

INDEKS 221767  
Nakład 300 egz.  
Cena 11 zł (VAT 5%)

ISSN 0483-4992

# RUCH PEDAGOGICZNY

## 3-4



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXXII Warszawa 2011

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**

# **3-4**



**WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP**

Rok LXXXII Warszawa 2011

**Skład redakcji:**

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

**Adres redakcji:**

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

**Recenzent**

prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski

**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

<b>Barbara Mazur</b> – Prawo do sfery symboli – wielokulturowość z perspektywy kulturowo-historycznej teorii Wygotskiego .....	5
<b>Mirosław S. Szymański</b> – Friedrich Wilhelm Foerster <i>versus</i> Adolphe Ferrière, czyli o dwóch koncepcjach samorządności uczniowskiej w Drugiej Rzeczypospolitej ....	11

### RELACJE Z BADAŃ

<b>Magdalena Piorunek, Iwona Werner</b> – Studiowanie w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego .....	17
<b>Natalia Bednarska</b> – Funkcjonowanie szkoły przed i po rozpoczęciu światowego kryzysu gospodarczego w ocenie nauczycieli .....	41
<b>Stefan T. Kwiatkowski</b> – Pedagogiczne i psychologiczne aspekty dopasowania zawodowego .....	59
<b>Mirosława Czerniawska</b> – Czy wartość „równość” determinuje postawy wobec społecznej równości? .....	75

### SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

<b>Mirosława Cylkowska-Nowak</b> – Szkolnictwo wyższe w Japonii – między elitaryzmem a umasowieniem .....	85
---	----

### MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY I OPINIE

<b>Andrzej Sztylka</b> – Niebezpieczne dzisiaj i niepewne jutro – humanistyczna panorama nadziei .....	103
--	-----

### RECENZJE

<b>Mirosław S. Szymański</b> – Bogusław Milerski: <i>Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii</i> .....	119
<b>Renata Nowakowska-Siuta</b> – Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski (red. naukowa): <i>Edukacja alternatywna w XXI wieku</i> .....	121
<b>Bogusław Śliwerski</b> – Lech Sałaciński: <i>Aporie wychowawcze szkoły i nauczyciela. Złudzenia transmisji wartości w edukacji</i> .....	123
<b>Agnieszka Piejka</b> – Mieczysław Gulda: <i>Człowiek – nauczyciel – twórca. Józef Golec</i> .....	128

### KRONIKA

<b>Anna Józefowicz</b> – II Ogólnopolskie Warsztaty Metodologii Jakościowych, Olsztyn 7–8 kwietnia 2011 roku .....	131
--	-----

## CONTENTS

### ARTICLES

- Barbara Mazur** – The right to the realm of symbols – multiculturalism from the perspective of Vygotsky's cultural-historical theory ..... 5
- Mirosław S. Szymański** – Friedrich Wilhelm Foerster *versus* Adolphe Ferrière, that is to say about two concepts of student's self-government in the Second Republic of Poland ..... 11

### RESEARCH REPORTS

- Magdalena Piorunek, Iwona Werner** – Studying in the European Higher Education Area ..... 17
- Natalia Bednarska** – Functioning of the school before and after the start of the global economic crisis in the teacher's assessment ..... 41
- Stefan T. Kwiatkowski** – Pedagogical and psychological aspects of occupational fit ... 59
- Mirosława Czerniawska** – Does Value „equality” determine attitudes towards social equality? ..... 75

### SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

- Mirosława Cylkowska-Nowak** – Higher education in Japan: between elitism and massification ..... 85

### MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY I OPINIE

- Andrzej Sztyłka** – Dangerous today and uncertain tomorrow – the humanistic panorama of hope ..... 103

### REVIEWS

- Mirosław S. Szymański** – Bogusław Milerski: Pedagogical hermeneutics. Perspectives of the pedagogy of religion ..... 119
- Renata Nowakowska-Siuta** – Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski (eds.): Alternative education in the XXI century ..... 121
- Bogusław Śliwerski** – Lech Sałaciński: Educational aporia of the school and the teacher. Delusions of the transmission of values in education ..... 123
- Agnieszka Piejka** – Mieczysław Gulda: The man – the teacher – the founder. Józef Golec ..... 128

### CHRONICLE

- Anna Józefowicz** – The Second National Workshop of Qualitative Methodology, Olsztyn, 7–8 April 2011 ..... 131

# ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2011

Barbara Mazur

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

## PRAWO DO SFERY SYMBOLI – WIELOKULTUROWOŚĆ Z PERSPEKTYWY KULTUROWO-HISTORYCZNEJ TEORII WYGOTSKIEGO

Czytając książki i rozprawy na temat Wygotskiego często można odnieść wrażenie, że nie dotyczą one tej samej osoby. Wynika to między innymi z faktu, iż autorzy podkreślają różne aspekty jego prac, co może być związane nie tylko z potrzebami i zainteresowaniami tych autorów, ale także z poziomem skomplikowania i trudności tekstów Wygotskiego. Są to bowiem teksty wielowątkowe, o złożonej, wielowymiarowej strukturze, nieliniowej narracji, z licznymi dygresjami i odwołaniami do literatury, przy okazji których to odwołań możemy obserwować polemiczną pasję Wygotskiego. Sporo trzeba więc włożyć wysiłku, aby „przeczytać ze zrozumieniem” jego prace. W takiej sytuacji niektórzy badacze prawdopodobnie nie sięgają do dzieł Wygotskiego, czerpiąc informacje o jego ideach z drugiej ręki. Konsekwencje takiej strategii są łatwe do przewidzenia, a można je sprawdzić empirycznie w dziecięcej zabawie w „głuchy telefon”: informacja przekazana dziecku znajdującemu się na początku szeregu, do ostatniego dziecka dociera tak zniekształcona, że staje się inną informacją.

Zdarza się więc, że ta sama, stworzona przez Wygotskiego, idea bywa rozumiana w różny sposób. Pojawia się wówczas pytanie: która myśl jest oryginalną myślą Wygotskiego czy chociażby zgodną z jego poglądami, a która tylko – nie zawsze trafną – interpretacją. W konsekwencji braku jednoznaczności przy odczytywaniu Wygotskiego i wielości tych odczytywań pojawiło się w literaturze pojęcie „wersje Wygotskiego” (Gillen, 2000, s. 2). Liczba tych wersji jest znaczna, niektóre z nich diametralnie różnią się od innych, czego jaskrawym przykładem może być fakt istnienia – obok dominującego poglądu o Wygotskim jako konstruktywście – opinii, iż jest on behaviorystą. W zasadzie prawie wszyscy wybitni psycholodzy zajmujący się Wygotskim tworzą swoje własne „wersje Wygotskiego”. Przywołajmy chociażby interpretacje Wertscha, Veresova, Cole’a, Leontiewa czy Yaroshevsky’ego, które różnią się między sobą w sposób istotny. Zastanówmy się zatem nad kolejnymi przyczynami tej niejednoznaczności w odbiorze Wygotskiego.

Obok wielu przyczyn o charakterze specyficznym – innych w byłym Związku Radzieckim, innych w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Australii i krajach

Europejskich – można wskazać na przyczyny o charakterze ogólnym, występujące w obu tych obszarach. Zaczniemy od tej, na którą zwraca uwagę jeden z najwnikliwszych i najbardziej cenionych badaczy dorobku Wygotskiego – Rene van der Veer. Pisze on: „Kiedy Wygotski zmarł w 1934 roku, pozostawił ogólne wskazówki (np. aby prawdziwie poznać jakieś zjawisko trzeba badać jego genezę; umysł jednostki można wyjaśnić tylko poprzez spojrzenie na zewnątrz tego umysłu), metody badawcze (np. metodę podwójnej stymulacji) i określone idee (np. koncepcja rozwoju pojęć, koncepcja strefy najbliższego rozwoju), ale nie pozostawił w pełni koherentnej i systematycznie opracowanej teorii. Teraz widzimy, że wiele z jego idei, metod i wskazówek było historycznie albo logicznie powiązanych, ale Wygotski nie zawsze je wyrażał” (van der Veer, 2008).

Powyższe twierdzenie o braku spójnej oraz wystarczająco dokładnie i wyczerpująco opracowanej teorii nie jest czymś nowym. Opinię tę podziela wielu naukowców, niedopracowanie teorii zaś to jedna z przyczyn wielości ich interpretacji. Bardzo interesujący wydaje się fragment cytowanej wypowiedzi van der Veera o ukrytej, niewyrażonej *explicitie*, strukturze całości. Przykładem dostrzeżenia takiej struktury przez van der Veera jest wskazany przez niego związek między podstawowym prawem kulturowo-historycznej teorii rozwoju, to znaczy genetycznym prawem rozwoju umysłu i koncepcją strefy najbliższego rozwoju (SNR). Brak zatem kompleksowo i wystarczająco dokładnie opracowanej teorii (co wydaje się niemal oczywiste, zważywszy bardzo krótki czas, w którym Wygotski zajmował się nauką) to kolejna przyczyna istnienia różnych „wersji Wygotskiego”.

Zwróćmy uwagę na jeszcze jedną – już ostatnią – a związaną z problemami dotyczącymi udostępniania prac Wygotskiego czytelnikom Zachodnim, w tym z jakością angielskojęzycznych edycji niektórych jego dzieł.

Poglądy Wygotskiego poznał Zachód dzięki dwóm książkom, ich tytuły angielskie brzmiały: *Thought and language* i *Mind In society: the development of higher psychological processes*. Pierwsza z nich ukazała się w roku 1962, było to nieudane tłumaczenie „Myślenia i mowy” (wydanie zmienione w roku 1986), druga ukazała się w roku 1978 (drugie wydanie 1980) i jak pisze Cole w przedmowie do niej, jest to kompilacja fragmentów z różnych prac Wygotskiego, dość swobodnie łączonych, podawane są przykłady ilustrujące jakiś problem zaczerpnięte z prac uczniów Wygotskiego, niektóre fragmenty są eliminowane jako niepotrzebne (Yasnitsky, 2010).

Mamy więc wyraźną, dokonaną przez wydawców, ingerencję, w wyniku której mogło nastąpić zniekształcenie myśli autora. Z kolei tłumaczenie „Myślenia i mowy” oceniono jako nieudolne i nierzetelne. A – przypomnijmy – książkami, które stanowiły w pewnym okresie na Zachodzie główne źródło wiedzy o Wygotskim, były właśnie te dwie książki. W okresie późniejszym już oczywiście tłumaczenia następnych dzieł, na ogół pozbawione już poważnych wad wydawniczych.

Po ukazaniu się wyżej wymienionych tłumaczeń, na całym świecie, szczególnie zaś w Stanach Zjednoczonych i krajach Europejskich, w latach 80. niebawem wzrosła popularność naukowa Wygotskiego, można wręcz mówić o „modzie na Wygotskiego”. Wygotski stał się na Zachodzie postacią kultową, najczęściej cytowaną, traktowany był jako geniusz samotnie rozwiązujący podstawowe problemy psychologii i edukacji. Recenzent *Mind In society* amerykański filozof Stephen Toulmin zatytułował swą recenzję „Mozart psychologii”, która to nazwa przyłgnęła do Wygotskiego, Bruner określał go „człowiekiem, który mówi do nas z przyszłości”. Praw-



dopodobnie ówczesna moda na socjogenetyczne idee przy rozpatrywaniu psychologicznych funkcji człowieka, a więc na podkreślanie społecznej natury tych funkcji przyczyniła się do tej ogromnej popularności naukowej Wygotskiego. Oryginalność i niewątpliwie wielka wartość merytoryczna teorii Wygotskiego, przy jednoczesnej pewnej elastyczności interpretacji, a tym samym znajdowaniu – w jakimś stopniu – u Wygotskiego tego, co było potrzebne poszczególnym uczonym, wszystko to zapewne sprzyjało traktowaniu na Zachodzie Wygotskiego jako naukowego guru.

Obecnie obserwujemy (przynajmniej w literaturze) wygasanie tego kultu, co nie oznacza pomniejszania czy niedoceniań dorobku Wygotskiego. Wyraźnie widać natomiast dążenie międzynarodowej społeczności uczonych do dokonania rzetelnej naukowo oceny Wygotskiego, poprzedzonej działaniami zmierzającymi do pełnego zrozumienia treści jego idei i implikacji z nich płynących. Obok kontynuowania już istniejących, powstają nowe obszary badań Wygotskiego. W ciągu ostatniej dekady ukazały się nowe prace analizujące jego dorobek, przygotowane przez wybitnych psychologów – między innymi przez Jerome'a Brunera, Daniela Cole'a, Jamesa Wertscha. Ponadto istnieją bardzo interesujące i cenne analizy, których autorami są Rosjanie-emigranci, od wielu lat pracujący na uniwersytetach zachodnich, głównie amerykańskich. Trwają także prace uczonych rosyjskich, ukraińskich, estońskich. W tych intensywnych, systematycznie prowadzonych pracach wykorzystuje się niezbadane dotychczas źródła archiwalne, obejmujące zarówno niepublikowane dotąd prace, jak i zarejestrowane ustne wypowiedzi Wygotskiego (na przykład wykłady) oraz dokonuje się rewizji prac opublikowanych. Także rodzina Wygotskiego udostępniła domowe archiwum z wieloma bardzo wartościowymi materiałami. Wydawany w języku angielskim periodyk „The Journal of Russian and East European Psychology” stanowi cenne źródło informacji o tym, co się aktualnie dzieje w psychologii i edukacji krajów wskazanych w tytule czasopisma, czyli Rosji i państwach Europy Wschodniej. Czasopismo to pełni więc rolę informatora dla Zachodnich czytelników o wydarzeniach naukowych w Rosji i Europie Wschodniej, w tym o badaniach nad spuścizną Wygotskiego.

Celem przedstawionego przeze mnie powyżej problemu wielości interpretacji teorii Wygotskiego i możliwości identyfikowania w związku z tym różnych „wersji Wygotskiego” było wskazanie na zasadność dokonania wyboru jednej z takich „wersji” przy omawianiu w niniejszym artykule tezy związanej z kulturowo-historyczną teorią rozwoju.

Wygotskiego kulturowo-historyczna teoria rozwoju jest konstrukcją bardzo złożoną, wielowymiarową, uwikłane są w niej między innymi takie pojęcia, jak: narzędzie, znak, upośrednienie, wyższe funkcje psychiczne. Teoria ta uwzględnia socjokulturowy kontekst rozwoju, wskazuje na kulturową naturę rozwoju człowieka, opisuje, jak społeczne i kulturowe aktywności człowieka determinują rozwój poznawczy, kształtują wyższe psychiczne procesy. W działaniach tych istotną rolę odgrywają wytwory społeczne, a wśród nich przede wszystkim język.

Jeżeli pozostalibyśmy na tak ogólnym poziomie opisu teorii, z pewnością przyznano by, że wprawdzie ogólnikowe i niepełne, ale podane informacje rzeczywiście odnoszą się do teorii Wygotskiego. Bardziej precyzyjny opis teorii, odpowiedzi na konkretne, szczegółowe pytania nie byłyby już tak jednoznaczne. Jako przykład można wskazać kwestię: czy koncepcja strefy najbliższego rozwoju (SNR) należy do kulturowo-historycznej teorii, czy nie. Ustalenie tego faktu jest bardzo istotne, ponieważ koncepcja SNR mogłaby wskazywać sposób interioryzacji zewnętrznych

systemów symbolicznych. Wygotski wprawdzie nie wspominał o istniejącym związku między tymi teoriami, należy jednak wziąć pod uwagę fakt, że były to problemy, które rozwiązywał w ostatnim okresie swego życia, pracując w wielkim pośpiechu i będąc ciężko chorym człowiekiem. Koncepcja SNR powstała kilka lat po opracowaniu przez Wygotskiego i Żurię kulturowo-historycznej teorii rozwoju. Koncepcja ta była bodajże ostatnim problemem, nad którym pracował Wygotski. Praca ta została przerwana, Wygotski nie zdążył powiedzieć nic więcej.

W sytuacji istnienia różnych interpretacji kulturowo-historycznej teorii, deklaracja wyboru określonej wersji wydaje się zasadna. Wersja, jaką wybieram, to wersja przedstawiona przez Rene van der Veera i Jaana Valsinera w znakomitej książce *Understanding Vygotsky. A Quest for synthesis* (1991). Jest to książka wyjątkowa z kilku powodów. Po pierwsze, autorzy opierają się przede wszystkim (choć oczywiście nie wyłącznie) na autentycznych, oryginalnych materiałach źródłowych, to znaczy pismach Wygotskiego w języku rosyjskim. (Jaana Valsiner opuścił Związek Radziecki w roku 1980 i osiedlił się na Zachodzie, Rene van der Veer także zna język rosyjski). W bibliografii książki znajduje się około 300 pozycji Wygotskiego, wśród nich część nieopublikowanych, przechowywanych w różnych archiwach państwowych i prywatnych. Autorzy pragną więc zrozumieć Wygotskiego słuchając samego Wygotskiego, a nie dowiadując się o nim od innych.

Po drugie, interesująca i efektywna jest wykorzystywana przez autorów metoda badawcza. Opisują oni bowiem nie stan końcowy, ale proces wyłaniania się i rozwiązywania przez Wygotskiego problemów naukowych. Łączy się to z omówieniem stanowisk poprzedników w danej sprawie, poznanie krytycznych sądów Wygotskiego na dany temat i wreszcie podaniem sposobu rozwiązania problemu przez Wygotskiego. Autorzy informują także, jaką wartość ma propozycja Wygotskiego współcześnie. Czytelnik odnosi wrażenie, że uczestniczy w fascynującym procesie rekonstrukcji myśli Wygotskiego.

Walory książki sprawiły, że po 20 latach od jej pierwszego wydania uważana jest nadal przez naukowców zainteresowanych spuścizną Wygotskiego za pracę najlepszą, wciąż niemającą sobie równej.

Patrzę więc na kulturowo-historyczną teorię rozwoju oczami van der Veera i Valsinera i mam powody sądzić, że tak właśnie widział ją Wygotski. Spośród wielu twierdzeń tej teorii wybieram nieliczne, przedstawiam je w sposób bardzo uproszczony, schematyczny, hasłowy. W artykule tym nie będzie więc opisu teorii, będzie tylko wskazanie w tej teorii pewnych miejsc (nielicznych) spośród tych, do których – jak sądzę – należy zajrzeć, aby udowodnić przyjętą tezę, iż za pomocą teorii Wygotskiego można uzasadnić prawo każdego człowieka do sfery symboli swojej społeczności. Poniższe rozważania traktuję jako wstęp do tego zadania.

Pierwsze twierdzenie, jakie wyluskuję z teorii dotyczy przeświadczenia Wygotskiego o istnieniu – zarówno w filogenezie, jak i ontogenezie – dwóch linii rozwoju: linii rozwoju naturalnego (biologicznego) oraz linii rozwoju kulturowego. Wprawdzie w ontogenezie bardzo wcześnie następuje połączenie tych dwóch linii, ale nas interesować będzie wyłącznie kulturowy aspekt rozwoju. Następne twierdzenia: – Człowiek w filogenezie wytworzył zbiór kulturowych instrumentów, czyli znaków (symboli). Przykładami takich znaków są: słowa, liczby, symbole algebraiczne, schematy, diagramy itd. Człowiek wytworzył także różne systemy symboliczne, z których najważniejszym jest język.

- Systemy znaków (symboli) stanowią dziedzictwo każdej kultury i muszą być od nowa opanowywane przez każdego członka tej kultury. W różnych kulturach funkcjonują różne systemy symboliczne.
- Dzięki systemom symbolicznym rozwijają się procesy psychiczne, używa się więc zewnętrznych znaków, aby rozwijać wewnętrzne, psychiczne procesy. Systemy symboliczne zostają włączone (zinterioryzowane) do mentalnego funkcjonowania jednostki – powstają wówczas „instrumentalne”, „kulturowe” albo „wyższe” psychologiczne procesy.
- Ponieważ w różnych kulturach funkcjonują różne systemy symboliczne, funkcjonowanie mentalne ludzi z różnych kultur będzie różne. Ludzie bowiem „nie tylko posiadają mentalne narzędzia, ale także są we władaniu tych narzędzi. Systemy symboliczne – mowa szczególnie – nie są czymś zewnętrznym w stosunku do naszych umysłów, ale rosną w nich, tworząc tym samym „drugą naturę”. Opanowane kulturowe środki będą zmieniać nasze umysły” (tamże, s. 225). Tak więc myślenie ludzi należących do różnych kultur będzie różne; różnica ta nie ogranicza się do treści myślenia, dotyczy także sposobów myślenia.

Empiryczne potwierdzenie podstawowej idei kulturowo-historycznej teorii: procesy mentalne ludzi w różnych kulturach są różne, znajdował Wygotski w wynikach ówczesnych badań, wskazujących na występowanie istotnych różnic w myśleniu tak zwanych ludów niecywilizowanych w porównaniu ze światem Zachodu (np. myślenie tych ludów było bardziej konkretne, zdeterminowane sytuacyjnie, silnie związane z emocjami). Stąd już tylko krok do poglądów etnocentrycznych, które rzeczywiście – podobnie jak wielu innych mu współczesnych – Wygotski podzielał, a za które jest krytykowany. Na marginesie pragnę zwrócić uwagę, że – jak to zobaczymy dalej – etnocentryzm Wygotskiego, to „miękki” etnocentryzm, zawierający twierdzenia osłabiające negatywną jego wymowę.

Wygotski uważał, że jakość różnych kultur jest różna, że istnieją różne poziomy kultury, najwyższą pozycję zajmuje kultura Zachodu. Wygotski twierdził nawet, że można zbudować tak zwaną „drabinę kulturową”, przedstawiającą ranking kultur. Warto zaznaczyć jednak, że przyczyn różnic w funkcjonowaniu mentalnym ludzi różnych kultur nie upatrywał on w uwarunkowaniach biologicznych, a wyłącznie kulturowych.

Roztrząsając problem różnic między różnymi kulturami Wygotski „zawęził” pojęcie kultury, skoncentrował się głównie na języku, systemie liczenia i pisania. Nie brał pod uwagę innych elementów kultury, takich jak: różne systemy prawa, ekonomia, rodzina, muzyka, sztuka, religia Wygotski ignorował więc wszystkie kulturowe zjawiska należące do społecznej ewolucji” (tamże, s. 213). Van der Veer tłumaczy takie stanowisko Wygotskiego faktem, iż w społecznej – w przeciwieństwie do technologicznej ewolucji kulturowej – nie ma postępu, nie ma sensu porównywać na przykład Homera czy Sofoklesa z twórcami, nawet najwybitniejszymi, epok późniejszych. Inną sytuację mamy w sferze języka, liczenia i pisania. Rozwój języka owocuje między innymi powstawaniem i zwiększaniem liczby pojęć abstrakcyjnych, jeśli chodzi o liczenie, znikają ograniczenia liczenia opartego na konkretach. Ponadto – według Wygotskiego – język i liczby to systemy znaków, które zmieniają funkcjonowanie umysłu człowieka, to symbole kulturowe, to narzędzia rozwoju umysłu, a więc ich znaczenie jest szczególnie.

Spróbujmy, opierając się na tych wyselekcjonowanych, lakonicznych informacjach umieszczonych powyżej, przedstawiających bardzo ułomny, bo nie zawierający wielu istotnych twierdzeń kulturowo-historycznej teorii szkie, odpowiedzieć na pytanie: jakie wnioski można wysnuć co do postawionej w artykule tezy o prawie człowieka do sfery symboli swojej społeczności. Na pierwszy rzut oka udowodnienie, czy chociażby uprawdopodobnienie tej tezy wydaje się trudne, a może nawet nieosiągalne. Wskazuje na to następujące rozumowanie:

Ponieważ kultura, której wartość mierzona jest rodzajem jej systemu języka mówionego i pisanego oraz liczenia, determinuje funkcjonowanie procesów mentalnych członków tej kultury, skłania to przedstawicieli kultury bardziej rozwiniętych do ingerencji, do udzielania innym kulturom „pomocy” w osiągnięciu wyższych poziomów rozwoju. Takie stanowisko zajmował Wygotski, kiedy pragnął, aby po rewolucji październikowej społeczność Azji, wchodząca w skład Związku Radzieckiego, znalazła się na wyższym szczeblu „drabiny kulturowej”. Działania tego rodzaju zdają się przeczyć tezie artykułu.

Zwróćmy jednak uwagę, że o próbach ingerencji w sferę symboli mówił Wygotski w przypadku społeczności kultur znajdujących się na niższych – według niego – poziomach rozwoju, i że nawet w tym przypadku dotyczy to tylko pewnego wymiaru kultury. W świetle teorii Wygotskiego brak jakichkolwiek przesłanek wskazujących na celowość podobnych procedur w przypadku różnych społeczności tej samej kultury (a więc na przykład różnych narodów kultury europejskiej, czy jeszcze bliższej – słowiańskiej), czy też różnych kultur, ale znajdujących się na tym samym poziomie jego drabiny.

## Literatura

- Gillen J.: *Versions of Vygotsky*. „British Journal of Educational Studies” 2000, vol.48, issue.2
- van der Veer R.: *Multiple readings of Vygotsky*. W: van Oers B., Wardekker W., Ribers E., van der Veer R. (red.): *The transformation of learning. Advances In cultural-historical activity theory*. Cambridge University Press, New York 2008
- van der Veer R., Valsiner J.: *Understanding Vygotsky. A Quest for synthesis*. Blackwell, Oxford UK & Cambridge USA 1991
- Wygotski L.S.: *Historia rozwoju wyższych funkcji psychicznych*. W: *Wybrane prace psychologiczne*. PWN, Warszawa 1971
- Wygotski L.S.: *Myslenie i mowa*. PWN, Warszawa 1989
- Wygotski L.S.: *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. PWN, Warszawa 2006
- Yasnitsky A.: *Guest editor's introduction „Archival revolution” In Vygotskian studies? Uncovering Vygotsky's archives*. „Journal of Russian and East European Psychology” 2010, vol.48, no.1.

### **The right to the realm of symbols – multiculturalism from the perspective of Vygotsky's cultural-historical theory**

The article poses and attempts to prove the thesis that Vygotsky's cultural-historical theory of development implies the right of people of various cultures to preserve the realm of symbols of their own community. As there are different interpretations of Vygotsky, the author has adopted the version of Vygotsky presented by Rene van der Veer and Jaan Valsiner.

Mirosław S. Szymański  
 Uniwersytet Warszawski

## FRIEDRICH WILHELM FOERSTER VERSUS ADOLPHE FERRIÈRE, CZYLI O DWÓCH KONCEPCJACH SAMORZĄDNOŚCI UCZNIOWSKIEJ W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ<sup>1</sup>

Kiedy otrzymałem zaszczytne zaproszenie na kolejną konferencję Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” Polskiej Akademii Nauk organizowaną przez Panią Profesor Irenę Wojną i Pana Profesora Jerzego Kleera, zacząłem się zastanawiać nad tematem referatu. Tytuł konferencji *Idealy i konformizmy* jest niezwykle pojemny i pozostawia szerokie pole do najrozmaitszych interpretacji. Intelktualną przesłanką tak intrygująco sformułowanego tematu konferencji – czytamy w *Zaproszeniu* – był tekst Bogdana Suchodolskiego (1958) z zamierzonych dla mnie czasów: *Pedagogika ideałów i pedagogika życia*. Ta informacja była już dla mnie istotną wskazówką; znalazłem trop.

W zaproszeniu czytamy: „Pedagogika ideałów inspirowana myślą Platona może, choć nie musi, prowadzić do manipulacji i zniewolenia. Pedagogika życia związana z myślą J. J. Rousseau może także, choć nie musi, prowadzić do liberalizmu i permisywizmu”. Pedagogika ideałów i pedagogika życia ujmowane były przez Bogdana Suchodolskiego jako jedna z klasycznych dychotomii czy też wręcz antynomii pedagogicznych, obok takich, jak – wspomnę tylko o trzech – *Führen oder Wachsenlassen* (Theodor Litt), *swoboda i przymus w wychowaniu* (Bogdan Nawroczyński), *wspieranie rozwoju a selekcja w polityce oświatowej*. Nie przeszkadzało to jednak (Bogdanowi Suchodolskiemu) podjąć w marksistowskiej „koncepcji wychowania dla przyszłości” próby przewyżczenia tej antynomii. Wydaje mi się – na podstawie seminarium, na które uczęszczałem (miałem jeszcze to szczęście) i współredagowania jego ostatniej książki *Wychowanie mimo wszystko* – że Profesor w pełni zdawał sobie sprawę, że antynomii (zwłaszcza tej burżuazyjnej) z definicji przewyżczyć się nie da – no, chyba że na gruncie dialektyki.

Bogdan Suchodolski (1958, s. 412) pisał: „We współczesnej pedagogice burżuazyjnej ze szczególną ostrością ujawnia się przeciwieństwo haseł wychowania wedle rozwojowych potrzeb jednostki i haseł wychowania wedle trwałych ideałów”. A nieco wcześniej stwierdził: „Ale zasada wydobywania i ukazywania konfliktów pozostaje ta sama. Jest nią przekonanie, że walka filozoficznych koncepcji stanowi najgłębszy i podstawowy nurt antynomii zachodzących w pedagogice współczesnej” (tamże, s. 410–411). I ze stwierdzeniem tym nie sposób się nie zgodzić. Przytłoczony ciężarem myśli humanistycznej Bogdana Suchodolskiego nigdy nie ośmieliłbym się zabierać głosu w kwestii podłoża filozoficznego antynomii pedagogicznych.

Mówiąc o antynomiach pedagogicznych, warto przypomnieć o głośnych niedgdy, ostro współzawodniczących ze sobą w okresie Drugiej Rzeczypospolitej, modelach samorządności uczniowskiej. Czas po temu sposobny, jako że 21 listopada 2011 roku odbyły się w naszym kraju wybory samorządowe właśnie. A i pozostaniemy w kręgu myśli Bogdana Suchodolskiego, który z właściwą sobie przenikliwością wielokrotnie – i słusznie – głosił: „... toczyła się i toczy walka między wyznawcami biologiczno-psychologicznej koncepcji wychowania i zwolennikami koncepcji socjologicznej, walka między religijno-filozoficzną pedagogiką a wszystkimi pozostałymi obozami” (tamże, s. 411).

W naszym przypadku była to walka między „pedagogiką religijno-filozoficzną” a „teorią nowego wychowania”, które to nurty w myśli pedagogicznej Bogdana Suchodolski jakoś nie bardzo lubił.

\* \* \*

Dwa są źródła ruchu samorządności uczniowskiej w Drugiej Rzeczypospolitej. Pierwsze, *rodzime*, to *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*, działalność oświatowa czołowych postaci epoki Oświecenia, ideologia pedagogiczna Bronisława F. Trentowskiego. W odrodzeniu i rozwoju samorządności uczniowskiej w Drugiej Rzeczypospolitej znacznie większą rolę odegrało jednak źródło drugie: *wplywy zagraniczne* (zob. Szymański, 2002, s. 89–97).

Trudno zresztą mówić o „odrodzeniu”, bo nauczyciele, którzy na początku XX wieku zaczęli wprowadzać do szkół samorząd – niemal wyłącznie w zaborze austriackim, w Galicji, gdzie ze względu na polityczną autonomię istniała największa swoboda działania – przeważnie nic nie wiedzieli o jego polskich tradycjach. Należało by zatem mówić w przewartowaniu samorządów uczniowskich od nowa. Źródłem inspiracji były coraz częściej ukazujące się w czasopiśmie pedagogicznych doniesienia o eksperymentach z „gminą szkolną” prowadzonych przez pedagogów amerykańskich, austriackich, angielskich, szwajcarskich i niemieckich. Były to jednak z reguły informacje wyrywkowe, mało rzetelne, przekazywane na zasadzie pedagogicznych ciekawostek.

Największą rolę w powstaniu i rozwoju teorii i praktyki samorządów uczniowskich odegrały dwa dzieła o światowym oddziaływaniu przetłumaczone na język polski.

Pierwsze z tych dzieł to *Schule und Charakter* (z 1907 roku), czyli *Szkola i charakter* (przekład polski ukazał się już w 1909 roku). Jego prawie zapomniany już dzisiaj autor, *Friedrich Wilhelm Foerster* [1869–1966], który z racji swej bezkompromisowej walki z nacjonalizmem, szowinizmem i militarystką nazwany został w Niemczech „sumieniem pokolenia” cieszył się w Polsce okresu dwudziestolecia międzywojennego wielkim szacunkiem i niekłamany uznaniem. Był on bez wątpienia najczęściej czytany zagranicznym pedagogiem. Dość powiedzieć, że do wybuchu drugiej wojny światowej przetłumaczono na język polski aż 19 jego książek, a przy tym niektóre miały po kilka wydań. Oprócz przekładów, w literaturze pedagogicznej bardzo często powoływano się na niego, omawiano i propagowano jego poglądy. Pierwsza publikacja o nim ukazała się już w 1910 roku. W 1920 roku Polska Akademia Umiejętności nadała mu tytuł członka rzeczywistego zagranicznego. Podobnie jak w Niemczech uchodził on w Drugiej Rzeczypospolitej za czołowego

– w skali ogólnoswiatowej – pedagoga w zakresie teorii katolickiego wychowania moralnego. Fenomen jego niebywalej popularności w Polsce wyjaśnić można chyba głównie tym, że w stworzonym przez siebie systemie wychowawczym zalecał realizowanie tradycyjnych katolickich wartości za pomocą nowoczesnych metod wychowawczych, pośród których nie ma miejsca na „pedagogikę chłosty” (*Prügel-pädagogik*), a werbalne pouczenia dopuszcza się tylko warunkowo.

Zarys owego systemu wychowawczego przedstawił Foerster w swym głównym dziele *Szkola i charakter*, zajmując z katolickiego punktu widzenia stanowisko wobec istotnych problemów pedagogicznych, jak: przyczyny braku dyscypliny w szkołach, posłuszeństwo a wolność w wychowaniu, wychowanie seksualne a samobójstwa uczniów, szkoła a alkohol, koedukacja a kształcenie elit. Przede wszystkim jednak dzięki tej wielokrotnie uzupełnianej i przepracowywanej książce znany (choć bardzo rzadko praktykowany) stał się w Niemczech – jeszcze w czasach Rzeszy Wilhelmskiej – samorząd uczniowski, a jej autor – obok Georga Kerschensteina, również dobrze znanego w Drugiej Rzeczypospolitej – stał się najbardziej wpływowym niemieckim teoretykiem samorządu i odgrywał czołową rolę przy wprowadzaniu tej metody wychowania do niemieckich szkół.

Naczelnym zadaniem wychowania szkolnego jest według Foerstera kształtowanie u uczniów silnego charakteru, a to z następujących powodów:

1. „Aby duszę ucznia uchronić od niebezpieczeństw jednostronnego kształcenia rozumu;
2. Aby skłonności i zdolności ucznia, rozbudzone i rozwinięte przez szkołę, z góry podporządkować wyższemu celowi i prawu;
3. Aby poddać pracy szkolnej i porządkowi szkolnemu głębsze siły duszy;
4. Aby planowo wyzyskać wiele sposobności, które nastroją samo życie szkolne dla ćwiczeń sił charakteru i aby stworzyć przeciwwagę dla moralnych niebezpieczeństw życia szkolnego” (Foerster, 1928, s.12 i nast.).

Kształtowanie silnego charakteru jest wychowaniem ukierunkowanym na „wieczne” wartości, jest włączaniem jednostki w „większą całość”, jest wychowaniem ku katolickiej moralności i obyczajowości, autonomii, dobrowolnemu posłuszeństwu, odpowiedzialności, samoograniczeniom, samokontroli. Dzięki kształtowaniu silnego charakteru „zła natura ludzka” ma być wyparta i zdominowana przez „dobrą kulturę”. Nauczyciele i wychowawcy mają do dyspozycji dwie metody oddziaływań wychowawczych: „indywidualno-pedagogiczną” oraz „socjalno-pedagogiczną”. Ta pierwsza polega „na wzmacnianiu indywidualnej samodzielności wobec instynktów stadowych” (tamże, s. 68). Ta druga sprowadza się do tego, „że młodociany tłum (...) legalizuje się, powierza mu się pozytywne zadania z dziedziny porządku, opieki i zarządu” (tamże, s. 68). Metoda „socjalno-pedagogiczna” jest zatem niczym innym, jak wychowawczą metodą samorządu uczniowskiego. Samorząd uczniowski ma być najlepszą metodą zarówno utrzymania dyscypliny szkolnej, jak i kształtowania w szkole prawdziwie silnego charakteru dzieci i młodzieży.

W książce *Szkola i charakter* przedstawił Foerster kilka mniej radykalnych eksperymentów z samorządem uczniowskim ze Szwajcarii, Austrii i Niemiec, najwięcej uwagi poświęcając jednak amerykańskiej *school-city* oraz angielskiej *public-school*, by na tej podstawie sformułować bardzo konkretne propozycje dotyczące strategii wprowadzania i organizacji samorządu uczniowskiego. „Widzi on przed nim duży

obszar zadań, począwszy od dyżurów (*Ämter*) polegających na otwieraniu okien, przygotowywania zebrań, dbania o czystość, aż po działalność rad uczniowskich osądających sprawców czynów podlegających karze. Wnikliwie rozważa problem sądu uczniowskiego, rozpatruje możliwości jego działania, ale jest też świadom jego ograniczeń” (Scheibe, 1959; za: Szymański, 2002, s. 94).

A do tego – jak na sympatyka monarchistycznych form sprawowania rządów przystało – zaleca nauczycielom, żeby przy stosowaniu nowej metody wychowawczej strzegli się przed „niebezpieczną i zgubną przesadą”, unikali naśladownictwa parlamentarno-demokratycznych form sprawowania rządów, przeciwstawiali się „amerykanizmowi”, który ignoruje „pedagogiczne znaczenie absolutnego autorytetu nauczyciela”. W jego systemie wychowawczym samorząd uczniowski to koniec końców jedynie urządzenie szkolne „nałożone przez autorytet celem umożliwienia wprawienia się w nowe obowiązki” (Foerster, 1928, s. 187n). Najgłębszy sens samorządu uczniowskiego sprowadza się do „wychowania obywatelsko-państwowego” (*staatsbürgerliche Erziehung*). A przecież „wychowanie obywatelsko-państwowe” ku odpowiedzialności za „większą całość” – naród i/lub państwo – uznawano w Drugiej Rzeczypospolitej za jedno z naczelnych zadań pedagogicznych. I z pewnością – obok katolicyzmu – jest to druga przyczyna ogromnej popularności, jaką cieszyły się książki Foerstera w międzywojennej Polsce.

Drugie dzieło, które wywarło przemożny wpływ na praktykę i teorię samorządów uczniowskich w Drugiej Rzeczypospolitej, to książka *L' autonomie des écoliers* (z 1920 roku). Została ona wprawdzie przetłumaczona na język polski dopiero w 1933 roku (Ferrière, 1933), ale z licznych omówień i w oryginale znana była w Polsce już od początku lat dwudziestych. Jej autorem jest wybitny szwajcarski pedagog reformy *Adolphe Ferrière* [1879–1960]: współpracownik Hermanna Lietza w niemieckich Wiejskich Domowych Ogniskach Wychowawczych (*Landerziehungsheime*) w Ilsenburgu oraz w Haubindze, współzałożyciel pierwszego tego typu zakładu wychowawczego w Szwajcarii – w miejscowości Glarisegg, profesor w Instytucie im. Jean-Jacque Rousseau w Genewie, współzałożyciel Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania; współzałożyciel Międzynarodowego Biura Wychowania; autor ponad 40 książek i setek rozpraw rozsianych po pedagogicznych czasopismach; twórca koncepcji *école active*, czyli „szkoły aktywnej”.

W latach dwudziestych podróżował on po całej Europie i Ameryce Północnej. W 1929 roku odwiedził także i Polskę, zwiedzając wiele szkół i zapoznając się z polską pedagogiką. Owocem tej wizyty były rozprawy o polskich „nowych szkołach” opublikowane przez Ferrière’a we francuskojęzycznych czasopismach pedagogicznych, a także tłumaczenia dwóch wspomnianych jego prac na język polski.

„Szkołę aktywną” definiuje Ferrière jako: „Ruch skierowany przeciwko wszystkiemu, co pozostało jeszcze w dzisiejszej szkole ze średniowiecza: przeciwko wszelkiemu formalizmowi; przeciwko przyzwyczajeniu polegającemu na podporządkowywaniu szkole życia; przeciwko całkowitemu brakowi zrozumienia dla tego, co jest istotne i podstawowe w naturze dziecka” (Ferrière, 1930, s. 2). Opoowiada się za szkołą koncentrującą się na dziecku, której głównym zadaniem jest tworzenie środowiska sprzyjającego jego rozwojowi. Chodzi o „wyzwolenie” ucznia od wszelkich przeszkód stojących na drodze rozwoju jego istoty i naturalnych zadatków, czyli – innymi słowy – o wspieranie jego produktywności i twórczości, zainteresowań i swobodnej działalności. Naturalne skłonności ucznia trzeba jed-



nak pogodzić z obiektywnymi wymogami życia. A najlepszym ku temu środkiem ma być właśnie samorząd uczniowski.

Książka *Samorząd uczniowski* – podobnie jak *Szkola i charakter* – zawiera szeroki przegląd eksperymentów z samorządami uczniowskimi w Stanach Zjednoczonych i w krajach zachodnioeuropejskich, z tą jednak różnicą, że uwzględnione w niej również zostały bardziej radykalne modele samorządu, jak choćby te wypróbowywane przez Gustawa Wynekena w Wolnej Gminie Szkolnej (*Freie Schulgemeinde*) w Wickersdorf, przez Paula Geheeba w Szkole Odenwald (*Odenwaldschule*) w Oberhombach czy przez Stanisława Szackiego w kolonii „Krzepkie życie” (*Bodraja Žizń*).

Na podstawie dokonanego przeglądu, samorząd uczniowski zdefiniowany został jako metoda wychowawcza, a „wychowywać znaczy prowadzić od niekompetencji do kompetencji, od niezręczności do umiejętności, od nieświadomości do wiedzy, od braku przewidywania do przezorności (...) jeśli chcemy mieć obywateli zdolnych do kierowania nawą państwową, musimy zacząć ich w tym kierunku wychowywać” (Ferrière, 1933, s. 170 i nast.).

Przed samorządem uczniowskim stawia Ferrière podwójne zadanie: z jednej strony ma się on przyczyniać do swobodnego rozwoju „dobrych naturalnych zadań” uczniów, z drugiej zaś strony ma „obudzić i pielęgnować” w uczniach takie cnoty obywatelskie, jak rzetelność, samodzielność, umiejętność współpracy, sprawiedliwość, poczucie odpowiedzialności, miłość bliźniego, wrażliwość społeczna.

Książkę kończy wyliczenie rozlicznych korzyści, jakie płyną ze stosowania wychowawczej metody samorządu uczniowskiego oraz sformułowanie ogólnych zasad wprowadzania jej do szkół. Dzięki samorządowi „większość naszych dzieci nauczy się trzech zasadniczych rzeczy (...) inicjatywy na rzecz postępu ludzkiej zbiorowości, zmysłu krytycznego opartego na rozumie i ducha wzajemnej pomocy opartego na sprawiedliwości” (tamże, s. 225).

Pośród wielu polskich publikacji poświęconych teorii i praktyce samorządu uczniowskiego nie sposób znaleźć ani jednej, w której dokonano by analizy porównawczej poglądów na samorząd uczniowski głoszonych przez Foerstera i Ferrière’a. Mimo że powszechnie ich cytowano i stosowano się do ich zaleceń w pracy wychowawczej w szkołach, z reguły nie uświadamiano sobie, że propagując tę samą metodę wychowawczą samorządu uczniowskiego wychodzili z jakże różnych przesłanek antropologicznych.

Według autora *Szkoly i charakteru* człowiek „jest w gruncie rzeczy istotą nieokietznaną, która nie zna granic ani oceniania samej siebie” (Foerster, 1928, s. 188) – człowiek jest z natury zły. Głównym zadaniem wychowania jest zatem wyparcie czy przewyciężenie „złej natury” i zastąpienie jej „dobrą kulturą”. Tylko w ten sposób można wykształcić silny charakter odznaczający się obowiązkowością, samoopanowaniem, przestrzeganiem chrześcijańskiej (katolickiej) moralności oraz posłuszeństwem wobec zwierzchności.

Według autora *Samorządu uczniowskiego*: „Natura ludzka musi posiadać dużą dozę zdrowego rozsądku, jakiś wrodzony opór przeciw złemu, jakąś siłę, która kieruje ją ku światłu na przekór wszelkim przeciwnościom, jeżeli mimo wszystko obecny chaos nie jest jeszcze gorszy” (Ferrière, 1933, s. 8) – człowiek jest z natury dobry. Głównym zadaniem wychowania jest zatem ochranianie i pielęgnowanie ludzkiej natury, która jest „dobra”. W wychowaniu dążyć trzeba do tworzenia

warunków pozwalających zaspokajać naturalne skłonności i potrzeby w akceptowanej społecznie formie. Tylko w ten sposób można wykształcić obywatela świadomego swych praw i obowiązków, decydującego o swoich własnych czynach i poczuwającego się do odpowiedzialności za nie biorącego aktywny udział w życiu całego społeczeństwa, jak i najbliższej wspólnoty.

