyjnych Zespołu dramatyczne zderzenie racji katastroficznych z utopijnymi niekiedy wizjami możliwości alternatywnych, Autorka skonkretyzowała w następujący sposób: „wyznania oznaczają zjawiska ambiwalentne, obejmujące jednocześnie zagrożenia i szanse. Obraz kultury osamotnionej i często degradowanej, jak to określano »kultury negatywnej«, świata konfliktów i brutalizacji życia – równoważone było poszukiwaniem »miary etycznej« w pojmowaniu świata, wychowaniem do negocjacji i odpowiedzialności za wspólną przyszłość świata. Kultura przyszłości może być jedynie kulturą pokoju i pokojowego współistnienia, afirmacją wartości podstawowych, wspólnego dziedzictwa i otwartego współdziałania” (s. 122).

Zarysowana przeze mnie problematyka tylko sygnalizuje wieloletnie i wielowątkowe prace studyjne Zespołu. Intencją moją było zachęcenie do sięgnięcia po ten niezwykle dokument „długiego trwania”, w którym Autorka analizuje wielorakie interakcje edukacji i kultury, nie unika sprzeczności i problemów trudnych, otwartych. Daje obraz wciąż spójnej

myśli naukowej skoncentrowanej wokół wartości humanistycznych – przy jednocześnie poszerzającym się horyzoncie myślenia o przyszłości. Jest to bezsporna wartość książki w świecie ciągłej niepewności i relatywizmu, w świecie, w którym mało jest punktów oparcia uznanych za autentyczne i godne zaufania. Książka ukazuje, iż stało się możliwe skupienie środowiska naukowego różnych dyscyplin i specjalności wokół prawdziwego Autorytetu, jakim był – jest Profesor Suchodolski, trwała aktualność i wciąż żywe inspiracje dzieł, które nam zostawił. Dyskusje i spotkania okazywały się także przyczynkiem do pogłębiania samoświadomości środowiska w jego jedności i różnorodności wspólnych doświadczeń.

Wiesława Pielasińska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

Bogusław Śliwerski (red.): Pedagogika.
T. 1–3. Gdańskie Wydawnictwo
Pedagogiczne, Gdańsk 2006

Tom 1. Podstawy nauk o wychowaniu, s. 446

**Tom 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki
oświatowej i badań naukowych, s. 523**

Tom 3. Subdyscypliny pedagogiki, s. 389

Nakładem Gdańskiego Wydawnictwa Pedagogicznego ukazał się nowy, trzytomowy podręcznik pedagogiki. Ta ważna i potrzebna na polskim rynku czytelnictwem publikacja jest efektem inicjatywy profesora Bogusława Śliwerskiego, który podjął się trudnego zadania zbliżenia pół zainteresowań przedstawicieli polskiej i zagranicznej pedagogiki oraz nawiązania współpracy z międzynarodowym zespołem ekspertów z Niemiec, Polski, Szwajcarii, Włoch, Anglii, Czech i Finlandii. We *Wstępie* do podręcznika, Bogusław Śliwerski o zaproszonych do dyskursu autorach pisze następująco: *wszyscy są przedstawicielami nauk o wychowaniu, pasjonatami swoich specjalności, wiodącymi w swoich ośrodkach akademickich, ale i poza nimi, badaczami oraz wykładawcami, reprezentantami różnych pokoleń i szkół naukowych, zakorzenionymi we własnych krajach twórcami, których myśl przekraczała granice lub stawiała się twórczą konstrukcją światowych tendencji w kumulacji wiedzy o kształceniu czy wychowaniu. Są nie tylko świetnie znającymi własną problematykę specjalistami, ale także badaczami chętnie cytowanymi w innych krajach (s. XI).* Siarannie dobrane, międzynarodowe grono autorów tekstów, znanych i cenionych w swoich

dziedzinach specjalistów to jeden z powodów wyjątkowości omawianego podręcznika. Tym ważniejszy, że dzięki temu czytelnik ma szansę zapoznania się z odmiennymi historycznie i kulturowo analizami zjawisk edukacyjnych, zróżnicowanymi podejściami badawczymi oraz uzyskania orientacji w aktualnych problemach i tendencjach współczesnych nauk o wychowaniu w Polsce i zagranicą.

Najbardziej ogólna analiza treści podręcznika prowadzi do zasadniczego wniosku, że wzbogaca on dotychczasowy stan wiedzy pedagogicznej z wielu dziedzin, między innymi z takich, jak andragogika, socjologia edukacji, pedagogika specjalna, prawo oświatowe, pedagogika zdrowia, pedagogika pracy czy pedagogika mediów, i co równie ważne prezentuje ją uwzględniając międzykulturowe i międzynarodowe aspekty. Omawiane opracowanie jest zatem źródłem konkretnych wiadomości na temat znaczących współcześnie zagadnień pedagogicznych oraz ich wielokontekstowych, interdyscyplinarnych analiz.

Jak każda tego rodzaju publikacja również i ten podręcznik, poprzez wskazanie możliwych i koniecznych zmian w szeroko rozumianej edukacji, ma na celu zachęcenie czytelnika do twórczych poszukiwań i stałego pogłębiania wiedzy, do podejmowania eksperymentów i innowacji, w konsekwencji zaś do aplikowania nowych rozwiązań w praktyce oświatowo-wychowawczej.

Pora na krótkie omówienie zawartości pracy. *Pedagogika* składa się z trzech tomów. Pierwszy, zatytułowany *Podstawy nauk o wychowaniu*, zawiera sześć rozdziałów poświęconych historii wychowania, wprowadzeniu do pedagogiki, zagadnieniom z zakresu pedagogiki ogólnej, współczesnym kierunkom pedagogicznym, modelom oraz aksjologicznym podstawom wychowania. Tom drugi, pod tytułem *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* w siedmiu rozdziałach przedstawia opracowania dotyczące kolejno metod badań pedagogicznych, pedagogiki porównawczej, dydaktyki szkolnej, psychologicznych podstaw kształcenia, pedeutologii, socjologii edukacji i prawa oświatowego. Tom trzeci, złożony z ośmiu rozdziałów, prezentuje charakterystykę takich subdyscyplin pedagogiki, jak: andragogika, pedagogika społeczna, pedagogika pracy, pedagogika opiekuńcza, pedagogika resocjalizacji, pedagogika mediów, pedagogika specjalna i pedagogika zdrowia.

Zwzględniwszy na objętościowe ograniczenia proponowanego czytelnikowi materiału stanę-

łam przed problemem dotyczącym opisu i krytyki treści poszczególnych w sumie 21 rozdziałów. W szczyplych ramach recenzji zadanie to jest niewykonalne, skupienie się zaś na wybranych zagadnieniach może sugerować, wyższą ich rangę od pozostałych. Mając świadomość słabości prezentowanej recenzji w tym zakresie, zdecydowałam pozostać na prezentacji jedynie ogólnej charakterystyki treści podręcznika.

Zakładając, że dokonany wyżej przegląd treści informuje ogólnie o zawartości podręcznika, zadać należy sobie pytanie o to, na jakiego odbiorcę może on liczyć, zwłaszcza zaś, jakiego rodzaju korzyści z lektury tej publikacji mogą mieć osoby profesjonalnie lub amatorsko związane z pedagogiką.

W przypadku osób, które interesuje to, co dzieje się we współczesnej pedagogice i z tej racji uważają za konieczne śledzenie nowych znaczących opracowań z tej dziedziny, kwestia odpowiedzi na postawione pytanie jest dość łatwa. Zważywszy na społeczną rangę i charakter ujęcia prezentowanej problematyki, do tej lektury nie trzeba ich specjalnie zachęcać, sięgną po nią sami, wiedzeni ciekawością lub profesjonalnym obowiązkiem. Inaczej rzecz się ma z tą znacznie liczniejszą rzeszą potencjalnych odbiorców, którzy przed skorzystaniem z podręcznika chcieliby wiedzieć, co może on wniesić do ich sposobu myślenia o edukacji, szkole, nauczycielu i uczniu itp., w jakim stopniu może on zainspirować ich działalność teoretyczną, badawczą czy praktyczną. Tej grupie czytelników proponuję lekturę niniejszej recenzji. Być może w jakiejś mierze rozstrzygnie ona ich dylematy.

Słowa zachęty do studiowania tego podręcznika, co naturalne, kieruję pod adresem studentów pedagogiki i ich nauczycieli, ale również do przedstawicieli nauk pogranicza, specjalistów wielu dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych oraz osób studiujących te kierunki. Redaktor naukowy podręcznika, Bogusław Śliwerski zawarte w opracowaniu treści kieruje także do „polityków i działaczy oświatowych, nadzoru pedagogicznego, samorządowych władz oświatowych, moderatorów doskonalenia zawodowego nauczycieli i ich edukatorów, dziennikarzy, prawników, działaczy społecznych, filozofów, duchownych czy psychologów” (s. XI).

Osobiście mam nadzieję, że recenzowany podręcznik stanie się niezbędnym źródłem wiedzy dla tych wszystkich, którzy poszukują nowych wzorów myślenia o człowieku, mapą koniecznych warunków zawodowego doskonal-

nia samego siebie oraz pomocy dzieciom i młodzieży w tak zwanych „burzliwych czasach”.

Jednym z walorów omawianego podręcznika jest duża przejrzystość jego struktury i interaktywny charakter. Na całość oprócz wprowadzenia, składają się w sumie 21 rozdziały. W treści trzyltomowej publikacji wprowadza czytelnika słowo wstępne redaktora naukowego, Bogusława Śliwerskiego. Wszystkie części rozpoczynają się notami o autorach tomu, a kończą bibliografią oraz indeksami osobowym i rzeczowym. W każdym rozdziale wyróżnione zostały dwa moduły: „Zapamiętaj” oraz „Konteksty”. Pierwszy z nich ma na celu systematyzację i utrwalenie najważniejszych informacji, drugi służy poszerzeniu prezentowanych treści. Podsumowanie, ćwiczenia i projekty badawcze oraz zalecana literatura zamykają treści prezentowane w poszczególnych rozdziałach. Wymienione składniki zachęcają do pogłębiania wiedzy, do twórczego rozwiązywania problemów w pracy badawczej czy na drodze analiz teoretycznych oraz służą samokontroli i samoocenie.

Pragnę podkreślić, że lekturę podręcznika, w całej jego rozciągłości, prawdziwą przyjemnością czyni komunikatywność i jasność narracji, precyzja i rzeczowość zawartych w nim argumentacji.

Mimo że walory dzieła są niekwestionowane, z racji swoich zainteresowań związanych z badaniem i wyjaśnianiem współczesnych społeczno-kulturowych kontekstów rozwoju, kształcenia i wychowania małych dzieci, odczuwam niedosyt zagadnień z tego właśnie zakresu. I choć niektóre wątki z tak zwanej pedagogiki dziecka znajdujemy w innych rozdziałach, to ich analiza nie będąc celem samym w sobie prowadzona jest w bardzo ogólnym zarysie i na tak zwanym drugim planie.

Warto w tym miejscu dodać, że Bogusław Śliwerski, wyprzedza ewentualne pytania czytelników, dotyczące znikomego zakresu wskazań metodycznych czy praktycznych rozwiązań zawartych w podręczniku i we Wstępie udziela na nie takiej oto odpowiedzi: *wynika to nie tylko z akademickiego charakteru tej publikacji i konsekwentnej próby unikania w niej wiedzy potocznej, ale także ze świadomości tego, iż kolo postępu w dziedzinie tak zwanej pedagogiki praktycznej, stosowanej zamknęło się i doprowadziło nas do miejsca, od którego w sposób konieczny rozpocząć się musi renesans pogłębionej kulturowo, historycznie i społecznie wiedzy o wychowaniu i kształceniu* (s. XI).

Recenzowany, trzyltomowy podręcznik jako modelowy w zakresie nowoczesnego kształ-

cenia akademickiego przyszłych pedagogów (s. X) jest niewątpliwie wyjątkowy na polskim rynku wydawniczym. Jest to publikacja szczególnie potrzebna dzisiaj, w czasach wielu nowych i trudnych problemów edukacyjnych, to praca, której doprawdy nie wypada nie znać osobom, które mają zamiar profesjonalnie zajmować się edukacją lub już się nią zajmują. Jestem przekonana, że podręcznik ten będzie czytany i dyskutowany przez szerokie grono wielu pokoleń nauczycieli akademickich, studentów, nauczycieli, pedagogów i rodziców oraz że zyska ogólnopolskie zainteresowanie. Jego ukazanie się, to bez wątpienia miły krok w wysiłkach zmierzających do zwiększenia statusu naukowego polskiej pedagogiki.

Mirosława Nyczaj-Drąg
Uniwersytet Zielonogórski

Lesław Hostyński: *Wartości w świecie konsumpcji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006, s. 340

Lesław Hostyński należy do czołowych przedstawicieli polskiej myśli aksjologicznej. Jego dokonania w tej dziedzinie sprawiły, że stał się on, o czym pisze prof. Z. Bauman: „aktualnym mistrzem aksjologii filozoficznej, wręcz autorytetem w tej dziedzinie”.

Wartości w świecie konsumpcji to nie tylko kontynuacja rozważań Hostyńskiego na tematy aksjologiczne (zawarł je we wcześniejszej publikacji *Wartości utylitarne*), ale również próba ich rozszerzenia „na teren społecznie i kulturowo kształtowanych kontekstów życiowych”.

W książce L. Hostyński próbuje między innymi odpowiedzieć na następujące pytania:

1) Jakie wartości wyznaczają bieg życia w dzisiejszym świecie, określanym mianem „świata konsumpcyjnego”?

2) Jaki w rzeczywistości jest świat konsumpcji? Czy ma on wpływ tylko na sferę naszego życia codziennego, czy może wkracza również w nasz świat duchowy?

3) Czy świat konsumpcji jest tylko i wyłącznie źródłem wszelkiego zła?

4) Czy cywilizacja konsumpcji kształtuje postawy, które – zauważa J. Życiński – „niszczą wrażliwość na ideały, tworzą zaś świat sztucznych potrzeb wzmagających dalszą konsumpcję”?

Publikacja podzielona jest na trzy obszerne rozdziały. Pierwszy z nich zatytułowany „Kon-

sumpcja a wartości utylitarne” w całości poświęcony jest ustaleniom terminologicznym, a ponadto przywołane zostały wcześniejsze myśli autora na temat wartości utylitarnych, które są przez niego postrzegane „jako aksjologiczny fundament świata konsumpcji”.

Według Hostyńskiego, aksjologicznych podstaw świata konsumpcji należy szukać w sferze wartości utylitarnych, które są dla człowieka czymś pozytywnym, potrzebnym, przyjemnym i pożądanym. Wśród wartości utylitarnych na plan pierwszy zostały wysunięte wartości witalne, które „mają zapewnić utrzymanie życia każdej poszczególnej jednostce”. Są to wartości „rodzące się w wyniku konieczności zaspokojenia wiscerogennych potrzeb człowieka”. Analizując wartości witalne wiscerogenne, autor odwołuje się do koncepcji Z. Freuda, H. Murraya i A. Masłowa – „trzech współczesnych, reprezentatywnych teorii potrzeb czy motywacji ludzkiego postępowania”.

Według Z. Freuda, potrzeby są źródłem naszej aktywności, a funkcję potrzeb fizjologicznych człowieka pełnią instynkty życia, które wiążą się z dwoma grupami potrzeb: „potrzebami reprodukcji i potrzebami służącymi podtrzymywaniu życia”.