Dwa różne poglądy na naturę człowieka – dwie różne koncepcje samorządu. Pierwszy określono w polskiej pedagogice jako „monarchistyczny”, drugi zaś – jako „demokratyczny”. Obydwa znalazły zastosowanie w praktyce wychowawczej. Pod koniec lat dwudziestych, gdy rozwój samorządności uczniowskiej osiągnął swój punkt szczytowy, było znacznie więcej „demokratycznych” niż „monarchistycznych” samorządów uczniowskich. Tak przynajmniej świadczą o tym wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród 400 nauczycieli szkół wszystkich rodzajów i szczebli (Zieleńczyk, 1932).

## Przypisy

<sup>1</sup> Jest to nieco zmieniony tekst wystąpienia wygłoszonego przez autora na konferencji naukowej na temat *Idealy i konformizmy zorganizowanej* staraniem Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” Polskiej Akademii Nauk; konferencja odbyła się w 17 i 18 listopada 2010 roku w Mądralinie pod Warszawą.

## Literatura

- Ferrière A.: *O szkole aktywnej*. „Ruch Pedagogiczny” 1930, nr 1; nr 2  
Ferrière A.: *Samorząd uczniowski. Sztuka kształtowania obywateli dla narodu i ludzkości* (1920). Przekł K. Sońnicki. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa b.r.w. (1933)  
Foerster F. W.: *Szkola i charakter. Zagadnienia moralno-pedagogiczne życia szkolnego* (1907). Autoryzowany przekład z 14-go wydania niemieckiego J. Kramera i B. Kaprockiego. Nakładem Księgarńi Wydawniczej L. Iglą, Lwów 1928  
Suchodolski B.: *Pedagogika na miarę naszych czasów*. Książka i Wiedza, Warszawa 1958  
Szymański M. S.: *Pädagogische Reformbewegungen In Polen 1918–1939. Ursprüngen – Verlauf – Nachwirkungen*. Böhlau Verlag, Köln-Weimar-Wien 2002  
Zieleńczyk A.: *Samorząd uczniowski w Polsce*. „Oświata i Wychowanie” 1932, rok IV, z. 4; z. 5; z. 6.

# RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2011

Magdalena Piorunek

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*

Iwona Werner

*Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu*

## STUDIOWANIE W EUROPEJSKIM OBSZARZE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO Selektywne opinie i plany studentów studiów humanistycznych

### Zmiana społecznego kontekstu studiowania

W ponowoczesnej kulturze globalnej, w skomplikowanym pejzażu intensywnych przemian gospodarczych, które stały się udziałem Polski po 1989 roku, a które uległy przyśpieszeniu po jej wstąpieniu w struktury Unii Europejskiej, zmieniła się zasadniczo sytuacja jednostek na każdym etapie ich życia. Zmianom uległy także warunki definitywnego przekraczania bariery dorosłości, którą bodaj najsilniej akcentuje pokonywanie progu między edukacją i rynkiem pracy, co w praktyce nader często (wobec znacząco rosnących aspiracji edukacyjnych młodych ludzi i poszerzającego się dostępu do edukacji wyższej) oznacza kończenie studiów wyższych i poszukiwanie pracy. Wczesna dorosłość, obciążona dziś (w przeciwieństwie do okresu sprzed przełomu ustrojowo-gospodarczego) ryzykiem/szansą realizowania całkowicie zindywidualizowanej kariery i koniecznością poddawania się rynkowej wycenie własnych kompetencji i zasobów, zmusza młodych dorosłych do inwestowania w kapitał planowanej i świadomie wytyczanej kariery. Młodzi zaczęli inaczej traktować etap edukacji wyższej. Dla jednych stał się trampoliną do spektakularnych karier, przynoszących wielorakie korzyści, ale i wymagających zaangażowania i wysiłku ze strony studiujących, dla innych jest próbą niezbyt wymagającego inwestowania w siebie, oddalającą ich od enklaw biedy i marazmu społecznego, tak charakterystycznego dla osób bezrobotnych (por. Piorunek, 2004).

Realnych kształtów nabrała idea kształcenia ustawicznego (por. Bednarczyk, Pawłowa, Przybylska, red., 2010) które okazało się niezbędne wobec destabilizacji zawodowych karier niemal w toku całego życia człowieka. Przemiany te, jakże często wymuszane dynamiką konkurencyjnego rynku pracy, na którym jednostkowa tożsamość podlega stałej ocenie w kontekście popytu i podaży, przyczyniają się do zasadniczych przemian wzorców biograficznych współczesnych pracujących.

Miejsce stabilnych, linearnych biografii zawodowych zajmują sekwencje czy mozaikowe epizody wielorakiego zaangażowania zawodowego, w przebiegu którego trudno o stałość, spójność doświadczenia czy przewidywalność jego toku (por. np. Hajduk, 1996, 2001; Bańka, 2007; Piorunek, 2009; Piorunek, red., 2009). Tak więc na przestrzeni całej dorosłości przychodzi jednostkom aktywnie poszukiwać kolejnych miejsc pracy i pełnić zróżnicowane role zawodowe, a w przygotowaniu do nich nie sposób uniknąć epizodów zaangażowania edukacyjnego, wśród których poczesne miejsca zajmują studia różnego typu, które można traktować w dwojaki sposób – bądź jako bezpośrednie przygotowanie do roli zawodowej, bądź jako doświadczenie prorozwojowe, które niekoniecznie znajduje przełożenia na realne możliwości poszukiwania i utrzymywania zatrudnienia. Oferta kształcenia na poziomie studiów wyższych jest ogromna, do czego przyczynia się wzrastająca świadomość konieczności inwestowania w edukację jako wymogu teraźniejszości i przyszłości, a także potraktowanie jej w kategoriach dobra rynkowego, za które trzeba zapłacić (nie tylko zresztą w sektorze uczelni niepublicznych).

### **Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (EOSW) – zmiana założeń dotyczących studiowania**

Boom edukacyjny początku lat dziewięćdziesiątych (por. Kwieciński, 2002a, 2002b) wiązał się ze szturmem rodziców i ich dzieci na licea ogólnokształcące jako drogę do edukacji wyższej, która rozwinęła się znacząco między innymi dzięki uruchomieniu niepublicznego sektora oświaty. Zanotowano odwrót od rozpowszechnionego we wcześniejszym systemie kształcenia na poziomie zasadniczym zawodowym. Znacząco wzrosły aspiracje edukacyjne młodzieży, która niemal powszechnie pragnie zdobyć wyższe wykształcenie, traktując je jako kapitał niezbędny na współczesnym rynku pracy. To z kolei zaowocowało głębszymi przemianami rynku edukacyjnego – pluralizacją oświaty wszystkich szczebli, reformą ustroju szkolnego (upowszechniającą kształcenie na poziomie średnim, jako skutek wprowadzenia gimnazjum), zmianami programowymi przystosowującymi (przynajmniej w zamierzeniu) oświatę do wymagań współczesności, zwiększającymi się możliwościami w zakresie korzystania z usług edukacyjnych w kontekście przebiegu całej biografii człowieka. Nastąpiło znaczne rozpowszechnienie edukacji wyższej, mamy do czynienia z większą elastycznością w zakresie programowym i formalnym w realizacji kształcenia na tym poziomie umożliwiającą między innymi większą mobilność i indywidualizację ścieżki edukacji i kariery zawodowej. Podstawowe trendy zmian ilustrowane wyznacznikami Procesu Bolońskiego<sup>1</sup> obejmują następujące obszary edukacji wyższej:

- zapewnienie wysokiej jakości kształcenia w powiązaniu z Krajowymi Ramami Kwalifikacji,
- przyjęcie systemu kształcenia wyższego opartego zasadniczo na dwóch cyklach (studia licencjackie/inżynierskie i studia magisterskie; cykl trzeci obejmuje studia doktoranckie),
- zapewnienie powszechnej uznawalności stopni naukowych i tytułów zawodowych zwiększające konkurencyjność studentów i absolwentów na globalizującym się rynku pracy,

- stwarzanie możliwości studiowania w ramach elastycznych „ścieżek edukacyjnych”, w tym umożliwianie uznawania wyników zdobytych na wcześniejszych etapach edukacji oraz osiągnięć uzyskanych poza systemem kształcenia formalnego.

W Polsce jesteśmy w toku długotrwałego procesu zmian i wdrażania ww. założeń w życie, czego realnych skutków doświadczają przede wszystkim osoby aktualnie studiujące. Dodać należy, że zarówno założenia Procesu Bolońskiego, jak i jego realizacja nie podlegają jednokierunkowym ewaluacjom, a głosy jego krytyki, choć nie tak powszechne, zaznaczają się wyraźnie w dyskursie edukacyjnym (por. Kwieciński, 2006).

### **Studiując w EOSW... – studenci studiów humanistycznych o swoich opiniach i planach edukacyjno-zawodowych**

Starając się poznać doświadczenia, opinie i plany młodzieży studiującej obecnie w ramach EOSW przeprowadzono badania sondażowe (Babbie, 2003; Rubacha, 2008) z wykorzystaniem techniki ankiety skierowanej do studentów wybranej niepublicznej szkoły wyższej kształcącej na kilku kierunkach humanistycznych w zachodniej Polsce<sup>2</sup>. W ankiecie starano się odwołać do subiektywnych opinii i doświadczeń badanych związanych z przebiegiem i oceną jakości studiów w EOSW, diagnozowano plany edukacyjne i zawodowe młodzieży studiującej, a także przy wykorzystaniu analizy wypełnianego uzupełniająco przez respondentów Kwestionariusza Orientacji Życiowej starano się uchwycić związki między ich poczuciem koherencji a wybranymi zmiennymi rozpoznawanymi przy wykorzystaniu ankiety.

Badaniami objęto 418 losowo dobranych studentów ostatniego roku trzyletnich studiów licencjackich, łącznie z trzynastu specjalności na kilku kierunkach studiowania (politologia, stosunki międzynarodowe, kulturoznawstwo, pedagogika, socjologia – por. tabela 1).

Tabela 1. Specjalności podlegające weryfikacji – liczebność

Specjalności	Liczba	Procent
prawo międzynarodowe	5	1,196
międzynarodowe stosunki handlowe	61	14,59
dyplomacja i negocjacje międzynarodowe	43	10,29
grafika projektowa	30	7,18
zarządzanie instytucjami kultury	27	6,46
poradnictwo społeczne	44	10,53
resocjalizacja	16	3,83
pedagogika mediów i animacja kultury	13	3,11
edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne	22	5,26
socjologia problemów społecznych	26	6,22
socjologia kultury	10	2,39
dziennikarstwo	47	11,24
zarządzanie zespołami ludzkimi	52	12,44
braki	22	5,26

W badanej grupie 70,8% stanowiły kobiety, a nieco ponad 2/3 respondentów studiowało na studiach niestacjonarnych. Ci ostatni byli, biorąc pod uwagę średnią wieku, nieco starsi, a rozkład próby badawczej ze względu na kryterium miejsca stałego zamieszkania diagnozowanych wskazywał na przewagę osób ze środowiska dużego miasta (42,3%). Z małego miasta zaś pochodziła nieco ponad czwarta część badanych, a w mniej więcej wyrównanych częściach (ok.13–14%) grupy respondentów stanowili mieszkańcy miast średniej wielkości (50 do 200 000 mieszkańców) oraz wsi.

W niniejszym opracowaniu przedstawiono analizę wybranych obszarów zdiagnozowanych w ramach przeprowadzonego sondażu.

### Wybrane opinie studentów na temat przebiegu studiów

Realizatorów badań interesowała zglobalizowana ocena programu studiów dokonywana przez respondentów w kontekście ich przygotowania do podjęcia pracy zawodowej i znalezienia się na wymagającym współczesnym rynku pracy, co stanowi jeden z priorytetów związanych z wdrażaniem w życie założeń EOSW. I tak, 85,4% badanych studentów jest zdania (opinia wyrażana z różnym stopniem zdecydowania: kategorie *zdecydowanie zgadzam się* oraz *raczej zgadzam się*), że program ich studiów zawiera zbyt wiele treści teoretycznych, kładąc tym samym zbyt mały nacisk na zdobywanie praktycznych umiejętności niezbędnych na konkurencyjnym rynku pracy. Poniżej zamieszczono kilka celowo dobranych (niereprezentatywnych) wypowiedzi studentów różnych kierunków.

- ...kilka przedmiotów jest zupełnie zbędnych w moim programie nauczania, nic z nich nie wynoszę i nigdy nie przydadzą mi się w praktyce, wykładowcy są leniwi i wykładają ze starych schematów, więc nie jest to interesujące...
- ...jest zdecydowanie za mało praktyki i ćwiczeń, kosztem długich wykładów, należy postawić na umiejętności i wykorzystanie wiedzy...
- ...zajęcia są zbyt ogólnikowe, jest bardzo mała ilość ofert praktyk dla studentów, szkola nie zapewnia wiedzy potrzebnej na dzisiejszym rynku pracy...
- ...specjalizacja razem z kierunkiem głównym (...) nie sprawdza się, specjalizacja ta jest tylko chwytem dla młodych osób, ponieważ jest bardzo mały nacisk na tę specjalizację, a w szczególności wielkim żalem dla mnie jest brak kierunku kontynuującego tę specjalizację – studia magisterskie...

Podobnie jednoznacznie (ponad 80% badanych) respondenci wyrazili akceptację (pełną lub o mniejszym stopniu zdecydowania) dla stwierdzenia, że proponowany im program studiów wprowadzie poszerza ich horyzonty intelektualne, ale mają sporo wątpliwości co do tego, czy studia rzeczywiście przygotowują ich do wyzwań zawodowych. Być może jest to wynikiem specyfiki studiów humanistycznych, które generalnie rzadko skupiają się na ścisłym przygotowaniu do ról zawodowych, koncentrując się raczej na ogólnych kompetencjach, które potencjalnie stwarzają szansę na multipotencjalność zawodową, w praktyce jednak oznaczają konieczność uczenia się specyfiki poszczególnych szczegółowych ról zawodowych już w toku funkcjonowania na rynku pracy. Wydaje się jednak, że respondenci mają wyraźnie inne oczekiwania, traktują studia wyższe nie jako inwestycję w siebie, jako szeroko pojęte intelektualne przygotowanie ogólne, ale

jako zalgorytmizowane przygotowanie zawodowe, które zaprocentuje konkretnymi kompetencjami profesjonalnymi w toku sprawowania określonej roli zawodowej. Pewnym potwierdzeniem wcześniejszych konstatacji jest ich stosunek do kolejnego stwierdzenia zawierającego się w słowach „przekazywana nam wiedza jest nowoczesna, dostosowana do współczesnych wymagań rynku pracy”. Prawie połowa z nich nie podejmuje się dokonywania ocen w tym względzie (kategoria – *trudno powiedzieć*), a ponad 15% respondentów nie zgadza się z wyżej przywołaną opinią, trzecia część badanych zaś ją potwierdza. Oznacza to, że pozytywna opinia na temat przekazywanej na studiach wiedzy w kontekście wymagań współczesnego rynku pracy jest udziałem zaledwie co trzeciego studiumującego. Jeśli dodać do tego świadomość badanych o przewidywanych trudności w znalezieniu zatrudnienia zgodnego ze studiowanym kierunkiem (prawie 40% osób nie jest w stanie określić prawdopodobieństwa takiej możliwości – kategoria *trudno powiedzieć*, a co drugi badany takich trudności się spodziewa) oraz fakt, że wielu z nich zgłasza wątpliwości także co do prawdopodobieństwa znalezienia jakiegokolwiek zatrudnienia (czwarta część badanych, podczas gdy 46,2% nie zajmuje w tym względzie stanowiska), to można zaryzykować stwierdzenie, iż respondenci wprawdzie rozpoczynając studia może mieli nadzieję na ich prorynkowy charakter, ale w znacznej mierze zostali jej w trakcie studiowania pozbawieni. Czy rzeczywiście mieli takie właśnie wyobrażenia ulegając marketingowo chwytliwej ofercie proponowanych studiów humanistycznych, czy podjęli je raczej mając świadomość, że nie przełożą się one prawdopodobnie na spektakularny sukces zawodowy, ale studia humanistyczne były zgodne z ich zainteresowaniami i intelektualnymi możliwościami, a potraktowali je raczej jako drogę do wyższego wykształcenia, które wobec wszechobecnego w Polsce boomu edukacyjnego wydało im się wartością samą w sobie, tyleż pożądaną co powszechną i dodajmy, stosunkowo łatwo dostępną? Za tą drugą opcją przemawia między innymi to, iż ponad 15% badanych przyznaje się otwarcie, że nie angażuje się w proces studiowania, a interesuje ich jedynie ukończenie studiów, oceny zaś nie mają dla nich znaczenia; co dziesiąty student nie zajmuje w tym względzie jednoznacznego stanowiska (kategoria – *trudno powiedzieć*), podczas gdy ponad 40% badanych oceniło swoją aktywność na studiach zdecydowanie nisko.

Zgeneralizowane ewaluacje przebiegu dotychczasowych studiów w zakresie przygotowania do radzenia sobie na rynku pracy potwierdzają wcześniejsze oceny studentów „prorynkowego” charakteru realizowanego przez nich programu kształcenia. Otóż mniej więcej co czwarty respondent źle lub niezadowolająco ocenia swoje dotychczasowe studia w kontekście wyzwań rynkowych, a niemal połowa – nie podejmuje się dokonywania ocen w tym względzie (kategoria *trudno powiedzieć*). Trzy czwarte badanych ma więc znaczne (i dodajmy niepozbawione podstaw) obawy o znaczącą rolę realizowanych studiów humanistycznych w zakresie przygotowania do poruszania się po meandrach wolnego rynku (por. tabela 2).

Tabela 2. Zgeneralizowane ewaluacje przebiegu dotychczasowych studiów w zakresie przygotowania do radzenia sobie na rynku pracy

Ogólna ocena studiów	Liczba	Procent
źle	19	4,5
niezadowolająco	95	22,7
trudno określić	199	47,6
dobrze	90	21,5
bardzo dobrze	7	1,7
braki	8	1,9
Łącznie	418	100,0

Studenci konstatują więc tezę oczywistą z punktu widzenia analityków rynkowych, czy osób zajmujących się orientacją i poradnictwem zawodowym – potencjał zatrudnialności absolwentów studiów humanistycznych jest niski, a wśród zawodów przyszłości dominują profesje z grupy informatycznych czy politechnicznych<sup>3</sup>. Studia, zgodnie z opiniami studentkimi, mają także jedną istotną wadę, o której zdążyli się już przekonać słuchacze trzeciego roku cyklu licencjackiego, są „przeteoretyzowane”, tzn. nie wyposażają przyszłych (a także obecnych) uczestników rynku pracy w kompetencje praktyczne, niezbędne do efektywnego w nim uczestnictwa. Otwarte pozostaje pytanie (sugerowane we wcześniejszych akapitach) czy studenci mieli świadomość tego faktu podejmując studia i traktując je np. raczej jako inwestycję w rozwój ogólny, czy „kupowali” (w przypadku uczelni niepublicznych rzecz można traktować dosłownie) złudzenie przygotowania do roli zawodowej i bonus w postaci dyplomu uczelni – niedający jednak przepustki do zatrudnienia (por. np. Kwiatkowski, 2001; Bogaj, Kwiatkowski, red., 2006). Co ciekawe, młodzi ludzie tak surowi (i realistyczni) w ocenach prorynkowego charakteru realizowanych przez nich studiów są generalnie zadowoleni z ich przebiegu. Dotyczy to niemal ¾ respondentów (kategoria: *jestem ze studiów zdecydowanie zadowolony lub co zdarzało się pięciokrotnie częściej – jestem z nich w zasadzie zadowolony, chociaż mam drobne zastrzeżenia*). Osoby niezadowolone stanowią 17,4% pytanym, przy czym tylko nieco ponad 3% to respondenci w *ogóle niezadowoleni* z realizowanych studiów, żałujący wręcz podjęcia decyzji o studiowaniu.

Występują jednak pewne różnice pomiędzy studentami poszczególnych badanych kierunków (w teście Kruskala-Wallisa  $p=0,0121$ ). O ile najczęściej wyrażaną opinią o studiach jest ich pozytywna ocena z drobnymi zastrzeżeniami (mediana=3), to w przypadku studentów kierunku stosunki międzynarodowe i politologia odnotowujemy większy rozrzut ocen między tą właśnie kategorią ewaluacyjną a brakiem jednoznacznej opinii (*trudno określić*), studenci zaś socjologii oceniają swoje studia wyżej niż ci uczący się na pozostałych kierunkach (por. rys. 1).

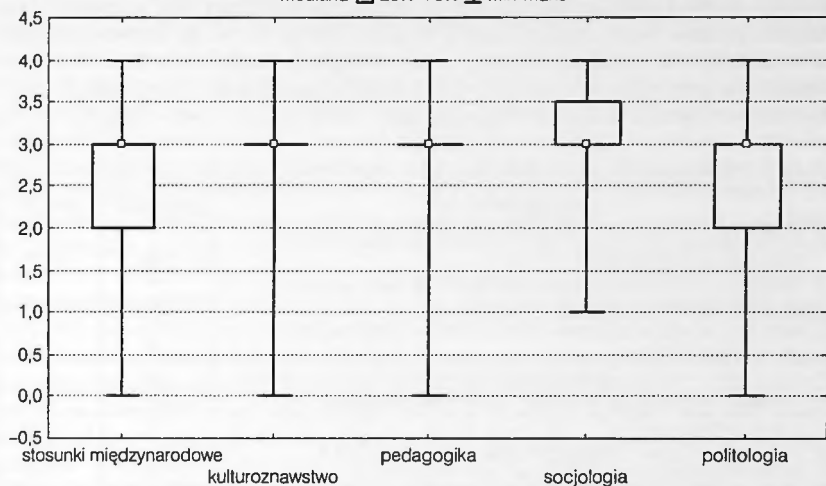
Ponadto odnotowano istotne statystycznie różnice między ocenami studiów dokonywanymi przez studentów różnych trybów studiów – w teście Manna-Whitneya  $p=0,025937$  (por. rys. 2). Studenci stacjonarni są w swoich pozytywnych ocenach z pewnymi zastrzeżeniami bardziej stabilni niż ich koledzy ze studiów niestacjonarnych, którzy wahają się skłaniając się częściej ku niesprecyzowanym ocenom (kategoria: *trudno powiedzieć*).



Rys. 1. Rozkład zgeneralizowanej ewaluacji studiów z uwzględnieniem studiowanego kierunku

0 – całkowite niezadowolenie resondenta z przebiegu studiów, 4 – zdecydowane zadowolenie

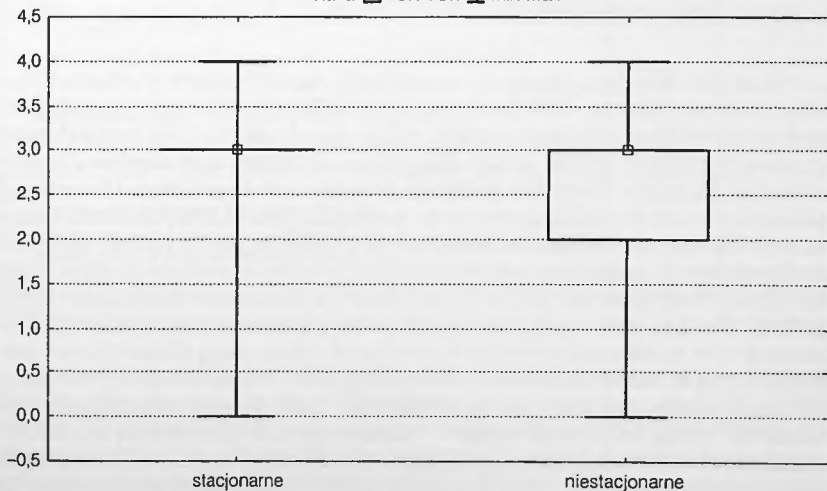
□ Mediana □ 25%-75% I Min-Maks



Rys. 2. Rozkład zgeneralizowanej ewaluacji studiów z uwzględnieniem trybu studiowania

1 – ozn. całkowite niezadowolenie respondenta z przebiegu studiów, 4 – zdecydowane zadowolenie

□ Mediana □ 25%-75% I Min-Max



## Wybrane aspekty planów edukacyjno-zawodowych studentów

Mając dość znaczną świadomość stosunkowo słabych związków realizowanego przez siebie kierunku kształcenia z wymaganiami rynku pracy (co przecież nie stanowi jedynie wady uczelni samej w sobie, albowiem realne zapotrzebowanie na wykształcenie humanistyczne jest na rynku pracy zdecydowanie niższe od wykształcenia politechnicznego) osadzają jednak (czasami dość luźno) kontynuowane studia w swoich długofalowych planach edukacyjnych – por. tabela 3.

Tabela 3. Plany dotyczące dalszej edukacji (pytanie wielokrotnego wyboru; ogółem badanych – 418)

Kategorie zmiennej	Liczebność	Procent
a) Kontynuacja studiów magisterskich na dotychczasowym kierunku w uczelni, na której studiuję	186	44,50
b) Kontynuacja studiów magisterskich na dotychczasowym kierunku, ale w innej uczelni (najchętniej publicznej)	113	27,03
c) Kontynuacja studiów magisterskich w uczelni, w której teraz studiuję, ale na innym kierunku	57	13,63
d) Kontynuacja studiów magisterskich w innej uczelni i na innym kierunku	57	13,63
e) Podjęcie drugiego kierunku studiów na poziomie licencjackim	23	5,50
f) Studia podyplomowe	50	11,96
g) W przyszłości chętnie wybrałabym(lbym) studia doktoranckie, ale nie wiem, czy mam szansę zostać zakwalifikowana(y)	29	6,94
h) W przyszłości zdecydowanie planuję podjęcie studiów doktoranckich	18	4,31
i) Zamierzam korzystać z rynku usług edukacyjnych – kursy, szkolenia itd.	44	10,53
j) Nie zamierzam kontynuować kształcenia akademickiego po zdobyciu dyplomu licencjackiego	16	3,83
k) Staż lub wolontariat pozwalające na gromadzenie doświadczeń praktycznych	28	6,70
l) Samokształcenie, samodoskonalenie	38	9,09

Ponad 40% badanych deklaruje zamiar kontynuacji kształcenia w ramach studiów magisterskich na dotychczasowym kierunku (niekoniecznie specjalności) na uczelni, w której aktualnie studiuje. Nieco ponad czwarta część respondentów wprawdzie podziela zdanie swoich kolegów co do kontynuacji studiów na realizowanym aktualnie kierunku, preferuje jednak uczelnie publiczne do realizacji tych celów. Niemal równie liczna grupa badanych (ponad 27%) zamierza kontynuować kształcenie na studiach magisterskich, planuje jednak zmiany dotyczące studiowanego kierunku lub/i uczelni, na której chce realizować swoje plany. Tylko niecałe 4% respondentów zamierza poprzestać na kształceniu na poziomie licencjackim. Niezbyt liczne grupy badanych planują kształcenie na studiach doktoranckich lub zamierzają korzystać z szerokiego rynku usług edukacyjnych, preferując krótkie formy kształcenia ustawicznego, np. kursy, szkolenia, warsztaty. Uzyskane wyniki wskazują na to, że studenci traktują studia licencjackie jako naturalny wstęp do pełnych studiów magisterskich, nie przewidują też znaczących zmian w zakresie studiowanego kierunku, a nawet uczelni, na której pragną kontynuować kształcenie, choć te dwa komponenty ich planu edukacyjnego są znacząco mniej stabilne niż sam zamiar uzyskania tytułu magistra. Mimo potencjalnej możliwości zakończenia kształcenia na poziomie licencjackim respon-

denci masowo (i niejako automatycznie) traktują ten etap humanistycznych studiów wyższych jako drogę do kolejnego etapu, który zamknie cykl pięcioletniego kształcenia magisterskiego.

Ewaluacja wartości aktualnie realizowanych studiów licencjackich w kontekście wymagań rynku pracy świadczy, że co drugi ankietowany nie zgadza się z twierdzeniem, że studia na tym poziomie w wystarczającym stopniu przygotowują do podjęcia interesującej pracy, a niemal 40% respondentów nie zauważa pozytywnej roli dyplomu licencjata w poszukiwaniu satysfakcjonującego zatrudnienia. Analogicznie do pierwszego ze wskazanych twierdzeń czwarta część badanych nie formułuje jednoznacznych ocen (kategoria: *trudno powiedzieć*), a do drugiego – trzecia ich część. Prawie ¼ studentów uważa, że pierwszeństwo w zatrudnieniu na obecnym konkurencyjnym rynku pracy mają absolwenci studiów magisterskich, a dla pracodawcy wcale nie jest obojętne czy ma do czynienia z absolwentem studiów licencjackich czy magisterskich. W świadomości studentów utrwalone pozostaje przekonanie, że dopiero pełne magisterskie studia mogą stanowić rzeczywisty atut na rynku pracy. Podkreślić należy, że np. w przypadku studiów pedagogicznych i osób aspirujących do pełnienia określonych ról zawodowych w obrębie oświaty tak właśnie jest. Dopiero tytuł magistra umożliwiła formalne zatrudnienie na wielu stanowiskach w szkołach różnych szczebli, co ankietowani zauważają np. w toku różnego typu praktyk realizowanych na etapie studiów licencjackich. Nie są też (głównie studenci studiów niestacjonarnych) pozbawieni osobistych doświadczeń zawodowych na rynku pracy (por. tabela 4).

Tabela 4. Rodzaj i forma zatrudnienia respondentów w toku studiów

Kategorie zmiennej	Liczebność	Procent
a) aktualnie nie pracuję	118	28,2
b) mam stałe zatrudnienie w ramach umowy o pracę, a praca którą wykonuję, jest związana z kierunkiem studiów	71	17,0
c) mam stałe zatrudnienie w ramach umowy o pracę, ale praca, którą wykonuję, nie jest związana z kierunkiem studiów	147	35,2
d) pracuję w ramach umowy cywilno-prawnej (umowa zlecenie, o dzieło), praca, którą wykonuję, jest związana z kierunkiem studiów	35	8,4
e) pracuję w ramach umowy cywilno-prawnej (umowa zlecenie, o dzieło), praca, którą wykonuję, nie jest związana z kierunkiem studiów	17	4,1
f) posiadam własną działalność gospodarczą (samozatrudnienie), praca, którą wykonuję, jest związana z kierunkiem studiów	6	1,4
g) posiadam własną działalność gospodarczą (samozatrudnienie), praca którą wykonuję nie jest związana z kierunkiem studiów	19	4,5
Braki	5	1,2
Razem	418	100,0

Trzy czwarte studiujących aktywnie uczestniczy w rynku pracy w różnych formach. Nieco ponad trzecia część badanych studiujących na studiach humanistycznych zatrudniona jest na podstawie stosunkowo bezpiecznej umowy pomiędzy pracodawcą a pracownikiem, mianowicie umowy o pracę, niezwiązaną jednak z realizowanym kierunkiem studiów, 17% respondentów będąc formalnie w analogicznej sytuacji, posiada dodatkowo zatrudnienie związane z realizowanym kierunkiem studiów. Nieco ponad 18% badanych realizuje umowy

o transakcję (dzieło lub zlecenia) bądź prowadzi własną działalność gospodarczą. Biorąc dodatkowo pod uwagę fakt, że znacząca grupa studentów, przede wszystkim studiów dziennych, aktualnie nie pracuje, możemy zauważyć, że wśród studentów studiów humanistycznych na uczelni niepublicznej (nauka realizowana odpłatnie) przeważają osoby zatrudnione na umowę o pracę, co stanowi pewne, stałe źródło dochodu. Elastyczne formy zatrudnienia, generalnie preferowane we współczesnej gospodarce są udziałem znacznie mniejszej grupy osób.

Przyjrzyjmy się teraz wybranym aspektom planów edukacyjno-zawodowych konstruowanych przez respondentów (por. tabela 5).

Tabela 5. Plany zawodowe badanych po ukończeniu studiów  
(pytanie wielokrotnego wyboru; ogółem badanych – 418)

Kategorie zmiennej	Liczebność	Procent
a) kontynuacja dotychczasowego zatrudnienia	100	23,92
b) podjęcie pracy zgodnej ze zdobytym wykształceniem	126	30,14
c) znalezienie jakiegokolwiek pracy	18	4,35
d) znalezienie satysfakcjonującego zatrudnienia z możliwością dalszego doskonalenia i doksztalcania	187	44,74
e) oczekiwanie na ciekawą propozycję dotyczącą zatrudnienia	25	5,98
f) zdobycie nowego zawodu, re kwalifikacja	29	6,94
g) praca za granicą	26	6,22
h) plany zawodowe nieskonkretyzowane	60	14,35
i) nieplanowanie pracy zawodowej	6	1,44

Ponad 14% badanych, mimo iż podjęło naukę na studiach wyższych – jednym z ostatnich etapów kształcenia przed definitywnym wyjściem na rynek pracy, nie ma jeszcze sprecyzowanych planów zawodowych, co wydaje się na tym etapie zawodowego rozwoju szczególnie niepokojące z punktu widzenia roli i zadań przypisywanych doradztwu karier, nastawionemu na kształtowanie świadomości odpowiedzialnego kierowania przebiegiem swojej biografii zawodowej. Trzy czwarte respondentów zamierza podjąć pracę zgodną ze zdobywanym wykształceniem lub wskazuje na zamiar znalezienia satysfakcjonującego zajęcia, którego ważnym elementem będzie możliwość rozwoju zawodowego związana z kształceniem ustawicznym. Respondenci ci traktują studia wyższe jako istotny element kapitału ich przyszłej kariery. Dla niemal co czwartego studenta priorytem jest kontynuacja dotychczasowego zatrudnienia, nie upatrują oni więc swej zasadniczej zawodowej szansy w realizowanych studiach wyższych. Oni mają już pracę, której nie zamierzają zmieniać, a studia traktują jako dodatkowe wzmocnienie swojej rynkowej pozycji, które pozwoli im utrzymać *status quo* w sferze zawodowej. Edukacja wyższa jest zabezpieczeniem uzyskanej już pozycji, a nie punktem wyjścia realizacji innej ścieżki kariery. Niewielki odsetek odpowiedzi sugeruje bierną postawę respondentów oczekujących (nie zaś aktywnie poszukujących) na atrakcyjną propozycję zatrudnienia, podobnie niewielka grupa badanych bierze w swoich planach zawodowych pod uwagę migrację i podjęcie pracy poza granicami kraju.

Diagnozowani studenci kierunków humanistycznych preferują w swoim myśleniu o zawodowej karierze pracę etatową w publicznym sektorze gospodarki bądź mniej chętnie – prywatnym (por. tabela 6). Wskazują tym samym na zamiar

kontynuacji dominującej w ich dotychczasowych doświadczeniach formy zatrudnienia (por. analizowana wcześniej tabela 4 *Rodzaj i forma zatrudnienia respondentów w toku studiów*).

Tabela 6. Preferowane przez respondentów formy zatrudnienia po ukończeniu edukacji wyższej

Formy zatrudnienia	Liczba	Procent
Praca etatowa w sektorze publicznym	158	37,8
Własna działalność gospodarcza	139	33,3
Praca etatowa w sektorze prywatnym	102	24,4
Praca na umowę zlecenie, umowę o dzieło	8	1,9
Braki	11	2,6
Łącznie	418	100,0

Ponad ¼ byłaby usatysfakcjonowana podjęciem pracy właśnie w takiej formie, tj. w ramach stosunkowo bezpiecznej w kategoriach socjalnych umowy o pracę i to najchętniej w sektorze publicznym<sup>4</sup>, który obiektywnie rzecz biorąc stwarza mniejszą liczbę miejsc pracy, ale obejmuje po części sektory gospodarki także bezpośrednio związane z realizowanymi przez respondentów kierunkami kształcenia (np. publiczna oświata i administracja, kultura, media), z kolei niemal ¼ preferuje taką właśnie formę zatrudnienia wskazując jednak na sektor prywatny. Wydaje się, że przywołany trend jest naturalny w myśleniu ludzi poszukujących względnej stabilizacji na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. Z drugiej jednak strony – zjawisko to może świadczyć o tym, że młodzi ludzie nie są mentalnie przygotowani do jednego z głównych wyzwań rynkowych w ponowoczesnym świecie – konieczności akceptacji destabilizacji kariery, jej epizodyczności związanej z dominacją umowy o transakcję w miejsce dotychczasowej umowy o pracę (Bańka, 2007; Piorunek, 2009). Tezę tę dodatkowo wzmacnia fakt, że regulację zatrudnienia na czasowych formach umowy o dzieło lub zlecenia akceptuje bardzo niewielka grupa badanych. W tej sytuacji do korzystnych należy zaliczyć wskazywanie przez co trzeciego respondenta samozatrudnienia jako preferowanej formy obecności na rynku pracy. Wydaje się, że jest to trend szczególnie pożądany w sytuacji, gdy wobec wyzwań zmieniającego się rynku modyfikacja postawy akceptacji dla statycznego myślenia w kategorii *ról zawodowych* powinna ustępować myśleniu w kategoriach poszukiwania dla siebie niszy rynkowej, w obrębie której będzie zapotrzebowanie na posiadane przez nas *kompetencje* (Handy, 1999).

### **Pomiędzy założeniami a realiami. W konfrontacji z praktyką edukacyjną na poziomie studiów wyższych**

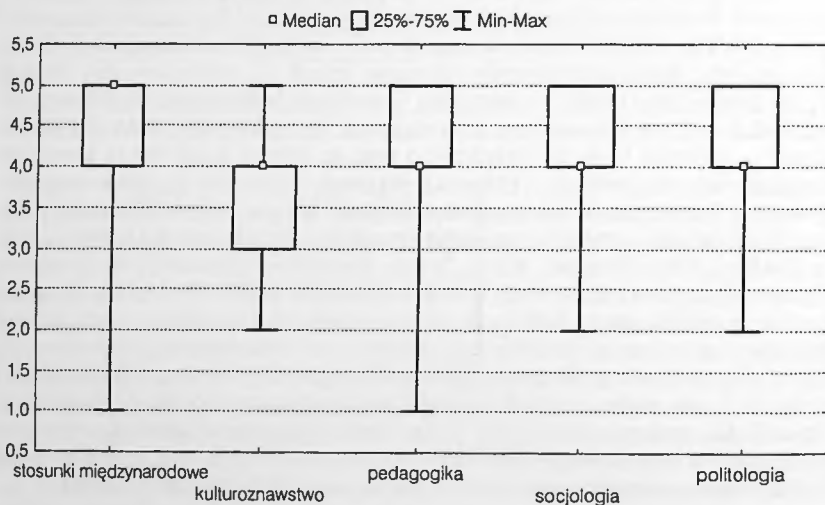
W dalszej kolejności poproszono badanych o ustosunkowanie się do kilkunastu twierdzeń dotyczących edukacji na poziomie wyższym i jej aktualnej krajowej specyfiki, mogących budzić kontrowersje i będących przedmiotem zróżnicowanych ocen społecznych.

Respondenci są w zasadzie przeświadczeni, że w dzisiejszej rzeczywistości młodzież podejmuje studia głównie w celu uzyskania dyplomu, który najwyraźniej

nobilituje sam w sobie, gdyż wymierne profity rynkowe (jak wcześniej wskazywali badani, zgodni co do tego, że studia raczej nie przygotowują do podjęcia wyzwań zawodowych) nie są z nimi jednoznacznie powiązane. Ponad 80% przepytanych studentów potwierdza wyżej wymienione tendencje. Kierunek realizowanych studiów w sposób statystycznie istotny różnicuje stopień akceptacji dla wyżej wymienionego stanowiska (por. rys. 3). Studenci kierunku stosunki międzynarodowe częściej niż ich koledzy z pozostałych kierunków mają przeświadczenie o czysto formalnym („dla dyplomu”) podejmowaniu przez młodzież edukacji na poziomie wyższym, z czym rzadziej zgadzają się respondenci z kulturoznawstwa, których studia zapewne w wielu przypadkach wiążą się z realizacją zainteresowań, użytkiwany w ich toku dyplom nie przekłada się wprost na potencjał zatrudnialności ich posiadacza ( $p=0,002079$ ). Statystycznie istotne różnice odnotowano także pomiędzy studentami stosunków międzynarodowych i pedagogiki ( $p=0,016670$ ).

Rys. 3. Poziom akceptacji dla stwierdzenia o podejmowaniu przez współczesną młodzież studiów „dla dyplomu” w zależności od studiowanego kierunku

1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 5 – zdecydowanie zgadzam się



Wartość p dla porównań wielokrotnych (dwustronnych).

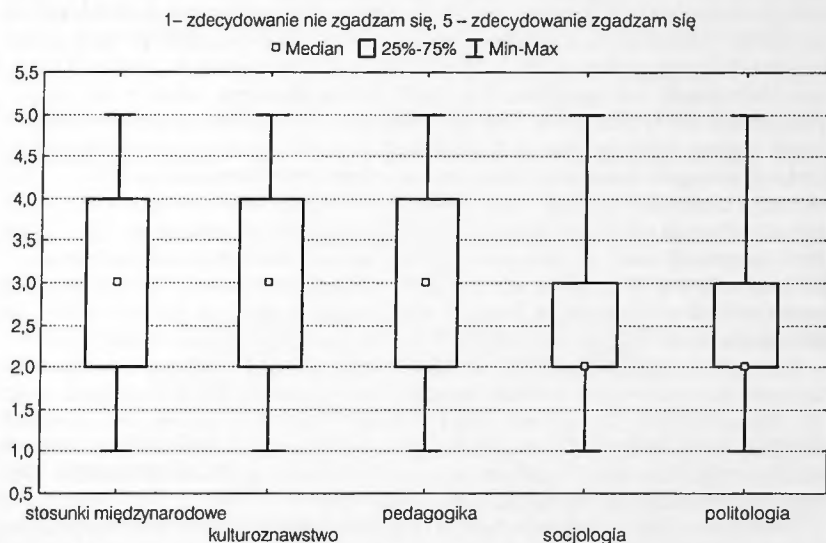
Zmienna niezależna (grupująca): kierunek studiów.

Test Kruskala-Wallisa:  $H(4, N=410) = 21,38505$   $p = 0,0003$

Badani nie są tak zgodni w ocenie stopnia trudności podejmowanych studiów w uczelniach niepublicznych, a więc nie stosujących selekcji doszkolnej. Trzecia część z nich uważa, że w toku studiów nie ma konkurencji i selekcji – w uczelniach niepublicznych zdecydowanie nie jest trudno skończyć studia. Przeciwnego zdania jest ok. 45% respondentów, co piąty zaś nie formułuje jednoznacznych ocen w tym względzie. Odnotowano istotne statystycznie różnice między oceną stop-

nia trudności na studiach podejmowanych w uczelniach niepublicznych a kierunkiem studiów realizowanym przez badanych (por. rys. 4). Studenci socjologii i politologii w zasadzie w większości nie akceptują tezy o niskim stopniu trudności studiów realizowanych w uczelniach odpłatnych, w przypadku słuchaczy pozostałych kierunków odpowiedzi są bardziej zróżnicowane i lokują się w przedziale między warunkową zgodą (*raczej zgadzam się*) a warunkową niezgodą (*raczej nie zgadzam się*) ze wspomnianą opinią.

Rys. 4. Poziom akceptacji dla przekonania o łatwości ukończenia studiów odpłatnych z uwzględnieniem studiowanego kierunku



Wartość p dla porównań wielokrotnych (dwustronnych).

Zmienna niezależna (grupująca): kierunek studiów.

Test Kruskala-Wallisa:  $H(4, N = 408) = 28,45385$   $p < 0,000001$

Respondenci mają pełną świadomość, że wykształcenie (nawet najlepsze) nie jest jedynym, ani nawet wystarczającym katalizatorem rynkowego sukcesu. Nieco ponad 70% z nich akceptuje taki pogląd, a co dziesiąty badany jest przeciwnego zdania, tzn. jest skłonny przypisać właśnie wykształceniu najistotniejszą rolę w procesie pozyskiwania i utrzymywania atrakcyjnej pracy.

Nieco ponad trzecia część badanych odnotowuje zjawisko traktowania studiów (przedłużania okresu regularnej edukacji) jako rodzaju specyficznej ucieczki od rosnącego bezrobocia i trudności związanych z poruszaniem się po rynku pracy. Strategia temporyzacji (por. Piorunek, 2004) wydaje się ich zdaniem efektywnym sposobem zmagania się z konstruowaniem kariery zawodowej w warunkach niepewności i narastającej rynkowej konkurencji. Ponad 40% studentów odżegnuje się od wyrażania jednoznacznych opinii w tej kwestii (kategoria *trudno powiedzieć*).