Odminną teorię potrzeb reprezentuje teoria H. Murraya. Zgodnie z tą teorią istnieje wiele czynników determinujących postępowanie każdego człowieka. Murray mówi o podstawowych potrzebach biologicznych, takich jak między innymi zaspokojenie głodu, unikanie bólu oraz dążenie do ich zaspokojenia. Zaspokojenie potrzeb jest wartością, wartości witalne zapewniają „funkcjonowanie organizmu ludzkiego na poziomie biologicznym”.

A. Masłow teorię potrzeb człowieka opiera na hipotezie: „ludzie są motywowani przez hierarchiczny system podstawowych potrzeb, polegający na tym, że pewne potrzeby mogą ujawniać się w życiu psychicznym człowieka dopiero wtedy, gdy zaspokojona zostaje potrzeba wcześniejsza w rozwoju jednostki”. Wartości witalne realizowane są na poziomie potrzeb fizjologicznych. Autor książki zgadza się z A. Masłowem i stwierdza: „nauka opiera się na wartościach ludzkich i sama jest systemem wartości. Ludzkie potrzeby emocjonalne są źródłami nauki i dostarczają jej celów. Zaspokojenie każdej takiej potrzeby jest wartością...”.

L. Hostyński w tym rozdziale szczegółowo analizuje również poszczególne grupy wartości witalnych psychogennych, do których należą: wartości bezpieczeństwa, wartości związane z przedmiotami nieożywionymi, związane

z poczuciem władzy, wartości przynależności i miłości, wartości społeczne i wartości ambicjonalno-samorealizacyjne.

Rozdział II zatytułowany „Człowiek a świat konsumpcji” zawiera jasną i przejrzystą analizę wpływu wartości witalnych i wartości witalnych psychogennych na kształtowanie przestrzeni aksjologicznej świata konsumpcji. Na szczególną uwagę zasługują rozważania na temat wartości witalnych psychogennych, które stanowią zasadniczą sferę relacji człowiek – świat konsumpcji, w której na plan pierwszy wysuwają się mass media, określane jako współczesne narzędzie sprawowania władzy.

Mass media są z jednych najistotniejszych elementów struktury świata konsumpcji. Trzeba też zauważyć, że media postrzegane jako bardzo ważne zjawisko społeczne czy też czynnik kulturotwórczy zaistniały późno – dopiero w drugiej połowie XX wieku. Jednak mimo tak późnego wejścia w życie społeczne, odgrywają one dość znaczącą rolę w życiu społeczeństw, a szczególności w świecie konsumpcji. Lesław Hostyński podejmuje rozważania na temat roli współczesnych mass mediów w życiu politycznym kraju i ich wpływie na kształtowanie życia społeczno-politycznego. Autor „uczula”, że mass media w skrajnej postaci stają się „bezwolnym narzędziem w rękach ośrodków politycznych, służącym zniewalaniu społeczeństw...”.

We współczesnym świecie konsumpcji mass media rozpatrywane są na płaszczyźnie dwóch koncepcji: funkcjonalistycznej i polityczno-ekonomicznej. Według tej pierwszej, zjawiska społeczne powinny być wyjaśniane przez odwoływanie się do potrzeb „wartości wyższych”, takich jak: „potrzeba bezpieczeństwa, przynależności, miłości, szacunku, samorealizacji, władzy...”. W myśli strukturalistyczno-funkcjonalistycznej mass media są wolne od jakichkolwiek wpływów ideologicznych, są autonomiczne, a „czynnikami decydującym o kształcie mediów są przede wszystkim interesy ekonomiczne właścicieli”.

Według Hostyńskiego, mass media są bardzo ważnym elementem naszej rzeczywistości, naszego świata konsumpcji. Media w dużym stopniu kreują rzeczywistość, odkrywają wartości, tworzą je, a nawet są zdolne do „przewartościowywania zastanych systemów”. Poza tym mass media mogą być postrzegane jako instrument władzy, dzięki któremu można ją zdobyć lub utracić. Mają one ogromną siłę sprawczą w rzeczywistości, doprowadzają niejedenkrotnie do zmiany opinii i poglądów

społecznych. Poprzez szybką i ogólnodostępną informację mass media są w stanie zmienić porządek polityczno-społeczny kraju. L. Hostyński przywołuje przykłady „sprawczej mocy mediów” – m.in. aferę Watergate czy upadek ustroju komunistycznego.

Podsumowując rozważania na temat roli mass mediów we współczesnym świecie konsumpcji, Hostyński przytacza słowa Ryszarda Kapuścińskiego, który twierdził, że „media stają się stopniowo pierwszą władzą, o której względy zabiegają nawet ci ze szczytów polityki. Jest to zrozumiałe, ponieważ człowiek coraz bardziej kształtuje swoje poglądy i przekonania nie tyle na podstawie własnych doświadczeń, ile z informacji i opinii zaczerpniętych z mediów”.

Drugim ważnym zagadnieniem w rozważaniach autora jest reklama, którą postrzega jako instrument władzy. Zdaniem Hostyńskiego, reklama jest narzędziem świata konsumpcji, a jej głównym celem jest stymulowanie naszych potrzeb w celu nakłonienia nas do kupowania wytworów konsumpcjonizmu. „Reklama kreuje wymarzony świat, jednocześnie fałszując rzeczywistość”. Reklama w świecie konsumpcji jest czymś naturalnym i służy przede wszystkim „kształtowaniu postaw pożądaných społecznie”.

W rozdziale III autor rozpatruje, jaką pozycję konsumpcjonizm zajmuje wobec wartości absolutnych. Rozpowszechniony dzisiaj konsumpcjonizm nie jest zjawiskiem charakterystycznym dla XX bądź XXI wieku. Jest to proces, który towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów, a służy zaspokajaniu potrzeb. Podstawą konsumpcji, konsumpcjonizmu według autora, są: przyjemność, kupowactwo i rozrywka.

W życiu każdego człowieka ogromną rolę odgrywa konieczność zaspokajania potrzeby przyjemności. L. Hostyński odwołuje się w swych rozważaniach do koncepcji starożytnych myślicieli i analizuje przyjemność w kategoriach ontologicznych stwierdzając, że „przyjemność nie jest czymś, co mogłoby istnieć samodzielnie, a jedynie jest fundowana na ludzkich czynnościach”.

Odnosząc się do okresów historycznych pisze, że nasz współczesny świat konsumpcjonizmu najbliższy jest epoce oświecenia, ale tylko pod względem samej idei używania życia, ponieważ różni się on co do „samych technik przyjemnościowych”. „Ponowoczesny świat przyjemności, świat nieskrępowanego hedonizmu to przede wszystkim świat telewizji,

wszecobecnym reklam, mody, kolorowych pism, podróży, marketów, galerii handlowych. Tym, co wyróżnia ów świat, to pozór, uluda, zbiorowa iluzja, iż wszystko to stanie się kiedyś udziałem konsumentów”.

Przyjemność, fundując społeczeństwu świat konsumpcji i konsumpcjonizm, jest realizowana, zdaniem Hostyńskiego, na trzech obszarach naszego życia: na bezymyślnej konsumpcji, którą określa nazywa kupowactwem, na show-biznesie oraz na sferze uczuć i miłości, która – jak pisze za Danielm Bellem – „w imię wyzwolenia, erotyzmu, wolności popędów itp. dostarcza psychologicznego narzędzia zbrodni na wartościach i wzorach motywacyjnych normalnego zachowania”. Najwyższą wartością dla świata konsumpcjonizmu staje się przyjemność i Hostyński poddaje analizie hedonistyczną rolę telewizji. Uważa, że telewizja, prócz funkcji informacyjnej i rozrywkowej jest „jednym z najważniejszych filarów świata konsumpcji...”.

L. Hostyński, przytaczając słowa Neila Postmana, stwierdza „telewizja przekształca naszą kulturę w jedną wielką arenę dla show-biznesu”. Do narzędzi, które służą realizacji podstawowych wartości telewizji, zalicza: wiadomości, seriale, reality-show, talk-show, teleturnieje, programy rozrywkowe. Hostyński poddaje szczegółowej analizie powyższe narzędzia. Szczególną uwagę przykłada do seriali, które rozpatruje w kategorii wartości społecznie pożądanego, gdyż na pierwszy plan wysuwana jest w nich rodzina (np. seriale Klan, M jak Miłość). W polskich serialach „staje się wręcz wzorcową instytucją archetypiczną, stanowiącą wyznacznik aksjologicznej sfery społecznej. Być rodziną jest w pierwszej kolejności źródłem miłości, ale również przyjaźni, wzajemnego szacunku, zaufania, sprawiedliwych osądów, przebaczenia, radości, męznego zmagania się trudami codziennego życia, a nade wszystko szczęście”.

Uważnej i wnikliwej analizie Hostyński poddaje również komputer i Internet, które stanowią istotny element współczesnego świata konsumpcji. Wartość komputera „jest oczywista i w dzisiejszym świecie wydaje się wartością niezbędną i gwarantującą praktyczną oraz sprawne jego funkcjonowanie”. Internet zaś „jest narzędziem z wielką chęcią wykorzystywanym w świecie konsumpcji jako środek zaspokajania przyjemności, jako środek rozrywki”. Na zakończenie stwierdza,

że „komputery i Internet są takimi samymi segmentami świata konsumpcji, jak pozostałe przedmioty. Ich przestrzeń aksjologiczna jest równie uboga, jak maillów, telewizji, hollywoodzkiego kina, gdzie w ostatecznym rozrachunku naczelną wartością staje się wartość ekonomiczna”.

Końcowe rozważania dotyczą seksu i erotyzmu. Hostyński dostrzega, że w świecie konsumpcji dochodzi często „do zacieraania się ich wewnętrznych granic i swoistej unifikacji”. Miłość postrzegana jako wartość w świecie konsumpcji jest bardzo zagrożona, ponieważ „następuje jej wyraźne zubożenie w wymiarze społecznym (...), a miłość funkcjonuje na dwóch poziomach – społecznym, konsumpcyjnym, i prywatnym, nieco skrywany, gdzie rzeczywiście niekiedy pozostaje jeszcze wartością”.

Kończąc rozważania L. Hostyński stwierdza, że „krytyka konsumpcjonizmu i próba szukania w nim źródła wszelkich nieszczęść społecznych i zła moralnego jest na dobrą sprawę obecna od starożytności po dzień dzisiejszy, łącząc świętych i marksistów, katolików i ateistów”. Konsumpcjonizm, według autora, jest „czymś przynależnym człowiekowi” i każdy z nas powinien korzystać z tego świata konsumpcjonizmu z umiarem, z arystotelesowską „zasadą złotego środka”.

Znamienne są przytoczone słowa Józefa Tischnera, że „człowiek – jak pieśń – żyje pośrodku wartości, ku którym kierują się jego dążenia, jego myśli i czyny. Dąży do tego, aby mówić prawdę, by postępować sprawiedliwie (...), prawda, sprawiedliwość, wierność, uczciwość, wspaniałomyślność, to wszystko są wartości, poprzez które człowiek odnosi się do człowieka”.

Kończąc L. Hostyński stwierdza: „świat konsumpcji wciąga w swój obszar oddziaływania coraz to nowe jednostki, całe społeczności czy nawet narody, ale jednocześnie można wskazać wiele postaw ludzkich wyróżniających się niezwykłym pięknem duchowym, pięknem, które jest kształtowane przez inne wartości aniżeli utylitarne”.

Publikację *Wartości w świecie konsumpcji* Leśława Hostyńskiego polecam wszystkim, których interesuje świat konsumpcjonizmu, problematyka wartości w tym świecie i w życiu współczesnych społeczeństw.

Anna Leoniak
doktorantka

Szkola a rynek pracy. Podręcznik akademicki pod red. naukową Andrzeja Bogaja i Stefana M. Kwiatkowskiego. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 315

W kolejnych latach XXI wieku, licząc od roku 2001, jesteśmy świadkami (a niekiedy sprawcami) swoistego potoku wydawniczego w dziedzinie nauk pedagogicznych (i nie tylko). Biorąc pod uwagę wszystkie dyscypliny pedagogiczne (a jest ich około 30), naliczyłem ponad 150 pozycji zwartych, które uzyskały obieg ogólnopolski. Do najbardziej aktywnych i twórczych pisarzy naukowych bezdyskusyjnie zaliczyć należy Bogusława Śliwerskiego. W obszarze pedagogiki pracy, ukazało się w latach 2001-2006 ponad 20 znaczących pozycji zwartych, z tym że do najbardziej twórczych autorów zaliczyć można: Stefana M. Kwiatkowskiego (8 pozycji książkowych), Zygmunta Wiatrowskiego (6 pozycji), Henryka Bednarczyka (5 pozycji) i Tadeusza Nowackiego (4 pozycje). Oczywiście, mam na myśli pozycje wydawnicze rzutujące najbardziej na kształt i rangę współczesnej pedagogiki pracy. Z kolei w obszarze andragogiki owych pozycji znaczących ukazało się około dwunastu, a autorem najbardziej twórczym jest Tadeusz Aleksander (5 pozycji). Sytuacja w swojej ogólnej wymowie może być uznana jako interesująca, a nawet chwalebna. Jednak w rzeczywistości urasta ona do rangi problemu coraz bardziej trudnego i kłopotliwego. Po prostu – nawet biegły czytelnik nie jest w stanie nawet w stopniu minimalnym rozpoznać te ciągle narastające ilości książek i artykułów zasługujących na rzetelne rozpoznanie oraz twórcze przetwarzanie z myślą o złożonych i skomplikowanych problemach współczesności.

W tej oto sytuacji „pewnego nadmiaru” ukazała się pozycja pt. *Szkola a rynek pracy*, której zawartość i wartość naukowo-dydaktyczną zamierzam poddać recyzyjnej refleksji.

Pod ogólnym i stosunkowo nośnym tytułem skupiono rozważania w siedmiu rozdziałach, którym nadano tytuły:

- I. Szkoła w społeczeństwie obywatelskim.
- II. Standardy kwalifikacji zawodowych: rynkowe i szkolne.
- III. Szkolny i pozaszkolny system kształcenia zawodowego.
- IV. Współczesne technologie kształcenia.
- V. Jakość kształcenia zawodowego.
- VI. Uznawalność dyplomów i świadectw w krajach Unii Europejskiej.
- VII. Etyczne podstawy edukacji i świata pracy.

Każdy z autorów podejmuje charakterystyczną dla siebie i dla swojej „mentalności naukowej” perspektywę, uzyskując w ten sposób nie tylko wykładnię treści, ale także typową dla siebie interpretację.

– Prof. Andrzej Bogaj jest autorem rozdziału pierwszego, a cechą szczególną Jego wywodu jest szeroko rozumiany humanizm w erze globalizmu, prowadzący m.in. do humanizacji pracy i jej warunków.

– Prof. Stefan M. Kwiatkowski – najwyższej rangi znawca współczesnej problematyki kwalifikacji zawodowych, w sposób w pełni zaktualizowany oraz w tonacji europejskiej prezentuje dwa niemal strategiczne podejścia do owych kwalifikacji – podejście rynkowe i podejście szkolne.

– Prof. Barbara Baraniak – z dużą swobodą i w sposób wyjątkowo rzetelny analizuje szkolny i pozaszkolny system kształcenia zawodowego, pozostając w zasadzie w pełnej zgodności z wcześniej już ukazaną przez T. Nowackiego, Z. Wiatrowskiego, W. Okonia i Cz. Kupisiewicza istotą kształcenia zawodowego.

– Doktorzy – Zbigniew Kramek i Krzysztof Symbela – z Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, prezentują ważne dla współczesnego stanu wiedzy zawodoznawczej najnowsze i szczególnie polecane technologie kształcenia.