Podobnie znacząca liczba respondentów (ponad 70%) odnotowuje swoistą „modę” na edukację wyższą panującą wśród młodych ludzi w naszym kraju. Rozpoczęty po przełomie ustrojowym 1989 roku boom edukacyjny zaowocował odwróceniem wcześniej utrwalonych proporcji liczby absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, kończących kształcenie na tym etapie i stosunkowo szybko wchodzących na rynek pracy w stosunku do liczby uczniów liceów ogólnokształcących kierujących się w perspektywie ku studiom wyższym – przed przełomem ustrojowym dominowali zdecydowanie uczniowie zasadniczych szkół zawodowych, obecnie – liceów ogólnokształcących. W konsekwencji przyniosło to znaczne zwiększenie liczby tych ostatnich i rosnący odsetek osób z wyższym wykształceniem, co wtórnie przyczynia się do znacznego wzrostu aspiracji edukacyjnych młodzieży<sup>5</sup>. Wprawdzie w ostatnim okresie rośnie liczba uczniów w szkołach zawodowych przygotowujących do konkretnych ról zawodowych<sup>6</sup>, rośnie bowiem zapotrzebowanie na specjalistów z takim wykształceniem, także w ramach otwierającego się rynku pracy Unii Europejskiej. Nie zmienia to jednak faktu, że studia wyższe stały się powszechnie dostępne, a idea egalitaryzmu w dostępie do edukacji zastąpiła koncepcję elitaryzmu oświatowego. Upowszechnienie edukacji wyższej („rzekomo wyższej”, por. Kwieciński, 2006) odbyło się oczywiście kosztem uśrednienia (*de facto* obniżenia) jakości kształcenia na tym etapie. Ukończone studia przestały także realnie gwarantować uzyskiwanie wysokich pozycji zawodowych, albowiem stały się niemal powszechnym atrybutem szerokiego grona potencjalnych pracowników, których weryfikatorem staje się powoli nie nie sam fakt ukończenia studiów, ale ich jakość i zdobyte w ich przebiegu kompetencje.

Z powyższą tendencją zgadza się 45,4 % badanych, dla których powszechna dostępność do studiów jest istotna (kategoria: *studia powinny być ogólnodostępne, chodzi o to, żeby skończyło je jak najwięcej ludzi*). Pod stwierdzeniem tym nie jest skłonnych podpisać się jednak 31,4% respondentów. Niemal trzecia część diagnozowanych odrzuca więc kryterium egalitaryzmu oświatowego na poziomie studiów wyższych jako zasadę regulującą stosunki społeczne<sup>7</sup>.

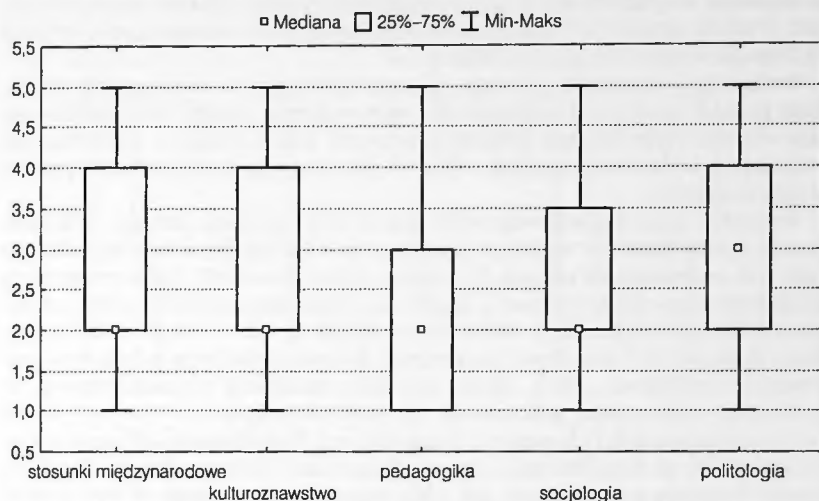
Dodatkowo czwarta część studentów jednoznacznie popiera tezę o selekcyjnej funkcji studiów wyższych (kategoria: *studia powinny być tylko dla najlepszych, powinny być na tyle trudne, żeby skończyli je tylko najzdolniejsi i najbardziej pracowici*), ale co drugi badany jest przeciwnego zdania. Biorąc pod uwagę odpowiedzi udzielone przez badanych na temat powyższych twierdzeń, możemy zasugerować stwierdzenie, że demokratyczna idea egalitaryzmu oświatowego i upowszechniania edukacji wyższej ma większe grono zwolenników wśród studentów niż teza o elitarności, a tym samym limitowaniu (zwłaszcza ze względu na poziom kompetencji intelektualnych) dostępu do studiów. Statystycznie istotne różnice odnotowano w odniesieniu do akceptacji omawianej tezy przez studentów pedagogiki i politologii (por. rys. 5), spośród których ci pierwsi (być może ze względu na charakter studiów związanych między innymi z pomocą i wsparciem dla osób marginalizowanych, wykluczanych z różnych względów) nie zgadzają się z tezą o limitowaniu dostępu do studiów wyższych ze względu na poziom kompetencji intelektualnych, ci drudzy nie są w swoich ocenach już tak jednoznaczni, a dominującą wśród nich tendencją jest dystansowanie się od jednoznacznych ocen.

Znacznie spolaryzowane są opinie pytanym o kontrowersyjną wydawałoby się tezę dotyczącą motywacji podejmowania przez zainteresowanych kształcenia na



Rys. 5. Poziom akceptacji dla selekcyjnej funkcji studiów w zależności od studiowanego kierunku

1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 5 – zdecydowanie zgadzam się



Wartość p dla porównań wielokrotnych (dwustronnych).

Zmienna niezależna (grupująca): kierunek studiów.

Test Kruskala-Wallisa:  $H(4, N = 408) = 9,461384, p = 0,0505$

studiach humanistycznych, wynikającą z braku wyraźnych preferencji zawodowych (stwierdzenie: *studia humanistyczne często wybierali ludzie, którzy nie wiedzą, co chcą w życiu robić*). Ponad 1/3 badanych akceptuje tę tezę z różnym stopniem pewności, nieco tylko mniejsza grupa ankietowanych jest zdania przeciwnego. Wydaje się więc, że stosunkowo duża grupa badanych (częściej niż co trzecia osoba) dostrzega, że studia humanistyczne są wybierane przez jednostki o niesprecyzowanych planach zawodowych, które liczą na wykrystalizowanie się realnych wizji kariery dopiero w toku studiów. Przy omawianej zmiennej odnotowano istotne statystycznie różnice pomiędzy kierunkami (Test Kruskala-Wallisa:  $H(4, N = 410) = 11,37522, p = 0,0227$ ). Studenci socjologii i pedagogiki w mniejszym stopniu niż studenci pozostałych kierunków zgadzają się z tak postawioną tezą.

Dość do tego musimy, iż część badanych samokrytycznie potwierdza tezę o przyczynianiu się uczelni wyższych, zwłaszcza kształcących na kierunkach humanistycznych, do zwiększania bezrobocia na rynku pracy (kategoria: *uczelnie wyższe „produkują” bezrobotnych, czego przykładem jest „nadprodukcja” humanistów*). Co piąty badany nie potwierdza takiego wrażenia, ale znaczna część pytanym (nieco ponad 40%) woli nie zajmować stanowiska w tym względzie. Uzyskane dane wskazują więc, że co trzeci badany student ma świadomość specyfiki studiów humanistycznych, które częściej niż politechniczne bywają traktowane w kategoriach hobbystycznych, jako czynnik szeroko pojętego samorozwoju, ale potencjał zatrudnialności specjalistów z tych dziedzin jest raczej niski.

Zdecydowana większość ankietowanych studentów uczelni niepublicznej ocenia szkołę wyższe tego sektora nie gorzej od publicznych (około 70% badanych), co dziesiąty respondent nie zaakceptowałby takiej oceny. Trudno oczywiście dobiec, w jakim stopniu fakt realizowania studiów na takiej właśnie uczelni wpływa na formułowanie ocen przez badanych.

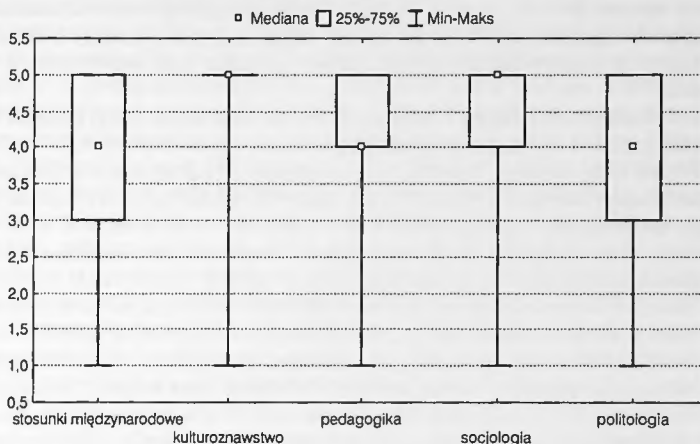
Ponad 20% studentów zauważa, że usankcjonowany w tzw. systemie bolońskim podział na studia dwustopniowe i wprowadzenie studiów licencjackich obniża wartość wykształcenia wyższego, pozostali jednak pytani w wyrównanych proporcjach bądź takiego punktu widzenia nie akceptują, bądź nie dokonują ocen w tym względzie.

Badani w przeważającej większości (ponad 70%) potępiają szerzące się w toku kształcenia na poziomie wyższym nieetyczne praktyki plagiatowania prac różnego typu (od semestralnych poprzez licencjackie do magisterskich), które przyczyniają się do znacznego obniżenia jakości studiów czy wręcz każą potraktować je jako usankcjonowaną edukacyjną fikcję, taki bowiem charakter ma w efekcie zarówno uzyskany dyplom, jak i zawodowe kompetencje, których zdobycie on poświadcza (por. Gromkowska-Melosik, 2007). Wobec tego faktu szczególnie niepokoić może to, że co dziesiąty ankietowany problemu nie zauważa, nie potępia tego typu praktyk, nie dostrzega konieczności ich napiętnowania i karania. Dodatkowo zaś 15% respondentów uchyla się od formułowania jednoznacznego stanowiska w tej kwestii. Uzyskane wyniki wykazują jednoznacznie, jak wiele jeszcze jest do zrobienia w wychowaniu (zarówno instytucjonalnym, jak i rodzinnym), w którym takie wartości, jak prawda czy uczciwość (tu: intelektualna) powinny mieć znaczenie fundamentalne. Statystycznie istotne różnice w ocenie nieetycznej praktyki plagiatowania prac w toku studiów odnotowano pomiędzy studentami kulturoznawstwa i stosunków międzynarodowych, a także pomiędzy tymi pierwszymi a słuchaczami politologii (por. rys. 6). Studenci kulturoznawstwa są w swoim potępieniu dla tego typu praktyk jednoznaczni i oceniają je zdecydowanie negatywnie oraz uznają konieczność stosowania sankcji za tego typu działania, studenci kierunku stosunki międzynarodowe i politologia nie są w swoich ocenach tak jednoznaczni, a większość ich odpowiedzi lokuje się w przedziale między potępieniem plagiatowania a brakiem opinii w tym względzie.

Co drugi badany potępia także praktyki związane z nieuczciwym zdawaniem egzaminów (ściąganie różnego typu) i akceptuje konieczność karaniam tego typu praktyk. Jednak niemal co piąty ankietowany jest przeciwnego zdania, a nieco ponad czwarta ich część nie formułuje jednoznacznych opinii na ten temat. Niezgodą na tego typu praktyki dotyczy więc mniejszej grupy osób niż w przypadku plagiatów popełnianych w toku studiów, badani traktują je z większym pobłażaniem, jako powszechne, mniej szkodliwe i naganne (ale czy bardziej uczciwe?). Odnotowano statystycznie istotne różnice pomiędzy respondentami z różnych kierunków studiów w ocenie tak przecież rozpowszechnionego zjawiska ściągania przez studentów na egzaminach i wyciągania z tego tytułu konsekwencji wobec osób dopuszczających się takich praktyk (por. rys. 7). Różnice dotyczą następujących par kierunków: stosunki międzynarodowe i kulturoznawstwo oraz stosunki międzynarodowe i pedagogika. Większa pobłażliwość i przyzwolenie na ściąganie odnotowana została u studentów stosunków międzynarodowych, którzy najczęściej unikają jednoznacznych opinii w tym względzie, podczas gdy ich koledzy z dwóch wymienionych powyżej kierunków częściej takie praktyki potępiają.

Rys. 6. Poziom akceptacji dla piętnowania plagiatowania prac z uwzględnieniem studiowanego kierunku

1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 5 – zdecydowanie zgadzam się



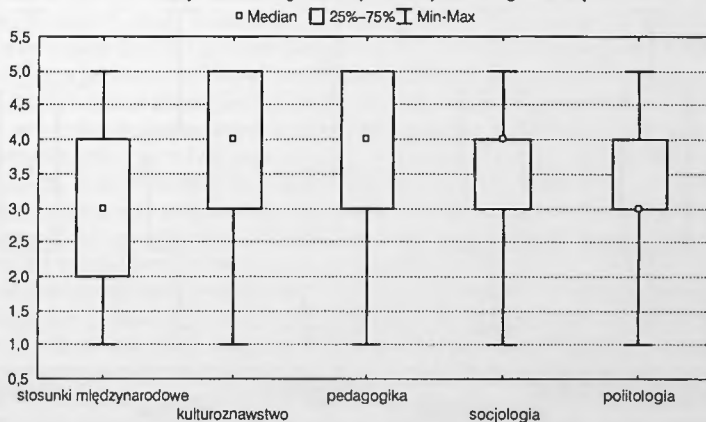
Wartość p dla porównań wielokrotnych (dwustronnych).

Zmienna niezależna (grupująca): kierunek studiów.

Test Kruskala-Wallisa:  $H(4, N = 409) = 30,83316$   $p < 0,000001$

Rys. 7. Poziom akceptacji dla piętnowania ściągania na egzaminach z uwzględnieniem studiowanego kierunku

1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 5 – zdecydowanie zgadzam się



Wartość p dla porównań wielokrotnych (dwustronnych).

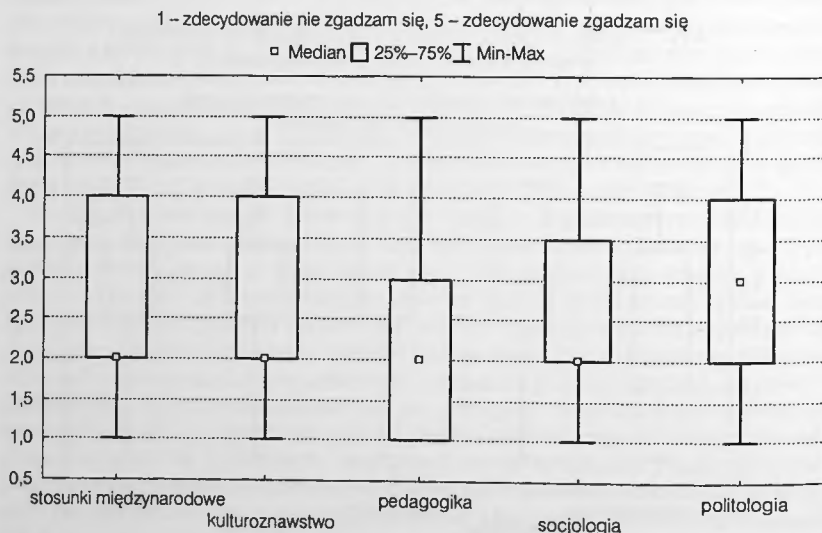
Zmienna niezależna (grupująca): kierunek studiów.

Test Kruskala-Wallisa:  $H(4, N = 408) = 21,61990$   $p = 0,0002$

Ostrożnie moglibyśmy zaryzykować tezę, że studenci kierunków stosunki międzynarodowe i politologia wykazują większe przyzwolenie dla edukacyjnych praktyk plagiatowania prac i ściągania w toku egzaminów niż ich pozostali koledzy, nie sposób jednak na tym etapie weryfikacji zjawiska tego uzasadnić, ani też w sposób uprawniony domniemywać, jakie są związki między werbalnymi deklaracjami a rzeczywistym zachowaniem słuchaczy tych kierunków w czasie kształcenia.

Z kolei  $\frac{3}{4}$  ankietyowanych nie zgadza się z tezą, że internet mógł zastąpić książkę i usankcjonował zmierzch instytucji bibliotecznych, a zaledwie 8,6% badanych poparłoby tę tezę. Trudno oczywiście rozstrzygać, w jakim stopniu formułowane opinie mają charakter deklaracyjny, praktyka edukacyjna (zwłaszcza w odniesieniu do studentów początkowych lat) pokazuje, że internet jest przez wielu traktowany jako wyłączne źródło informacji. Studenci poszczególnych kierunków studiów różnią się w ocenach tego faktu w sposób statystycznie istotny (por. rys. 8). Różnice te wskazano pomiędzy studentami kulturoznawstwa oraz socjologii w relacji do stosunków międzynarodowych, a także kulturoznawstwa i socjologii w stosunku do politologii. Generalizując, studenci kulturoznawstwa i socjologii wyrażają sprzeciw wobec tendencji eliminowania książki i zmniejszania roli biblioteki na rzecz internetu jako kluczowego źródła informacji przydatnych w toku studiowania, podczas gdy studenci kierunków stosunki międzynarodowe

Rys. 8. Poziom akceptacji dla przekonania o zbędności bibliotek w dobie internetu z uwzględnieniem studiowanego kierunku



Wartość p dla porównań wielokrotnych (dwustronnych).  
 Zmienna niezależna (grupująca): kierunek studiów.  
 Test Kruskala-Wallisa:  $H(4, N=408) = 24,70868$   $p = 0,0001$

i politologia są już mniej jednoznaczni w opiniach na ten temat. Znajduje to zapewne potwierdzenie w bezpośredniej praktyce edukacyjnej, w której to studenci tych właśnie kierunków stosunkowo często poszukują zwłaszcza aktualnych, „gorących” informacji właśnie w tym medium.

Na podstawie oglądu uzyskanego materiału empirycznego można zaryzykować tezę, iż w przypadku diagnozowanego środowiska edukacyjnego – studentów kierunków stosunki międzynarodowe oraz politologia cechuje największa ambivalencja ocen, niesprecyzowanie planów zawodowych oraz stosunkowo niski poziom internalizacji norm i reguł studiowania wraz z niezgodą na autoteliczny wymiar edukacji wyższej. Wyniki badanych z tych kierunków z reguły odbiegały *in minus* od średnich wyników uzyskiwanych przez ich kolegów z pozostałych kierunków. Być może więc to właśnie przyszli politolodzy i specjaliści w zakresie stosunków międzynarodowych mieli wobec realizowanych studiów największe oczekiwania (zwłaszcza w kontekście ich potencjału na rynku pracy), które wobec ich niesprecyzowania preferencji zawodowych przyniosły w efekcie największe rozczarowania. Na tym tle z kolei pozytywnie odznaczają się studenci socjologii, których ewaluacje i poglądy nie dość, że stosunkowo często lokują się powyżej średnich grupowych, to wykazują ponadto stosunkowo niski stopień polaryzacji.

### Konkluzje

Dokonując uogólnionego przeglądu uzyskanych wyników badań sondażowych prowadzonych na grupie studentów reprezentujących kierunki humanistyczne szkolnictwa niepublicznego możemy wskazać na kilka tendencji charakteryzujących opinie, oceny i plany młodych ludzi.

Otóż w zasadzie respondenci są zgodni co do negatywnych lub co najmniej niejednoznacznych ocen dotyczących „prorynkowości” realizowanych studiów humanistycznych. Mają świadomość – i nie sposób nie przyznać im racji w świetle statystycznych analiz zapotrzebowania na poszczególne profesje na rynku pracy – że potencjał zatrudnialności po studiach humanistycznych jest niski, a dodatkowo studia takie w niewielkim stopniu przygotowują do potrzeb współczesnego rynku pracy. Co ciekawe, mimo iż studenci raczej nisko oceniają przygotowanie do wyzwań rynku pracy i ról zawodowych mające miejsce w toku studiów humanistycznych, to są z ich przebiegu generalnie raczej zadowoleni. Otwarte pozostaje zatem pytanie, czy podejmując studia na tych kierunkach młodzi ludzie mieli świadomość ich specyficznego charakteru i nie podejmowali kształcenia przede wszystkim w celu przygotowania się do potrzeb rynku pracy, a przyświecały im głównie motywacje prorozwojowe, związane z inwestycją w ogólnie pojętą sferę doskonalenia społeczno-kulturowych kompetencji, które mogą być użyteczne na rynku pracy, ale nie mają bezpośredniego powiązania z konkretną rolą zawodową, czy o generalnie „nie rynkowym” charakterze tych studiów przekonywali się dopiero w trakcie ich realizacji? Pytanie to wpisuje się w szerszą debatę społeczną na temat dylematu – studia wyższe głównie jako droga do rynku pracy *versus* jako przede wszystkim przygotowanie ogólne, rodzaj inwestycji w siebie, na którą autonomicznie decydują się kandydaci. Dylemat ten w dalszej kolejności przekłada się także na pytanie o priorytety w zakresie uruchamiania uczelni i kierunków

na studiach wyższych w bezpośrednim *versus* pośrednim powiązaniu z rynkiem pracy (por. np. Kupczyk, red., 2005).

Wydaje się jednak, że studenci tak krytyczni (może raczej realistyczni) w ocenach niskiej „rynkowości” realizowanych studiów, w większości nie zamierzający kończyć swojego kształcenia na poziomie studiów licencjackich i deklarujący jakże często zamiar ich kontynuacji na studiach uzupełniających magisterskich w uczelniach publicznych bądź niepublicznych, raczej w obrębie już zadeklarowanej dyscypliny, mają jednak nadzieję na to, że studia poprawią ich sytuację na rynku pracy. Wskazują bowiem, że pełne studia magisterskie mogą w ich odczuciu mieć znaczenie dla przyszłego pracodawcy. Ambiwalencje ocen studentów co do charakteru ich studiów w odniesieniu do rynku pracy podkreśla także fakt, iż czwarta część badanych nie zamierza w związku z realizowanymi studiami zmieniać swojej dotychczasowej pracy. Dla tej więc grupy osób studia nie są ani jedyną, ani wystarczającą drogą do znalezienia i utrzymania zatrudnienia.

Ci respondenci, którzy już mają pewne doświadczenia zawodowe (w większej mierze studenci studiów niestacjonarnych), najczęściej znaleźli zatrudnienie na rynku pracy w ramach stosunkowo bezpiecznej w kategoriach społecznych umowy o pracę. Taką też formę zatrudnienia preferują dla siebie w przyszłości. Wydaje się, że dominujący trend w myśleniu studentów studiów humanistycznych wiąże się z próbą poszukiwania i perspektywicznego lokowania się przez nich na rynku pracy w ramach umowy o pracę realizowanej w sektorze publicznym. Nie jest to z pewnością trend pożądaný z punktu widzenia przemian rynku pracy, na którym coraz większą popularność zyskują elastyczne formy zatrudnienia, a ponadto dominuje sektor prywatny. W tej sytuacji na podkreślenie zasługuje fakt, że trzecia część respondentów skłania się ku samozatrudnieniu jako preferowanej formie uczestnictwa w rynku pracy.

Badani studenci, będący w pewnym sensie beneficjentami polskiego boomu edukacyjnego po przełomie lat dziewięćdziesiątych XX wieku, nie wyrobili jeszcze własnego zdania na temat dostępności do studiów wyższych. Ambiwalencje ocen lokują ich w tym względzie pomiędzy ideą społecznego egalitaryzmu wyrażającego się w powszechnym do nich dostępie – bez względu na kryterium poziomu intelektualnego potencjanych studentów – a ideą elitaryzmu, związaną z limitowaniem przyjęć na studia i ich realizacją jedynie przez najlepszych.

Uzyskane wyniki badań nie dają jednolitego obrazu studentów studiów humanistycznych, którzy dominują w rosnącej liczbie osób edukujących się na poziomie wyższym. Ich oceny, opinie i plany wskazują często na polaryzację stanowisk czy ambiwalencje wielu stwierdzeń. Możemy jednak zaryzykować kilka, może skrajnych, tez, mając oczywiście świadomość, że te nie opisują wszystkich respondentów ani nawet żadnego konkretnego ich przedstawiciela, uwidaczniają się jednak podczas oglądu statystycznego zgromadzonego materiału sondażowego.

Badani, wydaje się, zdają sobie sprawę z niewielkich bezpośrednich profitów, jakie realizowane przez nich studia dają na rynku pracy, często podzielają też tezę o nadreprezentacji przedstawicieli nauk humanistycznych na tym rynku, ale jednocześnie zamierzają kontynuować studia magisterskie w ramach obranej dziedziny mając nadzieję, że będzie to atutem w ich relacjach z pracodawcami. Sami czasem podkreślają, że nie przykładają się do studiowania, zauważając, że praktyka traktowania kształcenia tylko jako drogi do uzyskiwania formalnego wyższego wy-

kształcenia potwierdzonego dyplomem, nie zaś kompetencjami absolwentów, jest na tych studiach nader częsta. Jeśli dodamy do tego nie zawsze jednobrzmiący kategorię sprzeciw respondentów wobec nieuczciwych praktyk studenckich, jakimi są plagiatowanie prac różnego typu czy nagminne ściąganie w toku egzaminów, to rodzi się pytanie, które możemy postawić w nieco prowokacyjnej wersji – po co tak naprawdę współczesny student podejmuje studia humanistyczne i w dodatku w kategoriach zglobalizowanych ocenia je pozytywnie? Studia te nie zagwarantują mu zatrudnienia, nie zawsze zamierza z nich w warstwie kompetencyjnej skorzystać (dodajmy – ich jakość także w licznych przypadkach pozostawia wiele wątpliwości). Może szuka w toku ich realizacji zupełnie innych niż zakładane z reguły wartości (np. kontakty towarzyskie, ciekawy sposób spędzania czasu, przedłużenie etapu młodości skojarzonego tradycyjnie z edukacją)? Może, świadomie bądź nie, sankcjonuje edukacyjną fikcję? Niewielki nakład sił i środków (także bezpośrednio finansowych w szkolnictwie niepublicznym), nieznaczne ryzyko (brak konkurencyjności) w zamian za niewielką korzyść i nieznaczne profity, raczej w sferze rozwoju osobistego niż zawodowego. Czym więc jest omawiane zjawisko: w wymiarze jednostkowym – modą, przyzwyczajeniem, złudzeniem czy wreszcie „przeczekiwaniem” niepewności rynkowej w tożsamościowym zamęcie ponowoczesności, racjonalnym „rynkowym” zachowaniem w świecie konsumpcji, w którym można zakupić edukacyjną usługę, niekoniecznie niezbędną, ale za to sprzedawaną „w promocji” (relatywnie niski koszt studiowania), w wymiarze społecznym – w gruncie rzeczy nieszkodliwą praktyką społeczną czy zbiorową ułudą i edukacyjną fikcją, liberalnym wymiarem edukacji stającej się rynkowym towarem (sprzedaje się dopóki są kupujący) *versus* edukacyjną misją szkolnictwa wyższego<sup>8</sup> – to tylko niektóre z pytań i dylematów, które przyjdzie nam z czasem rozstrzygnąć.

## Przypisy

<sup>1</sup> Formalną podstawą tego procesu stał się dokument zwany Deklaracją Bolońską, podpisany w 1999 roku przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe 29 krajów europejskich, w tym również Polski. Deklaracja Bolońska ustanowiła podstawy planowania i realizacji tak zwanego Procesu Bolońskiego. Istotą Procesu Bolońskiego są zmiany w systemach szkolnictwa wyższego w Europie, a ostatecznym celem jest utworzenie do 2010 roku, w wyniku uzgodnionych ogólnych zasad organizacji kształcenia, Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Realizacja Procesu Bolońskiego w Polsce jest koordynowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, tym niemniej zasadnicze działania związane z tworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego mają miejsce na uczelniach. Postulaty sformułowane w Deklaracji Bolońskiej i kolejnych dokumentach (por. [http://www.dzn.agh.edu.pl/nowa/index.php?option=com\\_content&view=article&id=32](http://www.dzn.agh.edu.pl/nowa/index.php?option=com_content&view=article&id=32)) stanowią dziesięć podstawowych wyznaczników Procesu Bolońskiego – tak zwanych obszarów działania (*action lines*):

1. Przyjęcie czytelnych i porównywalnych systemów stopni naukowych i tytułów zawodowych, także poprzez wprowadzenie suplementu do dyplomu ukończenia studiów. Suplement ma umożliwić rozpoznawalność kwalifikacji (wiedzy, umiejętności, kompetencji).
2. Przyjęcie systemu studiów wyższych opartych zasadniczo na dwóch cyklach kształcenia: studiów I stopnia (licencjackich/inżynierskich) i studiów II stopnia (magisterskich), z tym, że dostęp do studiów II stopnia wymagałaby pomyślnego ukończenia studiów I stopnia trwających minimum 3 lata. Dodatkowo, tytuł/stopień zawodowy uzyskany w pierwszym cyklu kształcenia będzie uznawany na europejskim rynku pracy jako potwierdzenie odpowiedniego poziomu kwalifikacji na poziomie wyższym.

3. Zapewnienie jakości kształcenia – przyjęto, że wysoka jakość kształcenia ma być istotą EOSW. Odpowiedzialność za zapewnienie odpowiedniej jakości kształcenia spoczywa przede wszystkim na poszczególnych uczelniach.
4. Promowanie mobilności zarówno studentów, jak i pracowników uczelni (naukowców, nauczycieli i pracowników administracji) w celu podjęcia pracy.
5. Wprowadzenie systemu punktów zaliczeniowych (np. w postaci ECTS, *European Credit Transfer System*) jako środka promującego mobilność studentów.
6. Zaangażowanie całego środowiska akademickiego w realizację Procesu Bolońskiego – podkreśla się m.in. podmiotową rolę studentów oraz wskazuje na fakt, że czynny udział studentów jest niezbędnym warunkiem sukcesu w zakresie tworzenia EOSW.
7. Rozwój kształcenia ustawicznego – włącznie z uznawaniem wcześniejszych etapów kształcenia.
8. Promowanie europejskiego wymiaru w szkolnictwie wyższym – tworzenie specjalnych planów studiów, programów kształcenia w oparciu o problematykę europejską w powiązaniu z powszechnym dostępem do dorobku naukowego i kulturowego.
9. Powiązanie EOSW z Europejskim Obszarem Badań – wskazanie na konieczność rozwoju studiów doktoranckich (traktowanych jako trzeci cykl kształcenia) w powiązaniu ze wzmożoną wewnątrz europejską mobilnością doktorantów w systemie „wspólne studia + wspólne badania”.
10. Promowanie atrakcyjności EOSW poza Europą.

<sup>2</sup> Badania zostały sfinansowane z grantu badawczego przyznanego przez jedną z uczelni niepublicznych i przeprowadzone na jej terenie w 2010 roku. W skład zespołu badawczego wchodziły następujące osoby: Iwona Werner, Dorota Potyrała, Magdalena Piorunek.

<sup>3</sup> Na przykład w Raporcie z rynku pracy z sierpnia 2010 zamieszczonym na stronie <http://www.jobexpress.pl/artykul/185/Raport-z-ryнку-pracy-07-08.2010> wskazano, że „pracodawcy w tym okresie (przyp.P.M.) najbardziej poszukują pracowników w handlu, produkcji i budownictwie. Niezmiennie najwięcej ofert jest w handlu i obsłudze klienta – kilkunastokrotnie więcej niż w HR, Administracji i Marketingu. Wbrew tendencjom do zmniejszającej się liczby ogłoszeń z branży IT i e-commerce (na podstawie raportu [jobboole.pl](http://jobboole.pl)), na [www.jobexpress.pl](http://www.jobexpress.pl) do specjalistów, wciąż kierowana jest spora liczba ofert, a trudna dziedzina powoduje stały ich niedobór ...”. Nie wszystkie zawody ze wspomnianych branż wymagają uzyskania wyższego wykształcenia.

W wielu prognozach zapotrzebowania na poszczególne branże zawodowe wśród zawodów związanych ze studiami humanistycznymi najczęściej wymienia się w zasadzie w ramach edukacji zapotrzebowanie na specjalistów e-learningu i konsultingu.

<sup>4</sup> Jak wskazują dane zawarte w Małym Roczniku Statystycznym Polski przygotowanym przez Główny Urząd Statystyczny w 2010 roku struktura pracujących według sektorów własności wskazywała na wyraźną dominację sektora prywatnego, w którym było zatrudnionych 73,9% osób pracujących.

<sup>5</sup> Na oficjalnym portalu internetowym promującym Polskę na stronie <http://www.poland.gov.pl/Struktura,wykształcenia,45.html> w analizie struktury wykształcenia Polaków napisano

*W połowie lat 90. wyższe wykształcenie miało 6,8% ludności, policealne – 2,6%, średnie (ogólnokształcące, techniczne i zawodowe) – 50,5%, podstawowe – 33,7%, a niepełne podstawowe lub żadnego – 6,3%. Między 1988 a 2006 rokiem udział osób z wykształceniem wyższym w całej populacji zwiększył się z 6,5% do 14,6%. Odsetek osób z wykształceniem średnim wzrósł z poniżej 25% do 35%. W 2006 roku powszechność wykształcenia co najmniej średniego była w Polsce wyższa od średniej dla krajów Unii Europejskiej.*

*115 szkół wyższych było instytucjami państwowymi, a 195 prywatnymi. Z ogólnej liczby 1 584 800 studentów w niepaństwowych szkołach wyższych uczyło się 472 340 osób. Proces zwiększania się liczby osób z wyższym wykształceniem zatrudnionych we wszystkich działach gospodarki (poza rolnictwem) jest bardzo dynamiczny, np. w latach 1958–1994 wzrósł trzykrotnie. Najwięcej osób z tytułem magistra pracuje w oświacie i nauce (40–50%) oraz wymiarze sprawiedliwości (pow. 30%).*

*Powyższe tezy o wzroście skolaryzacji w Polsce trektował można niejednoznacznie. Z. Kwieciński (2006, s. 33) poddaje jej głębokiej analizie i krytyce pisząc m.in.: możemy dzisiaj mówić nie tyle o wysokiej stopie skolaryzacji na poziomie szkolnictwa wyższego, ile o wysokim poziomie „skolalizacji” szkolnictwa akademickiego, to znaczy przeniesienia szkolarskich praktyk z masowego szkolnictwa powszechnego do szkół wyższych, z zarzeczem zmarginalizowania (scolium) roli dyplomu wyższych studiów na rynku pracy, a nawet w odczuciu społecznego prestiżu....*

<sup>6</sup> Z danych GUS-u Departamentu Badań Społecznych z sierpnia 2008 zamieszczonych na stronie [www.stat.gov.pl/.../PUBL\\_educacja\\_i\\_wychowanie\\_w\\_roku\\_szkol\\_2007-2008.pdf](http://www.stat.gov.pl/.../PUBL_educacja_i_wychowanie_w_roku_szkol_2007-2008.pdf) wynika, że od



2007 obserwuje się ponowny wzrost zainteresowania szkołami umożliwiającymi naukę zawodu. Do klas pierwszych techników dla młodzieży przyjęto w roku szkolnym 2007/08 o prawie 6,5 tys. absolwentów gimnazjów więcej niż rok wcześniej (wzrost o 4%). Zwiększył się także nabór do zasadniczych szkół zawodowych. Wzrost zainteresowania tego typu szkołami przypisuje się m.in. członkostwu Polski w Unii Europejskiej. Zewnętrzny popyt na pracowników o konkretnych kwalifikacjach zawodowych wpływa wtórnie na zwiększenie się zapotrzebowania na tego typu pracowników także na rynku krajowym.

<sup>7</sup> Por. rozważania na temat egalitaryzmu vs elitaryzmu oświatowego między innymi w: A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek: *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce*. Impuls, Kraków 2008.

<sup>8</sup> Jedną z diagnoz tego stanu rzeczy (Kwieciński, 2006, s.39) wskazuje jednoznacznie: *przewolano na gwałtowny rozwój rynku pozastandardowych form kształcenia policealnego (kolegia, państwowe szkoły zawodowe, setki kierunków licencjackich) i na ich udrożnienie od razu do magisterskich studiów uzupełniających, zdegradowano do roli towaru zarówno pracę nauczycieli akademickich, jak i dyplom studentów wyższych, zatarto granice pomiędzy dyplomami studiów pełnowartościowych i dyplomami bez pokrycia w kompetencjach*.

## Literatura

- Babbie E.: *Badania społeczne w praktyce*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003
- Bañka A.: *Psychologiczne doradztwo karier*. PRINT-B, Poznań 2007
- Bednarczyk H., Pawłowa M., Przybylska E. (red.): *Życie i uczenie się dla pomysłnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych. Living and learning for a viable future: The power of adult learning*. Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2010
- Bogaj A., Kwiatkowski S. (red.): *Szkola a rynek pracy*. PWN, Warszawa 2006
- Gromkowska-Melosik A.: *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*. GWP, Gdańsk 2007
- Gromkowska-Melosik A., Gmerek T.: *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce*. Impuls, Kraków 2008
- Hajduk E.: *Wzory przebiegu życia*. Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 1996
- Hajduk E.: *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*. „Zak”, Warszawa 2001
- Handy Ch.: *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*. Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1999
- [http://www.dzn.agh.edu.pl/nowa/index.php?option=com\\_content&view=article&id=32](http://www.dzn.agh.edu.pl/nowa/index.php?option=com_content&view=article&id=32)
- <http://www.jobexpress.pl/artukul/185/Raport-z-rynku-pracy-07-08.2010>
- <http://www.poland.gov.pl/Struktura,wyksztalcenia,45.html> [http://www.stat.gov.pl/.../PUBL\\_educacja\\_i\\_wychowanie\\_w\\_roku\\_szkol\\_2007-2008.pdf](http://www.stat.gov.pl/.../PUBL_educacja_i_wychowanie_w_roku_szkol_2007-2008.pdf)
- Kupczyk T. (red.): *Prognozy rynku pracy i zapotrzebowania na kwalifikacje*. Politechnika Wrocławska-Centrum Kształcenia Ustawicznego, Wrocław 2004
- Kwiatkowski S. M.: *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji Europejskiej*. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2001
- Kwieciński Z.: *Nieiniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Wyd. UMK, Toruń-Olsztyn 2002a
- Kwieciński Z.: *Wykluczanie*. Wyd. UMK, Toruń 2002b
- Kwieciński Z.: *Dryfować i ludzić. Polska „strategia” edukacyjna*. „Nauka” 2006, nr 27–45
- Maly Rocznik Statystyczny Polski*. GUS, Warszawa 2010
- Piorunek M.: *Projekowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2004
- Piorunek M.: *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2009
- Piorunek M. (red.): *Człowiek w kontekście pracy. Teoria. Empiria. Praktyka*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009
- Rubacha K.: *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.



Natalia Bednarska

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

## FUNKCJONOWANIE SZKOŁY PRZED I PO ROZPOCZĘCIU ŚWIATOWEGO KRYZYSU GOSPODARCZEGO W OCENIE NAUCZYCIELI Sytuacja w Polsce, Słowacji, Serbii i Rumunii

Za początek światowego kryzysu gospodarczego przyjmuje się „pęknięcie bańki” spekulacyjnej na rynku nieruchomości w Stanach Zjednoczonych w 2007 roku. Polska gospodarka zaczęła odczuwać skutki kryzysu w drugiej połowie 2008 roku (Narodowy Bank Polski: *Polska wobec światowego kryzysu gospodarczego*, 2009). Zmniejszenie rozmiarów produkcji, nakładów inwestycyjnych, dochodów realnych społeczeństwa, wzrost bezrobocia – to niektóre z przejawów kryzysów gospodarczych. Często słyszymy, że kryzys jest „jak porażenie prądem”. Czy i na ile sparaliżował polskie, serbskie, słowackie oraz rumuńskie szkolnictwo? Czy i w jakim stopniu światowy kryzys gospodarczy odczuli nauczyciele?

Celem prezentowanych w artykule badań jest ocena zmian w funkcjonowaniu szkół po rozpoczęciu światowego kryzysu gospodarczego. Inicjatorem oraz zleceniodawcą tych badań był Instytut Badawczy Międzynarodówki Edukacyjnej (Educational International Research Institute)<sup>1</sup>.

Problem ogólny – *Czy i jakie zmiany w funkcjonowaniu szkół po rozpoczęciu kryzysu gospodarczego dostrzegają badani* – został uszczegółowiony następująco:

1. Czy i jakie zmiany nastąpiły w finansowaniu oświaty w konsekwencji światowego kryzysu gospodarczego?
2. Czy i jakie zmiany zaszły w warunkach pracy nauczycieli w konsekwencji światowego kryzysu gospodarczego?
3. Czy i jakim zmianom uległa pozycja nauczyciela w konsekwencji światowego kryzysu gospodarczego?
4. Czy i jakie zmiany nastąpiły w organizacji szkół w konsekwencji kryzysu gospodarczego?
5. Czy w konsekwencji kryzysu gospodarczego nasiliły się problemy z dyskryminacją w szkole?

### Metoda

Głównym narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety (jednakowy we wszystkich wymienionych krajach) adresowany do nauczycieli. To ich odpowiedzi stały się podstawą dyskusji na temat przejawów kryzysu gospodarczego

w szkolnictwie. W większości pytań zawartych w kwestionariuszu ankiety wypełniający go respondenci mieli za zadanie odpowiedzieć, jak – według ich opinii – określone zagadnienie wyglądało przed rozpoczęciem światowego kryzysu gospodarczego oraz po rozpoczęciu tego kryzysu. W rezultacie badacz uzyskał obraz sytuacji przed rozpoczęciem kryzysu oraz po jego rozpoczęciu. W części prezentującej wyniki badań przedstawię odpowiedzi obrazujące sytuację po rozpoczęciu kryzysu (dalej w tekście będę używała skrótu: po kryzysie) w porównaniu z sytuacją przed rozpoczęciem kryzysu (w dalszej części tekstu będę używała skrótu: przed kryzysem). W instrukcji do kwestionariusza ankiety została podana orientacyjna data początku kryzysu gospodarczego w Polsce. Taka zmiana została wprowadzona po przeprowadzeniu próbnego badania, które pokazało, że badani mają trudności z określeniem, z jaką datą należy wiązać początek kryzysu gospodarczego. Słabością omawianego kwestionariusza była przewaga pytań zamkniętych, które nie umożliwiały pełnego rozpoznania sytuacji szkół po rozpoczęciu kryzysu gospodarczego. Dlatego zostały dodatkowo przeprowadzone wywiady, których zadaniem było pogłębienie informacji uzyskanych za pomocą ankiety.

### Próba badana

W obrębie zainteresowań badaczy znajdowały się szkoły małe, położone na terenach wiejskich bądź miejskich (małe miasta), znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społecznej i ekonomicznej. Dodatkową zmienną uwzględnioną w badaniach jest obecność uczniów reprezentujących mniejszości narodowe bądź etniczne. Do badań zostało wytypowanych piętnaście szkół (patrz tabela 1) spełniających powyższe kryteria, w każdej szkole o uczestnictwo w badaniach poproszono dziesięciu nauczycieli oraz dyrektora szkoły. Wywiady przeprowadzone zostały także z pracownikami administracji, którzy są odpowiedzialni za prowadzenie szkół uczestniczących w badaniach. Dobór szkół do badania wynikał z przyjętej hipotezy, że światowy kryzys gospodarczy najsilniej dało się odczuć w środowiskach, które spełniają wymienione kryteria.

Tabela 1. Lista szkół, w których były przeprowadzone badania

Nr	Nazwa szkoły	Organ prowadzący	Liczba uczniów	Liczba nauczycieli	Obecność uczniów reprezentujących mniejszości narodowe i etniczne
1	Gimnazjum w Czeremsha	Czeremcha	91	12	Białorusini i Ukraińcy
2	Szkoła Podstawowa w Nowokorninie	Hajnowka	60	12	Białorusini i Ukraińcy
3	Zespół Szkół w Dubiczach Cerkiewnych	Dubicze Cerkiewne	70	21	Białorusini i Ukraińcy
4	Zespół Szkół w Czyżach	Czyże	160	25	Białorusini i Ukraińcy
5	Zespół Szkół Ogólnokształcących z dodatkową nauką języka białoruskiego im. Ziemi Orłańskiej w Orli	Orla	203	28	Białorusini i Ukraińcy

6	Szkola Podstawowa w Strabli	Wyszki	70	14	
7	Szkola Podstawowa im. ks. Franciszka J.Falkowskiego w Falkach	Wyszki	50	10	
8	Szkola Podstawowa w Andryjankach	Boćki	71	14	
9	Szkola Podstawowa we Mniu	Brańsk	29	5	
10	Zespół Szkolno-Przedszkolny w Łazowie	Sterdyń	60	10	
11	Gimnazjum nr 4 w Świętochłowicach	Świętochłowice	180	21	
12	Szkola Podstawowa nr 21 w Rudzie Śląskiej	Ruda Śląska	163	24	
13	Szkola Podstawowa nr 4 w Rudzie Śląskiej	Ruda Śląska	160	21	
14	Szkola Podstawowa nr 43 w Zabrze	Zabrze	445	42	Romowie
15	Gimnazjum nr 16 im. Bohaterów Monte Cassino w Zabrze	Zabrze	260	30	Romowie

Źródło: opracowanie własne

Ogółem w badaniu ankietowym wzięło udział 90 nauczycielek oraz 22 nauczycieli. Jest to liczba mniejsza o blisko 40 osób niż wynikałoby to ze wstępnych założeń. Spowodowane jest to głównie faktem, że nie wszyscy poproszeni o udział w badaniu nauczyciele przystąpili do niego. Nadreprezentacja kobiet jest konsekwencją feminizacji zawodu nauczyciela. Średni wiek badanych wynosi 41 lat. Największy odsetek respondentów to nauczyciele dyplomowani (patrz tabela 2). Około 44% badanych zadeklarowało, że ma kwalifikacje do nauczania więcej niż jednego przedmiotu. Jest to konieczne dla nauczycieli w małych szkołach, jeśli chcą pracować w pełnym wymiarze godzinowym. Po wypełnieniu kwestionariusza ankiety 15 nauczycielek miało okazję pogłębić swą wypowiedź na temat przejawów kryzysu gospodarczego w szkole podczas wywiadu.

Tabela 2. Podział badanych ze względu na stopień awansu zawodowego

Stopnie awansu zawodowego	Liczba ankietowanych (N=112)	%
Stażysta	1	1%
Nauczyciel kontraktowy	12	11%
Nauczyciel mianowany	20	18%
Nauczyciel dyplomowany	44	39%
Brak danych	35	31%
<b>Razem</b>	<b>112</b>	<b>100%</b>

Źródło: opracowanie własne

W badaniu uczestniczyli też dyrektorzy szkół (10 kobiet, 5 mężczyzn; średnia wieku 50 lat) oraz przedstawiciele organów prowadzących szkoły (7 kobiet,

2 mężczyzn; średnia wieku 39 lat). Nie wszyscy wytypowani do badania pracownicy lokalnej administracji zdecydowali się wziąć w nim udział. Powoływali się na brak rozporządzenia, które obligowałoby ich do uczestniczenia w badaniu, brak honorarium lub brak czasu. Chciałabym zwrócić uwagę na strukturę wykształcenia badanych pracowników administracji. Wśród moich rozmówców byli absolwenci kierunków ekonomicznych, administracji, finansów i bankowości, rolnictwa, filologii polskiej oraz wychowania fizycznego. Tylko dwie osoby miały wcześniejsze doświadczenia w zawodzie nauczyciela.

### **Przebieg badania**

Metoda, narzędzia badawcze oraz kryteria doboru próby badawczej były narzucone przez zleceniodawcę badania. Równoległe badania zostały przeprowadzone w czterech państwach: Polsce, Słowacji, Rumunii oraz Serbii. Autorka artykułu była odpowiedzialna za polską część badań. Przebieg badania był podobny we wszystkich uczestniczących w badaniu krajach. Różna jest natomiast liczba badanych, ostateczna wersja kwestionariusza ankiety oraz wywiadu (każdy badacz mógł wprowadzić pewne zmiany w kwestionariuszach wynikające z kontekstu lokalnego).

Badania zostały przeprowadzone we wrześniu 2010 roku. Na początku miesiąca w szkołach podlaskich, w drugiej połowie – na Śląsku i Mazowszu. W każdej miejscowości badanie przebiegało według następującego planu: na początku respondenci wypełniali kwestionariusz ankiety, potem kolejno były przeprowadzane wywiady z dyrektorem szkoły, nauczycielem oraz pracownikiem gminy lub urzędu miasta odpowiedzialnym za obsługę danej szkoły.

### **Ograniczenia badania**

Próba badana nie spełnia wymogów reprezentatywności. Na podstawie uzyskanych wyników nie można więc prezentować wniosków ogólnych charakteryzujących sytuację w całym kraju.

Ambicją Międzynarodówki Edukacyjnej było rozpoznanie wielu wymiarów funkcjonowania szkoły. Niestety nie stało się to atutem, lecz słabością badania. Badacz był zobligowany do poruszenia zbyt wielu zagadnień, co zniechęcało respondentów i powodowało jedynie powierzchowne zapoznanie się z sytuacją uczestniczących w badaniu nauczycieli oraz szkoły.

W artykule próbuję porównywać wyniki uzyskane w polskiej części badania z wynikami równoległe przeprowadzonych badań w Serbii, Rumunii oraz Słowacji. Niestety mimo tych samych problemów badawczych, jak również bardzo podobnych kwestionariuszy ankiet, w raporcie końcowym badacze<sup>2</sup> pomijają pewne kwestie lub zamiast zestawień liczbowych posługują się tylko ogólnikowymi stwierdzeniami, co uniemożliwiło mi przeprowadzenie pełnego porównania wyników ze wszystkich uczestniczących w badaniu krajów.

## Prezentacja wyników

### Warunki pracy i pozycja nauczyciela

Znaczna część kwestionariusza ankiety była poświęcona warunkom pracy oraz pozycji nauczyciela. Są to zagadnienia, które lokują się w centrum zainteresowań zawodowych związków nauczycielskich.

Możliwości oraz komfort pracy nauczyciela i uczniów określają między innymi takie warunki zewnętrzne, jak stan techniczny budynku, w którym znajduje się szkoła, oraz rodzaj i jakość pomocy dydaktycznych, do których uczniowie oraz nauczyciele mają dostęp. Badani oceniali najwyżej stan techniczny elewacji budynków – w skali 1 (ubogi) – 3 (dobry) – średnia ocena wyniosła 2,38 – najniższą kondycję sal lekcyjnych oraz toalet (średnia ocena wyniosła 1,84). Podczas odwiedzin jednej z kolejnych szkół nasunęła mi się refleksja, że gminy koncentrują się przede wszystkim na remontach najpotrzebniejszych oraz tych, których efekty są najbardziej widoczne. Potwierdzają to słowa jednej z respondentek:

*Nawet od strony gospodarczej tego [kryzysu] się nie zauważa (no nowa elewacja, boisko), bo nas bardziej niepokoi, że robi się ograniczenia, które w rezultacie odczuwają dzieci. Gmina nie dba o proces nauczania. Nie wiem, czy to jest normalne, żeby robić podwójne łączenia w szkole w XXI wieku. Mimo że pełnię obowiązki dyrektora, ja nie mam na to wpływu, żeby to zmienić. Ja nie potrafię wynegocjować od samorządu zmiany, żeby przynajmniej zmusić do zastanowienia, że nie tędy droga (dyrektor – Szkoła Podstawowa).*

Średnia ocena stanu technicznego budynku jest wyższa niż średnia ocena pomocy naukowych, które są dostępne w szkole. Innymi słowy, budynki są w lepszej kondycji niż pomoce dydaktyczne<sup>3</sup>. Respondenci wskazywali, że nie mają możliwości korzystania z tablic i rzutników multimedialnych oraz programów komputerowych (odpowiednio 12%, 5% i 2% badanych odpowiedziało, że szkoła nie dysponuje tymi pomocami, ale kolejno 17%, 14% i 9% nie ustosunkowało się do odpowiednich części pytania, co z dużym prawdopodobieństwem można traktować jako brak tych środków dydaktycznych w szkole). Konstrukcja kwestionariusza ankiety nie pozwala stwierdzić, czy nauczyciele odczuwają potrzebę korzystania z tych pomocy na lekcjach. Według badanych w najlepszym stanie są książki i albumy – w skali 1 (ubogi stan techniczny) – 3 (dobry) – średnia ocena wyniosła 2,38 – łącze internetowe (średnia ocena 2,35) oraz komputery (średnia ocena 2,26). Odpowiedzi respondentów (zarówno dyrektorów, nauczycieli jak i przedstawicieli lokalnej administracji) świadczą, że stan techniczny budynków oraz pomocy dydaktycznych poprawił się mimo światowego kryzysu gospodarczego. W ostatnim czasie szkoły otrzymały wsparcie finansowe na zakup pomocy naukowych. Wspomniane środki pochodzą z programu rządowego „Radosna szkoła” lub są uzyskiwane z uczestnictwa szkół w projektach unijnych. Nauczyciele słowaccy oraz rumuńscy w większości potwierdzili dostęp do dobrych jakościowo pomocy naukowych. Wyjątkiem jest ograniczony dostęp uczniów do podręczników szkolnych na Słowacji, wynikający z wprowadzenia reformy programowej. Ocena kondycji pomocy dydaktycznych najgorzej wypadła w Serbii. Mimo że pomoce znajdują się w szkole, to stan techniczny uniemożliwia ich użytkowanie.

Zakres i rodzaj obowiązków nauczycieli, ewaluacja ich pracy są to zmienne, które opisują warunki pracy nauczyciela i jego pozycję zawodową. W trakcie niemal

każdego wywiadu z nauczycielami pojawiała się kwestia obciążenia obowiązkami administracyjnymi, a ściślej prowadzeniem dokumentacji nauczyciela i dyrektora szkoły. Przedstawiam fragmenty dwóch wypowiedzi, które oddają stanowisko większości moich rozmówców:

*– Z roku na rok rosnąca biurokratyzacja. To, co obiecano, że będzie odciążeniem – wręcz przeciwnie jest obciążeniem. A już nowe rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym, to nam zdwoiło pracę biurokratyczną w szkole, coś co naprawdę nie podnosi nam jakości pracy szkoły tylko wręcz przeciwnie. Np. pisanie programów do indywidualizacji nauczania, które nie przyczyniają się do indywidualizacji tego nauczania. Zabierają czas, który efektywnie nauczyciel mógłby poświęcić na pracę z uczniem (dyrektor – Zespół Szkół).*

*– Ja zawsze mówię: „Panie dyrektorze ja mogę uczyć dzieci i 24 godziny na dobę, tylko żeby nie robić tych papierów. Ja nie jestem księgową, ekonomem ani pisarzem... lubię pracować z ludźmi”. Szczególnie w tym roku „papierologia” się nasiliła. Wszystko musi być udokumentowane. To jest przerażające. My mamy się rozliczać według nowej podstawy programowej – czas zajęć: muzycznych, plastycznych, technicznych. Ja to muszę zapisać w minutach. To jest bzdura totalna, bo ja nie mogę mieć zajęć muzycznych dwa razy w tygodniu, bo dzieci codziennie śpiewają. Ale muszę to jakoś ująć w ramy czasowe, bo tego wymaga „góra”, która nigdy pewnie nie pracowała z dzieckiem 6-letnim. Ministrowie z dołu nas nie słuchają. Te papiery to takie udawanie, taki erzac, zamiast. Tak naprawdę, żeby zobaczyć, jak nauczyciel uczy, to trzeba przyjść posiedzieć. Papier wszystko wytrzyma. To takie wkładanie w ramy, nawet tego dziecka, którego się nie da włożyć (nauczycielka nauczania zintegrowanego – Szkoła Podstawowa).*

Na zwiększenie obciążenia obowiązkami administracyjnymi po roku 2008 skarżyli się również nauczyciele biorący udział w słowackiej części badania. Konieczność tworzenia nowej dokumentacji wynika z wprowadzenia reformy. Przeciążenie obowiązkami administracyjnymi jest – jak pisze autorka słowackiej części badania – „gorącym tematem” w każdej szkole. Kontrowersje wzbudza zwłaszcza – podobnie jak w Polsce – tworzenie (średnio 40-stronicowej) dokumentacji procesu nauczania każdego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie.

Sprawdzanie nauczycielskiej dokumentacji, obok obserwacji (hospitacji) prowadzonych przez nauczyciela lekcji (od jednego do dwóch razy w roku) oraz analizy rezultatów wyników testów osiągnięć szkolnych (w tym przede wszystkim testu kompetencyjnego oraz testu gimnazjalnego) badani w Polsce nauczyciele wymieniali jako formy bieżącej oceny ich pracy. Dyrektor szkoły wystawia ocenę pracy nauczyciela co 4–5 lat. Dodatkowy proces ewaluacji jest także związany ze zdobyciem stopnia awansu zawodowego nauczyciela. Ponad połowa badanych (około 52%) stwierdziła, że dokonywana ocena ich pracy w żaden sposób ich nie motywuje. Około 12% badanych uważa, że ocena ta skutkuje zmianą w wysokości wynagrodzenia, około 21% – przyznaniem premii, około 6% – zmianą zakresu obowiązków, około 2% – zmianą stanowiska pracy. Tylko 2% respondentów przewiduje, że negatywna ocena pracy może doprowadzić do zwolnienia z pracy. W dalszej części kwestionariusza ankiety pojawiło się pytanie kontrolne w stosunku do powyższego: czy osiągnięcia w pracy mają wpływ na wysokość wynagrodzenia nauczycieli. Około 82% nauczycieli nie zauważa tej zależności, a 12% badanych potwierdza jej istnienie. Około 6% respondentów nie opowiedziało na powyższe pytanie. Można mówić o pozytywnym wpływie oceny nauczyciela na jego wysokość wynagrodzenia, jeśli powyższa ocena została przeprowadzona jako



jeden z etapów procedury osiągnięcia awansu zawodowego nauczyciela. Na ten temat oddam głos dyrektorowi jednej z badanych szkół:

*Awans powinien być inaczej rozwiązany – nauczyciel powinien mieć do wykonania jakieś zadania, a za tym powinno iść wynagrodzenie. Nie może być tak, że jakość pracy nie wiąże się z wynagrodzeniem. Dodatek motywacyjny nie jest czymś, o co warto walczyć, jeżeli wynosi on około 100 złotych miesięcznie. To samo jeśli chodzi o stopnie awansu – zostałeś nauczycielem dyplomowanym i się już siedzi – nic się nie robi, nie chce się w ogóle nic. Nie ma takich zadań, za którymi szłaby jakaś satysfakcja, motywacja. Dla człowieka, który ma rodzinę, motywatorem musi być pieniądź, dyplom od dyrektora nie wystarczy (dyrektor – Zespół Szkół).*

Na brak związku między wynikami pracy nauczycieli a ich wynagrodzeniem wskazują również odpowiedzi respondentów serbskich, słowackich oraz rumuńskich.

Przeważająca liczba polskich nauczycieli (około 64%) zaobserwowała umiarkowany wzrost wysokości ich wynagrodzenia netto po rozpoczęciu kryzysu gospodarczego. Około (21%) nauczycieli nie zaobserwowało żadnych zmian w wysokości wynagrodzenia. Natomiast około 17% respondentów pozostawiło to pytanie bez odpowiedzi. Przez parę kolejnych lat nauczyciele byli jedyną grupą zawodową ze sfery budżetowej, której pensje wzrastały. W latach 2005–2007 wynagrodzenie nauczycieli wzrosło o 6,6%, w latach kolejnych – o 30%, włączając 7% podwyżkę z września 2010 roku. Jednak w praktyce nauczyciele otrzymywali średnio od 60 do stu kilku złotych netto. Kolejna 7% podwyżka jest przewidywana od września 2011 roku<sup>4</sup>. Około 31% badanych po rozpoczęciu kryzysu nie zauważyło wzrostu wysokości przychodów pochodzących z innych źródeł niż praca nauczyciela, około 12% odczuło ich umiarkowany wzrost, zaś 2% spadek. Około 74% nie odniosło się do tego pytania, co w części było związane z brakiem dodatkowych źródeł utrzymania. W porównaniu z oceną kosztów – wzrost przychodów jest nieznaczący. Ponad połowa badanych zaobserwowała od początku kryzysu znaczący wzrost kosztów wyżywienia rodziny (około 66% badanych) oraz kosztów transportu (około 53% badanych). Nauczyciele zaniepokoiły również zmiany cen elektryczności (około 48% wskazało na znaczący wzrost) oraz telefonu i Internetu (około 49% odpowiedzi – umiarkowany wzrost). Około 15% nauczycieli przyznało, że zwiększyła się liczba zaciągniętych przez nich kredytów. Nauczyciele – pytani w czasie wywiadów – czy odczuli konsekwencje światowego kryzysu gospodarczego w życiu prywatnym – wskazywali na wzrastające koszty życia:

*– Przed kryzysem nie byłem „na minusie”: teraz jestem i on stale rośnie (dyrektor – Zespół Szkół).*

*– Prywatnie? – na kosztach życia, ceny są galopujące, [...] wprowadzie nauczyciele mają większe pobory w porównaniu ze środowiskiem, ale odczuwa się, że już nie tak jest jak kiedyś, że tych pieniędzy nie starcza (dyrektor – Szkoła Podstawowa).*

Niektórzy nauczyciele przyznawali, że nie zaobserwowali, aby światowy kryzys gospodarczy odbił się na ich życiu prywatnym:

*– Osobiście nie odczułam kryzysu, słyszałam o nim w telewizji i w radiu. Widzę też wśród znajomych i sąsiadów, że kryzys ich dotyka (dyrektor – Szkoła Podstawowa).*

Większość nauczycieli podkreśla, że kryzys gospodarczy dotknął ich w mniejszym stopniu niż mieszkańców wsi i miasteczek, w których pracują oraz mieszkają.

Kryzys gospodarczy najwyraźniej odbił się na sytuacji finansowej nauczycieli biorących udział w rumuńskiej oraz serbskiej części badania. W Serbii odnotowano

około 20%, a w Rumunii – około 25% zmniejszenie pensji nauczycieli. Spadkom wynagrodzenia towarzyszył znaczny – w ocenie badanych – wzrost kosztów życia w obu krajach. W tym kontekście dziwić może, że w Serbii praca w zawodzie nauczyciela jest postrzegana jako atrakcyjna i pożądana. Trzeba jednak pamiętać, że kraj ten boryka się z wysokimi poziomem biedy oraz bezrobocia i pozycja nauczyciela „daje poczucie bezpieczeństwa w niepewnych czasach”<sup>5</sup>.

Jednym z formalnych wskaźników poczucia bezpieczeństwa w zawodzie jest status zatrudnienia. Większość badanych (około 85%) nauczycieli było zatrudnionych przed wystąpieniem kryzysu gospodarczego na podstawie stałej umowy o pracę. Przewaga tej formy zatrudnienia zwiększyła się po wystąpieniu kryzysu do około 92%. Także na podstawie wyników badań przeprowadzanych na Słowacji, w Serbii i Rumunii nie można stwierdzić, że w konsekwencji kryzysu zmieniła się forma zatrudnienia badanych. Jednak w przypadku dwóch ostatnich krajów status zatrudnienia nauczycieli będzie się zmieniał. W Serbii na życzenie Międzynarodowego Funduszu Walutowego rozpoczęto proces ograniczeń liczby pracowników sektora publicznego. W rezultacie wielu nauczycielom jest proponowana zamiana dotychczasowej formy zatrudnienia na umowę czasową w niepełnym wymiarze godzinowym. Analogiczna sytuacja dotyczyła nauczycieli pracujących w Rumunii, w której Minister Edukacji poprosił o redukcję 15 tysięcy etatów nauczycielskich.

Możliwości korzystania ze szkoleń, kursów, studiów i innych form doskonalenia zawodowego zostały ograniczone w konsekwencji kryzysu gospodarczego według około 13% respondentów w Polsce. W konsekwencji kryzysu nie zmienił się sposób decydowania o podjęciu szkolenia zawodowego. Blisko 44% badanych przyznało, że sami podejmują decyzję o uczestnictwie w wybranej formie doskonalenia zawodowego, w przypadku około 13% respondentów decyzja ta pozostaje w kompetencjach dyrektora szkoły. Około 30% badanych stwierdziło, że decyzję tę podejmują wspólnie – dyrektor szkoły wraz z nauczycielem, który ma uczestniczyć w wybranej formie doksztalcania. W przypadku jednej osoby decyzja o doskonaleniu zawodowym była podjęta przez Radę Pedagogiczną. Troje z badanych nauczycieli przyznało, że po rozpoczęciu kryzysu nie podejmują już tej decyzji samodzielnie, lecz wspólnie z dyrektorem szkoły (2 badane osoby) lub dyrektor podejmuje tę decyzję za nich (1 respondent).

Bogusław Śliwerski zwraca uwagę, że jedną z głównych barier doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce jest brak dostatecznej koordynacji między kuratorium, dyrektorami szkół i placówkami, które zajmują się kształceniem nauczycieli, w zakresie rozpoznawania rzeczywistych potrzeb doskonalenia nauczycieli (Śliwerski, 2008, s. 248). Tymczasem problem wydaje się jeszcze głębszy. Przedstawione wyniki wykazują, że nauczyciele zostają pozostawieni sami sobie z decyzjami dotyczącymi ich rozwoju zawodowego, w przypadku blisko połowy pracowników nie jest prowadzona kompetentna i konsekwentna polityka personalna.

Około 58% badanych określiło swoje zadowolenie z wykonywanej pracy jako średnie, około 33% badanych – jako duże, a około 10% badanych przyznaje, że ich poziom satysfakcji zawodowej jest mały. Sytuacja tylko nieznacznie lepsza była przed rozpoczęciem kryzysu: 34% badanych określiło swe zadowolenie z pracy jako duże, 57% jako średnie, zaś 8% badanych jako małe. Na pytanie, czy odczuwasz związane z pracą psychologiczne trudności (takie jak stres, wypalenie za-

wodowe i inne) około 5% badanych stwierdziło, że odczuwa je stale, a około 23% – często. Większość badanych (około 55%) przyznało, że spotyka się ze wspomnianymi trudnościami sporadycznie. Około 15% stwierdziło, że nigdy nie odczuwa psychologicznych trudności związanych z pracą. Rozkład procentowy odpowiedzi dotyczących okresu przed kryzysem jest bardzo zbliżony: dla 59% były to problemy, z którymi stykali się sporadycznie, 16% – nie spotkało się z nimi nigdy, 19% badanych stykało się z nimi często, a tylko 4% – stale.

Zmian w poczuciu satysfakcji zawodowej związanych z kryzysem nie zaobserwowała także większość słowackich respondentów. Natomiast wyniki serbskiej oraz rumuńskiej części badania wykazują spadek zadowolenia z pracy nauczycieli w nich uczestniczących. Jednak ocena satysfakcji zawodowej jest wciąż stosunkowo wysoka. Około 41% rumuńskich nauczycieli określiło swoje zadowolenie z pracy jako duże, a około 13% jako małe. Większość nauczycieli nie zamierza także zrezygnować z zawodu. Jednak kryzys i jego konsekwencje sprawiły, że zwiększył się odsetek (z około 13% przed kryzysem do około 35% po kryzysie) rumuńskich nauczycieli planujących zmianę zawodu.

Jakie są plany zawodowe polskich nauczycieli? Tylko około 4% respondentów planuje zmienić zawód (procent ten odnosi się zarówno do planów sprzed kryzysu, jak i po kryzysie). Około 19% szukało (przed kryzysem) i szuka (po kryzysie) dodatkowej pracy. Około 7% badanych przyznało, że przed kryzysem pracowało dodatkowo w innym zawodzie i po rozpoczęciu kryzysu nadal pracują w innym zawodzie. Większość badanych (około 65%) nie planuje żadnych zmian zawodowych. Przed kryzysem około 69% badanych nie planowało jakichkolwiek zmian zawodowych. Około 4% badanych ma inne – od wymienionych powyżej – plany zawodowe. W odniesieniu do sytuacji przed kryzysem około 2% badanych zaznaczyło tę odpowiedź. Respondenci wspominali o planach związanych ze zmianą szkoły, w której będą pracować lub z przewidywanym awansem zawodowym.

## **Zmiany organizacyjne w szkole**

Badanie obejmowało zagadnienia zmian personalnych, programowych oraz reorganizacji szkół.

Na pytanie: „Czy Twoja lub pobliskie szkoły były zamykane, łączone, restrukturyzowane w konsekwencji kryzysu gospodarczego?” około 39% respondentów odpowiedziało twierdząco, około 60% zaprzeczyło. Około 39% respondentów stwierdziło, że podobne zmiany są planowane w przyszłości, około 26% nie przewiduje tego rodzaju zmian. Znaczny procent respondentów (około 35%) przyznało, że nie wie, czy planowane jest zamykanie, łączenie lub restrukturyzowanie szkół w najbliższej okolicy. Podobny rozkład procentowy odpowiedzi otrzymano w słowackiej części badań – około 42% nauczycieli przyznało, że nie potrafi ocenić, czy szkoły będą zamykane, łączone lub restrukturyzowane, około 26% nie przewiduje wspomnianych zmian w organizacji szkół. Szkolnictwo słowackie borykało się ze spadkiem liczby uczniów w szkołach, co wiązało się ze zmniejszaniem liczby lokalnych szkół oraz pracujących w ich nauczycieli. W ostatnich latach odnotowano łagodny wzrost liczby nowo narodzonych dzieci, czego skutki można już zaobserwować w przedszkolach oraz pierwszych klasach szkoły podstawowej. Skutki niżu demograficznego dotknęły także Serbię oraz Rumunię. W przypadku Serbii

nie podjęto jeszcze działań restrukturyzacyjnych, choć niektórzy respondenci liczą się z nimi. W Rumunii proces optymalizacji sieci szkolnej trwa już od 2005 roku. Jego skutki – a więc liczba szkół, które zmieniły swój status – nie są jeszcze znane. Wdrażanie działań optymalizacyjnych nie było potrzebne w rejonie Calarasi oraz okolicach Bukaresztu, gdzie utrzymuje się duża liczba urodzeń dzieci Romskich. Zwiększająca się liczba uczniów motywuje lokalne władze do starań o otwieranie nowych szkół.

W piętnastu szkołach w Polsce, w których było przeprowadzone badanie, od początku kryzysu zwolniono 6 nauczycieli oraz 2 pracowników obsługi szkoły (osoba sprząająca oraz konserwator). Opieram się na odpowiedziach badanych nauczycieli. Na pytanie o zwolnienia nauczycieli nie odpowiedziało 7% badanych, a na pytanie o zwolnienia pracowników administracji i obsługi szkoły – 13%. Również respondenci biorący udział w serbskiej, rumuńskiej oraz słowackiej części badań nie spotkali się z licznymi zwolnieniami nauczycieli oraz pracowników administracji w swoim środowisku. Zdecydowana większość polskich nauczycieli (około 79%) nie wie, czy przysługuje im rekompensata w przypadku zwolnienia, a około 4% stwierdziło, że nie ma systemu rekompensat dla zwolnionych pracowników. Mimo że tylko 5% badanych potwierdziło, że istnieje system rekompensat dla zwolnionych nauczycieli, aż 16% respondentów odpowiedziało na następne pytanie, że rekompensaty dla zwolnionych pracowników edukacji są niewystarczające do pokrycia kosztów życia. Pozostali respondenci nie ustosunkowali się do powyższego pytania.

Zdecydowana większość badanych (około 80%) nie potrafiła także odpowiedzieć na pytanie, czy zwolnionym nauczycielom proponowane są programy szkoleniowe w celu podnoszenia lub uzyskania nowych kwalifikacji. Około 9% badanych potwierdziło istnienie takich programów, a około 11% respondentów zaprzeczyło ich istnieniu.

Badani zostali zapytani również o działania, które ich zdaniem zostały podjęte w szkole w konsekwencji kryzysu. Około 20% respondentów zwróciło uwagę, że została zmniejszona liczba godzin pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami oraz specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Egzemplifikacją tych zabiegów może być również zawieszenie możliwości korzystania z indywidualnego toku nauczania w szkołach w jednym z miast. Według badanych nauczycieli indywidualne nauczanie zostało wycofane i uczniowie, którym według orzeczenia wspomniana forma przysługuje, od września 2010 roku uczęszczają do szkoły. Zastępca kierownika Wydziału Edukacji tłumaczył to posunięciem zbyt dużym wzrostem liczby orzeczeń o indywidualnym nauczaniu oraz potrzebą zweryfikowania ich zasadności. Około 12% badanych zaobserwowało zwiększenie liczby uczniów w jednej klasie, co związane jest z tworzeniem klas łączonych w szkołach. Według nauczycieli oraz dyrektorów szkół łączenie klas jest konsekwencją niżu demograficznego oraz zmniejszającej się liczby uczniów w środowiskach wiejskich, lecz nie światowego kryzysu gospodarczego. Dyrektorzy skarżyli się, że gmina wprowadza łączenia, czasem podwójne. Jedna z rozmówczyń przyznała, że lokalne władze próbowały stworzyć klasy łączone, ale się nie zgodziła. Odpowiedzi na powyższe pytania mogą być podstawą refleksji nad autonomią dyrektora szkoły. Klasy łączone stały się także wyzwaniem nauczycieli rumuńskich. Łączenie klas to skutek opisywanego wcześniej procesu optymalizacji sieci szkolnej w Rumunii.

## Dyskryminacja w szkole

Jednym z celów badania było zdiagnozowanie sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych w szkole po i przed rozpoczęciem kryzysu gospodarczego. W badaniu odwoływano się do doświadczeń nauczycieli pracujących z uczniami białoruskimi i ukraińskimi (Podlasie) oraz uczniami romskimi (Śląsk). Pytania kwestionariuszowe dotyczyły funkcjonowania wspomnianych uczniów w szkole.

Najbardziej uchwytnym przejawem tego funkcjonowania są osiągnięcia szkolne dzieci. Na pytanie, czy wyniki uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych różnią się od wyników pozostałych dzieci (które nie należą do mniejszości) większość nauczycieli podlaskich odpowiedziało przecząco (około 84% odpowiedzi „nie” oraz około 6% odpowiedzi „raczej nie”). Natomiast zdecydowana większość nauczycieli pracujących z dziećmi romskimi odpowiedziała, że osiągnięcia dzieci należących do mniejszości etnicznych różnią się od osiągnięć pozostałych dzieci (około 67% odpowiedzi „tak” i 33% odpowiedzi „raczej tak”). W przypadku obydwu grup nauczycieli ocena sytuacji przed rozpoczęciem kryzysu oraz po jego rozpoczęciu jest taka sama.

Jednym ze skrajnych przejawów niepowodzeń szkolnych jest zjawisko tzw. odpadu szkolnego (Karpińska, 1999, s. 6). Większość nauczycieli uczniów białoruskich i ukraińskich stanowczo stwierdziła, że nie ma różnicy pomiędzy uczniami reprezentującymi mniejszości narodowe a uczniami polskimi (94% respondentów zaznaczyło odpowiedź „nie”, 3% – „nie wiem”; 3% – nie odpowiedziało na pytanie). Nauczyciele uczniów romskich nie mieli już takiej pewności. Mimo że 60% respondentów opowiedziało, że dzieci należące do mniejszości nie są częściej wyrzucane ze szkoły ani częściej nie rezygnują ze szkoły w porównaniu z polskimi uczniami, to 27% wybrało mniej kategoryczne stwierdzenie – odpowiedź „raczej nie”, a 13% respondentów odpowiedziało „raczej tak”. Przedstawiony rozkład odpowiedzi opisuje sytuację przed i po rozpoczęciu kryzysu. Różnice w osiągnięciach szkolnych dzieci białoruskich<sup>6</sup> i romskich wynikają głównie z ich kapitału kulturowego, czyli zaawansowania w kulturze dominującej. Uczeń wychowywany przez rodziców w kulturze dominującej, która jest promowana przez szkołę, zazwyczaj nie ma kłopotów w funkcjonowaniu w tej szkole (Kruszewski, 2005, s. 83–84). W przypadku uczniów białoruskich zgodność pomiędzy kulturą domową a dominującą jest oczywista. W gminach, w których znajdują się szkoły wybrane do badania, występuje przewaga obywateli polskich narodowości białoruskiej nad obywatelami narodowości polskiej<sup>7</sup>.

Zabiegi dyskryminacyjne mogą pojawić się w momencie przyjmowania uczniów do szkoły. Badani nauczyciele – niezależnie od tego, czy uczą dzieci romskie, białoruskie i ukraińskie – nie zaobserwowali przejawów segregacji uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych, jak również nie stwierdzili zmiany tego stanu rzeczy po rozpoczęciu światowego kryzysu gospodarczego. Odpowiedzi nauczycieli dzieci romskich mogą wzbudzać wątpliwości. Sprawa segregacji dzieci romskich w szkołach pojawia się cyklicznie w mediach<sup>8</sup>. Myślę jednak, że nie należy kwestionować prawdomówności respondentów. Szkoły, w których były przeprowadzone badania, zostały celowo dobrane ze względu na dużą liczbę uczęszczających do nich uczniów romskich. Podczas wywiadu dyrektor jednej z badanych szkół powiedział, że obecność dzieci romskich wpłynęła na spadek

zapisów uczniów polskich do szkoły. Rodzice zanim zapiszą dzieci do szkoły często pytają o to, czy do szkoły uczęszczają Romowie. Odpowiedź twierdząca niejednokrotnie sprawia, że rodzice decydują o wybraniu innej szkoły.

Różnice pomiędzy odpowiedziami nauczycieli pracujących z dziećmi romskimi oraz białoruskimi i ukraińskimi ujawniły się także w przypadku dostępu uczniów do dodatkowej nauki języka macierzystego. Około 74% nauczycieli podlaskich potwierdziło, że dzieci należące do mniejszości narodowych mają możliwość uczestniczenia w zajęciach języka macierzystego, według około 23% nauczycieli możliwości takiej nie ma. Około 3% badanych nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie. Ten niejednoznaczny wynik może wynikać z różnicy pomiędzy dostępem do nauczania języka macierzystego uczniów białoruskich i ukraińskich. Przeważenie zajęć dla uczniów ukraińskich – według relacji pedagoga szkolnego jednej z badanych placówek – jest utrudnione ze względów organizacyjnych. Stosunkowo niewielka liczba uczniów ukraińskich (zwłaszcza w porównaniu z białoruskimi), którzy są na różnym poziomie nauczania, sprawia, że grupy są małe, trudno jest ustalić termin, który wszystkim odpowiada, co w efekcie sprawia, że uczniowie nie uczęszczają na wspomniane zajęcia. Według 87% nauczycieli śląskich uczniowie romscy nie mają dostępu do edukacji macierzystego języka, 13% badanych nie ustosunkowało się do tego pytania. Dyrektor jednej z badanych szkół wytłumaczył tę sytuację brakiem zainteresowania dzieci romskich i ich rodziców zajęciami języka macierzystego. Również Romowie uczęszczający do szkół rumuńskich nie korzystają ze stworzonych dla nich możliwości nauki w języku romskim.

Analizowane aspekty funkcjonowania w szkole uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych nie wskazują na zmianę sytuacji tych uczniów w wyniku rozpoczęcia światowego kryzysu gospodarczego. W poszukiwaniu lepszych warunków życia rodziny romskie migrują do innych krajów. Po średnio półrocznym pobycie wracają do Polski, a dzieci powracają do polskich szkół, gdzie mają kłopoty z ponowną adaptacją (obserwacją tą podzielił się jeden z dyrektorów szkoły podczas wywiadu). Nasilenie się takich migracji może spowodować zwiększenie niepowodzeń szkolnych wśród uczniów romskich, co będzie można uznać za konsekwencję światowego kryzysu gospodarczego.

Jaki obraz ucznia reprezentującego mniejszość romską prezentują wyniki badań przeprowadzonych w Serbii, Słowacji oraz Rumunii (w każdym z tych krajów Romowie to jedna z głównych mniejszości etnicznych)? Respondenci są zgodni, że niepowodzenia szkolne mają częściej uczniowie romscy. Jako przyczyny takiego stanu rzeczy podają przede wszystkim biedę. Respondenci rumuńscy opisywali sytuacje, w których członkowie rodziny dzielą się jedną parą butów, a dzieci są zmuszane do pracy na roli razem z rodzicami. Edukacja nie jest cenioną wartością wśród Romów. Rodzice są niewykształceni i nie wykazują zainteresowania wykształceniem dzieci. Autor rumuńskiej części badania stwierdził, że jednym z motywów uczęszczania do szkoły dzieci romskich jest wsparcie materialne (np. posiłki w szkole) i finansowe (miesięczne stypendium dla uczniów), jakie otrzymują od państwa. Bywają rodziny, których jedynym (i znaczącym zważając na liczbę dzieci) przychodem jest stypendium. Jednym z powodów opuszczania szkoły przez dzieci romskie przed jej ukończeniem jest – utrwalony w romskiej tradycji – zwyczaj zawierania wczesnych małżeństw.

Badanie obejmowało też zagadnienie dyskryminacji nauczycieli starszych wiekiem. Pytano, czy nauczyciele przed osiągnięciem wieku emerytalnego są zmuszani do przejścia na emeryturę. Większość respondentów (około 85%) odpowiedziało przecząco na powyższe pytanie, około 1% badanych odpowiedziało twierdząco, około 14% badanych nie ustosunkowało się do tego pytania. Sytuacja przed kryzysem nie różni się znacząco od sytuacji po kryzysie. Zdecydowana większość respondentów była zgodna, że – niezależnie czy opisują sytuację przed, czy po kryzysie – nie obserwują żadnych form dyskryminacji starszych nauczycieli. Jedynie jedna osoba przyznała, że po rozpoczęciu kryzysu „młodzi nauczyciele prowadzą mobbing, zastraszają, krytykują starszych nauczycieli w obecności uczniów i ich rodziców” (kobieta, 48 lat, nauczycielka szkoły wiejskiej).

Brak sprawnego transportu do szkoły i ze szkoły może być problemem dla uczniów, szczególnie tych mieszkających w niewielkich miejscowościach. Większość respondentów (około 93%) oceniła, że uczniowie nie mają trudności z dojazdami do szkoły i z powrotem do domu. Tylko około 2% respondentów stwierdziło, że niektórzy uczniowie borykają się z dojazdem do szkoły. Za organizację dowożenia dzieci z okolicznych wsi do szkoły odpowiadają gminy. Ich pracownicy – w czasie wywiadów – zwracali uwagę, że organizacja sprawnego transportu dla wszystkich uczniów jest dużym wyzwaniem logistycznym i finansowym. Lekcje zaczynają się o 8:00 rano. Przed ich rozpoczęciem należy dowieźć do szkoły (w której uczy się niespełna 200 uczniów) dzieci z dwudziestu miejscowości. Zdarza się, że autobus musi zboczyć z trasy około 15 kilometrów, aby zabrać jednego ucznia.

Kwestionariusz ankiety uwzględniał także kwestię gender. Większość badanych nie dostrzega żadnych różnic w pozycji nauczyciela-kobiety i nauczyciela-mężczyzny w szkole. Według respondentów nie ma różnicy w wynagrodzeniu kobiet i mężczyzn pełniących funkcję nauczyciela, nie istnieje dyskryminacja ze względu na płeć przy zatrudnianiu, jak również przy zwalnianiu nauczycieli<sup>9</sup>. Tylko 5% badanych wybrało odpowiedź „raczej tak” na pytanie, czy agresja i przemoc seksualna jest problemem w szkole. Respondentów podzieliła jedynie odpowiedź na pytanie, czy kobiety i mężczyźni zajmują proporcjonalnie stanowiska administracyjne w szkole. Około 48% respondentów uważa, że proporcja ta jest zachowana, około 32% respondentów wskazuje na dysproporcję pomiędzy liczbą kobiet a mężczyzn piastujących stanowiska administracyjne. W Polsce na stanowisku nauczyciela zatrudnione są głównie kobiety, tylko około 20% nauczycieli to mężczyźni. W badanych przez mnie szkołach na średnio 14 kobiet-nauczycieli pracuje średnio 4 mężczyzn. Tymczasem w pięciu szkołach – na 15, w których przeprowadzone były badania – stanowisko dyrektora szkoły piastował mężczyzna. Respondenci serbscy, słowaccy oraz rumuńscy zgodnie przyznawali, że nie obserwują dyskryminacji kobiet w szkole. Jednak w Serbii i Rumunii, a także na Słowacji – mimo przeważającej liczby kobiet w zawodzie nauczyciela – stanowisko dyrektora piastują mężczyźni (na 15 odwiedzianych szkół – w Rumunii stanowisko dyrektora piastowało 8 mężczyzn, w Serbii – 11, na Słowacji – 4).

## Sytuacja uczniów

Narzędzia badawcze, którymi dysponowałam w ramach badania, nie dawały wielu okazji do rozpoznania sytuacji uczniów po rozpoczęciu kryzysu. Inicjatorów

badania interesowała przede wszystkim sytuacja nauczycieli. Obraz kondycji uczniów pojawił się w części dotyczącej problemów dyskryminacji w szkole. Pośrednio o uczniach dowiadujemy się dzięki pytaniom o ich absencję oraz problemy z zachowaniem. Najwięcej informacji przyniosły wywiady z nauczycielami i dyrektorami szkół.

Czy – na podstawie odpowiedzi respondentów – można mówić o zwiększeniu absencji uczniów na lekcjach? Około 79% nauczycieli nie doświadczyło zmniejszonej obecności uczniów na lekcjach. Uczniowie częściej opuszczają lekcje według około 14% badanych, około 6% badanych nie odpowiedziało na pytanie. Kryzys gospodarczy nie był – w ocenie badanych – przyczyną zwiększonej absencji uczniów.

Odpowiedzi na pytanie o problemy wychowawcze, jakie sprawiają uczniowie, są również pośrednio informacją, z jakimi problemami borykają się uczniowie. Około 36% respondentów przyznało, że w szkole, w której pracują, występują problemy z zachowaniem uczniów. Najczęściej sygnalizowali kłopoty z agresją i arogancją uczniowską, brakiem dyscypliny i dobrych manier oraz szacunku dla nauczycieli, brakiem motywacji do nauki. Respondenci skarżyli się także na niechęć rodziców uczniów do współpracy ze szkołą. Warto zwrócić uwagę na stosunkowo duży odsetek badanych, którzy stwierdzili, że w szkole nie obserwują żadnych problemów z zachowaniem uczniów. Zmienna: lokalizacja szkoły (obszar miejski i wiejski) różnicuje ocenę respondentów tego zagadnienia. Około 69% nauczycieli szkół miejskich stwierdziło, że obserwują problemy z zachowaniem uczniów w szkole, około 15% nauczycieli nie zauważa takich problemów, 15% – nie odpowiedziało na pytanie. W przypadku nauczycieli szkół wiejskich procentowy rozkład odpowiedzi jest następujący: 73% respondentów zaprzeczyło stwierdzeniu, że w szkole występują kłopoty z zachowaniem uczniów, 18% – potwierdziło, 10% – nie odpowiedziało na pytanie. Wypowiedź dyrektora wiejskich placówek wydaje się dobrym komentarzem:

*Tak jak wszędzie są problemy z dziećmi. Nie, z dziećmi nie, z rodzicami. Dzieci są fajne, można je ułożyć, można z nimi porozmawiać. Rodzice niektórzy są zakompleksieni strasznie, myślą, że może coś przez dzieci osiągną. [...] Taka ta niezaradność wychowawcza rodziców, tych młodych rodziców. Są zagubieni, nie wiedzą, jak z dziećmi postępować, jak je ukierunkować. Nie ma problemów z dziećmi, narkomanii, agresji itp. To jest małe środowisko, ja wszystkie dzieci i rodziców znam. Wiem, które dziecko może być niewyspane, bo tata popił. Człowiek jest ślad, trzyma rękę na pulsie. Dzieci można wziąć na stronę i wszystko ustalić. Rodzice przychodzą z pretensją, że pójdą do wójta... A my musimy się dogadać z dziećmi i z rodzicami, bo w sumie „w jedną trąbkę dmuchamy”, idziemy w jednym kierunku (dyrektor – Szkoła Podstawowa).*

Wyniki zebrane za pomocą ankiety nie świadczą, aby sytuacja uczniów zmieniła się po rozpoczęciu kryzysu gospodarczego. **Jednak wypowiedzi badanych uzyskane podczas wywiadów wskazują na uczniów jako główne ofiary światowego kryzysu gospodarczego.** Przywołam kilka wypowiedzi nauczycieli:

*Gdyby nie było pomocy państwa, to byśmy obserwowali głodne dzieci w szkole. Pomoc w zakresie dożywiania, w skali szkoły jest to pokaźna liczba uczniów. Także szkodna pomoc w zakupie podręczników. Nie wiem, jaka byłaby zła sytuacja, gdyby nie było dofinansowania do podręczników (nauczycielka – Gimnazjum).*

*W tym roku dostałam klasę i jeszcze nigdy w swojej karierze nie spotkałam się z taką sytuacją, żeby prawie połowa dzieci składa wnioski o stypendia socjalne od gminy [...]. We wcześniejszych latach dzieci nie były tak biedne (nauczycielka – Gimnazjum).*



*Wśród dzieci kryzys widać – mamy wiele dzieci z zaniedbanych rodzin i te zaniedbania przez kryzys się pogłębiły. Jest dużo rodziców, którzy utracili pracę (nauczycielka – Szkoła Podstawowa).*

*W szkole kryzys widać po dzieciach – po liczbie podręczników, jakie mają; dzieciaki zazwyczaj nie mają ćwiczeń przez cały rok. Wyjazdy integracyjne organizujemy co roku z koleżanką i do tej pory nigdy nie miałyśmy problemu, żeby zebrać grupę. Teraz ciężko jest zebrać nawet po 50 złotych od dzieci na wyjazd integracyjny. Wycieczki – do tej pory większość dzieci jechała, teraz tak nie jest. Wpłaty na Komitet Rodzicielski – do tej pory większość rodziców płaciła, natomiast teraz za Komitet płaci maksymalnie pięciu rodziców na całą klasę (nauczycielka – Gimnazjum).*

We wszystkich wypowiedziach nauczycieli przewijały się problemy rodziców z opłaceniem podręczników, wycieczek (mimo że rodzice często zwolnieni są z opłat za autokar, a całkowity koszt wycieczki ogranicza się do opłacenia biletu do kina). Obciążeniem są także stosunkowo nieduże opłaty na Komitet Rodzicielski. Dzieci są niedożywione. Respondenci zwracali uwagę na pomoc gminy (stypendia socjalne<sup>10</sup>) oraz państwa (dofinansowanie na zakup podręczników, bezpłatne obiady).