– Dr Krzysztof Symbela – od roku Redaktor Naczelny „Pedagogiki Pracy” – w kolejnym (piątym) rozdziale analizuje problem jakości kształcenia, a zatem problem niemal wiodący w aspekcie prakseologicznym.

– Dr Ireneusz Woźniak (także z Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu) wypowiada się na temat uznawalności dyplomów i świadectw w krajach Unii Europejskiej.

– Wreszcie Dr Małgorzata Bogaj skupia się w swoich rozważaniach na zagadnieniach etycznych.

Ze skróтового przedstawienia Autorów dzieła zbiorowego – pod redakcją naukową Andrzeja Bogaja i Stefana M. Kwiatkowskiego – wynika, że recenzowany podręcznik stanowi doskonały wyraz dobrze układającej się współpracy naukowej między dwoma znaczącymi w Polsce i w Europie Instytutami – Instytutem Badań Edukacyjnych w Warszawie i Instytutem Technologii Eksploatacji w Radomiu. W tym drugim przypadku należy się dodatkowe wyjaśnienie, bo oto działa w nim w stopniu niemal doskonałym Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego oraz Zawodoznawstwa – kierowany od dwudziestu lat

przez wiele zasłużonego dla współczesności pedagogiki pracy prof. dra hab. Henryka Bednarczyka, prowadzącego od dziesięciu lat rozległe badania pedagogiczne i zawodoznawcze w skali europejskiej, a także wydając większość uznanych w Polsce periodyków pedagogicznych oraz z nauk o pracy, jak również wydając z dużym powodzeniem „Bibliotekę Pedagogiki Pracy”, liczącą już ponad 100 tomików.

Po tych analizach, informacjach i uwagach ogólnych czas przystąpić do scharakteryzowania zawartości i określenia wartości recenzowanego dzieła zbiorowego.

W rozdziale pierwszym podjęto próbę i w sposób swobodny pisarską przedstawiono problem szkoły w społeczeństwie obywatelskim, do którego od około dwudziestu lat dążymy z coraz większym przekonaniem, aczkolwiek mało skutecznie. A. Bogaj pisze: „Na przestrzeni dziejów ukształtowały się dwie podsiawowe wizje społeczeństwa obywatelskiego – republikańska (wywodząca się od Arystotelesa) i liberalna, rozwijana nie tylko w Europie, ale i w Stanach Zjednoczonych, szczególnie od XVIII w.” (s. 13).

Modele społeczeństwa obywatelskiego z przeszłości – republikański i liberalny, mimo istotnych różnic (które Autor szeroko omawia), mają także wiele cech wspólnych. Łączą je przede wszystkim: idea wolności, pojęcie obywatelstwa i cnoty obywatelskie wspólnoty. Współcześnie, szczególnie „obywatelska wspólnota” staje się znaczącym źródłem, z którego czerpie siłę władza państwowa i samorządowa (s. 16). Ważna jest jednak w tym przypadku teza: „Pełny rozwój społeczeństwa obywatelskiego możliwy jest jedynie w warunkach demokracji” (R. Dahrendorf, 1994). W kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego w różnych krajach świata, w tym także w Polsce, istotna rola przypadała i nadal przypada szkole. Chodzi oczywiście o szkołę poważnie i nowoczesnie traktującą edukację obywatelską na wszystkich poziomach jej funkcjonowania. Liczy się w tym przypadku przede wszystkim dążenie do nowej świadomości obywatelskiej, do powinnościowego traktowania obywatelskości oraz do stawiania się obywatelem w przestrzeni europejskiej. Chodzi zatem o edukację dla Europy.

Należy żałować, iż autor – związany już dość silnie z pedagogiką pracy – nie odwołał się do głównej idei pedagogiki pracy, zakładającej wychowanie i człowiecka, i obywatela, i pracownika zarazem (Z. Wiatrowski, *Podstawa pedagogiki pracy*).

W rozdziale drugim zajęto się nade wszystko standardami kwalifikacji zawodowych, a więc problemem najbardziej podstawowym w analizowanej w książce relacji: szkoła a rynek pracy. Jak już zasygnalizowałem wcześniej – Stefan M. Kwiatkowski analizując wielostronnie problem wychodzi z założenia, iż standard kwalifikacji zawodowych to akceptowana przez przedstawicieli pracodawców, pracobiorców i innych kluczowych partnerów partycypujących w gospodarce i rynku pracy, norma minimalnych wymagań kwalifikacyjnych, odnoszonych i do pięciu poziomów kwalifikacji, i do ich podstawowych rodzajów. Tak rozumiane najogólniej standardy kwalifikacji zawodowych można, a nawet należy rozpatrywać w dwu odmiennych (choćby dopełniających się) podejściach: w wersji szkolnej i w wersji rynkowej. Temu m.in. służą wypracowane w aspekcie metodologicznym różne podejścia badawcze, stosowane zarówno w etapie określania standardów kwalifikacji zawodowych, jak i w etapie ich weryfikowania oraz upowszechniania. Rozważania wzbogacane są licznymi schematami i wzorami, a także słownikiem podstawowych pojęć, dzięki czemu tekst rozdziału staje się bardziej czytelny. Zastanawia mnie jednak zupełny brak nawiązania do problemu kompetencji zawodowych, bez czego problem kwalifikacji zawodowych uzyskuje postać raczej wyizolowaną. Znowu odwołam się do *Podstaw pedagogiki pracy* i podkreślę, że „kwalifikacje i kompetencje zawodowe stanowią układ dopełniający się”. Oczywiście, Autor może odpowiedzieć, iż szkoła doprowadza ucznia-studenta jedynie do określonego stanu kwalifikacji zawodowych, natomiast do kompetencji zawodowych jednostka dochodzi w toku właściwie pojętej aktywności zawodowej. Jednak będzie to odpowiedź tylko formalna.

W rozdziale trzecim przedstawiono w sposób systematyczny i zrozumiały, ilustrowany licznymi wykresami i diagramami, główne wyznaczniki szeroko rozumianej edukacji zawodowej, a zatem: istotę kształcenia zawodowego, typologię kształcenia zawodowego, system kształcenia zawodowego oraz proces szkolnego i pozaszkolnego kształcenia zawodowego. Studenci mogą z tej części rozważań korzystać wiele, szczególnie dążąc do ogarnięcia złożonej i rozległej problematyki szkolnej i pozaszkolnej edukacji zawodowej. Prof. Barbara Baraniak ma to do siebie, iż uznaje źródła klasyczne z obszaru pedagogiki pracy i czyni je znaczącym układem odniesienia dla swoich rozważań i interpretacji.

W rozdziale czwartym zaprezentowano współczesne technologie kształcenia, analizując przede wszystkim wybrane definicje technologii kształcenia, ale także strategie i techniki interaktywnego nauczania, aktywizujące i praktyczne metody nauczania oraz rozwój koncepcji kształcenia modułowego. Na szczególnie podkreślić w tej części opracowania zasługują interesujące i wystarczająco czytelne wykresy oraz schematy. Nauczyciele i wykładowcy zapewne wiele skorzystają z zastosowanej w tym rozdziale wykładni treściowej. Autorzy (Z. Kramek i K. Symela), za W. Skrzydlewskim, skłonni są twierdzić, że „technologia kształcenia stanowi dyscyplinę pedagogiczną...”. Mam poważną wątpliwość czy można mówić o dyscyplinie pedagogicznej? W swojej klasyfikacji nauk pedagogicznych – *Specjalności pedagogiczne. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, 2006 – przyjąłem jedynie zapis: Dydaktyka (i technologia kształcenia).