## **Finansowanie szkół**

Informacje dotyczące finansowania pochodzą z rozmów z dyrektorami oraz pracownikami lokalnej administracji, odpowiedzialnymi za szkoły na danym terenie. Na podstawie tych wywiadów można przyjąć, że średnio subwencja oświatowa pokrywa około 78% finansów szkoły. Około 20% pozostaje w gestii gmin. Proporcja ta odnosi się zarówno do sytuacji sprzed rozpoczęcia kryzysu oraz po rozpoczęciu kryzysu<sup>11</sup>. Chciałabym podkreślić, że jest to wynik uśredniony, ponieważ niektórzy rozmówcy podawali, że szkoła w całości jest finansowana z budżetu państwa, byli też tacy, którzy zaznaczali, że gmina pokrywa około 30% wydatków szkół. Pozostałe środki finansowe pochodzą z funduszy europejskich, sponsorów oraz rodziców (składki na Komitet Rodzicielski). Od rozpoczęcia kryzysu gospodarczego hojność sponsorów oraz rodziców zmniejszyła się. W środowiskach większych jest niewielka liczba zakładów pracy, których kondycja w wyniku kryzysu gospodarczego nie pogorszyła się.

Światowy kryzys gospodarczy był bezpośrednią przyczyną pogorszenia kondycji finansowej szkoły tylko według jednej respondentki:

*W zarządzaniu szkołą na pewno odczułam konsekwencje kryzysu gospodarczego, może nie tak radykalnie, że zostaliśmy odcięci od pieniędzy, ale [...] wydatki na szkolnictwo są z roku na rok coraz bardziej okrojone. To, co się dzieje we wrześniu, to jest tragedia. Bo ja – jako dyrektor – nie mam pieniędzy, żeby zrealizować to, do czego ja – jako dyrektor – jestem zobowiązana wedle rozporządzenia ministra. Cięcia były zawsze, ale teraz nie ma pieniędzy, aby przy orzeczeniu zapewnić nauczanie indywidualne (dyrektor – Gimnazjum).*

Dlaczego pozostali badani nie zaobserwowali związku między światowym kryzysem gospodarczym a sytuacją finansową szkół? W czasie badania poznano kilka powodów.

Szkoły na badanych terenach biorą udział (niekiedy rok po roku) w projektach unijnych. Z tego tytułu otrzymują wsparcie finansowe, wsparcie znaczne w porównaniu z wysokością budżetów tych szkół. W związku z tym badani mają

poczucie, że kondycja finansowa szkół polepszyła się. Udział zarządzanej przez siebie szkoły w projektach unijnych tak opisał jeden z dyrektorów:

*Było trochę projektów unijnych – teraz odpoczywamy od nich. Przy małej liczbie uczniów liczba atrakcji, jaką gwarantowały projekty, była za duża. Uczniowie byli zmęczeni wycieczkami i nie chcieli brać w nich udziału (dyrektor – Zespół Szkół).*

Pracownik gminy nazwał podobną sytuację „kłęską urodzaju”.

Badani jako powód nieodczuwania konsekwencji światowego kryzysu gospodarczego podają również „operatywność” dyrektorów szkół:

*Nie zauważam jakiś znaczących różnic, ponieważ mamy dyrektorów od lat, którzy zabiegają o pieniądze, my wręcz mamy dużo więcej rzeczy w szkole teraz niż wcześniej. Pani dyrektor stuka tam, gdzie można i ma taką osobowość, że tam, gdzie stuka, to jej otwierają (nauczycielka – Szkoła Podstawowa).*

*Przez kilka lat szkoła brała udział w akcji „Tesco dla Szkół”<sup>12</sup>. Dwa lata z rzędu zajęliśmy pierwsze miejsce. W pierwszym roku dostaliśmy wyposażenie nowoczesnej sali językowej, w drugim – wyposażenie do pracowni komputerowej (6 komputerów). Jak jest sytuacja trudna, to człowiek stara się ze wszystkich możliwych miejsc te środki dostać (dyrektor – Szkoła Podstawowa).*

Badania były przeprowadzone w małych szkołach wiejskich oraz miejskich w rejonach znajdujących się w niekorzystnej sytuacji ekonomiczno-społecznej. Moi rozmówcy nie zaobserwowali żadnych zmian w funkcjonowaniu szkół w konsekwencji światowego kryzysu gospodarczego, ponieważ dla nich kryzys pojawił się o wiele wcześniej:

*W oświacie wiejskiej stale borykamy się z kryzysem i światowy kryzys gospodarczy nic w tej sprawie nie zmienił (pracownik Biura Obsługi Szkół Samorządowych).*

*Jako dyrektor – z racji tego, że uczestniczę w radach gminy – często słyszę o kryzysie, często są jakieś cięcia. Także cięcia w budżecie szkoły występują, ale one są nieduże, zresztą nasz budżet jest nieduży. Nie ma z czego ciąć (dyrektor – Szkoła Podstawowa).*

*Ten kryzys być może jest, na pewno gdzieś jest, ale w naszym środowisku? Dofinansowani jesteśmy tak nędznie, że nie ma nam z czego zabierać. Są pieniądze na bieżące rzeczy, na opał itp. Pieniądzy na pomoce dydaktyczne, remonty czy inne fanaberie – to takich pieniędzy już nie ma. I tak zawsze było. Nie odczuwamy tego, że jest gorzej, bo już gorzej być nie może. Szkoła jest zawsze kulą u nogi każdej gminy i na jej dofinansowanie jest za mało pieniędzy (dyrektor – Szkoła Podstawowa).*

Rozmówcy wiążą złą sytuację finansową swoich szkół raczej z polityką oświatową państwa niż ze światowym kryzysem gospodarczym.

## Podsumowanie

O kryzysie w polskiej szkole dużo się mówi i pisze, ale nie chodzi o światowy kryzys gospodarczy i jego konsekwencje. Dlatego też respondenci – nauczyciele, dyrektorzy oraz pracownicy lokalnej administracji, którzy brali udział w badaniach byli szczerze zdziwieni ich tematyką. Dla wielu z nich kryzys jest jedynie faktem medialnym, który nie ma żadnego przełożenia na ich codzienność. Dla zdecydowanej większości badanych analizowane wymiary funkcjonowania szkoły polepszyły się lub nie uległy zmianie: „W tej ankiecie, to głupio wyszło momentami, bo wydaje się, że jest lepiej po tym kryzysie niż jak było przed” (nauczycielka

– Szkoła Podstawowa). Zwiększone koszty życia nauczycieli bilansują się z otrzymanymi podwyżkami, dlatego jakość ich życia nie uległa zmianie<sup>13</sup>.

Większość dyrektorów także nie zauważyło zmian w finansowaniu szkół, chociaż obawiam się, że może mieć to związek z nieposiadaniem przez dyrektorów szkół dokładnych informacji na temat wysokości otrzymywanej subwencji oświatowej.

Skutki kryzysu gospodarczego odczuwają natomiast uczniowie. Zubożenie rodziny może sprawiać, że rodzice będą spędzać mniej czasu z dziećmi oraz rzadziej będą inwestować w ich edukację.

Większość respondentów biorących udział w polskiej, słowackiej, serbskiej i rumuńskiej części badania było skłonnych wskazywać na inne powody niekorzystnej sytuacji w szkołach niż na kryzys gospodarczy. Te powody to niż demograficzny, zarządzanie szkół przez gminy, reformy oświaty czy zła sytuacja ekonomiczna kraju. „Światowy kryzys ekonomiczny z pewnością nie poprawił krytycznej sytuacji oświaty, ale nie może być traktowany jako jedyna przyczyna negatywnych trendów w edukacji obserwowanych w badanych krajach” (Figazzolo, 2011, s. 59) – możemy przeczytać w podsumowaniu międzynarodowych badań. Trudno dyskutować z wynikami badań, które nie są reprezentatywne i pokazują tylko wycinek rzeczywistości. Myślę, że inny dobór zmiennych oraz próby badawczej mogłby znacząco zmienić wyniki badań.

## Przypisy

<sup>1</sup> Międzynarodówka Edukacyjna reprezentuje blisko 30 milionów nauczycieli oraz pracowników oświaty. Zrzesza 402 organizacje działające w 173 krajach i terytoriach, od przedszkola do uniwersytetu. Członkami Międzynarodówki Edukacyjnej są także Związek Nauczycielstwa Polskiego, Krajowa Sekcja Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Krajowa Sekcja Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność”. Jako największa w świecie globalna federacja związków Międzynarodówka Edukacyjna zrzesza wszystkich nauczycieli i pracowników oświaty niezależnie od ich miejsca pracy. Od dwóch lat Międzynarodówka Edukacyjna prowadzi własny instytut badawczy.

<sup>2</sup> Autorzy badania: Eugen Palade (Rumunia), Martina Kubanova (Słowacja) i Borka Visnic (Serbia).

<sup>3</sup> Do podobnych wniosków doszedł na podstawie analizy wydatków inwestycyjnych szkół R. Piwowski (Piwowski, 2006, s. 51).

<sup>4</sup> *Ile zarabia nauczyciel*. „Polityka”, nr 36/2010.

<sup>5</sup> Z wypowiedzi autorki rumuńskiej części badania.

<sup>6</sup> W badanych szkołach odsetek uczniów ukraińskich wynosi niecały 1%, dlatego wypowiedzi ankietowanych odnosiły się głównie do uczniów białoruskich.

<sup>7</sup> Procentowy udział ludności białoruskiej według Narodowego Spisu Ludności i Mieszkań 2002: gmina Czyże – 81,81%, gmina Dubicze Cerkiewne – 81,33%, gmina Hajnówka – 64,91%, gmina Orla – 68,93%, gmina Czeremcha – 28,71%.

<sup>8</sup> Na przykład.: „Jak szkoła walczy z Romami”, „Romskie getto już od przedszkola” *Dziennik.pl*.

<sup>9</sup> Chciałabym zwrócić uwagę na znaczny procent odpowiedzi „nie wiem” w pytaniach dotyczących dyskryminacji płciowej w szkole (od 16 do 44% wszystkich odpowiedzi).

<sup>10</sup> Badania przeprowadzałam w okresie składania wniosków o stypendia socjalne. Byłam świadkiem wzmożonego z tym faktem ruchu w urzędach gminy czy miejskich wydziałach oświaty. Szczególnie utkwiła mi w pamięci utrzymująca się pół dnia kolejka licząca blisko 40 uczniów do złożenia wniosku o stypendium socjalne.

<sup>11</sup> Niektórzy dyrektorzy nie potrafili określić, w jakiej wysokości szkoła otrzymuje fundusze z budżetu państwa. Dyrektorzy stwierdzali, że nie otrzymują takich informacji od gmin. Niektórzy są zdania, że taka wiedza jest im niepotrzebna, póki dostają pieniądze od gminy.

<sup>12</sup> Za zakupy w Tesco klienci otrzymywali punkty. Uczniowie zachęcali kupujących, aby przekazywali wspomniane punkty na rzecz ich szkoły.

<sup>13</sup> W wynikach Diagnozy społecznej 2009 J. Czapińskiego i T. Panka także nie widać skutków światowego kryzysu finansowego w warunkach życia gospodarstw domowych i jakości życia Polaków (Czapiński, Panek, 2009, s. 16). Niestety nie zostały jeszcze opublikowane wyniki Diagnozy społecznej 2010.

## Literatura

Czapiński J., Panek T. (red.): *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*. Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, Warszawa 2010

Figazzolo L.: *Schools at the margins. Assessing the impact of the global economic crisis in Central and Eastern Europe: four case studies from Poland, Romania, Slovakia and Serbia in 2010*. EI Research Institute, Open Society Institute, Belgium 2011

Karpińska A.: *Drugoroczność: pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*. Trans Humana, Białystok 1999.

Kruszewski K.: *Polityka oświatowa – jakość kształcenia – segregacja społeczna*. „Ruch Pedagogiczny”, 5–6/2005

Piwowski R.: *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*. IBE, Warszawa 2006

Śliwerski B.: *Jak zmieniać szkołę. Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

### **Functioning of the school before and after the start of the global economic crisis in the teacher's assessment**

The main goal of the report is to present how respondents (teachers, school principals and local administrators) assess the impact of the economic crisis on the education sector at local level. The study concerns, particularly, small schools in economically and socially depressed regions, in rural areas, in small towns with a strong presence of minority groups. The research focuses on: working conditions, status of teachers and school funding. In article findings are describe in relation to situation in Slovakia, Serbia and Romania.

Stefan T. Kwiatkowski  
*Chrześcijańska Akademia Teologiczna*

## PEDAGOGICZNE I PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY DOPASOWANIA ZAWODOWEGO

Jednym z centralnych pojęć psychopedagogiki pracy jest *dopasowanie zawodowe*, które definiujemy jako zgodność między osobowością zawodową pracownika a szeroko rozumianymi wymaganiami procesu pracy i środowiska, w którym on przebiega (Holland, 1966).

Dopasowanie zawodowe znajduje swoje odzwierciedlenie w wielu różnorodnych aspektach funkcjonowania pracownika. W prezentowanym badaniu skupiono się na dwóch z nich: *stresie i nadziei na sukces* (Kwiatkowski, 2010a).

W *transakcyjnej koncepcji stresu* Richard S. Lazarus zdefiniował stres jako „szczególny rodzaj relacji pomiędzy jednostką i otoczeniem, który jest przez jednostkę oceniany jako nadwyrężający lub przekraczający jej możliwości i zagrażający jej dobru” (Lazarus, Folkman, 1984, s. 19, za: Łosiak, 2008, s. 26).

W kontekście niniejszego artykułu na szczególną uwagę zasługuje *Model Dopasowania Osoba–Środowisko (Model P–E; person–environment fit model)* autorstwa Frencha, Caplana i Van Harrisona (Van Harrison, 1987). Model ten wykorzystywany jest przede wszystkim do pomiaru tzw. *stresu zawodowego*, definiowanego jako niewystarczające dopasowanie do środowiska pracy, które może wynikać zarówno z braku dopasowania zasobów jednostki (jej kompetencje, zdolności czy wiedza) do wymagań środowiska pracy, jak i ze zbyt niskiego stopnia zaspokojenia potrzeb jednostki przez organizację, w której owa jednostka pracuje.

W koncepcji C. R. Snydera *nadzieja na sukces* ujmowana jest jako „pozytywny stan motywacyjny, oparty na wzajemnie ze sobą powiązanych dwu rodzajach przekonania” (Snyder, Cheavens i Sympon, 1997, za: Łaguna, Trzebiński i Zięba, 2005). Pierwszym z komponentów nadziei na sukces jest *przekonanie o posiadaniu silnej woli*, czyli *przekonanie o własnej skuteczności* znajdujące wyraz w inicjowaniu zachowań skierowanych na konkretny cel i podtrzymywaniu ich, pomimo występujących trudności. Drugim komponentem jest tzw. *przekonanie o umiejętności* *znajdowania rozwiązań*, czyli świadomość posiadanej wiedzy, umiejętności i kompetencji intelektualnych, które mogą zostać użyte do projektowania lub poznawania dróg umożliwiających osiągnięcie obranego celu.

Określenie rzeczywistych związków między stopniem dopasowania zawodowego a poziomem stresu i nadziei na sukces wymagało zaprojektowania i przeprowadzenia badania empirycznego. Leżące u jego podłoża hipotezy, a także zastosowana metoda, uzyskane wyniki i ich dyskusja stanowią treść niniejszego artykułu (Kwiatkowski, 2010b).

## Hipotezy

Celem badania było zweryfikowanie następujących hipotez:

Hipoteza 1. Lepsze dopasowanie zawodowe będzie skutkowało niższym poziomem stresu (w niniejszym badaniu do określenia poziomu stresu wykorzystano skalę nastroju negatywnego listy przymiotnikowej PANAS, która jest „przykładem opartego na wskaźnikach doznaniowych narzędzia do pomiaru stresu”; Łośiak, 2008, s. 187, za: Watson, Clark i Tellegen, 1988.

Hipoteza 2. Lepsze dopasowanie zawodowe będzie skutkowało wyższym poziomem nadziei na sukces.

Hipoteza 3. Pomiędzy poziomem stresu (nastroju negatywnego) a nadzieją na sukces wystąpi ujemna korelacja.

## Metoda

**Osoby badane.** Badanie zostało przeprowadzone w ostatnim tygodniu czerwca 2010 roku. Udział w nim wzięło 99 osób, w tym 73 kobiety i 26 mężczyzn. Ponad połowę badanej grupy (51 osób) stanowili zaoczni studenci pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (APS), a pozostali uczestnicy badania (48 osób) byli pracownikami trzech warszawskich firm. Wszystkie osoby badane były aktywne zawodowo w pełnym wymiarze godzin.

Liczebność badanej grupy została pomniejszona o 10 osób. Trzy osoby omiły jeden z arkuszy testowych, a u siedmiu pozostałych wystąpiło wiele braków danych (niewypełnione pola w kwestionariuszach). Reasumując w skład grupy, której wyniki zostały poddane analizom statystycznym weszło ostatecznie 89 osób, w tym 67 kobiet (75,3%) i 22 mężczyzn (24,7%). Średnia wieku badanych wyniosła 36,89 lat (SD=10,08). Średnia wieku dla kobiet wyniosła 37,30 lat (SD=10,14), dla mężczyzn 35,64 lat (SD=10,04).

Na podstawie danych zawartych w metryczkach wypełnionych przez osoby badane udało się określić rozkład częstości zmiennej *pochodzenie*, który przedstawiał się następująco: 23 osoby (25,8% grupy badanej) pochodziło ze wsi, 10 osób (11,2%) z miasta do 20 tysięcy mieszkańców, 38 osób (42,7%) z miasta pomiędzy 20 a 100 tysiącami mieszkańców i 18 osób (20,2%) z miasta powyżej 100 tysięcy mieszkańców.

W grupie badanej dominowali pracownicy socjalni (studenci zaoczni APS), którzy stanowili 50,56% uczestników badania (45 osób). Kolejną grupą pod względem liczebności byli asystenci (*assistant manager*) – 12,36% (11 osób).

Rozkład preferencji zawodowych (na podstawie *Kwestionariusza Preferencji Zawodowych* – KPZ) prezentował się następująco: typ społeczny – 32 osoby (35,95%); typ przedsiębiorczy – 20 osób (22,47%); typ konwencjonalny – 12 osób (13,48%); typ realistyczny – 5 osób (5,62%); typ badawczy – 10 osób (11,24%); typ artystyczny – 10 osób (11,24%).

Wyniki ankiety *Opis stanowiska*, służącej do pomiaru wykonywanego zawodu na podstawie teorii osobowości zawodowej i wyróżnionych w niej sześciu typów osobowości, były następujące: 45 osób zadeklarowało wykonywanie zawodu społecznego (50,56%); 9 osób – zawód typu przedsiębiorczego (10,11%); 20 osób

– zawód typu konwencjonalnego (22,47%); 5 osób – zawód typu realistycznego (5,62%); 10 osób – zawód typu badawczego (11,24%). Żaden z uczestników badania nie zadeklarował wykonywania zawodu typu artystycznego.

Na podstawie wyników KPZ i ankiety *Opis stanowiska* osoby badane zostały przyporządkowane do czterech grup dopasowania zawodowego (dopasowanie typu osobowości do zawodu). W grupie pierwszej – najbardziej dopasowanej – znalazło się 30 osób (33,7%); w grupie drugiej – średnio dopasowanej – 21 osób (23,6%); w grupie trzeciej – słabo dopasowanej – 23 osoby (25,8%); w grupie czwartej – niedopasowanej – 15 osób (16,9%).

**Zmienne.** Zmienna niezależna: Dopasowanie (4 poziomy: najbardziej dopasowani *versus* średnio dopasowani *versus* słabo/nisko dopasowani *versus* niedopasowani); Zmienna zależna 1: Nastrój negatywny; Zmienna zależna 2: Nadzieja na Sukces.

**Materiały – narzędzia.** *Kwestionariusz Preferencji Zawodowych Johna Hollanda (KPZ).* Kwestionariusz Preferencji Zawodowych (KPZ) jest dokonana w 1997 roku przez Czesława S. Nosala, Zbigniewa Piskorza i Kornela Świątnickiego (1998) polską adaptacją kwestionariusza *Vocational Preference Inventory (VPI)* autorstwa Johna L. Hollanda z 1953 roku. KPZ jest techniką służącą do pomiaru preferencji zawodowych rozumianych jako aspekt osobowości człowieka. Składa się z zeszytu testowego obejmującego listę 160 nazw zawodów oraz z arkusza odpowiedzi, na którym osoba badana je ocenia (zakreślenie litery „T” przy zawodach, które ją interesują i są dla niej atrakcyjne; zakreślenie litery „N” przy zawodach, które jej nie interesują i których nie lubi; przy zawodach, co do których osoba badana nie jest zdecydowana, nie zakreśla ona ani „T” ani „N”). KPZ składa się z 11 skal; sześć pierwszych umożliwia diagnozę poszczególnych rodzajów preferencji zawodowych (realistyczne, badawcze, artystyczne, społeczne, przedsiębiorcze i konwencjonalne), a kolejnych pięć służy diagnozowaniu innych wymiarów osobowości (skale: samokontroli, męskości-kobiecości, statusu, nietypowości i ugodowości). Dziewięć pierwszych skal (wymienione powyżej rodzaje preferencji zawodowych oraz samokontrola, męskość-kobiecość i status) składa się z 14 pozycji (nazw zawodów), natomiast skala nietypowości składa się z 20 pozycji, a ugodowości z 30 pozycji. W wyniku badania KPZ uzyskuje się trzy typy, które są najbardziej zbieżne z osobowością osoby badanej, czyli jej profil (inaczej *Kod Sumaryczny Jednostki, czy jej wzór osobowości* – na przykład SAP, gdzie S [typ społeczny] uzyskało najwyższy wynik, co oznacza, że to do tego typu osobowość badanego jest najbardziej podobna – w tym przypadku S symbolizuje typ osobowości zawodowej badanego).

*Opis stanowiska* jest modyfikacją Ankiety typów osobowości zawodowej (por. Paszkowska-Rogacz, 2002). Została ona dokonana w 2005 roku przez Katarzynę Pawlik (2005) w ramach badań prowadzonych do pracy magisterskiej pod kierunkiem dra Jacka Zakrzewskiego w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej (tytuł rozprawy *Praca jako sposób przystosowania do życia, czyli jak zgodność pomiędzy wykonywanym zawodem a osobowością zawodową wpływa na przystosowanie do życia codziennego jednostki?*). Modyfikacja pierwotnej wersji ankiety była konieczna w celu poznania faktycznie wykonywanej przez uczestników badania prac (zawodów), a następnie poddania ich klasyfikacji w myśl teorii osobowości zawodowej Johna L. Hollanda. Autorka zdecydowała się nie stosować w badaniu powszechnie używanych przez urzędy pracy przewodników po zawodach, albowiem zachodziło

prawdopodobieństwo, że nie będą one w pełni odzwierciedlały pracy wykonywanej przez osoby badane. Zwróciła uwagę, że praca w tym samym zawodzie może dla różnych osób wiązać się z odmiennymi obowiązkami. W celu uniknięcia błędu pomiaru dokonała modyfikacji w sposób opisany poniżej (Pawlik, 2005).

Instrukcja oryginału:

*Zaznacz wszystkie słowa pasujące do Ciebie.*

zastąpiona została nową instrukcją o brzmieniu:

*Przeczytaj dokładnie polecenia i szczerze odpowiedz, opisując **TWOJE STANOWISKO**.*

*Ważne jest, abyś opisał **STANOWISKO**, a nie własną osobę.*

*I. Podaj nazwę stanowiska, na jakim obecnie pracujesz.*

*II. Zaznacz tylko te przymiotniki, które opisują cechy umożliwiające wykonywanie pracy na danym stanowisku.*

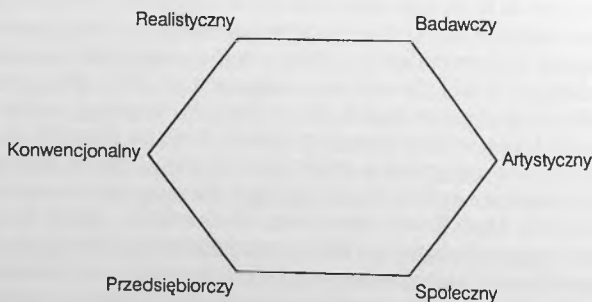
Następnie Pawlik usunęła nazwy poszczególnych skal i wymieszała wszystkie przymiotniki, by w sposób losowy umieścić je w trzech kolumnach (w oryginalne przymiotniki pogrupowane są w sześć kolumn, z których każda odnosi się do jednego z sześciu typów osobowości zawodowej, które jako tytuły poszczególnych kolumn są udostępnione osobom badanym). Usunęła też z arkusza instrukcję końcową:

*Sprawdź, w których kolumnach znalazło się najwięcej słów pasujących do Ciebie.*

*Przewaga wyborów określonego typu oznacza przynależność do określonej osobowości zawodowej.*

Dzięki dokonany modyfikacjom ankieta Opis stanowiska, uwiarygodniona przez autorkę w badaniu pilotażowym, umożliwia określenie trzyliterowego kodu wykonywanego przez osobę badaną zawodu. Jest on określany przez zestawienie zaznaczonych przez osoby badane przymiotników z ich położeniem w oryginalnej ankiecie typów osobowości zawodowej (należy przyporządkować każdy zaznaczony przez osobę badaną przymiotnik do jednej z sześciu kolumn odzwierciedlających typy osobowości zawodowej). Uzyskany kod jest analogiczny do kodu otrzymanego dzięki użyciu KPZ.

Porównując oba kody zgodnie z modelem heksagonalnym (rys. 1), możliwe jest określenie stopnia dopasowania osoby badanej, czyli inaczej mówiąc stopnia zgodności/zbieżności między jej osobowością zawodową a wykonywaną pracą.



Rys. 1. Model heksagonalny J. L. Hollanda (za: Paszkowska-Rogacz, 2003, s. 40)



Przykład: 1) najwyższy stopień zgodności (zbieżności) na przykład między typem realistycznym a środowiskiem realistycznym; 2) drugi (średni) stopień zgodności na przykład typ realistyczny i środowisko konwencjonalne; 3) trzeci (niski) stopień zgodności na przykład typ realistyczny i środowisko przedsiębiorcze; 4) czwarty stopień zgodności (relacja przeciwstawności/niedopasowanie) na przykład typ realistyczny i środowisko społeczne.

*Kwestionariusz Nadziei na Sukces (KNS)*. Kwestionariusz Nadziei na Sukces jest dokonana w 2001 roku przez Mariolę Łagunę, Jerzego Trzebińskiego i Mariusza Ziębę (2005) adaptacją kwestionariusza *The Hope Scale* autorstwa C. R. Snydera. Składa się on z 12 twierdzeń, z których osiem jest diagnostycznych, a 4 są buforowe. Spośród ośmiu twierdzeń diagnostycznych cztery odnoszą się do przekonani osoby badanej na temat jej silnej woli (na przykład: *Energicznie realizuję moje marzenia*), a pozostałe cztery do jej przekonani na temat umiejętności znajdowania przez nią rozwiązań (na przykład: *Potrafię rozważyć wiele sposobów wyjścia z kłopotu*). Uczestnicy badania zaznaczają swoje odpowiedzi na ośmiostopniowej skali (1 – *Zdecydowanie nieprawdziwe*; 8 – *Zdecydowanie prawdziwe*), która w polskiej wersji, przeciwieństwie do oryginału, została umieszczona pod każdym z 12 twierdzeń, co znacznie ułatwia badanym wypełnienie kwestionariusza. Na podstawie odpowiedzi zaznaczonych przez osobę badaną określany jest zarówno jej wynik ogólny (suma punktów z ośmiu skal diagnostycznych), jak i wynik odnoszący się do każdego z komponentów (siła woli i umiejętność znajdowania rozwiązań).

*PANAS (Positive Affect – Negative Affect Schedule)* jest listą przymiotnikową służącą do pomiaru nastroju pozytywnego i nastroju negatywnego (Coan i Allen, 2007; Łosiak, 2008). Jest to jedno z najpopularniejszych narzędzi służących do pomiaru stresu (nastroj negatywny). Zostało opracowane w 1988 roku przez Watsona, Clarka i Tellegena i składa się z listy 20 przymiotników, z których 10 odnosi się do nastroju pozytywnego (na przykład: *entuzjastyczny*), a kolejne 10 do nastroju negatywnego (na przykład: *zmartwiony*). Zadaniem osoby badanej jest odniesienie się do każdego z wymienionych przymiotników na pięciostopniowej skali, gdzie 1 oznacza *zdecydowanie się tak nie czuję*, natomiast 5 *zdecydowanie się tak czuję*. Wynik oblicza się oddzielnie dla obu wymiarów nastroju – w przypadku nastroju pozytywnego obliczamy wynik sumując odpowiedzi osoby badanej dotyczące 10 „pozytywnych” przymiotników. Wynik dla nastroju negatywnego oblicza się w sposób analogiczny, z użyciem przymiotników odnoszących się do negatywnego samopoczucia. Dla obu typów nastroju rozpiętość wyników zamyka się w przedziale od 10 do 50. Zaletą listy przymiotnikowej PANAS jest możliwość jej wykorzystania w odniesieniu do różnych ram czasowych – na przykład: *Jak się czułeś w ciągu kilku ostatnich dni?*, czy *Jak się czułeś przez ostatni rok?* W opisywanym badaniu poproszono osoby badane, by z wykorzystaniem podanych przymiotników określiły, jak się czują *zazwyczaj*. Trzeba również zaznaczyć, że w badaniu, które jest przedmiotem tej pracy, skala PANAS została wykorzystana przede wszystkim do pomiaru stresu (nastroju negatywnego).

*Procedura*. Osoby badane zostały poproszone o wypełnienie zestawu testów obejmującego kolejno: metryczkę, skalę PANAS, Kwestionariusz Nadziei na Sukces, Ankietę Opis stanowiska i Kwestionariusz Preferencji Zawodowych. W metryczce zawarta była instrukcja, w której eksperymentator informował, że jest to badanie do pracy magisterskiej, które jest w pełni anonimowe i prosił uczestników o wzięciu nim udziału. Jako temat pracy podano *określenie zgodności między tzw. osobowością*

zawodową a wykonywanym zawodem, czyli żadnego rodzaju maskowanie nie zostało w tym przypadku zastosowane – badanie tego nie wymagało. W metryczce znalazły się ponadto pytania o płeć, wiek, wykształcenie i pochodzenie (wieś, miasta różnej wielkości), a poniżej miejsce na wpisanie adresu mailowego dla osób badanych, które chciałyby się zapoznać z ogólnymi wynikami badania. Każdy z badanych wypełniał testy we wskazanej kolejności.

Badanie przeprowadzane było w grupach – wśród studentów w trakcie zajęć, natomiast pracownicy firm wypełniali testy podczas przerwy na lunch. Pojawiła się więc różnica w warunkach eksperymentalnych, albowiem studenci wypełniali testy w ciszy, natomiast pracownicy firm w umiarkowanym hałasie spowodowanym panującym dokoła ruchem. Żadna z osób badanych nie zadała pytania o przeznaczenie któregokolwiek z użytych testów.

Problem wystąpił w trakcie badania studentów, ponieważ wielu z nich, pomimo dokładnej instrukcji wypełnienia KPZ, odpowiedzi umieściło bezpośrednio w zeszyte testowym zamiast nanieść je na arkusz odpowiedzi. Nie wpłynęło to jednak w żaden sposób na wynik badania.

Wypełnienie zestawu zajęło wszystkim badanym około 30–40 minut.

## Wyniki

### *Dopasowanie zawodowe a stres (nastroj negatywny)* (Hipoteza 1)

Rozkład średniego poziomu nastroju negatywnego był następujący: grupa I (najbardziej dopasowani)  $M = 18,10$ ; grupa II (średnio dopasowani)  $M = 19,05$ ; grupa III (najmniej dopasowani)  $M = 21,52$ ; grupa IV (niedopasowani)  $M = 24,87$ .

W celu stwierdzenia, czy istnieją statystycznie istotne różnice pomiędzy poziomem nastroju negatywnego (inaczej „stresu”; łączny wynik skali negatywnej testu PANAS) w zależności od jednego z czterech poziomów zbieżności wykonywanego zawodu (wyniki ankiety Opis stanowiska) z typem osobowości zawodowej (wynik KPZ) przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA).

Analizę rozpoczęto od sprawdzenia założeń analizy wariancji.

1) Zmienna zależna (nastroj negatywny) mierzona była na skali ilościowej.

2) W celu określenia, czy badane grupy były równoliczne zastosowano test  $\chi^2$  (podział na grupy względem zmiennej niezależnej – „dopasowanie” (cztery poziomy). Wyniki analizy przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Równoliczność grup względem zmiennej niezależnej „dopasowanie”

Statystyki testu	
	Dopasowanie
Chi-kwadrat(a)	5,157
df	3
Istotność asymptotyczna	,161

Mimo różnic w liczebności poszczególnych grup (I poziom zbieżności – 30 osób; II poziom zbieżności – 21 osób; III poziom zbieżności – 23 osoby; IV poziom zbieżności – 15 osób) wynik testu okazał się nieistotny i wyniósł  $\chi^2 = 5,16$ ;  $p > 0,05$ . Założenie o równoliczności grup zostało spełnione.

3) Następnie sprawdzono, czy zmienna zależna ma w każdej grupie rozkład normalny. W tym celu użyto testu Kołmogorowa-Smirnowa ( $D$ ), za pomocą którego uzyskano następujące wyniki: I poziom  $Z = 0,84$ ;  $p = 0,49$  ( $p > 0,05$ ); II poziom  $Z = 0,86$ ;  $p = 0,45$ ; III poziom  $Z = 0,86$ ;  $p = 0,44$ ; IV poziom  $Z = 0,74$ ;  $p = 0,64$ . Wyniki testu  $D$  potwierdziły istnienie rozkładu normalnego w każdej z grup.

4) Ostatnim z testowanych było założenie o jednorodności wariancji w poszczególnych grupach. Testowano je za pomocą testu Levene'a (tabela 2).

Tabela 2. Test Levene'a dla zmiennej zależnej „nastroj negatywny”  
w podziale na cztery grupy zbieżności  
Test jednorodności wariancji  
Nastroj\_negatywny

Test Levene'a	df1	df2	Istotność
,719	3	85	,543

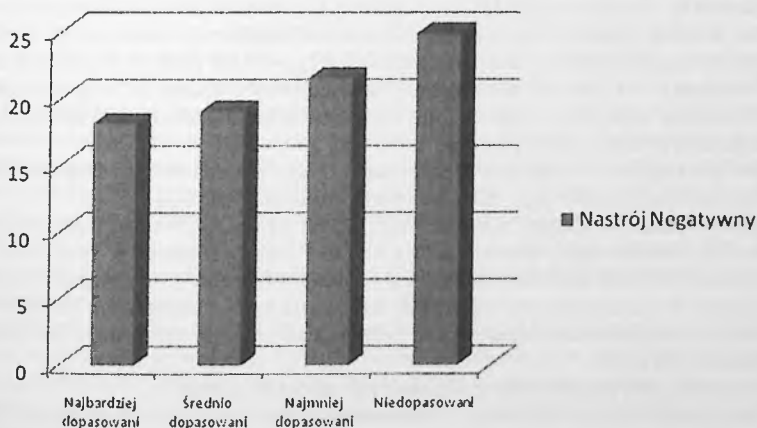
Test Levene'a okazał się nieistotny:  $F_{(3,85)} = 0,72$ ;  $p > 0,05$ . Założenie o jednorodności wariancji zostało spełnione.

Wszystkie założenia jednoczynnikowej analizy wariancji zostały zachowane, co umożliwiło przeprowadzenie ANOVY.

Wynik przeprowadzonej analizy wariancji wyniósł  $F_{(3,85)} = 3,10$ ;  $p < 0,05$ .

Na podstawie uzyskanych wyników odrzucono hipotezę zerową o równości średnich, na korzyść hipotezy kierunkowej (Hipoteza 1). Analiza wariancji wykazała istnienie istotnej zależności między poziomem nastroju negatywnego a zbieżnością wykonywanego zawodu z osobowością zawodową w odniesieniu do co najmniej jednej z czterech grup.

W celu ustalenia istniejącej zależności przeprowadzono test *post hoc* Bonferroni. Rozkład średnich nastroju negatywnego dla poszczególnych grup ilustruje rysunek 2.



Rys. 2. Średni poziom nastroju negatywnego ze względu na poziom dopasowania

Wyniki świadczą, że grupa I (najbardziej dopasowana) i grupa IV (niedopasowana) różnią się od siebie poziomem nastroju negatywnego przy poziomie istotności  $p < 0,05$  i różnicy średnich wynoszącej 6,77. Grupa IV uzyskała więc istotnie wyższy wynik od grupy I pod względem poziomu nastroju negatywnego.

#### *Dopasowanie zawodowe a Nadzieja na Sukces (Hipoteza 2)*

Rozkład średniego poziomu nadziei na sukces w czterech grupach wyróżnionych ze względu na poziom dopasowania (zbieżności) był następujący: grupa I (najbardziej dopasowani)  $M = 52,60$ ; grupa II (średnio dopasowani)  $M = 50,19$ ; grupa III (najmniej dopasowani)  $M = 47,30$ ; grupa IV (niedopasowani)  $M = 45,60$ .

W celu określenia, czy istnieją statystycznie istotne różnice między poziomem nadziei na sukces (NnS) w zależności od jednego z czterech poziomów zbieżności wykonywanego zawodu (wyniki ankiety Opis stanowiska) z typem osobowości zawodowej (wynik KPZ) przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA).

Założenia ANOVA zostały spełnione – zmienna zależna (nadzieja na sukces) mierzona na skali ilościowej. Test Kołmogorowa-Smirnowa potwierdził istnienie rozkładu normalnego w każdej z czterech grup, odpowiednio: I poziom –  $Z = 0,54$ ;  $p = 0,94$ ; II poziom –  $Z = 0,71$ ;  $p = 0,70$ ; III poziom –  $Z = 0,68$ ;  $p = 0,74$ ; IV poziom –  $Z = 0,87$ ;  $p = 0,43$ . Test jednorodności wariancji dał wynik przedstawiony w tabeli 3.

Tabela 3. Test Levene'a dla zmiennej zależnej „nadzieja na sukces” w podziale na cztery grupy zbieżności

Test jednorodności wariancji  
NnS\_Suma

Test Levene'a	df1	df2	Istotność
1,541	3	85	,210

Test Levene'a okazał się nieistotny:  $F_{(3,85)} = 1,54$ ;  $p > 0,05$ . Założenie o jednorodności wariancji zostało spełnione.

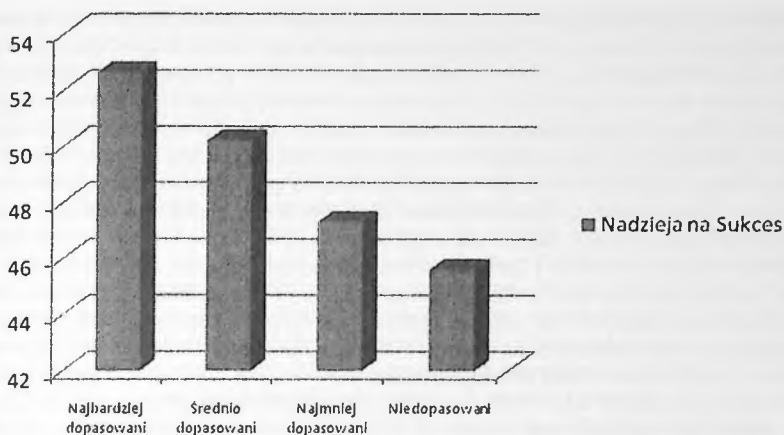
Uzyskane wyniki pozwoliły na odrzucenie hipotezy zerowej, zakładającej brak różnic między grupami, na korzyść hipotezy kierunkowej (Hipoteza 2). Wynik przeprowadzonej analizy wariancji wyniósł  $F_{(3,85)} = 5,68$  przy poziomie istotności równym  $p = 0,001$ , co wskazało istotną zależność między nadzieją na sukces a zbieżnością wykonywanego zawodu z osobowością zawodową w odniesieniu do co najmniej jednej z czterech grup.

W celu uzyskania odpowiedzi na temat istniejących zależności przeprowadzono test *post hoc* Bonferroniego, którego wynik obrazuje rysunek 3.

Test wykazał, że grupa I (dopasowana) różni się w sposób istotny zarówno od grupy III (średnio dopasowanej) przy  $p < 0,05$  i różnicy średnich równej 5,30, jak i od grupy IV (niedopasowanej), gdzie  $p < 0,01$  i różnica średnich równa 7. Grupa I uzyskała więc istotnie wyższy wynik nadziei na sukces niż grupy III i IV, które nie różniły się istotnie między sobą. Grupa II nie różniła się istotnie od żadnej z pozostałych grup.

#### *Stres (nastroj negatywny) a nadzieja na sukces (Hipoteza 3)*

Aby zweryfikować Hipotezę 3, stanowiącą, że pomiędzy poziomem stresu (nastroju negatywnego) a nadzieją na sukces wystąpi ujemna korelacja, obliczono korelację r-Pearsona. Dała ona następujący wynik  $r = -0,31$ ;  $p < 0,01$ .



Rys. 3. Średni poziom nadziei na sukces ze względu na poziom dopasowania

Test r-Pearsona wykazał niezbyt silną, ujemną i istotną korelację między nastrojem negatywnym a nadzieją na sukces: im wyższy poziom nadziei na sukces osiągały osoby badane, tym mniejszym poziomem nastroju negatywnego się charakteryzowały i *vice versa*.

## Dyskusja

Opisane badania empiryczne miały na celu weryfikację postawionych trzech hipotez.

Pierwsza z hipotez (Hipoteza 1) miała na celu sprawdzenie, czy istnieje zależność między poziomem dopasowania osobowości zawodowej (określonej za pomocą KPZ) do wykonywanego zawodu (ankieta Opis stanowiska) a poziomem nastroju negatywnego/stresu (wyniki skali nastroju negatywnego testu PANAS).

Opierając się na teorii osobowości zawodowej Hollanda (1966) i Modelu Dopasowania Osoba – Środowisko (Van Harrison, 1987), przyjęto, że im niższy będzie poziom dopasowania, tym wyższy będzie poziom nastroju negatywnego. Przeprowadzone analizy częściowo potwierdziły postawioną hipotezę, wykazały bowiem że różnice w poziomie stresu wystąpiły jedynie między najbardziej dopasowanymi (grupa I) a niedopasowanymi (grupa IV). Grupy II (średnio dopasowani) i III (najmniej dopasowani) nie różniły się od żadnej z pozostałych grup ze względu na poziom nastroju negatywnego.

Podjęwając próbę analizy tego wyniku warto skupić się na jednym z aspektów teorii osobowości zawodowej, który zakłada, że sąsiadujące ze sobą typy osobowości zawodowej „tworzą pary powiązane relacją dopełniania się” (Nosal i in., 2000, s. 220). Zgodnie z tym założeniem oceny sąsiadujących ze sobą w modelu heksagonalnym typów są wysoko i pozytywnie skorelowane (Nosal i in., 2000). Tego typu korelacja występuje na przykład między typem społecznym a typem

artystycznym i przedsiębiorczym, czy między typem realistycznym a typem konwencjonalnym i badawczym. Relacja dopełniania się, czy też inaczej mówiąc wzajemnego przenikania się typów sąsiadujących, może w pewien sposób tłumaczyć brak różnic w poziomie stresu, jaki wystąpił między grupą I (najbardziej dopasowani) a grupą II (średnio dopasowani). Osoby z grupy II wykonywały zawody, które w modelu heksagonalnym bezpośrednio sąsiadują z ich typem osobowości zawodowej, a tak duża bliskość i podobieństwo mogą po prostu powodować brak lub niewielkie natężenie jakichkolwiek objawów niedopasowania (nieprzystosowania do środowiska), takich jak stres, określane w teorii Frencha i współpracowników (Cox, Griffiths i Rial-Gonzales, 2006) jako napięcie. Warto posłużyć się przykładem zawodu pracownik socjalny – którego przedstawiciele zdominowali opisywane badanie. Ten zawód, zgodnie z koncepcją Hollanda, jest zawodem społecznym, ale jednocześnie wymaga silnego natężenia cech odpowiadających typowi przedsiębiorczemu (umiejscowiony jest na styku typu społecznego i przedsiębiorczego). Jeżeli więc osoba o typie przedsiębiorczym pracuje jako pracownik społeczny, to może nie odczuwać w związku z tym dyskomfortu, ponieważ specyfika tego zajęcia umożliwia jej samorealizację z wykorzystaniem osobistych predyspozycji (zdolności, wiedza, kompetencje), a jednocześnie nie kłóci się za bardzo z jej systemem wartości czy preferowanymi wzorcami postaw. Zależność wykazaną na przykładzie pracownika socjalnego można rozciągnąć na pozostałe typy osobowości i zawody.

Próba wyjaśnienia braku istotnych różnic w zakresie poziomu stresu między najbardziej dopasowanymi (grupa I) i średnio dopasowanymi (grupa II) a najmniej dopasowanymi (grupa III) wymaga odwołania się do Modelu Dopasowania Osoba – Środowisko, który zakłada, że dopasowanie jednostki do jej otoczenia można traktować zarówno w kategoriach obiektywnych (faktyczne kompetencje i predyspozycje), jak i subiektywnych (to jak jednostka sama tego doświadcza) (Van Harrison, 1987). Jednostka funkcjonując w określonym środowisku niekoniecznie musi je postrzegać w sposób odpowiadający rzeczywistości, czyli obiektywnie. Może natomiast wykorzystując procesy percepcji, stworzyć własną, subiektywną wizję otoczenia, w jakim przyszło jej pracować. Wizję, która mimo istotnej rozbieżności między jej typem osobowości zawodowej a środowiskiem pracy umożliwi sprawne, przynajmniej we własnym mniemaniu, realizowanie swoich zadań, przy założeniu na przykład, że kierownictwo oczekuje od niej czegoś innego niż w rzeczywistości (Van Harrison, 1987). Umożliwi jej to, przynajmniej po części, postępowanie w zgodzie ze sobą, chociaż biorąc pod uwagę fakt, że prędzej czy później może dojść do „zderzenia z rzeczywistością” (na przykład: zwolnienie z powodu niekompetencji lub zbyt niskich wyników) nie można tego typu zdarzenia sobie traktować jako długoterminowego. Dlatego warto zaznaczyć, że podobnie jak środowisko, także jednostkę można traktować zarówno w kategoriach obiektywnych, jak i subiektywnych. Jednostka obiektywna (Van Harrison, 1987) to termin odnoszący się do osoby, jaką jest ona w rzeczywistości. Jednostka subiektywna natomiast powstaje w wyniku indywidualnej percepcji jednostki obiektywnej (Ja obiektywnego) i może przykładowo wiązać się z postrzeganiem swoich potrzeb, zdolności czy wyznawanych wartości w sposób nieco odbiegający od rzeczywistości. Przykładem może być typ artystyczny zatrudniony na stanowisku kierowniczym (zawód typowo przedsiębiorczy), który z powodu wymogów

sytuacji zaczyna postrzegać siebie jako osobę obdarzoną kompetencjami przywódczymi i w konsekwencji łatwiej jest mu się przystosować do nowego środowiska (łatwiejszy przebieg procesu adaptacji), co przyczynia się do złagodzenia lub braku przejawów napięcia wynikającego chociażby z konfliktu ról.

Tłumacząc brak różnic w poziomie stresu między trzema pierwszymi grupami (najbardziej, średnio i najmniej dopasowani) można też odnieść się do krytyki teorii osobowości zawodowej Hollanda. Część naukowców (Paszowska-Rogacz, 2003) uważa, że teoria ta, jest obciążona błędem, ponieważ „nie docenia (...) możliwości rozwojowych człowieka i jego dążenia do zmiany zarówno siebie samego, jak i otaczającego środowiska” (Paszowska-Rogacz, 2003, s. 44). Można więc założyć, że przynajmniej niektóre osoby, świadome swego niedopasowania, są w stanie ciężką pracą dostosować się do określonego, nieodpowiadającego ich typowi osobowości środowiska lub podejmując próby przekształcenia go w bardziej odpowiadające ich potrzebom, bądź też na drodze przemiany osobistej (na przykład: nabycie nowych kompetencji czy zmodyfikowanie systemu wartości) albo wykorzystując obie te metody równocześnie. Warto się również zastanowić, czy wymieniony w przykładzie typ artystyczny zatrudniony na stanowisku kierowniczym, z czasem, w wyniku subiektywnego spostrzegania siebie, nie będąc do końca świadomym swego niedopasowania, nie nabyte kompetencji niezbędnych do wykonywania swego zawodu.

Kwestią godną uwagi jest pytanie na ile jednostka, poprzez podejmowane przez siebie działania, może zmniejszyć stopień niedopasowania, a co za tym idzie jego negatywne skutki. Wyniki badania wykazały bowiem brak istotnych różnic między grupami II (średnio dopasowani) i III (najmniej dopasowani) a grupą IV (niedopasowani), która zgodnie z teorią, powinna zasadniczo różnić się od wszystkich pozostałych grup (powinna cechować się istotnie wyższym poziomem stresu). Można się zastanawiać, na ile wpływ na taki wynik miała specyfika badanej grupy, a na ile mechanizm subiektywnego postrzegania siebie lub środowiska czy doprowadzenie do zmiany siebie lub środowiska pracy).

Na koniec analizy badań odnoszących się do Hipotezy 1 (Lepsze dopasowanie zawodowe będzie skutkowało niższym poziomem stresu) warto uwzględnić fakt, że na wyniki uzyskane na skali nastroju negatywnego w poszczególnych grupach, mogły mieć wpływ czynniki, których źródłem nie było szeroko pojmowane środowisko pracy. W toku badań nad stresem zawodowym łatwo jest przeoczyć to, co oczywiste – stopień dopasowania osobowości do zawodu nie jest jedynym możliwym źródłem stresu. Badanie przeprowadzone przy użyciu listy przymiotnikowej PANAS czy jakiegokolwiek innego narzędzia do pomiaru stresu nie da nam jasnej odpowiedzi, czy prezentowany poziom nastroju nie ma również swojego źródła w życiu prywatnym osoby badanej, nawet jeżeli w instrukcji kładzie się nacisk na stres zawodowy (osoby badane mogą być po prostu nieświadome faktycznych źródeł ewentualnego stresu). Życie każdego człowieka można rozpatrywać dwuwymiarowo – w wymiarze osobistym i w wymiarze zawodowym, które są ze sobą nierozzerwalnie związane i nieustannie wzajemnie na siebie wpływają, pozostając w ciągłej interakcji. Stres odczuwany na przykład z powodu problemów rodzinnych może pociągać za sobą spadek wydajności pracy, czego skutkiem jest wzrost stresu zawodowego (na przykład: człowiek zbyt pochłonięty problemami w domu, które angażują znaczną część jego zasobów, może czuć się przeciążony swoją rolą

zawodową). Występuje oczywiście również zależność odwrotna – sukcesy na jednym polu mogą, z dużą dozą prawdopodobieństwa, wpływać na pomyślność w obrębie drugiego, na przykład osoba, która cieszy się bezwarunkowym wsparciem rodziny, może o wiele lepiej znieść niepowodzenie w pracy niż osoba, która w życiu prywatnym nie jest szczęśliwa i nie ma wokół siebie ludzi, którzy mogliby dodać jej wiary w siebie. Ponadto osoba, która wie, że jej życie osobiste jest ułożone, dysponuje większą ilością zasobów (nie martwi się), które może poświęcić swojej karierze zawodowej. Należy wobec tego przyjąć, że na wynik testu PANAS miały wpływ zarówno czynniki związane z pracą, jak i z życiem osobistym, stąd rozkład wyników odbiega od przewidywanego na podstawie teorii.

Kolejna z hipotez (Hipoteza 2) miała umożliwić określenie, czy istnieje zależność między poziomem dopasowania osobowości zawodowej (określanej za pomocą KPZ) do wykonywanego zawodu (ankieta Opis stanowiska) a poziomem nadziei na sukces (KNS).

Wynik jednoczynnikowej analizy wariancji wykazał istnienie istotnych różnic między grupą I (najbardziej dopasowani) a grupami III (średnio dopasowani) i IV (niedopasowani) – grupa I charakteryzowała się wyższym poziomem nadziei na sukces. Pomędzy pozostałymi grupami nie wystąpiły istotne różnice.

Hipoteza 2 okazała się więc po części trafna, czego dowodem jest spadający wraz z poziomem dopasowania poziom nadziei na sukces. Średni wynik grupy II (średnio dopasowani), która jako jedyna nie różniła się od żadnej z pozostałych grup, był niższy od średniej dla najbardziej dopasowanych i wyższy od średnich właściwych grupom III (najmniej dopasowani) i IV (niedopasowani). Wyniki wykazują, że wprawdzie – zgodnie z teorią – nadzieja na sukces jest względnie trwałą dyspozycją, jednak stopień dopasowania osobowości do wykonywanego zawodu oddziałuje na niej swe piętno.

Brak różnic między najbardziej dopasowanymi a średnio dopasowanymi można tłumaczyć w podobny sposób co w przypadku braku różnic między tymi grupami pod względem poziomu stresu. Grupę średnio dopasowaną stanowią osoby, których zawód jest zbliżony do ich preferencji zawodowych (typ osobowości i typ środowiska pracy sąsiadują ze sobą w modelu heksagonalnym) i dlatego jedynie nieznacznie odczuwają efekty braku pełnego dopasowania. Niewykluczone, że nadzieja na sukces jest konstruktem odpornym na otoczenie, dlatego tak nieduże niedopasowanie jak w grupie II nie ma na nią większego wpływu.

Analizując porównania grup ze względu na poziom nadziei na sukces należy, tak jak w przypadku wyżej opisanego stresu, zastanowić się nad tym, czy na poziom tej zmiennej u osób badanych nie miały wpływu doświadczenia niezwiązane z życiem zawodowym. W życiu osobistym bowiem ludzie stykają się z wieloma sytuacjami, które mogą wzmacniać lub pomniejszać obie składowe nadziei na sukces.

Pierwszym z komponentów jest *silna wola*, która opiera się na przeświadczeniu osoby, że jest ona w stanie osiągać postawione sobie cele mimo przeciwnościom losu. Załóżmy, że jedna z osób biorąca udział w badaniu przeszła w swoim życiu niezwykle ciężką chorobę, z której szczęśliwie udało jej się wyjść, mimo negatywnych rokowań. Można domniemywać, że pokonanie tak trudnej sytuacji spowodowało ogromny wzrost natężenia siły woli, który utrzyma się niezależnie od późniejszych niepowodzeń, czy to w sferze kariery zawodowej czy życia osobi-



stego. Założenie, że taka osoba będzie w przyszłości odporna na porażki, wydaje się uzasadnione, a co za tym idzie osoba ta może osiągać stale wysokie wyniki w teście KNS.

Drugim z komponentów jest *umiejętność znajdowania rozwiązań*, określane też jako poczucie skuteczności. Także ta składowa pozostaje pod silnym wpływem doświadczeń osobistych, aby je zobrazować warto posłużyć się przykładem. Wyobraźmy sobie hipotetyczną sytuację pracownika dużej korporacji, któremu od dłuższego czasu nie układają się kontakty z żoną. Mimo podejmowanych przez niego usilnych prób dojścia z nią do porozumienia, ich relacje się pogarszają. Czy możliwe jest, że pod wpływem bezradności związanej z tą sytuacją ów mężczyzna nieświadomie rozciągnie ten brak skuteczności na życie zawodowe? Nie jest to wykluczone.

Hipoteza 3 została sformułowana w celu sprawdzenia, czy pomiędzy poziomem stresu a nadziei na sukces wystąpi u osób badanych ujemna korelacja.

Wyniki przeprowadzonej korelacji *r-Pearsona* potwierdziły trafność hipotezy kierunkowej. Między analizowanymi zmiennymi wystąpiła niezbyt silna, ujemna i istotna korelacja, która wskazuje, że wzrost poziomu jednej zmiennej skutkuje automatycznie spadkiem poziomu drugiej.

Wydaje się, że wyniki uzyskane w opisywanym badaniu dają podstawy do dalszego eksplorowania poruszonego w nim tematu. Kwestia powiązań między dopasowaniem zawodowym a stresem i nadzieją na sukces jest interesująca, zarówno z punktu widzenia funkcjonowania jednostki na polu zawodowym i osobistym, jak i z punktu widzenia stanu zdrowia, z którym każda z tych zmiennych ma związek. Zwłaszcza dalsze analizy dotyczące stresu mogą się okazać niezwykle istotne w zakresie zapobiegania licznym poważnym schorzeniom powodowanym w dużej mierze przez zbyt intensywne natężenie emocji negatywnych, których nie brakuje chociażby w sytuacji skrajnego niedopasowania osobowości do wykonywanego zawodu.

Prowadzenie dalszych badań musiałoby jednak, zgodnie z wnioskami wyciągniętymi z opisywanej analizy empirycznej, wiązać się ze zmianami zarówno w procedurze badawczej, jak i w zestawie zastosowanych narzędzi.

Procedura badawcza powinna zostać całkowicie ujednostolona. Wszystkie osoby badane powinny wypełniać kwestionariusze w identycznych warunkach bez obecności dystraktorów (bodźców zakłócających), czego nie udało się w pełni osiągnąć w opisywanym badaniu. Pod żadnym pozorem nie można bagatelizować wpływu występującego w trakcie testowania hałasu czy obecności osób trzecich.

Zestaw testów można by rozszerzyć o dodatkowe ankiety, które przynajmniej po części mogłyby rozwiać wątpliwości co do źródeł stresu i nadziei na sukces, które wynikły w niniejszym badaniu.

W celu określenia faktycznych źródeł poziomu tych zmiennych warto będzie wprowadzić dodatkowe narzędzie, które zawierać będzie pytania/stwierdzenia odnoszące się do sfery osobistej, która w omawianym badaniu została pominięta, na przykład: zadowolenie ze związku, w którym pozostaje osoba badana (ewentualnie wykazanie braku partnera, który można już definiować jako brak jednego ze źródeł wsparcia); stan zdrowia własny i członków rodziny, który także nie pozostaje bez wpływu na codzienne funkcjonowanie i w domu i w pracy; pytanie o stresujące wydarzenia życiowe (Holmes i Rahe, 1967, za: Łosiak, 2008),

na przykład *Kwestionariusz Zmian Życiowych* Sobolewskiego, Strealaua i Zawadzkiego (1999, za: Łosiak, 2008); kolejną rzeczą, jaką warto będzie włączyć do badania, powinno być pytanie o to, jak długo osoba badana pracuje w zawodzie, który zadeklarowała wypełniając Opis stanowiska (w części teoretycznej zaznaczono, że stres wynikający z niedopasowania wzrasta wraz z upływem czasu) – ogólnie powinny to być pytania, które ułatwią uchwycenie nawet najmniejszego wpływu na samopoczucie osoby badanej.

Warto się zastanowić nad tym, czy dalsze badania nie powinny przybrać formy podłużnej, w której te same osoby badane będą wypełniać te same testy w pewnych odstępach czasu, informując jednocześnie badacza, co zmieniło się w ich życiu od poprzedniego spotkania. Ułatwiłoby to znacznie wychwycenie ewentualnych przyczyn wahań wyników.

Ciekawy wydaje się również pomysł, by przeprowadzić badania mogące wykazać ewentualne różnice między pracującymi studentami a osobami, które zakończyły już edukację (Kwiatkowski, 2010b).

## Literatura

- Cox T., Griffiths A., Rial-Gonzales E.: *Badania nad stresem związanym z pracą*. Nottingham: Europejska Agencja Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy 2006
- Gray E. K., Watson D.: *Assessing Positive and Negative Affect via Self-Report*. W: J. A. Coan, J. J. B. Allen (red.): *Handbook of emotion elicitation and assessment*. Oxford University Press, New York 2007
- Holland J. L.: *The psychology of vocational choice. A theory of personality types and model environments*. Blaisdell Publishing Company, Waltham, Massachusetts, etc. 1966
- Kwiatkowski S. T.: *Dopasowanie zawodowe a poziom stresu i nadziei na sukces*. Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dra Jacka Zakrzewskiego w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej, Warszawa 2010a
- Kwiatkowski S. T.: *Uwarunkowania sukcesu zawodowego*. „Ruch Pedagogiczny” 2010b, nr 5–6
- Le Blanc P., de Jonge J., Schaufeli W.: *Stres zawodowy a zdrowie pracowników*. W: N. Chmiel (red.): *Psychologia pracy i organizacji*. GWP, Gdańsk 2003
- Łaguna M., Trzebiński J., Zięba M.: *Kwestionariusz Nadziei na Sukces*. Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2005
- Łosiak W.: *Psychologia stresu*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008
- Nosal C. S., Piskorz Z., Świątnicki K.: *Kwestionariusz preferencji zawodowych KPZ. Podręcznik dla doradców zawodowych*. Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 1998
- Nosal C. S., Piskorz Z., Świątnicki K.: *Kwestionariusz preferencji zawodowych J. L. Hollanda jako metoda diagnozy osobowości i zainteresowań zawodowych w procesie doboru kadr*. W: T. Witkowski (red.): *Nowoczesne metody doboru i oceny personelu*. Profesjonalna Szkoła Biznesu, Kraków 2000
- Paszowska-Rogacz A.: *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2002
- Paszowska-Rogacz A.: *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2003
- Pawlik K.: *Praca jako sposób przystosowania do życia, czyli jak zgodność pomiędzy wykonywanym zawodem a osobowością zawodową wpływa na przystosowanie do życia codziennego jednostki?* Niepublikowana praca magisterska. Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa 2005
- Van Harrison R.: *Indywidualno-środowiskowe dopasowanie a stres w pracy*. W: C. L. Cooper, R. Pane (red.): *Stres w pracy*. Praca zbiorowa. PWN, Warszawa 1987.

## **Pedagogical and psychological aspects of occupational fit**

The article concentrates on relation between occupational fit (the concept of John L. Holland) and levels of stress and hope for success. It contains a description of research procedures used to verify three directional hypothesis, which stated as follows: 1) the better occupational fit, the lower the level of stress is going to be and 2) the higher the level of hope for success is going to be, 3) between the level of stress and hope for success there is going to occur a negative correlation. The results were analyzed and the conclusions arising from them were formulated, and furthermore the directions for future research explorations were proposed.



Mirosława Czerniawska  
*Politechnika Białostocka*

## CZY WARTOŚĆ „RÓWNOŚĆ” DETERMINUJE POSTAWY WOBEC SPOŁECZNEJ RÓWNOŚCI?

*Z faktu, że równość nie jest jedyną czy najwyższą wartością, nie wynika, że równość nie jest sama w sobie słuszną i, z tego powodu, wartościowa.*

Stuart White (2008, s. 35)

### Wartości i postawy jako elementy systemu przekonań – koncepcja Milтона Rokeacha

U podstaw teorii wartości M. Rokeacha (1973) leży założenie dotyczące natury człowieka. Autor ten dąży do uporządkowania świata idei, ludzi i autorytetów w pewne harmonijne relacje. Efektem tego rodzaju zabiegów jest ukształtowanie się systemu przekonań, odnoszącego się do własnej osoby (przekonania na temat własnego Ja, systemu wartości ostatecznych, systemu wartości instrumentalnych, systemu postaw, pojedynczych postaw, przekonań o własnych zachowaniach), innych ważnych osób (przekonania o wartościach, postawach i zachowaniach osób znaczących) oraz obiektów fizycznych.

W charakteryzowanym modelu przekonań wartości i postawy są jasno rozdzielone (nie są konceptualnie równoważne). Wartości są definiowane jako naczelnne zasady w życiu, uporządkowane hierarchicznie ze względu na znaczenie. Mają bardziej transcendentálny charakter. Decydują o wyborach, rozwiązywaniu konfliktów i stają się imperatywem działania. Cechują się – w porównaniu z postawami – wyższym poziomem abstrakcyjności i trwałości. Postawy mają z kolei bardziej konkretny charakter i są podstawą wartościowania określonych obiektów. Oba konstrukty połączone są w sieć hierarchiczną. Priorytety w sferze wartości określają postawy, ukierunkowują ich organizację w systemie, pozwalają je przewidywać i uzasadniać. Ujawniają się w licznych (jeżeli nie we wszystkich) postawach. Im bardziej postawa sprzężona jest z wartościami, tym trudniej ją zmienić. Jednocześnie z wartościami w większym stopniu powiązane są postawy silne: postawy te „opierają” się na wartościach (Rokeach, 1980; Boninger i in., 1995; Maio, Olsen, 1998). Postawy różnią się więc od wartości stopniem ogólności i centralności, odpornością na modyfikację oraz bezpośredniością związku z sytuacją. Jednocześnie cechują się one podobieństwem w tym sensie, że są strukturami

poznawczymi, które integrują informacje, sprzyjają przystosowaniu i optymalizowaniu funkcjonowania. Kształtowanie lub przejmowanie postaw zgodnych z systemem wartości, umożliwia utrzymanie pozytywnego obrazu własnej osoby (poczucia własnej wartości).

Związku postaw z wartościami uczy się człowiek w trakcie nabywania doświadczeń. Chociaż między tymi konstruktami pojawiają się spójne relacje, to mogą one ulec modyfikacji wskutek nabywania nowych informacji. Systemy przekonań poszczególnych ludzi różnią się pod względem zawartości i strukturalnej organizacji. Jeżeli jednak któraś z wartości zajmuje wysoką pozycję, to cechuje się łatwiejszą aktywizacją i ukierunkowuje zakres gromadzonych w danym kontekście informacji oraz ich ocenę (Feather, 1992, 1995, 1996). Na przykład osoba, która wysoko ceni „równość”, nastawiona będzie na informacje odnoszące się do relacji między ludźmi.

### **Wartość „równość” jako predyktor postaw i zachowań – przegląd badań**

W literaturze pojawiły się relacje z badań, w których analizowano znaczenie wartości „równość” w kontekście postaw i zachowań. S. Feldman (1988) wykazał na przykład, że wartość „równość” jest podstawowym predyktorem postaw w stosunku do państwa socjalnego. Ma ona także znaczenie w zróżnicowaniu ideologii w wymiarze „lewicowość – prawicowość” (Knutsen, por. Feldman, 2008). Na fakt, że w przyjętej ideologii ujawniają się związki z ważnymi wartościami, zwrócili uwagę R. Tourangeau i współautorzy (1991), M.J. Rohan (2000) i N.T. Feather (1995). Na przykład systemy społeczne i polityczne, które występują przeciwko dyskryminacji i promują „równość”, wydają się bardziej atrakcyjne osobie lokującej tę wartość wyżej w swoim systemie. Akceptacja wartości „równość” wiąże się z postawami konserwatywnymi, przy czym koreluje ona z konserwatyzmem negatywnie (Rokeach, 1973; Feather, 1979).

Preferowanie wartości predysponuje ludzi do szczególnych postaw politycznych i leży u podstaw szeroko rozumianej aktywności politycznej. Przeprowadzone badania polityków (Thannhauser, Caird, 1990; Rokeach, 1979; Searing, 1979; Cochrane i in., 1979) i ugrupowań społecznych (Ball-Rokeach, Tallman, 1979) wykazały, że przynależność do organizacji politycznych warunkowana jest względną preferencją wartości „wolność” i „równość”, przy czym ideologiczne przekonania polityków związane są głównie z drugą z wymienionych wartości.

M. Rokeach (1973) interesował się systemem wartości osób różniących się stopniem zaangażowania politycznego (osoby zaangażowane politycznie były członkami partii i/lub angażowały się w prace komitetów wyborczych poszczególnych kandydatów na urząd prezydencki USA). Zaangażowanie polityczne występowało z wyższą preferencją wartości „wolność” i „równość” lub przynajmniej jednej z nich. Zróżnicowanie systemów wartości zaobserwowano również wśród ochotników pracujących w komitetach wyborczych. Stwierdzono, że im bardziej lewicowy program reprezentował kandydat na prezydenta, tym większe znaczenie członkowie komitetów wyborczych przypisywali wartości „równość”. Również zdaniem V.A. Braithwaite (1997), wartość ta różnicuje funkcjonowanie ludzi w sferze politycznej, determinuje postawy liberalne (progressywne), przylączenie się do protestów i głosowanie na partie lewicowe.

W kategoriach systemów wartości rozważany jest też problem szeroko rozumianych kwestii społecznych i relacji międzyludzkich. M. Rokeach (1973) na przykładzie społeczeństwa amerykańskiego wykazał, że zmiany w systemie wartości pociągają za sobą zmiany postaw i zachowań wobec segregacji rasowej. Wyższa preferencja wartości „równość” pozwalała przewidzieć takie zachowania, jak: przyłączenie się do organizacji społecznych, uczestnictwo w demonstracjach o prawa społeczne, stosunek do wojny wietnamskiej i morderstwa Kinga, postawy wobec ubogich, ludności ciemnoskórej i rzeczywisty kontakt między przedstawicielami różnych ras.

### Problem badawczy i hipotezy

W prezentowanym badaniu dążono do ustalenia, czy ujawniają się i jaki mają charakter relacje między wartością „równość” a postawami wobec społecznej równości? Czy oba konstrukty są ze sobą powiązane? Interesowano się poglądami studentów na temat równych praw obywateli, mniejszości narodowych, religijnych, seksualnych oraz pracy zarobkowej obcokrajowców w naszym kraju. Poglądy te, jak łatwo zauważyć, wiążą się demokratyczną zasadą równości praw/szans. Założono, że wartość „równość” ma istotne znaczenie dla treści wskazanych wyżej postaw. Wyższa preferencja wartości „równość” wiąże się z aprobatą społecznej równości, niższa jej preferencja z kolei – z aprobatą nierówności (hipoteza 1).

Hipoteza ta ma uzasadnienie w teorii M. Rokeacha (1973), zgodnie z którą system przekonań jest względnie spójny i uporządkowany hierarchicznie. Organizacja strukturalna oznacza, że przekonania nie egzystują w izolacji od innych, lecz są powiązane ze sobą w ramach systemu (zachodzi między nimi formalny i funkcjonalny związek). Wartości – będąc przekonaniem bardziej ogólnymi (abstrakcyjnymi) i silniej powiązanymi z koncepcją Ja – ukierunkowują organizację postaw, pozwalają je przewidywać i uzasadniać. Jednocześnie, transformacja wartości na postawy związana jest ze zróżnicowaniem ważności wartości (por. część teoretyczna niniejszego artykułu). Regulacyjny wpływ wartości „równość” na postawy i zachowania potwierdzony był w licznych badaniach (por. przegląd badań zamieszczony powyżej).

### Metoda

**Osoby badane.** W badaniu uczestniczyły 704 osoby. Zintegrowane zostały dane uzyskane w 2003 (325 osób) i 2008 (379 osób) roku. Około 50% uczestników studiowało na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, około 50% – na Wydziale Zarządzania Politechniki Białostockiej. Wiek osób badanych mieścił się w przedziale 20–24 lata. Badanie miało charakter anonimowy.

**Narzędzia badawcze.** Postawy zdiagnozowane zostały na podstawie zestawu poglądów wobec kwestii społecznej równości. Respondentom przedstawiono cztery pary twierdzeń (zamieszczone są one w tabeli 1). Każda para zawiera dwa opozycyjne poglądy (stanowiska). Zadaniem osób badanych była ocena tych poglądów, tj. wybór jednej z dwóch opcji, tej, która w większym stopniu odzwierciedla

przekonania jednostki na temat analizowanych problemów. Postawy 2 i 4 skonstruowane zostały przez autorkę badań. Twierdzenia (bądź ich fragmenty) wchodzące w skład postaw 1 i 3 zaczerpnięto z pracy pod redakcją J. Reykowskiego (1993) *Wartości i postawy Polaków a zmiany systemowe*. Należy podkreślić, że użyte w badaniu własnym twierdzenia są zmodyfikowane (choć w różnym stopniu) pod względem treściowym.

Preferencje wartości określone zostały za pomocą Skali Wartości Rokeacha (Brzozowski, 1989), która składa się ze skali wartości ostatecznych i skali wartości instrumentalnych. W skład pierwszej z nich wchodzi między innymi wartość „równość”. Osoby badane zobowiązane były do uporządkowania wartości przez przypisywanie im odpowiednich rang (rangi zawierają się w przedziale od 1 do 18, przy czym «1» oznacza wartość cenioną najwyżej, «18» – wartość cenioną najniżej).

## Wyniki

W niniejszym badaniu założono, że wartość „równość” stanowi ważny punkt odniesienia kształtowaniu postaw wobec społecznej równości. Zasada równości praw/szans jest – obok zasady wolności – pryncypium demokracji.

W tabeli 1 zamieszczono średnie rangi preferencji wartości „równość” w grupach wyodrębnionych ze względu na wybór opcji postawy (1, 2) oraz wyniki analizy statystycznej testem Wilcozona dla dwóch prób niezależnych. Dokonano porównań wskaźników preferencji wartości między grupami różniącymi się wyborem opcji postawy.

Tabela 1. Analiza porównawcza wskaźników preferencji wartości „równość” w zależności od wyboru opcji postawy

Lp.	Opcje postawy	Postawy wobec równości	Średnie arytmetyczne rangi wartości „równość”	
1	1	Po latach komunistycznej dyktatury trzeba nareszcie odbudować państwo gwarantujące wszystkim ludziom równe prawa. Polska ma być domem dla wszystkich obywateli, niezależnie od dzielących ich różnic.	10,64	***
	2	Po latach komunistycznej dyktatury trzeba nareszcie odbudować suwerenne państwo polskie. Rządzone przez Polaków dla Polaków.	12,33	
2	1	Mniejszości religijne i narodowe zamieszkujące w Polsce muszą mieć gwarantowane prawa, co najmniej w takim stopniu, jak większość. Mądra większość musi wyjść na spotkanie mniejszości.	10,68	**
	2	Mniejszości religijne i narodowe zamieszkujące w Polsce muszą podporządkować się większości, ponieważ to jest naczelną zasadą demokracji.	11,54	
3	1	Polska powinna być krajem otwartym i stwarzać szansę na budowanie przyszłości również obcokrajowcom.	10,59	***
	2	Należy ograniczyć dopływ obcokrajowców do Polski – zabierają miejsca pracy i tworzą środowiska patologiczne.	11,58	
4	1	Przejawem dojrzałości społeczeństw jest akceptacja odmienności, na przykład należy dopuścić do zawierania małżeństw homoseksualnych.	10,55	**
	2	Małżeństwa homoseksualne i wszelkie inne dewiacje powinny być tępiące. Rozprzestrzeniają się jak zaraza i niszczą całe społeczeństwa.	11,13	

Wyniki analizy statystycznej testem Wilcozona dla dwóch prób niezależnych  $p < 0,05$  \*\*\*  $p < 0,01$  \*\*\*\*  $p < 0,001$  (symbol znajduje się przy wskaźniku wyżej preferowanej wartości)

Źródło: badania własne



W demokracji powinien zostać ustalony zakres równości obywateli. Wyodrębnia się jednak różne kategorie równości: równość wobec prawa, równość wobec praw politycznych, równość ekonomiczną, równość moralną i równość społeczną (White, 2008). W niniejszym badaniu skoncentrowano się na dwóch ostatnich kategoriach, zgodnie z którymi każdy członek społeczności ma równą wartość (jako jednostka ludzka) i przysługuje mu prawo do uzyskania równego statusu społecznego. Konsekwencją tych faktów jest zniesienie dominacji w relacjach międzyludzkich, ustanowienie pokojowych stosunków oraz umożliwienie rozwoju i samorealizacji.

Jednym z ważniejszych testów, za pomocą którego można określić stopień demokratyzacji społeczeństwa, jest analiza stosunku do „innych”, tj. obcokrajowców, mniejszości narodowych, religijnych czy seksualnych. Zgodnie z pryncypiami demokracji, osoby należące do mniejszości (poza obcokrajowcami o nieregulowanym statusie) powinny dysponować pełnymi prawami, łącznie z prawem do ochrony własnej tożsamości (Beetham, Boyle, 1994). Jednym z demokratycznych aksjomatów jest to, że władza większości nie może naruszać autonomii mniejszości.

Studenci będący zwolennikami opcji (por. tab. 1, postawa 1), że Polska powinna być domem dla wszystkich obywateli, niezależnie od dzielących ich różnic, cenili istotnie wyżej wartość „równość”. Studenci akceptujący pogląd, że państwo powinno być „rządzone przez Polaków dla Polaków” lokowali tę wartość na relatywnie niższych pozycjach w systemie.

Zróznicowanie preferencji wartości „równość” zaobserwowano w przypadku postawy 2 (por. tab. 1). Rozpatrywano w niej stosunek do mniejszości religijnych i narodowych zamieszkujących w kraju. Demokracja jest identyfikowana między innymi z wolną od dyskryminacji polityką państwa wobec wskazanych grup. Za zagwarantowaniem równych praw mniejszościom narodowym i religijnym opowiadali się studenci preferujący wyżej wartość „równość”. Zwolennicy opinii, że mniejszości te powinny podporządkować się większości cenili tę wartość istotnie niżej.

Podobne zależności zaobserwowano diagnozując postawy w stosunku do obcokrajowców, przy czym byli oni określani jako ci, którzy stanowią konkurencję na rynku pracy zwłaszcza pod względem niższych kosztów wynagradzania (por. tab. 1, postawa 3). Studenci widzący konieczność ograniczenia dopływu obcokrajowców do Polski, upatrując w ich przyjeździe przyczynę bezrobocia i patologii społecznych, cenili niżej wartość „równość”. Respondenci opowiadający się przeciw izolacjonizmowi w tym zakresie preferowali tę wartość znacząco wyżej.

Stosunek do „innych” rozpatrywany był również w warstwie obyczajowej. Starało się zdiagnozować postawy wobec związków osób homoseksualnych (por. tab. 1, postawa 4). Studenci uznający, że należy zalegalizować zawieranie małżeństw homoseksualnych, a tym samym akceptujący prawa mniejszości seksualnych, przykładali większe znaczenie do wartości „równość”. Postawy negatywne wobec omawianej kwestii odnotowano u osób ceniących tę wartość relatywnie niżej.

## Podsumowanie i dyskusja

Zróznicowanie preferencji wartości „równość” ujawniło się w poglądach wobec społecznej równości. Należy zauważyć, że wartość ta odzwierciedla sens

analizowanych postaw. Respondenci ceniący wyżej „równość” wskazywali na konieczność zagwarantowania wszystkim ludziom równych praw bez względu na specyficzne atrybuty jednostki i jej przynależność grupową, respondenci ceniący niżej tę wartość – prezentowali postawy przeciwne. Wartość ta stała się diagnostyczna dla postaw wobec mniejszości narodowych, religijnych i homoseksualnych oraz obcokrajowców podejmujących pracę zarobkową w naszym kraju. Przedstawione powyżej wyniki zgodne są z założeniami zwerbalizowanymi w hipotezie 1 niniejszego badania. Jednocześnie potwierdzono wyniki innych badań (Tourangeau i in., 1991; Rohan, 2000; Feather, 1995), w świetle których osoby wyżej lokujące wartość „równość” w swoim systemie występują przeciw różnorodnym formom dominacji i dyskryminacji, promują równość w relacjach społecznych oraz opierają się na pojęciu dobra społecznego. Na bardziej ogólnym poziomie można sformułować wniosek, że wartość „równość” jest predyktorem postaw prodemokratycznych odnoszących się do zasady równości. Determinuje tym samym wizję pożądanego ładu ustrojowego i pozwala przewidzieć odpowiedź na pytanie, w jakim społeczeństwie ludzie chcieliby funkcjonować.

W kontekście uzyskanych wyników badań należy stwierdzić, że postawy diagnozowanej młodzieży mają podstawę aksjologiczną. Można zatem wskazać na koherencję dwóch rodzajów przekonań: tych, które odpowiedzialne są za poglądy związane z organizacją życia społecznego oraz tych, które związane są z systemem wartości. Przypomnijmy, że postawa jest tym ważniejsza dla jej posiadacza, im bardziej jest powiązana wyznawanymi wartościami. Postawy takie opierają się modyfikacji i są relatywnie stabilne w czasie (Rokeach, 1980; Boninger i in., 1995; Maio, Olsen, 1998).

Niniejsza praca skłania również do refleksji natury metodologicznej: czy warto badać wartości oraz w jakim stopniu przesłanki aksjologiczne pozwalają przewidzieć treść postaw i sposoby zachowań?

Według M. Rokeacha (1973), postawy i zachowania można przewidzieć na podstawie preferencji poszczególnych wartości. Autor opisał więc system wartości, czyli relatywne pozycje wartości wewnątrz hierarchii, jako decydujący o wyborach i rozwiązujący konflikty. Wartości oddziałują na postawy i są imperatywem działania. Dzieje się tak dlatego, że wartości uczulają nas na wydarzenia i mają wpływ na nasze definiowanie poszczególnych sytuacji, co z kolei implikuje zachowania (Feather, 1986). Chociaż podkreślana jest ważność relacji wartości–postawy–zachowanie oraz stopień, w jakim wartości są wykorzystywane do wyjaśnienia postaw i zachowań, to pojawiają się stanowiska podważające trafność takich założeń. Na przykład C.M. Kristiansen, A.M. Hotte i M.P. Zanna (Kristiansen, Zanna, 1994; Kristiansen, Hotte, 1996) utrzymują, że powiązania między wartościami, postawami i zachowaniem są zwykle słabe. Wartości odgrywają rolę raczej w usprawiedliwieniach i utrzymaniu posiadanych już postaw niż w ich rozwoju. J.R. Eiser (Kristiansen, Zanna, 1988) zauważa, że uchwycenie zgodności między wartościami, postawami i zachowaniem utrudnia fakt, że ludzie z takimi samymi postawami mogą stosować różne wartości do ich wyjaśnienia. Zdaniem M. Rokeacha (1973), empiryczna weryfikacja relacji między wartościami i postawami jest utrudniona również z tego względu, że nie zachodzi między nimi prosty izomorfizm: każdą postawę można skojarzyć z kilkoma wartościami i każdą wartość można skojarzyć z kilkoma postawami. Poszczególne wartości łączone są

z poszczególnymi postawami w swoisty sposób w przypadku każdego człowieka. C. Seligman i A. N. Katz (1996) podważali z kolei założenie dotyczące stabilności systemów wartości. Wskazali, że system wartości jest dynamiczny i „konstruowalny” w różnych sytuacjach. Na fakt, iż systemy wartości uzależnione są od kontekstu wskazał również P. Blackwood (Seligman, Katz, 1996).

Należy zauważyć, że zgodność wartości z postawami i zachowaniami może być modyfikowana przez liczne zmienne pośredniczące, związane zarówno z właściwościami jednostki, jak i czynnikami sytuacyjnymi (Wojciszke, 1989; Verplanken, 1989; Verplanken, Holland, 2002). Silniejsze relacje między wartościami, postawami i zachowaniem obserwuje się wśród osób z wyraźnie wyartykułowanym pojęciem Ja. Ludzie z wyższą świadomością własnej osoby mają lepiej zorganizowaną wiedzę o Ja, zwracają większą uwagę na wewnętrzne aspekty samego siebie, są mniej uległe i mniej podatne na sugestie. Wykazują tym samym większą niezależność wobec czynników sytuacyjnych (Schrum, McCarty, 1992).

Dobrze wyartykułowany schemat Ja mają osoby o niskiej obserwacyjnej samo-kontroli (*self-monitoring*). Tworzą się u nich wyraźne „wiązki” między wartościami i postawami (stanowią one wewnętrzny punkt odniesienia), postawy rozwijają się na bazie wartości i w bardziej spójny sposób determinują zachowanie. Przy wysokiej obserwacyjnej samokontroli „wiązki” między wartościami i postawami są mniej wyraźne, a postawy determinują przystosowanie społeczne (Snyder, Tanke, 1976; Mellema, Bassili, 1995; Kemmelmeier, 2001).

W definiowaniu wartości zwraca się uwagę na fakt, że są one strukturą poznawczą. Regulacyjna funkcja wartości uzależniona jest zatem od określonych właściwości systemu poznawczego: jego ukształtowania i stopnia rozbudowy (Reykowski, 1988; Wojciszke, 1986). Istotne znaczenie ma charakter powiązań między poszczególnymi elementami, które przejawiają się w hierarchizacji i spójności systemu, oraz stabilność wytworzonych struktur (Stępień, 1985; Czerniawska, 1995, 2000). Doskonalsza organizacja struktur poznawczych warunkuje ich sprawność funkcjonalną: tworzy przez człowieka system wartości pełni funkcję kryteriów wyznaczających myślenie i działanie, a bardziej ogólnie – decyduje o przebiegu procesów informacyjnych kierujących dokonywaniem ocen z perspektywy wartości.

Uzyskane wyniki badań mogą mieć istotne znaczenie z pedagogicznego punktu widzenia, gdyż informacje na temat wartości i postaw nie są obojętne dla modelu przyjętego w praktykach socjalizacyjnych. Realizacja tego zadania wydaje się szczególnie trudna w sytuacji zmian ustrojowych sięgających kulturowego poziomu. Jednocześnie należy podkreślić, że osoby uczestniczące w badaniu pochodziły z obszaru wielokulturowego, jakim jest Podlasie. Pojęcie wielokulturowości odnosi się nie tylko do faktu różnorodności kulturowej w społeczeństwie, a także do sposobów rozpoznania i ochrony kultur mniejszościowych (White, 2008). W takiej sytuacji szczególnego znaczenia nabiera odwołanie się do demokratycznej zasady równości, która przeciwdziała niekorzystnemu położeniu kulturowej mniejszości w stosunku do kulturowej większości.