W rozdziale piątym zajęto się jakością kształcenia zawodowego, przy tym w aspekcie teoretycznym oraz praktycznym, a także z perspektywy nadzoru pedagogicznego. Szczególnie interesujące są analizy i opisy sytuacji praktycznych, w tym standardy i przykładowe wskaźniki oceny jakości pracy szkół i placówek oraz przykłady dobrych praktyk. Autor tej części (K. Symela) z dużym znanstwem rzeczywistości edukacyjnej i z dużą swobodą zachęca praktyków do sprawnego i skutecznego działania. Przydatne dla nauczycieli i wykładowców zapewne będą przykładowe arkusze samooceny i oceny oraz inne schematy wizualne.

W rozdziale szóstym podjęto i w oparciu o przepisy prawa europejskiego szczegółowo omówiono problem podstawowy dla swobodnego przepływu pracowników – problem uznawalności dyplomów i świadectw w krajach Unii Europejskiej. Dominuje w tej części rozważań nade wszystkim wymowa prawna, ale przecież bez takiej dzisiaj nie można dociekać wielu odpowiedzi.

W rozdziale siódmym (ostatnim) przedstawiono rozważania i analizy, których nie spotyka się często w innych opracowaniach z dziedziny pedagogiki – „Etyczne podstawy edukacji i świata pracy”. Wprawdzie w 1996 roku ukazała się pozycja problemowa autorstwa Janusza Homplewicza pt. *Etyka pedagogiczna*, ale stan orientacji środowisk nauczycielskich w danym obszarze problemowym jest nadal skromny. Potwierdzono to podczas seminarium olsztyńskiego w 2006 roku, zorganizowanego przez prof. Zbigniewa Kwiecińskiego, pod znamienym hasłem: „Po co etyka pedagogom?”.

W relacjonowanym rozdziale siódmym dr Małgorzata Bogaj nie tylko ustala odpowiedź w danym zakresie, ale co ważniejsze – daje wykładnię treściową nasyconą troską o to, aby człowiek stawał się człowiekiem rzeczywistym, tym bardziej w erze globalizmu. Niestety, etyczne problemy świata pracy wypadły skromnie, a o etyce zawodowej tylko wspomniano.

Opracowanie recenzowane kończy się indeksem rzeczowym, co również świadczy dobrze o dziele i na pewno okaże się pomocne dla odbiorców bogatej zawartości treściowej.

Na zakończenie, tej może nazbyt rozległej analizy zawartości i wartości recenzowanej pozycji wydawniczej, jeszcze dwie uwagi formalne:

1) W miejsce autorskich słowników terminów i pojęć wolałbym widzieć tylko ujednolicony słownik terminów i pojęć kluczowych.

2) Również można by zdecydować się na łączny wykaz literatury zamieszczony w końcowej części pracy. Uniknięto by w ten sposób powtarzania wielu tytułów przez różnych autorów.

Oczywiście, są to tylko sugestie recenzenta, który recenzowane opracowanie ocenia wysoko i serdecznie poleca różnym Odbiorcom, w tym głównie nauczycielom i studentom kierunków nauczycielskich oraz pedagogicznych.

Zygmunt Wiatrowski
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna
we Włocławku

Dominika Skowrońska

AKSJOLOGICZNE OBSZARY UNIWERSTECKIEJ EDUKACJI PEDAGOGÓW

Kraków, 28–29 września 2006 roku

Edukacja pedagogów staje przed nowymi problemami, ujawniającymi się w dyskursie publicznym, odslaniającym i oferującym zasadność wielu opcji, wielu dróg kształcenia i wychowywania – odnoszących się do różnorodnych wartości oraz prądów i kierunków obecnych w pedagogice. Stawia to praktyków i myślicieli pedagogicznych przed koniecznością dokonywania wyborów, zawsze w sytuacji niepewności i odpowiedzialności za drugiego człowieka. Kwestia, czego uczyć i jak uczyć młodych adeptów nauk o wychowaniu, aby mogli oni w pełni odpowiedzialnie sprawować swoje funkcje w przyszłości, od pewnego czasu zaprzęta uwagę uczonych. Spory i dyskusje wzbudzają nie tylko kwestie merytoryczne i metodyczne, ale także związane z nimi pytania o człowieka, wartości, o aksjologiczne podstawy kształcenia pedagogów.

Refleksję nad znaczeniem i preferencjami wartości w kształceniu pedagogów podjęli pracownicy naukowcy Zakładu Pedagogiki Szkoły Wyższej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego przy współdziałaniu Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli. Zorganizowanej przez nich konferencji zatytułowanej *Aksjologiczne obszary uniwersyteckiej edukacji pedagogów*, przewodniczyła prof. Janina Kostkiewicz. Otwarcia konferencji dokonały prof. Maria Flis, Dziekan Wydziału Filozoficznego UJ, oraz prof. Joanna Danilewska, Dyrektor IP UJ, witając licznie przybyłych do przepięknej sali im. M. Bobrzyńskiego w Collegium Maius pracowników naukowych, doktorantów oraz studentów. Swoją obecność zaznaczyli na konferencji między innymi uczeni z Instytutu Teologicznego w Bielsku-Białej, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Krośnie, Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu w Białymstoku, a także przedstawiciele uczelni krakowskich: Akademii Górniczo-Hutniczej, Akademii Pedagogicznej, Krakowskiej Szkoły Wyższej im. A. Frycza Modrzewskiego oraz Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum”.

Pierwsza część obrad została poświęcona tematyce zamykającej się w ogólnie sformułowanym problemie: *Aksjologia a studia pedagogiczne*. Głos zabrało wielu znakomitych profesorów z różnych części Polski, zauważających potrzebę rozma-

wiania o wartościach w kształceniu pedagogów. O konieczności dostrzegania tego właśnie aksjologicznego wymiaru edukacji na studiach pedagogicznych, jego roli i znaczeniu mówiła prof. Katarzyna Olbrycht (UŚ). Do najważniejszej akademickiej wartości – prawdy – odniósł się w swoim wystąpieniu prof. Franciszek Adamski (KSW), podkreślając, iż stanowi ona wielkie wyzwanie dla współczesnej edukacji. Z kolei prof. Stanisław Palka (UJ) zaznaczył potrzebę kształtowania wśród studentów pedagogiki postaw badawczych, tak potrzebnych do rozumiejącego bycia we współczesnym świecie.

Szkolnictwo wyższe od pewnego czasu objęte jest zmianami, wywodzącymi się z przyjętych przez Polskę założeń Procesu Bolońskiego. Kolejna prelegentka, prof. Maria Czerepaniak-Walczak (USz), zwróciła uwagę zebranych na wartości i założenia aksjologiczne leżące u jego podstaw oraz stanowiące jego istotę. Z kolei ks. prof. Marian Nowak (KUL), nawiązując do wcześniejszego wystąpienia, rozważał problem relacji między regionalnością i polskością a europejskością w kontekście edukacji w szkołach wyższych i na uniwersytetach.

Pytania o akademicką wspólnotę, jej wartość i znaczenie oraz sposoby realizacji we współczesnej edukacji pedagogów postawiła dr hab. Krystyna Ablewicz (UJ). Prof. Maria Nowicka-Kozioł (AP), wskazując na panujący współcześnie pluralizm aksjologiczny, poruszyła problematykę wolnego wyboru jednostek ludzkich.

Polemikom oraz dyskusjom, zarówno w czasie na nie przeznaczonym przy stole konferencyjnym, jak i w trakcie przerw w obradach, sprzyjała atmosfera otwartości i życzliwości. Dużo przyjemności sprawiło uczestnikom konferencji wspólne zwiedzanie Collegium Maius, najstarszego budynku uniwersyteckiego w Polsce.

Popołudnie tego samego dnia upłynęło pod hasłem: *Kultura – Uniwersytet – Wartości*. Rozważania na ten temat zaprezentował prof. Tadeusz Aleksander (UJ), omawiając aksjologiczne aspekty kultury studenckiej. Inny ważny wątek poruszyła prof. Danuta Waloszek (AP), zwracając uwagę uczestników konferencji na kategorie partycypacji i antycypacji jako podstawy edukacji pedagogów. Podczas tej sesji stawiano także pytania o pedagoga – jako o człowieka duchowego czy może intelektualistę, o aksjologię codzienności studiowania oraz o wartość ludzkiego życia w opiniach studentów pedagogiki. Snuto także rozważania dotyczące między innymi celów kształcenia pedagogów oraz ich aksjologicznego wymiaru, aksjologicznej legitymizacji autoedukacji studentów, wymiaru wartości w procesie studiowania w kontekście przyszłych zadań dydaktycznych oraz przekazu wartości w wychowaniu. Zastanawiano się również nad pedagogicznymi implikacjami różnicowanego podejścia do wartości w dzisiejszym świecie.

Drugi dzień obrad upłynął na refleksji nad *Tradycją i współczesnością uniwersytetu oraz Wartościami a codziennością studiów pedagogicznych*. W pierwszej sesji przedstawiono między innymi koncepcje wolności akademickich w okresie międzywojennym oraz teorię uniwersytetu Hessena. Prof. Alina Rynio (KUL) zaprezentowała poglądy jednego z najwybitniejszych Polaków – Jana Pawła II – na kwestię wartości edukacji uniwersyteckiej. Prof. Jan Samek (UJ) postulował, jako jedną z form nauczania aksjologii we współczesnym świecie, zajęcia terenowe w klasztorach, kościołach, muzeach i galeriach. Podobny wątek został podjęty w referacie wskazującym na wartość dziedzictwa kulturowego w kształceniu pedagogów. Prof. Janna Kostkiewicz w swoim wystąpieniu omówiła wartości będące fundamentem uniwersytetu: naukę oraz wolność.

W trakcie drugiej sesji występowali młodzi pracownicy naukowcy oraz doktoranci. Wskazywali między innymi na wartości leżące u podstaw pedagogiki zabawy. Zwracali uwagę na wartości refleksyjności oraz krytycyzmu w edukacji uniwersyteckiej. Zastanawiano się nad uczestnictwem i kreowaniem przez młodzież akademicką przekazu aksjologicznego w rodzinach. Ciekawość zebranych wzbudziły relacje dotyczące podobieństw i różnic wartości nauczycieli akademickich i studentów oraz dysonansu między deklarowanymi a wyznawanymi preferencjami aksjologicznymi w sferze nauczania akademickiego. Zwracali także uwagę na aksjologiczny wymiar edukacji osób niepełnosprawnych oraz rolę kształcenia uniwersyteckiego jako przygotowania do spotkania się z osobą niepełnosprawną.

Miła i pełna otwartości atmosfera obrad utrzymywała się również tego dnia. Referaty były podstawą dyskusji, głośno wyrażanych refleksji oraz stawianych pytań. Rozstano się z nadzieją, iż do podobnego spotkania dojdzie również w przyszłym roku. Wyrażono także wiarę, iż ten nurt rozważań oraz badań będzie rozwijał się w przyszłości. Potrzeba szeroko zakrojonych badań aksjologicznych w edukacji, zatem także w edukacji pedagogów, stała się współcześnie niekwestionowalna. Wychowanie i kształcenie w każdej z wielości możliwych form odnosi się do pewnych wartości, zawiera (choć nie zawsze wyrażoną bezpośrednio) koncepcję człowieka oraz otaczającego go świata, tego, co w nich wartościowe i cenne, co implikuje preferowane treści, wiedzę, umiejętności, zachowania. Pedagog w każdej sytuacji wychowawczej bardziej lub mniej świadomie odnosi się do świata wartości, równocześnie ukazując go swemu wychowankowi. Odpowiedzialność za podopiecznego wymaga pogłębionej refleksji wyboru wśród wielości dostępnych opcji. Pomóc mogą w tym właśnie rozważania nad wartościami, pozwalające ujrzeć ich aksjologiczne podstawy i założenia.

Materiały pokonferencyjne zostaną wkrótce zebrane w formie dwóch publikacji. Wszystkich zainteresowanych tematyką konferencji zapraszamy do lektury.

Dariusz Stępkowski
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

**OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA:
 HERBART ZNANY I NIEZNANY.
 W DWUSETNĄ ROCZNICĘ WYDANIA *PEDAGOGIKI OGÓLNEJ*
 Warszawa, 16 listopada 2006 roku**

W Instytucie Pedagogiki im. św. Jana Bosko Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego (UKSW) w Warszawie odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa pt. *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*. Konferencję zorganizował zespół Katedry Historii Wychowania pod kierunkiem prof. UKSW dra hab. Jana Piskurewicza i dra Dariusza Stępkowskiego. Szczególną okazję do jej odbycia stanowiła mijająca w 2006 roku dwusetna rocznica wydania *Pedagogiki ogólnej*, podstawowego dzieła Johanna Friedricha Herbarta [1776–1841], wielkiego, choć dziś trochę już zapomnianego, klasyka myśli pedagogicznej i filozoficznej.

Konferencja przebiegała w trzech sesjach. W pierwszej zatytułowanej „Kontrowersje wokół Herbarta i jego myśli” jako pierwszy wystąpił wybitny współczesny znawca pedagogiki Herbarta, prof. dr hab. Dietrich Benner, dziekan Instytutu Nauk o Wychowaniu (*Institut für Erziehungswissenschaften*) w Uniwersytecie im. Wilhelma von Humboldta w Berlinie. Temat wygłoszonego przez niego referatu brzmiał: *Szkola jako instytucja pedagogiczna? Herbart teoria i praktyka szkoły*. Prof. Benner zwrócił uwagę na dwa mało znane teksty Herbarta: przemówienie wygłoszone w 1810 roku w Towarzystwie Niemieckim (*Deutsche Gesellschaft*) z okazji rocznicy śmierci Immanuela Kanta [1724–1804] *O wychowaniu przy publicznym współudziale (Über die Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung)* oraz niedokończone *Listy pedagogiczne, albo listy o zastosowaniu psychologii w pedagogice (Pädagogische Briefe oder Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik)* z 1832 roku. Na tej podstawie gość z Berlina dokonał rekonstrukcji krytycznego stanowiska Herbarta wobec trzech problemów edukacji swoich czasów: 1) wdrażanej właśnie pruskiej reformy szkolnictwa, 2) idei wychowania państwowego i 3) roli szkoły w procesie kształcenia. Nadto podkreślił, iż poglądy Herbarta w tej sprawie – podobnie jak w wielu innych kwestiach – nie są znane szerszym kręgom pedagogów, obiegowe zaś opinie bazują na uprzedzeniach i stereotypach.

Jako druga wystąpiła prof. zw. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) z referatem pt. *Recepcja Herbartowskiej koncepcji „naukowości” pedagogiki*. Głównym przedmiotem jej rozważań była rola Herbarta w procesie instytucjonalizacji i profesjonalizacji pedagogiki w XIX wie-

ku. Prof. Hejnicka-Bezwińska wykazała, że wypracowany przez Herbart model pedagogiki przyczynił się do ugruntowania samodzielności metodologicznej rodzącej się wówczas dyscypliny wiedzy i do wyodrębnienia się edukacji jako specyficznej sfery życia społecznego. Referentka zakończyła swoje wystąpienie postulatami podjęcia badań nad wpływem idei Herbart (herbartyzmu) na powstający w drugiej połowie XIX wieku polski system oświatowy.

Kolejną prelegentką była dr Maria Boużyk (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie), która przedstawiła referat pt. *Herbart – realista czy idealista?* Poszukując odpowiedzi na pytania zawarte w tytule, wskazała na sprzeczne interpretacje stanowiska filozoficznego Herbart. W części opracowań Herbart przedstawiany jest jako realista, który zdecydowanie przeciwstawiał się dominującej w jego czasach filozofii idealistycznej, w innych – jako idealista, poszukujący (bezsukutecznie) drogi przewyżczenia subiektywizmu teoriopoznawczego. Zdaniem dr Boużyk, rozstrzygnięcie tej kontrowersji nie jest jednak możliwe z powodu braku polskich tłumaczeń pism filozoficznych niemieckiego pedagoga.