## Literatura

- Ball-Rokeach S. J., Tallman I.: *Social movements as moral confrontation: With special reference to civil right*. W: M. Rokeach (red.): *Understanding human values*. Free Press, New York 1979
- Beetham D., Boyle K.: *Demokracja. Pytania i odpowiedzi*. Dom Organizatora TNOiK, Toruń 1994
- Boninger D. S., Krosnick J. A., Berent M. K.: *Origins of attitude importance: Self-interest, social identification, and value relevance*. „*Journal of Personality and Social Psychology*” 1995, t. 68
- Braithwaite V. A.: *Harmony and security value orientation in political evaluation*. „*Personality and Social Psychology Bulletin*” 1997, t. 23
- Brzozowski P.: *Skala Wartości (SW). Polska adaptacja Value Survey M. Rokeacha*. Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Wydział Psychologii UW, Warszawa 1989
- Cochrane R., Billing M., Hogg M.: *Politics and values in Britain: A test of Rokeach's two-value model*. „*British Journal of Social and Clinical Psychology*” 1979, t. 18
- Czerniawska M.: *Inteligencja a system wartości*. Trans Humana, Białystok 1995
- Czerniawska M.: *Wartości jako standardy postaw i zachowań*. W: A. Cichocki, G. Koć-Seniuch (red.): *Nauczyciele i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*. Trans Humana, Białystok 2000
- Feather N. T.: *Value correlates of conservatism*. „*Journal of Personality and Social Psychology*” 1979, t. 37
- Feather N. T.: *Cross-cultural studies with the Rokeach Value Survey: The Flinders program of research on values*. „*Australian Journal of Psychology*”, 1986, t. 38
- Feather N. T.: *Values, valences, expectations, and actions*. „*Journal of Social Issues*” 1992, t. 48
- Feather N.T.: *Values, valences, and choice: The influence of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives*. „*Journal of Personality and Social Psychology*” 1995, t. 68
- Feather N. T.: *Values, deservingness, and achievers: Research on tall poppies*. W: C. Seligman, J. M. Olson, M. P. Zanna (red.): *The psychology of values: The Ontario Symposium* (t. 8). Lawrence Erlbaum Associate, Mahwah, NJ 1996
- Feldman S.: *Structure and consistency in public opinion: the role of core beliefs and values*. „*American Journal of Political Science*” 1988, t. 32
- Feldman S.: *Wartości, ideologia i strukturalizacja postaw politycznych*. W: D. O. Sears, L. Huddy, R. Jervis (red.): *Psychologia polityczna*. Wyd. UJ, Kraków 2008
- Kemmelmeier M.: *Private self-consciousness moderates the relationship between value orientation and attitudes*. „*Journal of Social Psychology*”, 2001, t. 141
- Kristiansen C. M., Hotte A. M.: *Morality and the self: Implications for the when and how of value-attitude-behavior relations*. W: C. Seligman, J. M. Olson, M. P. Zanna (red.): *The psychology of values: The Ontario Symposium* (t. 8). Lawrence Erlbaum Associate, Mahwah, NJ 1996
- Kristiansen C. M., Zanna M. P.: *Justifying attitudes by appealing to values: A functional perspective*. „*British Journal of Social Psychology*” 1988, t. 27
- Kristiansen C. M., Zanna M. P.: *The rhetorical use of values to justify social and intergroup attitudes*. „*Journal of Social Issues*” 1994, t. 4
- Maio G. R., Olsen J. M.: *Relations between values, attitudes, and behavioral intentions: The moderating role of attitude function*. „*Journal of Experimental Social Psychology*” 1995, t. 31
- Maio G. R., Olsen J. M.: *Values as truisms: Evidence and implications*. „*Journal of Personality and Social Psychology*” 1998, t. 74
- Mellema A., Bassili J. N.: *On the relationship between attitudes and values: Exploring the moderating effects of self-monitoring and self-monitoring schematicity*. „*Personality and Social Psychology Bulletin*” 1995, t. 21
- Reykowski J.: *Źródła procesów ewaluacyjnych i ich funkcje regulacyjne*. W: B. Wojciszke (red.): *Studia nad procesami wartościowania*. Ossolineum, Wrocław 1988
- Reykowski J. (red.): *Wartości i postawy Polaków a zmiany systemowe. Szkice z psychologii politycznej*. Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1993
- Rohan M. J.: *A rose by any name? The values construct*. „*Personality and Social Psychology Review*” 2000, t. 4
- Rokeach M.: *The nature of human values*. Free Press, New York 1973
- Rokeach M.: *Two-value model of political ideology and British politics*. W: M. Rokeach (red.): *Understanding human values*. Free Press, New York 1979

Rokeach M.: *Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes, and values*. W: H. E. Howe, Jr., Page M. M. (red.): *Nebraska Symposium on Motivations*. University of Nebraska Press, Lincoln 1980

Schrum L. J., McCarty J. A.: *Individual differences in differentiation in rating of personal values: The role of private self-consciousness*. „Personality and Social Psychology Bulletin” 1992, t. 18

Searing D. D.: *A study of values in the British House of Commons*. W: M. Rokeach (red.): *Understanding human values*. Free Press, New York 1979

Seligman C., Katz A. N.: *The dynamics of value systems*. W: C. Seligman, J. M. Olson, M. P. Zanna (red.): *The psychology of values: The Ontario Symposium* (t. 8). Lawrence Erlbaum Associate, Mahwah, NJ 1996

Snyder M., Tanke N., *Behavior and attitude: Some people are more consistent than others*. „Journal of Personality” 1976, t. 44

Stępień E.: *System wartości a zachowanie społeczne typu oszukiwanie u młodzieży przestępczej i nieprzestępczej*. [niepublikowana praca doktorska]. UW, Warszawa 1985

Thannhauser D., Caird D.: *Politics and values in Australia: Testing Rokeach's two-values model of politics – a research note*. „Australian Journal of Psychology” 1990, t. 42

Tourangeau R., Rasinski K. A., D'Andrade R.: *Attitude structure and belief accessibility*. „Journal of Experimental Social Psychology” 1991, t. 27

Verplanken B.: *Involvement and need for cognition as moderators of beliefs-attitude-intention consistency*. „British Journal of Social Psychology” 1989, t. 28

Verplanken B., Holland R. W.: *Motivated decision making: Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior*. „Journal of Personality and Social Psychology” 2002, t. 82

White S.: *Równość*. Wyd. Sic!, Warszawa 2008

Wojciszke B.: *Struktura „ja”, wartości osobiste i zachowanie*. Ossolineum, Wrocław 1986

Wojciszke B.: *Zgodność zachowania z dyspozycyjnymi strukturami psychicznymi*. W: M. Cielecki (red.): *Wybrane zagadnienia z psychologii społecznej* (t. 2). Wyd. UW, Warszawa 1989.

## Does Value “Equality” Determine Attitudes Towards Social Equality?

In this research attitudes towards social equality (the set of views which referred to the democratic principle of equality was used) were measured as well as value system (Rokeach Value Scale). It was assumed that the attitudes depend on preference of the value 'equality'. The way of understanding values and attitudes as well as their mutual relations were adopted from M. Rokeach's theory. They are regarded as elements of a system of beliefs, among which formal and functional relations take place. The sample of 704 students from department of pedagogy and department of management was examined. Analysis of data revealed that the acceptance of equality of people – irrespective of their attributes and group belongingness – was connected with higher preferences of the value of 'equality'.



# SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2011

Mirosława Cylkowska-Nowak  
Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego  
w Poznaniu

## SZKOLNICTWO WYŻSZE W JAPONII – MIĘDZY ELITARYZMEM A UMASOWIENIEM

W przedwojennej Japonii tylko 3% społeczeństwa posiadało dyplomy akademickie (Gürüz, 2008, s. 196). Poziom kształcenia wyższego dostępny był wyłącznie dla elit. Na początku XXI wieku około 60% młodzieży kończącej szkoły średnie kontynuuje naukę w uniwersytetach i kolegiach (Yakushiji, 2002, s. 1). Nastąpiło umasowienie studiowania, a dyplom ukończenia wyższej uczelni stał się czymś naturalnym, niezbędnym oraz powszechnie wymaganym. Zanim jednak akademicki poziom kształcenia osiągnął obecny stan upowszechnienia i umasowienia, ulegał różnym przemianom. Celem artykułu jest scharakteryzowanie genezy i opis faz rozwojowych szkolnictwa wyższego w Japonii.

### Westernizacyjne początki elitarnego kształcenia wyższego w Japonii

Początki nowoczesnego, japońskiego szkolnictwa wyższego sięgają czasów rządów Szogunatu Tokugawy w epoce *Edo* (1603–1868) (Dore, 1965, s. 14–20). Obalenie ostatniego Shoguna w 1868 roku pozwoliło na przywrócenie władzy cesarskiej i zapoczątkowało proces otwierania się Japonii „na świat”. Japoński system edukacji przeobrażał się stopniowo, sięgając zarówno do wielowiekowej narodowej tradycji i doświadczeń, jak i korzystając z różnych, obcych wzorów. Przywódcy przewrotu *Meiji* byli ludźmi młodymi i odznaczyli się wysokim wykształceniem i specjalistycznym wyszkoleniem, dlatego sprawy kształcenia znalazły się wśród zadań pierwszoplanowych. W 1871 roku doszło do powołania Ministerstwa Edukacji (*Monbushō*), na czele którego stanął najpierw Shimpei Etō, a po jego odwołaniu Arinori Mori, odpowiedzialny bezpośrednio za zreformowanie szkół. Podstawą modernizacji był wydany w 1872 roku *Government Order of Education (Gakusei)*. Na podstawie tej regulacji prawnej istniejące szkoły okresu *Edo* zostały wchłonięte przez nowy system edukacji. Powołane z mocy prawa obowiązkowe szkoły elementarne koncentrowały się na nauczaniu 3R (*reading, writing, arithmetic*). Po jej ukończeniu możliwa była kontynuacja nauki w jednej ze szkół wielośćcieżkowego systemu szkolnictwa średniego.

Nowy japoński system szkolny składał się z 6 okręgów akademickich (w każdym z nich miał powstać uniwersytet), w których dokonano podziału na 32 okręgi szkolnictwa średniego, tworzonych z kolei przez 210 szkół podstawowych. W pierwszych latach Restauracji *Meiji* do nowo powstałych szkół uczęszczało 40% chłopców i 15% dziewcząt w wieku szkolnym (Anderson, 1975, s. 237–238). *Gakusei* wprowadziła również trzyletni, a następnie czteroletni obowiązek szkolny obejmujący wszystkie dzieci, bez względu na pochodzenie społeczne czy płeć (*Basic Facts...*, 1988, s. 76).

Czynny udział w reorganizacji japońskiego systemu szkolnego w latach 1873–1878 brali amerykańscy pedagodzy David Murray oraz Marion McCarrel Scott. Murray, profesor *Rutgers University*, będący oficjalnym doradcą japońskiego ministra edukacji, pomagał przebudować programy nauczania, dokonać szeregu zmian w dziedzinie zarządzania i administrowania oświatą. Przyczynił się również do utworzenia w latach 1871–1877 – w oparciu o cesarską fundację – Uniwersytetu Tokijskiego (*Tōdai-ji* lub *Tōkyō Daigaku*), pierwszej wyższej uczelni dla elit, wzorowanej na wielowydziałowych uczelniach zachodnich. Natomiast Scott zaangażował się w organizację nowoczesnych instytucji kształcących i doskonalących nauczycieli oraz adaptację amerykańskich podręczników dla uczniów szkół elementarnych. Pierwsza wyższa szkoła pedagogiczna (niepubliczna) powstała w Tokio w 1872 roku (Beauchamp, 1994, s. 227; *Kodansha Encyclopedia...*, 1983, s. 175).

Wstęp do Uniwersytetu Tokijskiego był możliwy po ukończeniu najbardziej prestiżowej spośród szkół średnich. Uzyskanie statusu studenta warunkowano pomyslnym przejściem przez serię trudnych egzaminów. Pozostałe ścieżki kształcenia średniego prowadziły do różnych szkół zawodowych i technicznych (*senmon gakkō*), nauczycielskich (*shihan gakkō*), wyższych dla dziewcząt (*kōtō jogakkō* lub *jogakuin*) oraz dla kobiet (*jogakkō*). Wymienione szkoły powstawały stopniowo podczas epoki *Meiji* (1868–1912) oraz na początku epoki *Taishō* (1912–1926). Możliwości pokonania własnego niskiego statusu społecznego były ograniczone, a *Education Ordinance* (*Kyōiku rei*) z 1879 roku jednoznacznie nadało wymienionym szkołom status szkół średnich. Ponadto absolwentki szkół dla dziewcząt i kobiet nie miały wstępu do uniwersytetu. Celem tego rodzaju kształcenia było przygotowanie „dobrej żony i dobrej matki” (*ryōsai kenbo*). Dziewczęta z elitarnych rodzin często podejmowały następnie naukę w wyższych szkołach pedagogicznych (Okada, 2005, s. 33).

W 1886 roku rząd ogłosił *Imperial University Ordinance* (*Teikoku daigaku rei*), będący podstawą prawną rozwoju przedwojennego szkolnictwa wyższego. W dokumencie tym wyznaczono priorytety rozwojowe, określono rolę państwa w ich utrzymywaniu, ale środki do ich zrealizowania były ograniczone. Głównym celem tych instytucji miało być: „nauczanie oraz prowadzenie fundamentalnych badań w dziedzinie nauki i sztuki, niezbędne dla funkcjonowania państwa”. Twórcą podstaw filozoficznych zachodzących w edukacji zmian był ówczesny minister edukacji Arinori Mori. Uniwersytet Tokijski powstał dzięki kadrcze naukowo-dydaktycznej trzech szkół okresu Szogunatu: *Shōheikō*, *Igakusho* oraz *Bansho-torishirabesho*. W oparciu o *Imperial University Ordinance* z 1886 roku uniwersytet został nazwany Cesarskim Uniwersytetem Tokijskim (*Tokyo Teikoku Daigaku*) (Nagai, 1971, s. 20–22).

Jednocześnie obok uniwersytetów powstawały w Japonii nieuniwersyteckie uczelnie prywatne. W okresie poprzedzającym przemianę *Meiji* oraz w czasie ich



trwania powstały między innymi: *Keiō* (założona przez Yukichi'ego Fukuzawę w 1858 roku), *Dōshisha* (założona przez Josepha Hardy'ego Neesimę w 1875 roku), *Waseda* (założona przez Shigenobu Ōkumę w 1882 roku). Uczelnie te nie posiadały prawnego statusu uniwersytetu (*daigaku*) oraz rządowego wsparcia finansowego, a ich absolwenci nie byli zatrudniani przez instytucje rządowe lub związane z dworem cesarskim.

Warto zwrócić uwagę na to, że właśnie ten wczesny etap rozwoju uniwersytetów państwowych (cesarskich) wpłynął znacząco na ich prestiż i elitarny charakter. Wspierane były one przez rząd i cesarza. Powstawały znacznie wolniej. Do 1910 roku ustanowiono tylko dwie uczelnie tego rodzaju – Uniwersytet Tokijski (1877) oraz Uniwersytet w Kioto (1897). Jedynie nieliczni absolwenci masowego szkolnictwa podstawowego, kontynuujący naukę w szkołach średnich, mieli możliwość dalszej edukacji w tych dwóch szkołach wyższych. Pozostali bądź podejmowali studia w uczelniach niepublicznych, bądź nie kontynuowali nauki. Xiaqing Diana Cheng uważa, że ówczesny rząd japoński prowadził w tym zakresie celową politykę. Przytacza w tym kontekście wypowiedź ministra edukacji Maki-no Nobuoki (1907), odzwierciedlającą założenia polityczne w tym zakresie – „zło związane jest z tym, że zbyt wielu ludzi żywi się nadzieją na kształcenie wyższe” (Cheng, 1993, s. 104).

Kolejny istotny dla funkcjonowania szkół wyższych dokument, Cesarski Re-skrypt (*Kyōiku-chokugo*) z 1891 roku ogłosił moralne i prawne uzasadnienie dla ultranacjonalizmu i militarizmu japońskiego. Jego zapisy weszły w życie i obowiązywały do zakończenia drugiej wojny światowej. Do szkół średnich i wyższych wprowadzony został wojskowy dryl oraz rozwijano w nich sentyment związany z „szacunkiem wobec cesarza oraz miłością do ojczyzny” (*chūkan-aikoku*). Podporządkowane rządowi uniwersytety cesarskie pozbawione zostały „wolności nauczania” i „wolności badań”, czyli idei, które tak silnie zaznaczały się w uniwersytetach zachodnich. Ostoją wolności i krytycznego racjonalizmu stały się ówczesne prywatne nieuniwersyteckie szkoły wyższe.

## Japońskie szkolnictwo wyższe na początku XX wieku

W latach 1900–1925 powstały realne warunki zreformowania szkolnictwa w Japonii. Po pierwsze, pojawiła się potrzeba uporządkowania struktury systemu edukacji, a przede wszystkim pogłębienie związków między poszczególnymi jego poziomami (podstawowym, średnim i wyższym). Po drugie, Japonia ujawniła chęć dorównania konkurującym w zakresie handlu i przemysłu krajom zachodnim. To wymuszało większe zainteresowanie rządu i Ministerstwa Edukacji nauczaniem przedmiotów ścisłych i technicznych oraz wzbudzało potrzebę przeprowadzenia reformy programowej. Po trzecie, w kręgach polityków i urzędników oświatowych ugruntowana została wiara w konieczność prowadzenia selekcji elit, opierającej się na kształceniu wysoko wykwalifikowanej biurokracji. Po czwarte, pojawienie się w epoce *Taishō* (1912–1926) grupy intelektualistów o liberalnych poglądach zapoczątkowało debatę wokół społeczno-politycznych kontekstów możliwości edukacyjnych, których wdrożenie w rzeczywistość społeczną ograniczały uwarunkowania polityczne (Schoppa, 1991).

Z inicjatywy Arinori Mori u schyłku XIX stulecia ogłoszone zostały następane regulacje prawne – *Normal School Ordinance*, *Primary School Ordinance*, *Middle School Ordinance*, *Imperial University Ordinance* oraz *Teacher Education Ordinance* – wprowadzono je w życie w latach 1892–1900 (Aso, Amano, 1983, s. 17). Pośrednim rezultatem nowego ładu prawnego była systematyzacja i konsolidacja japońskiego szkolnictwa, jak również znaczący wzrost liczby szkół podstawowych i średnich. W 1900 roku obowiązek szkolny obejmował cztery lata nauki we wszystkich japońskich szkołach podstawowych. W 1908 roku został on wydłużony do sześciu lat. Podtrzymano pięć dotychczasowych „ścieżek” kształcenia średniego, umożliwiających uzyskanie wykształcenia przez młodzież w szkołach odpowiadających ich pochodzeniu społecznemu i możliwościom intelektualnym (Kazamias, Massialas, 1965, s. 93–94).

Przełom XIX i XX wieku przyniósł zapoczątkowanie rozwoju edukacji społecznej i moralnej w szkołach i instytucjach pozaszkolnych<sup>1</sup>. U ich podstaw leżały dążenia do stworzenia wielkiego imperium japońskiego i zapoczątkowania „skutecznej” rywalizacji z wielkimi światowymi mocarstwami. Znaczne ożywienie gospodarcze rozwijającego się przemysłu oraz sukcesy militarne Japonii w wojnach przeciwko Chinom i Rosji rozbudziły nacjonalizm. Obowiązkiem każdego Japończyka było jak najlepsze przygotowanie się do pełnienia określonej roli społecznej – w imię narodowych wartości i absolutnego poddania cesarzowi oraz dla rozwoju ekonomicznego Japonii. Taki charakter wychowania społecznego i moralnego młodzieży japońskiej przetrwał do końca II wojny światowej (Kazamias, Massialas, 1965, s. 89).

W latach 1916–1936 nastąpiła niespotykana w historii Japonii ekspansja szkolnictwa. Militarne i polityczne sukcesy Japończyków przyczyniły się do znacznego powiększenia terytorium kraju. Wywołało to fale emigracji wielkiej liczby obywateli japońskich na podbite tereny<sup>2</sup> z misją uczynienia z nich części imperium. Drugim ważnym czynnikiem, który stymulował rozwój systemu szkolnego, był rozwijający się ciągle kapitalistyczny rynek pracy, kreujący zapotrzebowanie na nowych i lepiej wykształconych absolwentów szkół. Stawiane szkolnictwu nowe wymagania zmusiły zarządzających edukacją japońską do dokonania rewizji dotychczasowych kierunków polityki i praktyki edukacyjnej. Jej skutkami były zmiany – zarówno ilościowe, jak i jakościowe. Liczba uczniów objętych nauczaniem obowiązkowym (szkoła podstawowa) w 1933 roku wynosiła 11 035 278 (co stanowiło 99,59% populacji podlegającej obowiązkowi szkolnemu), podczas gdy w 1913 roku – 7 095 755 (98,18%). W tym samym czasie (1913–1933) liczba młodzieży szkół średnich (łącznie ogólnokształcących i zawodowych) wzrosła z 212 868 do 644 106 (*Japan's Modern Educational System*, 1980, s. 452–459). Jednak największą dynamikę wzrostu osiągnęły w tym okresie szkoły wyższe.

Długo oczekiwane formalne regulacje prawne dotyczące szkolnictwa wyższego zostały ogłoszone w 1918 roku. *University Ordinance* oraz *Higher School Ordinance* stały się podstawą reorganizacji już istniejących szkół tego szczebla oraz wywołały lawinowe tworzenie się nowych instytucji. Już od początku XX wieku powstały kolejne uczelnie cesarskie: *Kyoto* (1897), *Kyushu* (1903), *Hokkaido* (1903), *Tohoku* (1909), *Osaka* (1931) i *Nagoya* (1941). Uniwersytet *Keijo* w Seulu (obecna Korea – 1924) oraz *Taihoku* w Tajpeji (obecny Tajwan – 1928) ufundowane zostały na obszarach podbitych przez armię japońską, które miały być elementem Wielkiej

Wschodnioazjatyckiej Strefy Wspólnego Dobrobytu (*Dai-tōa-kyōeiken*). W procesie tworzenia tych uczelni rząd japoński oparł się na europejskich modelach uniwersyteckich – angielskim, francuskim, a zwłaszcza niemieckim – z perfekcyjnym, biurokratycznym administrowaniem (Tanaka, 2005, s. 17). Wykonawcą tych działań było *Monbushō*. Celem działalności uniwersytetów nie było tworzenie równych możliwości dla wszystkich obywateli, lecz trening promujący konfucjańską etykę, podporządkowanie społecznej hierarchii, skupiający się na ćwiczeniu subordynacji cesarzowi oraz rozwijaniu patriarchalnej odpowiedzialności narodowych elit. Kształcenie uniwersyteckie zaspokoić miało zapotrzebowanie rządu na nowoczesnie wykształconych absolwentów oraz dać kontynuację japońskim elitom (Okada, 2005, s. 33).

Równocześnie z wprowadzaniem nowego prawodawstwa, ówczesny minister edukacji, Nakahashi Tokugorō ogłosił w 1919 roku sześćioletni plan ekspansji szkolnictwa wyższego. Działania te wywołały szybki wzrost liczby szkół wyższych i studiującej w nich młodzieży. W 1918 roku działało w Japonii 5 cesarskich uniwersytetów, kształcących 9000 studentów oraz 38 państwowych kolegiów z 21 000 studentów. W 1938 roku poza 6 cesarskimi uniwersytetami istniało 12 publicznych, na których studiowało łącznie około 23 000 młodych Japończyków. Liczba kolegiów różnych specjalności osiągnęła 87 z 45 000 studentów. Nowe regulacje prawne oraz polityka ekspansji otworzyły także przestrzeń dla prywatnych i lokalnych inicjatyw edukacyjnych. W 1918 roku istniały 63 prywatne kolegia (34 000 studentów). Dwadzieścia lat później (1938) działało już 25 prywatnych uniwersytetów (44 000 studentów) oraz 120 kolegiów (80 000 studentów). W latach 1918–1938 powstało również, z inicjatywy władz prefekuralnych i municypalnych, 5 publicznych uniwersytetów oraz 4 kolegia (Kobayashi, 1976, s. 33–34; Beauchamp, Rubinger, 1989, s. 141). Jednak mimo tak olbrzymiego wzrostu liczby wyższych uczelni i studiującej w niej młodzieży, były one nadal dostępne jedynie dla dzieci rodzin o wysokiej pozycji społecznej oraz utrwały nierówności w zakresie statusu ekonomicznego, społecznego i płciowego (Beauchamp, Rubinger, 1989, s. 142–143; Cummings, 1980, s. 21).

Na mocy *University Ordinance* z 1918 roku powstawać zaczęły także uniwersytety niepubliczne oraz jednowydziałowe uniwersytety publiczne i niepubliczne. Dotychczasowe uczelnie prywatne – *Keiō* i *Waseda* – uzyskały status uniwersytetów prywatnych. W rezultacie wprowadzonych zmian młodzież studiująca w instytucjach prywatnych stanowiła wówczas 70% ogółu studentów. Tendencja ta utrzymuje się do dziś (Beauchamp, Rubinger, 1989, s. 140–141). W 1943 roku działało na wyspach japońskich 275 instytucji kształcenia wyższego, w tym 7 uniwersytetów cesarskich, 12 – rządowych, 2 – lokalne publiczne oraz 28 – prywatnych oraz publiczne i niepubliczne kolegia (Ministry of Education, 1980).

## Przemiany japońskich uczelni po II wojnie światowej

Ogromny wpływ na kształt powojennego, japońskiego systemu edukacji, w tym również szkół wyższych, miała okupacja sił sprzymierzonych, zakończona podpisaniem traktatu pokojowego w San Francisco w 1952 roku. Podstawowym celem polityki władz okupacyjnych było zamknięcie ery militarystyki

i nacjonalizmu japońskiego oraz wprowadzenie pokojowego i demokratycznego ładu. Ważną rolę w kreowaniu nowego systemu edukacyjnego odegrała Pierwsza Amerykańska Misja Edukacyjna (*First United States Education Mission*)<sup>3</sup>. Jej raport, ogłoszony w kwietniu 1946 roku, zawierał szereg propozycji zmian japońskiej edukacji. Eksperti amerykańscy zaproponowali: nową formułę celów kształcenia, uwzględniającą liberalizm i indywidualizm; zasadniczą rewizję programów nauczania (z usunięciem treści nacjonalistycznych i militarystycznych); decentralizację administracji oświatowej; ustanowienie publicznie wybieralnych lokalnych władz oświatowych (*education commissions*); zmianę struktury systemu szkolnego z przedwojennego „wielościęzkowego” na „jednościęzkowy”; doskonalenie metod nauczania; radykalne zreformowanie kształcenia nauczycieli oraz unowocześnienie edukacji w zakresie języka japońskiego połączone z wprowadzeniem *Roma-ji*, czyli liter rzymskich do oznaczania japońskich ideogramów. Jakkolwiek raport misji stanowił tylko „radę” amerykańskich pedagogów, to jednak większość zawartych w nim sugestii zostało wprowadzonych w życie przez kolejne rekomendacje Komitetu Reformy Edukacyjnej (*Education Reform Committee*) utworzonego w sierpniu 1946 roku (Aso, Amano, 1983, s. 62).

Po ogłoszeniu nowej, demokratycznej *Konstytucji Japonii* (1946), unieważniającej obowiązujące wcześniej *Cesarskie Reskrypty*, oraz po wydaniu najważniejszych regulacji prawnych dotyczących edukacji (*Fundamental Law of Education*, *School Education Law* w 1947 roku, *Board of Education Law* w 1948 roku, *Private School Law* w 1949 roku) zaistniały formalne warunki zrekonstruowania szkolnictwa japońskiego (Kazamias, Massialas, 1965, s. 90–91). Wykreowany, na podstawie przyjętego ładu prawnego, jednolity system szkolny składał się z sześcioletniej szkoły podstawowej (*shōgakkō*), trzyletniej niższej szkoły średniej (*chūgakkō*), trzyletniej wyższej szkoły średniej (*kōrōgakkō*), czteroletnich studiów uniwersyteckich lub dwu-, trzyletnich kolegiów. Powojenna edukacja japońska stała się bardziej dostępna dla wszystkich dzieci i młodzieży bez względu na płeć, pochodzenie społeczne czy posiadany status ekonomiczny. Realizację egalitaryzmu, koedukacji i zwiększenia dostępu do szkół miał zapewnić wydłużony do dziewięciu lat obowiązek szkolny, obejmujący dwa pierwsze szczeble szkolnictwa (szkołę podstawową i niższą szkołę średnią). Istotną zmianą na poziomie wyższej szkoły średniej, w porównaniu z jej przedwojennym kształtem, było jej „uwszechstronienie”, która polegała na zapewnieniu uczniom zarówno dobrego ogólnego wykształcenia, umożliwiającego dalszą edukację na poziomie wyższym, jak i elementów przygotowania zawodowego (w ramach przedmiotów do wyboru) oraz usunięcie selekcji i różnicowania wstępnego kandydatów (Aso, Amano, 1983, s. 63–64; Ogura, 1986, s. 270).

Gruntownemu zreformowaniu poddano także dominujący w okresie przedwojennym elitarny uniwersytet (Tanaka, 2005, s. 75–76). Najważniejszymi rekomendacjami Pierwszej Amerykańskiej Misji Edukacyjnej w tym zakresie było: uwolnienie szkół wyższych spod ścisłej kontroli rządu, zwiększenie dostępu do tego szczebla edukacji dla przedstawicieli różnych klas społecznych zgodnie z wyrównanymi kryteriami selekcji, położenie większego nacisku na ogólne i liberalne kształcenie podczas pierwszych dwóch lat studiów, zagwarantowanie uniwersytetom wolności ekonomicznej i akademickiej oraz rozwój bibliotek uniwersyteckich i umożliwienie działalności badawczej. Zalecenia te i współpraca z członkami Mi-

sji zapoczątkowały w latach powojennych gwałtowny rozwój szkolnictwa wyższego (Beauchamp, Rubinger, 1989, s. 144).

Po burzliwym czasie przemian japońskiej edukacji po II wojnie światowej, w latach 1953–1970, nastąpił okres kontynuowania wcześniejszych dokonań zgodnie z ideą demokratyzacji kształcenia. Nie oznaczało to jednak, iż był to okres stabilizacji oświaty w Japonii. Na ogólną tendencję tej fazy rozwojowej – upowszechniania szkolnictwa średniego – nałożyło się wiele innych działań mających udoskonalić podstawy prawne i funkcjonowanie systemu szkolnego. Przemiany te były stymulowane przez gwałtowny wzrost ekonomiczny i nowe wymagania stawiane szkole japońskiej przez szybko rozwijający się przemysł i rynek zatrudnienia.

W 1949 roku wznowiło lub rozpoczęło działalność 70 państwowych uniwersytetów, 17 lokalnych publicznych oraz 81 prywatnych. W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku nastąpił dynamiczny wzrost liczby japońskich szkół wyższych. W 1960 roku kształcenie prowadziło 245 uniwersytetów i 280 nieuniwersyteckich szkół wyższych; w 1975 roku było ich już odpowiednio – 420 i 513. Ekspansja kształcenia wyższego stanowiła odpowiedź na zapotrzebowanie wynikające z industrializacji Japonii oraz nasilających się zmian demograficznych (Oba, 2005, s. 6).

Zachodzące zmiany – w tym zwłaszcza egalitaryzacja – poddawane były krytyce przez przedstawicieli różnych instytucji i grup społecznych. Skupiskiem oponentów był – paradoksalnie – japoński rząd oraz Ministerstwo Edukacji. Wokół tej instytucji skupili się także przedstawiciele kręgów biznesowych (*zaikai*) o konserwatywnych zapatrywaniach na społeczeństwo i edukację. Atakowali oni dwa aspekty powojennych reform promowanych przez okupacyjnych ekspertów – głównie to, że powojenny system oświatowy jest za bardzo „zagraniczny” i za bardzo „demokratyczny” w stosunku do tradycyjnego obrazu japońskiej edukacji oraz iż struktura 6-3-3-4 jest nieodpowiednia do potrzeb rozwijającej się sfery przemysłu i usług. Przedstawiciele świata biznesu sugerowali konieczność dywersyfikacji szkolnictwa średniego jako kluczowego warunku dokonania się rekonstrukcji ekonomicznej i przemysłowej powojennej Japonii. Jedną z bardziej znanych inicjatyw kręgów gospodarczych tego okresu były opublikowane przez Federację Stowarzyszeń Pracodawców (*Nikkeiren*) w 1952 roku *Rekomendacje dla rekonstrukcji nowego systemu edukacji*. Dokument ten sugerował położenie większego nacisku na kierowanie uczniów do ścieżek kształcenia odpowiednich do posiadanych przez nich zdolności oraz podnoszenie jakości przygotowania absolwentów wchodzących na rynek pracy. Autorzy odnieśli się także do kształcenia wyższego. Wskazywali konieczność dokonania przeglądu kierunków studiów i doskonalenia oraz rozwijania takich programów, które wyposażą absolwentów w wiedzę i umiejętności mające bezpośrednie zastosowanie w przemyśle (Okada, 2005, s. 39).

W 1953 roku powołana została Centralna Rada do spraw Edukacji (*Chuo Kyōiku Shingikai*), która pełnić miała rolę komitetu doradczego ministra edukacji. W następnych latach jej działalność przyczyniła się do uregulowania różnych kwestii prawnych dotyczących szkolnictwa (Aso, Amano, 1983, s. 105; *Basic Facts...*, 1988, s. 78). Ważnymi osiągnięciami tej fazy rozwojowej edukacji w Japonii było zapoczątkowanie kształcenia w ramach studiów podyplomowych na uniwersytetach (1953) oraz w szkołach zawodowych, nazywanych kolegiami technologicznymi (1962)<sup>4</sup>. Przyjęty w 1957 roku przez Ministerstwo Edukacji *Pięcioletni Plan Rozwoju*

*Szkołnictwa Wyższego* zarekomendował tworzenie 8000 miejsc rocznie dla studentów kierunków ścisłych i inżynierskich (Okada, 2005, s. 39).

Charakterystyczną tendencją tego okresu rozwojowego było postrzeganie szkolnictwa jako „machiny” napędzającej wzrost ekonomiczny i rozwój przemysłowy Japonii. Teoria i praktyka edukacyjna zdominowane zostały przez dążenie do opracowywania i realizacji „strategii oświecania siły roboczej, która byłaby świadoma priorytetu wzrostu ekonomicznego”. W konsekwencji różnych działań Ministerstwa Edukacji wzrosła liczba instytucji kształcenia zawodowego, a w programach szkół podstawowych i średnich zaczęto coraz więcej wagi przywiązywać do nauczania nauk ścisłych i przedmiotów zawodowych<sup>5</sup>.

Mimo iż lata sześćdziesiąte nazywane były w Japonii „złotym wiekiem edukacji”, u ich schyłku pojawiło się wiele głosów krytycznie oceniających oświatę. Ich wyrazem były liczne strajki studentów japońskich uniwersytetów. Te „młodzieńcze niepokoje” wynikały nie tylko z pojawienia się kontrkultury młodzieżowej przeniesionej z krajów demokracji zachodnich, ale również z niezadowolenia młodzieży studiującej z formuły i warunków studiowania<sup>6</sup>. Dotyczyły one także szerszych problemów występujących na wszystkich poziomach kształcenia. Krytyce poddano różne zjawiska towarzyszące nauczaniu i wychowaniu, między innymi dyscyplinę szkolną, hierarchizację środowiska szkolnego. Konieczne stało się zrewidowanie systemu edukacji, a jego reforma stała się przedmiotem poważnej debaty (Aso, Amano, 1983, s. 89–91).

Teoretyczną podstawą mającej zajść po latach sześćdziesiątych zmiany była „koncepcja siły roboczej” oraz „koncepcja kapitału ludzkiego”. Założenia nowej, konserwatywnej wizji społeczeństwa i edukacji zmierzały ku realnemu wprowadzeniu merytokratycznej równości możliwości. Jej podstawy zawarte zostały w koncepcji *Nōryokushugi* opublikowanej w 1963 roku w raporcie Rady ds. Gospodarki (*Keizai Shingikai*). Jej autorzy tak charakteryzują mającą zajść zmianę: „Zasada równych szans oznacza, że szanse edukacyjne dawane są wszystkim ludziom o równych uzdolnieniach. Taka interpretacja powoduje, że należy przyjąć zasadę *Nōryokushugi*. Selekcja według uzdolnień nie stanowi dyskryminacji (...). Zasada *Nōryokushugi* nie oznacza jednakowych warunków przejścia na wyższy poziom edukacji, lecz stanowi elastyczny system odpowiadający uzdolnieniom ludzi” (*Keizai Shingikai*, 1963, s. 38).

Nowa konserwatywna wizja społeczeństwa i edukacji spotkała się z ostrą krytyką działaczy *Nikkyoso* (*Nihon Kyōshokuin Kumiai*), czyli Japońskiej Unii Nauczycieli, sympatyzującej z partiami lewicowymi. Jej przedstawiciele nie chcieli, aby edukacja postrzegana była jako narzędzie wzrostu gospodarczego oraz swoista inżynieria, służąca zaspokajaniu interesów rozwijającego się przemysłu. Ta grupa wpływu politycznego domagała się wprowadzenia nowych programów ogólnokształcącej szkoły średniej rozszerzonej (*zennyu*), a w kwestii dostosowania kształcenia do uzdolnień uczniów – optowała za umożliwieniem pozyskania równej, bez względu na dyspozycje młodych ludzi, edukacji. Silny sprzeciw działaczy *Nikkyoso* (stanowiących zwartą opozycję wobec gremiów rządowych) i ich zwolenników hamował radykalną dywersyfikację szkolnictwa średniego. W rezultacie Ministerstwo Edukacji doprowadziło do utworzenia nowego typu pięcioletniej szkoły średniej technicznej (*koto senmon gakkō*) (Cylkowska-Nowak, 2009, s. 59–60). Kontynuacją tego kształcenia były nowe programy studiów przedy-

plomowych i podyplomowych w zakresie nauk ścisłych i technicznych (Okada, 2005, s. 41).

Lata siedemdziesiąte to powrót do centralizacji szkolnictwa wyższego. Proces ten następował stopniowo w czasach ponad dwudziestoletnich rządów premierów Nobusuke Kishi, Hayato Ikeda, Eisaku Satō. W sierpniu 1969 roku Parlament Japonii większością głosów reprezentantów z Partii Liberalno-Demokratycznej (*Jiyū Minshu tō*) ustanowił *University Administration Emergency Measures Law*, co otworzyło możliwość powrotu do znacznego podporządkowania uczelni wyższych kontroli Ministerstwa Edukacji (Beauchamp, Rubinger, 1989, s. 146).

Centralna Rada do spraw Edukacji (*Chuō Kyōiku Shingikai*) w latach 1969–1971 przygotowała cykl raportów obejmujących analizy funkcjonowania różnych sfer japońskiej oświaty – od ekspansji edukacji przedszkolnej, poprzez obecność egzaminów na poszczególnych szczeblach szkolnictwa, do administrowania badaniami naukowymi w wyższych uczelniach. Raport końcowy pt. *Podstawowe wskazania dla reformy edukacji* opublikowany został w 1971 roku i zawierał także sugestie niezbędnych działań w szkolnictwie wyższym. Wyłoniono w nim następujące kierunki zmiany: konieczność podnoszenia jakości nauczania i administrowania instytucjami kształcenia wyższego; problem braku finansowania sektora prywatnego; system egzaminów wstępnych do uniwersytetów; dywersyfikację celów szkolnictwa wyższego; zacieśnienie relacji świata biznesu i wyższych uczelni. Ponadto Centralna Rada do spraw Edukacji popierała proces centralizacji kontroli i zarządzania sektorem edukacji wyższej. Sugerowano zawieszenie działalności Uniwersytetu Tokijskiego i powołanie w jego miejsce nowej, radykalnej, narodowej formy instytucji akademickiej, która byłaby zdolna do pogodzenia wyzwań przyszłości i oczekiwań przyszłych studentów.

Zalecenia Centralnej Rady do spraw Edukacji spotkały się z ogromną krytyką Japońskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów Państwowych (*Nihon Kokuritsu Daigaku Kyōiku, JANU*) oraz konserwatywnych kręgów społeczeństwa. W 1973 roku wykorzystując Cesarski Uniwersytet Tokijski ustanowiono Uniwersytet Tsukuba. Jednak nie stał się on – jak oczekiwano – wzorcową, publiczną instytucją kształcenia wyższego. Większość uniwersytetów państwowych niechętnie podporządkowywało swoją politykę Ministerstwu Edukacji (reprezentującemu strategię rządowe) lub innym, powstającym wówczas, nieakademickim radom, zdominowanym przez ekspertów spoza kręgów uniwersyteckich (głównie biznesowych) (Okada, 2005, s. 41–42).

Istotnym dla rozwoju sektora prywatnego szkolnictwa wyższego w Japonii faktem było ustanowienie w 1975 roku *Private School Promotion Subsidy Law*. Dzięki tej regulacji prawnej uczelnie prywatne mogły korzystać z publicznych środków na finansowanie bieżącej działalności, długoterminowych pożyczek oraz zwolnień podatkowych (Oba, 2005, s. 17).

## Reformatorski projekt Yasuhiro Nakasone u schyłku XX wieku

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku w japońskiej edukacji wiele zjawisk wzbudziło niepokój społeczeństwa japońskiego, a zwłaszcza rodziców uczniów. Do głównych problemów szkolnych należały: „egzaminacyjne

piekło" (*juken jigoku*), grupowa forma agresji rówieśniczej (*ijime*), fobia szkolna (*tōkōkyōhi*), długotrwała absencja szkolna o liczbie większej niż 30 dni opuszczonych w ciągu roku szkolnego (*futōkō*) oraz syndrom skrajnego wycofania społecznego (*hikikomori*). Niektóre z ofiar uczniowskiej agresji popełniały samobójstwo. Uznano, iż prawdopodobnie zachowania dzieci i młodzieży wynikają z poddawania ich stresowi przekraczającemu możliwości kompensacyjne. Wywieranie silnej presji z powodu egzaminów, dostania się do dobrej szkoły średniej i wyższej, następnie podjęcia pracy w największych korporacjach i zostania członkami elity biznesowej było jedną z metod oddziaływania na uczniów praktykowaną przez rodziców, nauczycieli i społeczeństwo (Kariya, Rosenbaum, 1999, s. 223–225).

W odpowiedzi na tę sytuację, powołana w 1984 roku przez premiera Japonii, Yasuhiro Nakasone, Doraźna Rada ds. Edukacji, *Rinkyōshin* (*Rinji kyōiku shingikai*) zaproponowała wprowadzenie nowej wizji nauczania i wychowania opartej na zasadach rynkowych. Kluczowymi słowami raportu sporządzonego przez Radę były: *jiyūka* (liberalizacja), *tayōka* (dywersyfikacja, różnicowanie), *kokusaika* (internacjonalizacja) oraz *jūnanka* (elastyczność). Pierwsze pojęcie odnosiło się do konieczności rozwinięcia konkurencji w japońskim systemie szkolnym. Natomiast „różnicowanie” rozumiano jako grupowanie uczniów zgodnie z ich zdolnościami, które miałyby służyć wyłanianiu nowych elit. Z kolei „elastyczność” wiązana była z możliwością dokonywania wyboru szkoły oraz położenie większego nacisku na indywidualność dzieci i młodzieży. „Internacjonalizacja” miała przynieść większe otwarcie szkolnictwa japońskiego i umożliwienie swobodnej wymiany uczniów, nauczycieli i badaczy. Na poziomie wyższym edukacji sugerowano następujące zmiany: w zakresie „dywersyfikacji” – doskonalenie systemu i procedur przyjęć do uniwersytetów cesarskich, zapoczątkowanie nowego systemu egzaminów wstępnych, w ramach którego większy udział niż dotychczas miałyby uczelnie prywatne, zreformowanie programów nauczania oraz koncepcji kształcenia ogólnego; w sferze „elastyczności” – uczynienie indywidualizacji fundamentalną zasadą prowadzonych reform, korygowanie niepomysłnych efektów przesadnego nacisku na edukacyjne pochodzenie jednostek (typy ukończonych szkół), zmiana dotychczasowej strategii edukacji ukierunkowanej na szkołę na koncepcję całościowego uczenia się; w dziedzinie „internacjonalizacji” – zareagowanie na zjawiska internacjonalizacji i globalizacji; zwiększenie liczby studentów międzynarodowych w Japonii; w zakresie „liberalizacji” i innych propozycji zmian – dokonanie przeglądu ministerialnej roli w rozwijaniu polityki oświatowej szkolnictwa wyższego oraz w finansowaniu tego szczebla edukacji, dokonanie inkorporacji uniwersytetów cesarskich, ożywienie inwestowania w uczelnie prywatne, podjęcie próby odwrócenia relacji między pozycją rankingową wydziałów i uniwersytetów a pozycją zajmowaną przez ich absolwenta, ustanowienie Rady Uniwersyteckiej (*Daigaku Shingikai*), umożliwiającej bezpośrednią współpracę i przepływ informacji z gabinetem premiera. Założenia te wydadają się spójne z merytokratycznym sposobem ujmowania równości i konserwatywną wizją *Noryokushugi*. I choć obecnie uważa się, iż Nakasone poniósł porażkę, podejmując wysiłek wprowadzenia zmian w ramach reformy oświatowej lat osiemdziesiątych, jednak w kolejnej dekadzie wyraźna była kontynuacja tego sposobu myślenia. Pełniejsze urzeczywistnienie planów tego przełomowego w historii Japonii premiera ma miejsce współcześnie (Motani, 2005, s. 313–314).



Warto zwrócić też uwagę na to, że na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku rozpoczęło się powolne zmniejszanie się populacji studiujących. Było to związane ze zmianami demograficznymi w Japonii. Większość szkół wyższych rozpoczęła wówczas proces internacjonalizacji populacji studentów. Zmianę tę zapoczątkował w ramach nowatorskiego programu reform także premier Yasuhiro Nakasone (*Nakasone Plan*). I był to jeden z wczesnych przejawów globalizacji szkolnictwa wyższego w Japonii. Konsekwencją wdrożenia internacjonalizacji był szybki wzrost liczby studentów obokrajowców – w 1983 roku studiowało ich w japońskich uczelniach około 10 000, a w 2004 roku – blisko 120 000 (Oba, 2005, s. 8–9).

## Uczelnie japońskie na początku XXI wieku

Koniec wieku XX i początek wieku XXI przyniósł szereg niekorzystnych w rozwoju Japonii zjawisk. Krajem tym wstrząsnęło kilka tragicznych zdarzeń, które skłoniły Japończyków do zadania sobie fundamentalnych pytań o wartości narodowe, cele edukacji, życiowe cele każdego obywatela. Wraz z popadaniem gospodarki w recesję, falą bankructw dużych korporacji przestała istnieć gwarancja na zatrudnienie przez całe życie. Dynamicznie wrastający wskaźnik bezrobocia wpływał na spadek poczucia bezpieczeństwa obywateli. W 1995 roku Japończycy doznali dwóch katastrof. Pierwszą z nich było trzęsienie ziemi na obszarze Kobe – Awaji (17 stycznia). Zginęło wówczas 6000 osób, a 40 000 doznało różnego rodzaju obrażeń. Straty psychologiczne nie zostały oszacowane. 20 marca 1995 roku nastąpił spektakularny atak sekty *Aum Shinrikyo* w tokijskim metrze. Śmierć poniosło 12 osób, a 5000 zostało rannych. Zwolennicy sekty rekrutowali się spośród osób posiadających wysokie wykształcenie. Kolejnym tragicznym wydarzeniem z 1997 roku było morderstwo dokonane przez czternastoletniego chłopca na szkolnym koledze, a jak później wykazało śledztwo – wcześniej także na koleżance. Ta seria tragicznych zdarzeń wzbudziła w społeczeństwie japońskim ogromny niepokój oraz znacząco zmniejszyła zaufanie do państwa (Cylkowska-Nowak, 2009, s. 61–62). W 1999 roku premier Keizo Obuchi powołał przy swoim gabinecie Komisję ds. Celów Japonii w XXI wieku (*Commission on Japan's Goals in the 21st Century*). W raporcie tej grupy eksperckiej pt. *Granica pomiędzy wiarą we własne siły a lepszym zarządzaniem w nowym tysiącleciu* stwierdzono: „Wszystko to pozostawiło w ludziach wrażenie, że rozpadowi uległy podstawowe atrybuty japońskiego społeczeństwa, z których było dumne: solidarność rodzinna, jakość edukacji (zwłaszcza podstawowej i średniej), stabilizacja i bezpieczeństwo. Można stwierdzić, że wydarzenia te ujawniły stopniowo narastającą kruchość i nieelastyczność japońskiej gospodarki oraz społeczeństwa. Być może wszystko to stanowiło cenę [wcześniejszego] sukcesu” (Prime Minister's Commission, 1999, s. 1).