Obszarem pogranicza między filozofią a pedagogiką zajął się dr Dariusz Stępkowski, który w referacie pt. *„Punkt wyjścia” myślenia pedagogicznego J.F. Herbart* poddał analizie założenia metafizyczne systemu Herbartowskiego. Referent, na podstawie wskazówek pozostawionych przez autora *Pedagogiki ogólnej* co do sposobu czytania jego dzieł, dowodził, że u podstaw koncepcji pedagogicznej Herbart leży aporia teorii i praktyki. Jedynym jej rozwiązaniem jest doświadczenie krytyczne, oznaczające taki rodzaj namysłu nad wychowaniem, w którym zostaną uznane granice tak myślenia, jak i działania pedagogicznego.

Pierwszą sesję zakończyło wystąpienie dra Adama Fijałkowskiego (Uniwersytet Warszawski), który podjął temat: *Czy Herbart był kontynuatorem dawnej myśli oświatowej?* Na bazie zgromadzonego materiału faktograficznego, składającego się głównie z analiz porównawczych metod nauczania zalecanych przez Herbart i wcześniejszych rozwiązań, historyk wychowania z Uniwersytetu Warszawskiego wykazał jednoznacznie, że Herbart nie był twórcą innowacyjnych technik dydaktycznych; wręcz przeciwnie – w swoich pismach odwoływał się do sprawdzonych już i od dawna stosowanych sposobów nauczania i uczenia się.

Druga sesja odbyła się pod tytułem: *„Z historii recepcji i oddziaływania pedagogiki Herbart”*. W tej części jako pierwsza swój referat zaprezentowała dr Andrea English, asystentka w Instytucie Nauk o Wychowaniu (*Institut für Erziehungswissenschaften*) w Uniwersytecie im. Wilhelma von Humboldta w Berlinie. Temat jej wystąpienia brzmiał: *Eksperymentalna struktura ludzkiego uczenia się. Analiza porównawcza roli negatywnego doświadczenia w teorii kształcenia Herbart i Deweya*. Prelegentka na podstawie negatywnego doświadczenia, które – jej zdaniem – oznacza uczenie się na podstawie własnych i cudzych niepowodzeń, wskazała na opracowane przez Herbart i Deweya mechanizmy samodoskonalenia. Herbartowski model to kształtowanie siły moralnej na bazie walki między charakterem subiektywnym i obiektywnym. Tę samą funkcję spełnia Deweyowskie „doświadczenie refleksyjne”. W obu koncepcjach fundamentalną rolę odgrywa zdolność człowieka do zdobywania samowiedzy.

W kolejnym referacie dr hab. Andrzej Murzyn (Uniwersytet Śląski w Cieszynie) mówił *O błędnym odczytaniu pedagogicznych poglądów J.F. Herbart*. Punktem odniesienia jego wystąpienia był stereotypowy obraz Herbart, jaki pokutuje w pol-

skiej literaturze pedagogicznej. A. Murzyn wskazał na szereg czynników, które warunkowały – jego zdaniem – błędną interpretację poglądów pedagogicznych wielkiego Oldenburczyka.

Dr Antoni Gwizdak (Uniwersytet Śląski w Cieszynie) przedstawił *Poglądy pedagogiczne J.W. Dawida i ich związek z pedagogiką J.F. Herbarta*. Wystąpienie to stanowi jeden z nielicznych przykładów nieodzownej w Polsce refleksji nad historią odzidywania myśli Herbartowskiej na rozwój naszej rodzimej pedagogiki. Referent szczególną uwagę poświęcił pokrywaniu się zakresów tematycznych twórczości naukowej Dawida i Herbarta.

W ostatnim referacie drugiej sesji wystąpiła mgr Natalia Lietz (Polska Akademia Nauk), która przedstawiła temat: *Posłuszeństwo w ujęciu J.F. Herbarta*. Prowadząc analizę językową, N. Lietz wykazała, że powszechnie kojarzone z wychowaniem w tzw. starej szkole, czyli według modelu herbartowskiego, pojęcia: „karanie” i „dyscyplinowanie” wcale nie występują w *Pedagogice ogólnej*. Wielokrotnie natomiast pojawia się w niej termin *Zucht*, który przez tradycję pedagogiczną został błędnie odczytany. W ujęciu Herbarta bowiem *Zucht* pochodzi od czasownika *erziehen*, czyli wychowywać, i oznacza „kierownictwo”. Tak też przetłumaczył go Teodor Stera, autor polskiej wersji *Pedagogiki ogólnej*. W późniejszym *Zarysie wykładów pedagogicznych* Bogdana Nawroczyńskiego dla wyrażenia sensu *Zucht* użyto wspomnianych już terminów: „karanie” i „dyscyplinowanie”. Jego błędna interpretacja znacząco zaciążyła na recepcji myśli Herbarta w Polsce.

Konferencję zakończyła dyskusja panelowa, której przewodniczył dr D. Stępkowski. Jej tematem były „Inspiracje Herbartowskie dla współczesnej pedagogiki”. Po słowie wprowadzającym krótki referat przedstawiła dr Lidia Marszałek (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie), która mówiła o *Idei nauczania wychowującego wobec współczesnej pedagogiki przedszkolnej*. Na temat referatu oraz wystąpień z pierwszej i drugiej sesji głos zabrali: prof. Teresa Hejnica-Bezwińska, prof. Władysław P. Zaczyński, prof. Dietrich Benner i dr Adam Fijałkowski. Oficjalnego zamknięcia konferencji dokonał dyrektor Instytutu Pedagogiki – ks. dr Stanisław Chrobak.

PRENUMERATA „RUCH” S.A.

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmują jednostki kolportażowe „RUCH” S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora.
2. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest powiększona o rzeczywiste koszty wysyłki. Zlecenia na prenumeratę dewizową przyjmowane od osób zamieszkałych za granicą realizowane są o dowolnego numeru. Wpłaty przyjmuje Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy „RUCH” S.A. na konto: Pekao S.A. IV O/Warszawa 681240-10531111-00000-4430-494 lub kasa Oddziału.
3. Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, 00-958 Warszawa, skr. pocztowa 12, ul. Jana Kazimierza 31/33
lub telefonicznie: (22) 5328-731, 5328-820, 5328-816, fax: 5328-732,
Internet: www.ruch.pol.pl, e-mail: prenumerata@okdp.ruch.com.pl
4. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną:
 - do 5.12 – na I kwartał roku następnego, na I półrocze i na następny rok,
 - do 5.03 – na II kwartał roku bieżącego,
 - do 5.06 – na III kwartał roku bieżącego,
 - do 5.09 – na IV kwartał roku bieżącego.



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP w Warszawie

W roku 2005, 2006 i 2007 uczelnia otrzymała certyfikat "Wiarygodna Szkoła"



Studia I stopnia stacjonarne

- Doradztwo i terapia pedagogiczna
- Pedagogika wczesnoszkolna z językiem angielskim

Studia na kierunku pedagogika



Studia I i II stopnia niestacjonarne

- Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z ustawodawstwem rodzinnym
- Pedagogika kulturoznawcza - menedżer i animator kultury
- Pedagogika wczesnoszkolna z językiem angielskim (tylko studia I stopnia)
- Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną
- Pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną
- Pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem
- Pedagogika pracy z doradztwem zawodowym
- Pedagogika pracy z ochroną pracy
- Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień
- Edukacja informatyczna i medialna
- Doradztwo i terapia pedagogiczna
- Edukacja ekologiczna (tylko studia I stopnia)
- Edukacja obronna



Studia poddyplomowe

Kwalifikacyjne:

- Pedagogika przedszkolna

Doskonalące :

- Zarządzanie oświatą

SZCZEGÓLOWYCH 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

www.wsp.edu.pl