Nieco wcześniej, w 1997 roku, związana z Ministerstwem Centralna Rada ds. Edukacji opublikowała raport, w którym kontynuowano propozycje z lat osiemdziesiątych. Stwierdza się w nim: „Po II wojnie światowej Japonia przeżyła gwałtowny rozwój i ekspansję edukacji, których podstawą była zasada równości szans edukacyjnych. Jednocześnie z powodzeniem utrzymała i nawet podwyższyła

poziom wyedukowania społeczeństwa. Jednak ze względu na to, że zbyt wielką wagę przykładaliśmy nie tylko do formalnej równości, lecz również do równości wyników w edukacji, prawdą jest, iż nasz system szkolnictwa jest jednolity i nieelastyczny (...) Nie braliśmy pod uwagę dostosowania edukacji do uzdolnień każdej osoby. Jeśli chodzi o dzisiejszy system edukacji [6-3-3-4], ogromnie ważną sprawą jest dla nas podjęcie działań na rzecz zróżnicowania, liberalizacji i elastyczności systemu oraz poszerzenia zakresu wyboru dzieci i rodziców, tak aby każde dziecko mogło otrzymać wykształcenie odpowiadające jego/jej różnym uzdolnieniom i talentom" (Chûô Kyôiku Shingikai, 1997). Zdaniem autorów raportu swoistym antidotum na problemy szkolnictwa japońskiego przełomu wieku XX i XXI jest jego zreformowanie, niosące liberalizację, urynkwienie edukacji oraz zróżnicowanie możliwości kształcenia.

Reformy strukturalne, a w tym zwłaszcza administracyjne początku XXI wieku, zapoczątkowane zostały w Japonii 24 kwietnia 2001 roku przez premiera Jun'ichirô Koizumi. Zamysł rewitalizacji będącej w stanie stagnacji ekonomii opierał się między innymi na zmianach obowiązującego dotychczas prawa, zwiększeniu dyscypliny fiskalnej oraz redukcji biurokracji. Zapoczątkowanie zmian zachodziło w kontekście politycznym wdrażania koncepcji „niezależnych korporacji administracyjnych" (*dokuritsu gyôsei hōjinka*), której założenia miały przynieść reformę publicznych korporacji, modernizację sposobu zatrudniania urzędników państwowych oraz redukcję ich liczby o 1,15 mln, czyli o 25% do roku 2010. Poprzez ustanowienie takiego kierunku przemian uniwersytety zostały zobowiązane do doskonalenia skuteczności administracji uczelnianych, wprowadzenia systemów kontroli jakości oraz przyjęcia odpowiedzialności w kontekście wymagań stawianych im przez rząd, administrację publiczną, kręgi biznesu, studentów i ich rodziny. W odpowiedzi na zalecenia premiera Koizumi Ministerstwo Edukacji, kierowane przez Atsuko Toyamę, przygotowało dokument pt. *Reformy strukturalne polityki uniwersytetów państwowych* (nazywany popularnie *Planem Toyamy*). Zasadniczą, proponowaną zmianą było doprowadzenie do administrowania uniwersytetami przez niezależne korporacje. Byłoby to możliwe poprzez łączenie i reorganizację uniwersytetów państwowych, wcielanie uniwersytetów kształcących w specyficznych dziedzinach (np. medycznych) do uczelni wielowydziałowych, scalanie szkół wyższych jednowydziałowych oraz lokalnych publicznych uniwersytetów i kolegiów w większą strukturę, obejmującą swym działaniem więcej niż jedną prefekturę. Po pierwsze, działania te miały zmniejszyć zarówno liczbę etatów administracyjnych, jak i naukowo-dydaktycznych oraz obniżyć koszty utrzymania uczelni. Po drugie, uniwersytety publiczne powinny przejąć metody i techniki zarządzania i administrowania z uczelni niepublicznych, zatrudnić na stanowiskach menedżerskich i administracyjnych zewnętrznych pracowników o specjalistycznym wykształceniu oraz wdrożyć system motywowania pracowników zgodnie ze zdolnościami i osiąganymi wynikami. Zdaniem autorów *Planu Toyamy*, to umożliwiłoby szybkie przekształcenie się uniwersytetów państwowych w korporacje. Po trzecie, wzmaganie konkurencyjności między publicznymi szkołami wyższymi poprzez zapoczątkowanie systematycznej ewaluacji uczelni, publikowanie jej wyników opinii publicznej oraz uzależnienie dystrybucji środków finansowych na działalność szkół wyższych od rezultatów przeprowadzonych procesów oceny (Okada, 2004, s. 64–65).

Poziom wyższy w strukturze edukacji japońskiej obejmuje współcześnie: uniwersytety (*daigaku*), kolegia młodzieżowe (*tanki-daigaku*) oraz kolegia zawodowe i kolegia specjalistyczne. Można w nich zdobywać kolejne tytuły i stopnie naukowe w zakresie studiowanych dyscyplin: po dwóch lub trzech latach – dyplom wyższej uczelni albo dyplom zawodowy; po czterech latach nauki – bakałarza (*gakushi*); po kolejnych dwóch latach – magistra (*shushi*); po następnych czterech lub pięciu latach – doktora (*hakushi*). Kolegia zawodowe i młodzieżowe dają najlepszym absolwentom możliwość kontynuacji nauki na uniwersytecie po przejściu odpowiedniej procedury kwalifikacyjnej (Oba, 2005, s. 7–8; *Quality Assurance*, 2009).

## Rynkowość i umasowienie szkolnictwa wyższego w Japonii

Współcześnie szkolnictwo wyższe w Japonii to ogromny, zróżnicowany rynek edukacyjny, mający zaspokoić potrzeby kształcenia kolejnych pokoleń Japończyków oraz wyjść naprzeciw zapotrzebowaniu globalnemu. W 2008 roku łączna liczba szkół wyższych wynosiła 4169 (tabela 1). Największą liczebność osiągnęły wówczas kolegia specjalistyczne (2968), przyjmujące głównie uczniów ze szkół średnich o profilach technicznych i zawodowych oraz umożliwiające pozyskanie dyplomów zawodowych wyższych uczelni. Drugą pod względem liczebności kategorią szkoły wyższej w Japonii są uniwersytety (752), oferujące najczęściej kształcenie przed- i podyplomowe oraz umożliwiające pozyskiwanie wszystkich rodzajów stopni i tytułów. W strukturze uniwersytetu często mieści się *graduate school*. Dalej japoński rynek wyższych uczelni tworzą kolegia młodzieżowe (385), prowadzące programy kończące się uzyskaniem stopnia bakałarza i umożliwiające zarówno wyjście na rynek pracy, jak i kontynuację kształcenia w uniwersytetach. Wiele z nich powstało w wyniku kolejnych reformatorskich przekształceń kolegiów dla dziewcząt lub kobiet albo prowadzone są przez związki wyznaniowe. I wreszcie, wewnętrzny rynek japońskiej edukacji dopełniają kolegia zawodowe – szkoły wyższe wydające dyplomy zawodowe. Ich liczba wynosiła w 2008 roku 64.

Tabela 1. Uczelnie japońskie według typów szkół wyższych w 2008 roku (dane z 1 maja)

Typy szkół wyższych	Uniwersytety	Kolegia młodzieżowe	Kolegia zawodowe	Kolegia specjalistyczne
Państwowe	86	–	55	11
Publiczne lokalne	75	24	6	202
Prywatne	591	361	3	2755
<b>Łącznie</b>	<b>752</b>	<b>385</b>	<b>64</b>	<b>2968</b>

*Quality Assurance Framework of Higher Education in Japan*, Higher Education Bureau, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology 2009

W japońskim szkolnictwie wyróżnić można kilka płaszczyzn funkcjonowania wewnętrznego rynku edukacyjnego. Nieodzownym warunkiem zaistnienia relacji rynkowych jest konkurencja. Kolejne pokolenia młodzieży rywalizują o dostanie się do wybranych uczelni. Corocznie ponad połowa absolwentów szkół średnich (50–69% w różnych latach w ostatnich dwóch dekadach) uczestniczy w procesie rekrutacji kandydatów do różnych programów akademickich. W 2008 roku

ogólna liczba studentów wynosiła w Japonii 3 857 665, absolwentów – 1 232 750, przy czym większość spośród nich studiowało w uniwersytetach (tabela 2).

Tabela 2. Japońscy studenci i absolwenci według typów szkół wyższych w 2008 roku  
(dane z 1 maja)

Typ szkoły wyższej	Liczba studentów	Liczba absolwentów
Uniwersytety	2 836 000	555 690* (+73 881**+16 281***)
Kolegia młodzieżowe	166 448	83 900
Kolegia zawodowe	59 446	10 160
Kolegia specjalistyczne	795 771	583 000
<b>Łącznie</b>	<b>3 857 665</b>	<b>1 232 750 (+73 881**+16 281***)</b>

Źródło: *Japan Statistical Yearbook 2009*, Ministry of Internal Affairs and Communications – <http://www.stat.go.jp/english/data/nenkan/1431-22.htm>

\* absolwenci studiów przeddyplomowych

\*\* absolwenci studiów magisterskich

\*\*\* absolwenci studiów doktoranckich

W latach siedemdziesiątych ujawniło się w Japonii zjawisko „egzaminacyjnego piekła”, czyli absolutnego podporządkowania życia młodych Japończyków celom edukacyjnym. Motywowania dzieci – począwszy od edukacji przedszkolnej, a na egzaminie po ukończeniu 12 klasy kończąc – do wytężonej nauki, pracy szkolnej, uczęszczania na korepetycje (szkoły *juku*), wzmożonego wysiłku często przekraczającego ich możliwości. Rytm dziecięcego życia regulowały kolejne egzaminy, a głównym celem tych wysiłków było osiągnięcie statusu studenta – najlepiej uniwersytetu państwowego (Cylkowska-Nowak, 2000, s. 193–211). Ale i najwyżej cenione uczelnie – zwłaszcza w ostatnim dziesięcioleciu, kiedy wyraźnie zaznaczyło się demograficzne „obkurczanie się” populacji w wieku 15–29 lat – również konkurują o najlepszych absolwentów szkół średnich. Oczywiście od ponad stu lat niezachwiana jest pozycja dawnych uniwersytetów cesarskich. Tradycja kształcenia się w nich dzieci pochodzących z elitarnych rodzin, posiadany prestiż oraz ogromne wsparcie pozyskiwane z środków rządowych nadal pozwala tej grupie szkół wyższych na zachowanie dominacji. Jednak wydaje się, iż mają też one pewną słabość – wolniej zachodzą w nich zmiany. Większą transformatywnością, otwartością na nowe kierunki i programy studiów oraz nowoczesne technologie charakteryzują się wszystkie inne szkoły wyższe w Japonii, zarówno prywatne, jak i publiczne lokalne.

Zasadniczą cechą wewnętrznego rynku kształcenia wyższego jest w Japonii – w odróżnieniu od np. rynku amerykańskiego – brak równowagi między sektorem państwowym/publicznym a prywatnym. Większa jest liczba japońskich uczelni niepublicznych (tabela 1), także większość młodzieży (blisko 70%) studiuje właśnie w tego typu szkołach. Natomiast środki na badania naukowe oraz zamawiane przez rząd i przemysł projekty badawcze koncentrowane są w uczelniach państwowych (zwłaszcza tych byłych cesarskich). Japońska *Ivy League* – odmiennie od amerykańskiej – jest zdominowana przez uniwersytety państwowe. Obok konkurencji japońskie szkoły wyższe rozwijają też doraźnie współpracę dydaktyczną i naukową (Marginson, 2004).

Ekspansja kształcenia wyższego, jego umasowienie poprzez tworzenie nowych miejsc studiowania w coraz większej liczbie uczelni prywatnych budziło też w Japonii wiele kontrowersji. Niektórzy ich absolwenci są krytykowani za niski poziom akademicki (Gürüz, 2008, s. 196).

\*

Umasowienie kształcenia wyższego osiągnięto w Japonii przede wszystkim dzięki ilościowemu wzrostowi uczelni prywatnych. Bezspornie ważnym celem przemian szkolnictwa wyższego zachodzących w tym kraju na początku XXI wieku jest wywołanie konkurencyjności między sektorem publicznym a niepublicznym. Jest to szczególnie ważne w sytuacji „obkurczania się” populacji młodzieży japońskiej. Z danych i prognoz demograficznych wynika, iż populacja dzieci i młodzieży w wieku do 15 roku życia wynosiła 18 505 000 w 2000 roku i będzie się stopniowo pomniejszała: 16 197 000 w 2005 roku, 13 233 000 w 2030 roku oraz 10 842 000 w 2050 roku (National Institute..., 2002). Ten stan rzeczy przyniesie prawdopodobnie konieczność dokonania szeregu kolejnych zmian.

## Przypisy

<sup>1</sup> Wśród instytucji pozaszkolnych najbardziej rozpowszechnione były wówczas w małych miastach i wsiach grupy społeczne trudniące się wychowaniem moralnym i zawodowo-społecznym, nazywane *hotoku-kai* (Aso, Amano, 1983, s. 31). Ponadto ważną rolę w animowaniu edukacji społecznej zaczęły odgrywać biblioteki, których liczba w latach 1907–1910 uległa podwojeniu (Anderson, 1975, s. 32).

<sup>2</sup> Do 1920 roku blisko 350 tys. Japończyków wyemigrowało do Korei, 160 tys. na Tajwan, 100 tys. do Południowego Sachalinu, a w 1930 roku 20 tys. obywateli Japonii zamieszkiwało należące do Niemiec wyspy Mikronezji (Thomas, 1983, s. 43).

<sup>3</sup> Misja 27 ekspertów amerykańskich, pod kierownictwem dra G. D. S. Stoddarda, przybyła do Japonii w marcu 1946 roku.

<sup>4</sup> Obie instytucje kształcenia zawodowego miały pomóc zaspokoić potrzeby przemysłu w zakresie wyspecjalizowanych kadr.

<sup>5</sup> Wskazania ministerialne dotyczące tej kwestii zawarte zostały w takich dokumentach, jak na przykład *Japan's Growth and Education* (1962) oraz *Evolution of Education and Economic Development* (1964) (Aso, Amano, 1983, s. 81).

<sup>6</sup> Strajki studentów japońskich uniwersytetów w latach sześćdziesiątych opisują: N. Michio w *Higher Education in Japan: its take-off and Cash*, Tokyo 1971, s. 245–258 oraz D. Wheeler, *Japan's postmodern student movement*, [w:] *Changes in the Japanese University: a Comparative Perspective*, red. W. K. Cummings i wsp., Praeger, New York 1979, s. 202–216.

## Literatura

- Amano I.: *Educational reform in Japanese university*. „Journal of Higher Education and Lifelong Learning” 1998, nr 3 – <http://socy.hokudai.ac.jp/Journal/J3PDF/No0311.pdf> [14.12.2006]
- Anderson R. S.: *Education in Japan: A Century of Modern Development*. USGPO, Washington 1975
- Aso M., Amano I.: *Education and Japan's Modernization*. Tokyo 1983
- Basic Facts and Figures about the Educational System in Japan*. Tokyo 1988
- Bauman Z.: *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. PIW, Warszawa 2000
- Beauchamp E. R.: *Education. W: Democracy in Japan*. Red. T. Ishida, E. S. Krauss. Pittsburgh 1994

Beauchamp E. R., Rubinger R.: *Education in Japan: a source book*. Garland Publishing Inc., New York–London 1989

Begg D. J.: *Canada & Japan: Higher Education, Globalization and International Competitiveness*. University of Toronto 2005

Blanpied W. A.: *Reform of Higher Education in Japan and China*. „Newsletter”, Fall 2007, nr 2(6)

Castells M.: *The Information Age: Economy, Society, and Culture*. T. 1. *The Rise of the Network Society*. Blackwell, Oxford 1996

Chen X. D.: *The Chinese Schools and the Modern University: the Appropriation of Foreign Educational Models, 1900–1930*. W: *History of Higher Education. Annual: 1993*, t. 13, red. R. L. Geiger, The Pennsylvania State University 1993

Cheng Y. C., Townsend T.: *Educational Change and Development in the Asia-Pacific Region: trends and issues*. W: *Educational Change and Development in the Asia-Pacific Region: challenges for the future*. Red. Townsend T., Cheng Y. C. Swets & Zeitlinger, Lisse 2000

Chūō Kyōiku Shingikai: *21 seiki o tenbō sita waga kuni no kyōiku no arikata nit suite*. The second report, Monbushō, Tokyo 1997 za: Okada A.: *Secondary Education Reform and the Concept of Equality of Opportunity in Japan*. „Compare” 1999 nr 2, t. 29

Cummings W. K.: *Education and Equality in Japan*. Princeton 1980

Cylkowska-Nowak M.: *Spoleczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych. Studium z pedagogiki porównawczej*. Wyd. „Edytor”, Poznań–Toruń 2000

Cylkowska-Nowak M.: *Edukacja i „choroba dyplomu” – analiza wybranych kontekstów*. W: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Red. B. Śliwerski. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001

Cylkowska-Nowak M.: *Geneza i rozwój szkolnictwa wyższego w Europie i świecie*. W: *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*. Red. M. Cylkowska-Nowak. Wyd. Wolumin, Poznań 2004

Cylkowska-Nowak M.: *Uniwersytet – europejskie tradycje kształcenia wyższego*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch, t. VI, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2007

Cylkowska-Nowak M.: *Wybór szkoły w Japonii – uwarunkowania polityczne i społeczne a polityka oświatowa*. „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje” 2008, nr 2, t. 102

Cylkowska-Nowak M.: *Japońskie szkolnictwo wyższe – dysproporcje pomiędzy społeczną przestrzenią Internetu a rozwojem edukacji zdalnej*. W: *Kształcenie na odległość w praktyce edukacyjnej*. Red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009

Cylkowska-Nowak M.: *Równość możliwości w edukacji japońskiej – kontynuacja i zmiana*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2009, nr 1, t. 45

Dore R.: *Education in Tokugawa Japan*. University of California Press, Berkeley 1965

*Education at Glance: OECD Indicators*, Paris 1995

*Education in OECD Countries 1986–87. A Compendium of Statistical Information: Organisation for Economic Co-operation and Development*, Paris 1989

Featherstone M.: *Global culture: an introduction*. W: *Global Culture, Nationalism, Globalization and Modernity*. Red. M. Featherstone. SAGE, London 1990

Gibson-Graham J. K.: *The end of capitalism (as we knew it): a feminist critique of political economy*. University of Minnesota Press, Minneapolis 2006

Gürüz K.: *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*. State University of New York, New York 2008

*Highlights from Education at Glance: Organization for Economic Co-operation and Development*, Paris 2009

Horie M.: *The internationalization of higher education in Japan in the 1990s: a reconsideration*. „Higher Education” 2002, nr 1, t. 43

Huang F.: *The Internationalization of the Academic Profession in Japan*. „Journal of Studies in International Education” 2009, nr 2, t. 13

*Japan Statistical Yearbook 2009*. Ministry of Internal Affairs and Communications – <http://www.stat.go.jp/english/data/nenkan/1431-22.htm> [10.01.2010].

*Japan's Modern Educational System*. Ministry of Education, Science, and Culture, Tokyo 1980  
JASSO, *International Students in Japan 2004* – [http://www.jasso.go.jp/statistics/ind\\_student/data04\\_e.html](http://www.jasso.go.jp/statistics/ind_student/data04_e.html) [10.01.2010].

- JASSO, *Japanese Government (MEXT) Scholarships: Types and Stipends*, 2004a – [http://www.jasso.go.jp/study\\_j/documents/Scholarship\\_e02.pdf](http://www.jasso.go.jp/study_j/documents/Scholarship_e02.pdf) [12.07.2008].
- JASSO, *International Students in Japan 2007* – [http://www.jasso.go.jp/statistics/ind\\_student/data07\\_e.html](http://www.jasso.go.jp/statistics/ind_student/data07_e.html) [10.01.2010]
- JASSO, *International Students in Japan 2009* – [http://www.jasso.go.jp/statistics/ind\\_student/data09\\_e.html](http://www.jasso.go.jp/statistics/ind_student/data09_e.html) [10.01.2010].
- Kadowaki M.: *Distance Education in the U.S. and Japan: the Future of Distance Education in Japanese Universities*. Emporia State University, May 2004
- Kariya T., Rosenbaum J. E.: *Bright Flight: unintended consequences of detracking policy in Japan*. „American Journal of Education” 1999, nr 107
- Kazamias, A. M., Massialas, B. G.: *Tradition and Change in Education: a comparative study*. London–Tokyo 1965
- Keizai Shingikai: *Task and Counter Policies for Development of Human Abilities in Pursuit of Economic Expansion*. 13 January 1963
- Kimura S.: *The Separation of National Universities from the Government in Japan: Its aftereffect*, 2008 – <http://www.azom.com/Details.asp?Article> [10.01.2010].
- Kobayashi H.: *Lifelong Learning and Reform of Knowledge*. „Journal of Lifelong Studies” 2001, nr 8
- Kobayashi T.: *Society, Schools and Progress in Japan*. Oxford–Tokyo 1976
- Kodansha *Encyclopedia of Japan*. Tokyo 1983
- Lim L.: *International higher education in Japan – ‘retuning’ through the 300000 International Students Plan*, Kagawa University, December 2009. – [www.gheforum.usm.my/2009/doc/.../Lrong%20Lim\\_Kagawa%Univ.pdf](http://www.gheforum.usm.my/2009/doc/.../Lrong%20Lim_Kagawa%Univ.pdf) [10.01.2010]
- Marginson S.: *Global and National Markets in Higher Education*. Monash University 2004 – [www.education.monash.edu.au/.../revised-lecture-keio-100604.doc](http://www.education.monash.edu.au/.../revised-lecture-keio-100604.doc) [14.12.2006].
- Michio N.: *Higher Education in Japan: its take-off and Cash*. Tokyo 1971
- Ministry of Education, *Japan’s Modern Educational System – a History of the First Hundred Years*. Printing Bureau, Ministry of Finance, Tokyo 1980
- Mizukoshi T., Kim Y., Lee J.: *Instructional Technology in Asia: focus on Japan and Korea*. „Educational Technology Research and Development” 2000, nr 48
- Mok K. H.: *Education Reform Policy In East Asia*. Routledge, London–New York 2006
- Motani Y.: *Hopes and challenges for progressive educators in Japan: assessment of the ‘progressive turn’ in the 2002 educational reform*. „Comparative Education” 2005, t. 41, nr 3
- Morris-Suzuki T.: *Cyberstructure, society, and education: possibilities and problems in the Japanese context*. 1999 – <http://www.nime.ac.jp/conf99/pre/Morris-Suzuki.paper/Morris-Suzuki.html> [14.12.2006].
- Murasawa M.: *The future of high er education In Japan: changing the legal status of national universities*. „Higher Education” 2002, nr 43
- Murphy D., Yuen K. S.: *Asian research on open and distance learning*. International Research Foundation for Open Learning, Cambridge 1998
- Nagai M.: *Higher Education in Japan: its take-off and crash*. Tokyo University Press, Tokyo 1971
- National Institute of Population and Social Security: *Demography data in Japan*. 2002
- Oba J.: *Higher Education in Japan. Incorporation of national universities and the development of private universities*. Paper presented for seminars on higher education, Istanbul-Ankara, February 2005 – [http://www.tr.emb-japan.go.jp/T\\_04.education.pdf](http://www.tr.emb-japan.go.jp/T_04.education.pdf) [14.12.2006].
- Ogura K.: *Total Japan*. Tokyo 1986
- Okada A.: *Analysis of the History of University Reform in Japan*. 2004 – [repository.tufts.ac.jp/bitstream/10108/20970/1/jlc030004.pdf](http://repository.tufts.ac.jp/bitstream/10108/20970/1/jlc030004.pdf) [5.01.2010].
- Okada A.: *A History of the Japanese University. W: The ‘Big Bang’ in Japanese Education. The 2004 Reforms and The Dynamics of Change*. Red. J. S. Eades, R. Goodman, Y. Hada. Trans Pacific Press, Melbourne 2005
- Poole G. S.: *Higher Education Reform in Japan: Amiano Ikuo on ‘The University in Crisis’*. „International Education Journal” 2003, nr 3, t. 4
- Potocka E., Pietrasiak M. (red.): *Mocarstwo na rozdrozu*. Wyd. UŁ, Łódź 2004
- Prime Minister’s Commission on Japan’s Goals in the Twenty-First Century.: *The frontier within: individual empowerment and better governance in the new millennium*, The Cabinet Office of Japan, Tokyo 1999, s. 1 – [www.kantei.go.jp/jp/21century/report/htmls/index.html](http://www.kantei.go.jp/jp/21century/report/htmls/index.html) [15.11.2006].

*Quality Assurance Framework of Higher Education in Japan*. Higher Education Bureau, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology 2009

Smith H. D.: *Japan's First Student Radicals*. Harvard University Press, Cambridge 1972

Tanaka M.: *The Cross-Cultural Transfer of Educational Concepts and Practices. A Comparative Study*. Symposium Books, Oxford 2005

Thomas R.: *The Case of Japan – a Prologue*. W: *Schooling in East Asia. Forces of Change*. Red. R. M. Thomas, T. N. Postlethwaite. Oxford–Frankfurt 1983

*Times Higher Education-QS World University Rankings*, 2007

*Times Higher Education-QS World University Rankings*, 2009

Umakoshi T.: *Internationalization of Japanese Higher Education in the 1980s and Early 1990s*. „Higher Education” 1997, nr 4, t. 78

Wheeler D.: *Japan's postmodern student movement*. W: *Changes in the Japanese University: a Comparative Perspective*. Red. W. K. Cummings i wsp., Praeger, New York 1979

Yakushiji T.: *Changes in Japan's Higher Education System*, May 2002 – [http://www.glocom/opinions/essays/200205\\_yakushiji\\_changes](http://www.glocom/opinions/essays/200205_yakushiji_changes) [20.12.2007].

Yang R.: *Globalization and Higher Education Development: a critical analysis*. „International Review of Education” 2003, nr 3–4, t. 49

## **Higher education in Japan: between elitism and massification**

In prewar Japan, only 3% of citizens had diplomas (Gürüz, 2008, p. 196). Higher education level was accessible exclusively to elites. In the beginning of the 21<sup>st</sup> century approximately 60% of senior high school graduates continue their education at universities and in colleges (Yakushiji, 2002, s. 1). Studying massification took place and earning a high school diploma became natural, essential and commonly required. Academic education level underwent various changes before it reached the contemporary state of massification. The aim of this paper is to characterize the origin and development phases of higher education in Japan.



# MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2011

Andrzej Sztylka

*Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach*

## NIEBEZPIECZNE DZISIAJ I NIEPEWNE JUTRO – HUMANISTYCZNA PANORAMA NADZIEI

W drugiej połowie listopada 2010 roku ukazała się – pod egidą Komitetu Prognoz Polska 2000 Plus przy Prezydium PAN – ważna książka zatytułowana *Człowiek europejski – korzenie i droga*<sup>1</sup>. Praca ta jest pokłosiem dwóch konferencji Komitetu Prognoz „Europejski sposób bycia człowiekiem” (26–27 listopada 2008 r.) oraz „Osobowa tożsamość Europejczyka” (1–2 grudnia 2009 r.). Można nawet powiedzieć, że była to jedna konferencja w dwóch odsłonach.

Tematyka koncentrowała się na kwestii odpowiedzialności Europejczyka za świat, który powstał po historycznej erze dominacji Europy nad jego życiem i śmiercią. Odpowiedzialności dojmującej.

Kajali się w tym względzie humaniści – ludzie obdarzeni uczuciami wyższymi i refleksyjnym sumieniem, ludzie niemający w całym tym procesie dostatecznej mocy decyzyjnej, aby – zgodnie ze swoją wolą – kształtować oblicze Europy ostatnich dwóch stuleci. A właśnie oni biorą na siebie znaczną część odpowiedzialności za świat ponowoczesny i to oni – z wiarą i nadzieją – próbują odczytywać dalsze jego koleje i ścieżki rozwoju. Kreślą zawsze kruchą, humanistyczną panoramę nadziei. Nie czynią tego produkjonistyczni i zwirowizowani technokraci, choć kształt obecny naszej rzeczywistości to przede wszystkim ich zasługa. Zasługa wątpliwa moralnie.

Humaniści przelomu XX i XXI wieku zasługują na życzliwość, choćby dlatego, że przyznają się do sumienia, które rozumem i sercem próbuje przewycięzać zło, jakie nawarstwiło się w ludziach i świecie; zło, któremu winna jest w znacznej mierze Europa.

Ale Europa to również nie dające się nigdy w pełni ogarnąć dobro, tkwiące w wiecznotrwałych humanistycznych wartościach. Dobro pozwalające żywić nadzieję, że istnieje naprawę (a nie wyłącznie w domniemaniach) ścieżka, która może wyprowadzić ludzi i życie przez nich realizowane z labiryntu ku przestrzeni sensu.

Refleksje zawarte w tym artykule nie są recenzją książki *Człowiek europejski – korzenie i droga*. Mają za zadanie ukazać konglomerat osobistych odniesień autora,

będącego uczestnikiem konferencji, do intelektualnego klimatu, jaki tam panował i stanowią szkielet drogi humanistycznej, wiodącej od grozy niebytu poprzez troskę o odpowiedzialność – ku nadziei niepewnego jutra.

### **Niepokojące konstatacje i wyrażone nadzieje zatroskanych humanistów**

Zwracając wielokrotnie uwagę na głębokie przemiany współczesnej cywilizacji w wymiarze ogólnoswiatowym, zauważono zjawiska i procesy zupełnie niezbrane w niedalekiej nawet przeszłości. Należą do nich:

- zmiany w układzie sił ekonomicznych w świecie,
- rewolucja informatyczna *versus* informacyjna stająca się podstawą nowej cywilizacji,
- zanik związku z rzeczywistością niewirtualną spowodowany narastającą rzeczywistością wirtualną,
- wymieszanie kulturowo-etniczne jako wynik rewolucji informacyjnej,
- zachwianie tożsamości ideowej Europy, nieudolne prowadzenie dialogu z innymi kulturami,
- moralność europejska traktowana jako narzucona z zewnątrz, przybierająca formy „dekoracyjne” lub sprowadzająca się do niechętnych ustępstw wobec narzuconych konieczności,
- specjalizacja „zamykająca” wolność i twórczość jednostek ludzkich i społeczności,
- zanik humanistycznej samorealizacji w procesie pracy wykonywanej i koordynowanej w ramach obowiązujących systemów zatrudnienia,
- chore mechanizmy edukacji rzeczywistej, mającej – w założeniu – rozwijać sposób życia, idee i wartości europejskie i dla Europy; równocześnie zaś szkoła „impregnowana na rzeczywistość”.

W związku z omawianymi zjawiskami i procesami, których opisać tu nie sposób, nasuwają się bardzo ważne – ukierunkowane na przyszłość – refleksje i konkluzje.

1) Gospodarka nie może być przeciwstawiana kulturze, jest bowiem elementem kulturalnej całości i obejmuje całą ludzką zbiorowość; jest nie tylko wyodrębnionym procesem rządzącym się „ekonomicznymi” prawami, ale równocześnie przenika całość życia codziennego i świętecznego ludzi w pełni jego złożoności.

2) Podstawowymi składowymi kultury są wartości, których niczym zastąpić nie można i tylko służba wobec nich czyni człowieka istotą kulturalną, co w procesie budowania tożsamości osobowej umożliwiłoby niezagrażające światu i sobie samemu funkcjonowanie.

3) Nigdy wcześniej nie wystąpiła tak paląca cywilizacyjnie i kulturowo konieczność przekroczeń – transgresji i transcendencji – rzeczywistości zastanej, a zawierającej gorszące i groźne procesy i zjawiska, takie jak: alienacja multimedialna, pozorne uspołecznienie, pozorny – bo jednostronny – dobrobyt, brak umiejętności posługiwania się kulturalnym językiem, permanentna hipokryzja itd.

4) Konieczna jest edukacja oparta na dziedzictwie Europy, na tradycjach humanistycznych, ale równocześnie na trwałych humanistycznym ideach i wartościach – samoistnych i bezinteresownych – które prowadzą w przyszłość.

Trzeba z całą mocą podkreślić, iż:

- zanik wolności i odpowiedzialności idzie w parze z zanikiem samoistości wartości,
- umiejętność kombinowania informacją jest zupełnie czymś innym niż wiedza,
- sprawność i specyficzna doskonałość przetworzonego mechanicznie produktu jest wyjątkowo mocnym, znamionym zobrazowaniem jednostronności w rozwoju kulturalnym (np. nowoczesny aparat fotograficzny proponuje miliony pikseli na reprodukcję banałów).

Trzeba zatem zwrócić znacznie większą uwagę na wyzwania i nadzieje przyszłości, na drogi budujące „nadzieję uzasadnioną”. Drogi te nieodmiennie prowadzą przez wolność i odpowiedzialność jednostek ludzkich jako osobowości budujących się na humanistycznych trwałych wartościach. Są to procesy kształtującej się – w wielorakich stosunkach ze światem – samowiedzy kulturalnej, zawierającej pozytywny rozwój uczuć, wielostronnego myślenia, bezinteresownego pojmowania wartości życia. Tak właśnie ukazywałyby się drogi rozwoju wartości moralnych jako perspektywnych składowych humanizmu życia.

### Humanistyczne stanowisko intelektualne Ireny Wojnar

Rozważania należałoby zacząć od ukazania strategicznych kategorii intelektualnych, przenikających rozumem i sercem całą tę ważną problematykę. Uczyniła to Irena Wojnar, co znalazło wyraz w pierwszym merytorycznym artykule *Osobowa tożsamość Europejczyka. Zobowiązanie i kontrowersje* w książce: *Człowiek europejski – kozenie i droga* (2010, s. 14–25).

W obrazie dominanty makroświata trzeba zauważyć sposoby działania ludzi podejmujących decyzje i realizujących zadania. Cóż to znaczy? Że wydarzenia, których w skali makro jesteśmy świadkami i uczestnikami, są „pozornie tylko obiektywne i samoczynne” (tamże, s. 14). **To się nie dzieje, to my na to przyzwalamy.** Czy w pełni świadomie i odpowiedzialnie? Czy skłonni jesteśmy podpisać się pod efektami cybernetyczno-informacyjnego uwolnienia ku ubezwłasnowolnieniu? Pod bylejąkością życia kukły udającej dobrobyt i pod zbrodniami systemów politycznych? Dlatego – stwierdza Irena Wojnar – „tożsamość osobowa Europejczyka tylko na pozór wydaje się oczywistością” (tamże, s. 15). Prawdziwa tożsamość bowiem związana jest zarówno z zasadą trwania i poczuciem ciągłości, jak i ze świadomością odrębności oraz znaczenia inności. Czy większość współczesnych Europejczyków – w psychofizycznym, jak również duchowym tego terminu rozumieniu – reprezentuje i prezentuje taką prawdziwą tożsamość? Tożsamość wolności i odpowiedzialności? Czy jest to – przecież konieczna, jak stwierdza Irena Wojnar – „moralno-społeczna obywatelskość oparta na kluczowych zasadach edukacyjnych *wiedzieć i być?*” (tamże, s. 16).

Prawdziwie współczesna i nowoczesna tożsamość dawnego „władcy świata” musi wynikać z całokształtu jego historycznej i strukturalnej kondycji, a więc być zarówno „narodową”, „europejską” i „uniwersalną”, a „może planetarną, a może humanistyczną” (tamże). Głębszy wymiar człowieka we współczesnym świecie – co jest wyzwaniem dla każdego Europejczyka – należy tworzyć poprzez budowanie struktury „koegzystencji różnych tożsamości połączonych przez wyższy szczebel humanistycznej tożsamości człowieczeństwa” (tamże, s. 17). Ponad różnicami i dzięki różnicom.

Rozwój intelektualno-moralny (właśnie nie odrębnie, a w znaczącym połączeniu tych obszarów życia wewnętrznego i działania ludzi współczesnych) odbywać się może i powinien przy rozszerzonym, zwielokrotnionym i otwierającym się na przyszłość, a przecież równocześnie i skierowanym ku samowiedzy jednostek poemowaniu tożsamości. Chodzi więc o tożsamość jednostki zdolnej do autorefleksji i autopsychoterapii, jak również – w ścisłej z tym łączności – tożsamość osoby działającej „w świecie”. Jednostka ta i osoba zarazem może i powinna odróżniać **zasadę wzrostu** charakteryzującą swoistą samoczynność vs samoregulację procesów cywilizacyjnych od **zasady rozwoju**, będącej koordynantą aktywności twórczej jednostek ludzkich (tamże, s. 19).

„Wzrost oznacza, że coś staje się większe ..., rozwój oznacza, że coś staje się lepsze” – oto jedno ze znakomitych, dokonanych przez Irenę Wojnar (tamże), różnienń analitycznych prowadzonych rozważań. I nie może – w świecie humanistycznym – nic być **lepsze**, co nie rozszerza skali ludzkiej wrażliwości.

W świecie – będącym następstwem tzw. cywilizacji naukowo-technicznej – **większe** oznacza przede wszystkim rozrost ekonomiczno-administracyjny. I tak **większe** dławi – i może zdławi – **lepsze**. Mentalność uprzedmiotowiona nie potrafi – nie jest w stanie – prawidłowo ocenić, „w jakim stopniu edukacja stanowi dobro publiczne, a w jakim konkurencyjne” (tamże, s. 22–23).

Irena Wojnar zwraca się ku kulturze, ku europejskiemu o niej myśleniu. Bliskie jest to ujęciu kultury europejskiej w perspektywie różnorodności świata i wskazuje na potrzebę odnalezienia wspólnych dla świata postaw etycznych. Prowadzi to do idei uspołecznienia kultury przez edukację stosującą w teorii i praktyce *współczynnik personalistyczny* Bogdana Suchodolskiego (tamże, s. 25).

„Cóż wspólnego jest między ustrojem gospodarczym a sztuką lub ustrojem politycznym a nauką?” – pytał Bogdan Suchodolski. I odpowiadał: „głębsza analiza zjawisk kultury wykrywa tu ciekawe związki, ujawniające przede wszystkim, iż wytwory kulturalne w każdej dziedzinie opierają się – choć nie zawsze jest to uświadomione – na postawie wobec świata i życia” (Suchodolski, 1937, s. 56).

Problematyka ta – ujęta przez Irenę Wojnar – znalazła swoje wielorakie rozwinięcie w wystąpieniach i później tekstach uczestników konferencji?

## W grozie czyhającego niebytu

Świat dzisiejszy, a w nim Europa – stoją na ponowoczesnym rozdrożu: ani tradycja, ani to, co nowe – nie mogą już wystarczać. Jest to świat, w którym się źle czujemy, bo w nim źle jesteśmy (Przeclawska, 2010, s. 230; Kabatc, 2010, s. 29). Współczesna, ponowoczesna kategoria „być” staje się dominująca. Postulat nakazujący przekazać nowym ludziom coś, czego teraz nie ma, daleko wykracza poza kategorie tradycyjnie określane jako „egzystencjalne”. „Być” wkracza w świat nauki – czyli w „esencję”. Bo tylko próba takiego włączenia się umożliwi przekaz... A to coraz bardziej możliwe staje się właśnie dzięki nauce. W świecie ponowoczesnym pojawia się kwestia egzystencji nauki. Kategoria „być” w nauce prowadzi do pytania o wspólnotę, podczas gdy tradycyjna w nauce postawa „mieć” (scientokratyzm) ukazywała przede wszystkim zagadnienia zbiorowości. Raport Faure’a wyraźnie mówi: „uczyć się, aby być” i odsłania zagrożenia niepewnej przyszłości. Przyszłości,

w której nie tylko niczego nie będziemy „mieli”, ale w której w ogóle nas po prostu może „nie być”... Może nas „nie być”, gdyż już obserwujemy umieranie tego, co ludzkie w człowieku. Liberalizm, tak jak wolność, na której przecież ideologicznie się opiera, niepokojąco przekształca się w „bio-władzę”, w organicyzm politycznego „zarządzania”. Wiernym odbiciem, a zarazem nieodłączną „drugą połową” bio-organicyzmu, jest technologizm. Dziecko tego związku, to robo-cop, działacz technokratyczny, traktujący naukę i życie wyłącznie utylitarnie, sługa systemu funkcji, istota pozbawiona duchowości, ale mająca – pochodzące z jej biologicznej części – skurcze i depresje egzystencjalno-humanitarne. Dla takiej istoty, wyrażającej się w idei „Nowej Taśmy”, głód prawdy nie jest już – tak jak w tradycyjnym egzystencjalizmie – oczywisty; głód prawdy staje się uwarunkowany systemowo (por. Wierzbicki, 2010, s. 115–116; Depta, 2010, s. 140; Przychodzińska, 2010, s. 199–200; Samoraj, 2010, s. 179, 180–181; Kwiatkowska, 2010, s. 219–220; Przeclawska, 2010, s. 230; Biliński, 2010, s. 241–243; *Edukacja europejska...*, 2010, s. 248).

Ogromny niepokój budzi wulgaryzacja pojęcia użyteczności. Podobnie jak „uczucia” wypierane są i zastępowane przez „emocje”, tak i (jest to specyficzny współczesny syndrom) „informacje” wypierają i zastępują „rozumienie”. Toczące się życie jest wprawdzie postrzegane, ale nie jest rozumiane. Odczuwane prawie wyłącznie reaktywnie, prowadzi do wzrostu płaskiej utylitaryzacji działania, co wyraża się m.in. tym, że rzeczom nadaje się rangę osób („wyślij tego esemesa”), a równocześnie faktycznie degraduje się osoby do rangi rzeczy. „Osoby” *de facto* zmieniają się w „osobniki”. W wyniku takiej niekompetencji świat nie tylko jest „płasko” postrzegany, ale i w działaniu staje się „płaski”. Przy braku rozumu konsumpcjonizm zbiorowy nie pozwala rozróżniać emocji i uczuć. Działanie rozumu zostaje ograniczone do kwestii sprawności technologicznej, uczucia zaś, które są ważną składową ludzkiego działania, zostają zastąpione przez reaktywne emocje. Konsekwencją tego procesu jest bezideowy intelektualizm tych, którzy nie ograniczają swego życia wyłącznie do „utrzymania się przy życiu” – w tym drugim przypadku mamy do czynienia ze współczesną „nijakością”. W odróżnieniu od „wegetatywnych mas”, bezideowy intelektualizm tych pierwszych, „działających”, jest konserwowany (zabezpieczony) przez rzeczywistość sprocdurowaną. Jerzy Semków (2010, s. 162–163) zwrócił uwagę na to zjawisko w nauce współczesnej: „doszło do wyodrębnienia się... dwóch kultur – kultury naukowej, reprezentowanej przez nauki ścisłe i tzw. *kultury literackiej* reprezentowanej przez humanistykę. (...) trudno nie zauważyć jego występowania w uniwersytetach polskich w postaci często nieskrywanym animozji pomiędzy przedstawicielami nauk ścisłych, uważających się za reprezentantów prawdziwej nauki (matematyka, fizyka, astronomia, chemia, przyroda), a tymi niby gorszymi, tzn. reprezentantami nauk humanistycznych, traktowanych jako nienaukowe”. Podobnie Andrzej P. Wierzbicki zauważa z sarkazmem, iż przedstawiciele nauk ścisłych nie przyjmują do wiadomości, że ich teorie są „tylko modelami wiedzy skonstruowanymi przez człowieka”, nie zaś – przy czym upierają się – „prawami natury odkrytymi przez człowieka”. Dla „prawdziwego” naukowca „Prawda i obiektywność są... wartościami idealnymi, nadrzędnymi; metaforycznie, **przedstawiciel nauk ścisłych przypomina księdza** (podkr. A. P. Wierzbickiego)” (tamże, s. 115).

Oto przykład klasycznego scjentokratyzmu. Tak jawi się – w każdym zakresie – proces degradujący *humanum* w człowieku. „Rozum” sprowadzony do sprocdurowanego intelektualizmu wytwarza czysto technicystyczne metody konstruowania

mysli i działań. Wiedzie to w sposób logiczny – a niezwykle rzadko zauważany przez współczesnych – do bezpożyteczności użyteczności i stopniowej (lecz przebiegającej w procesach nagłych) utraty ludzkiej wolności. To, co „użyteczne” zaczyna wysoce szkodzić zarówno jednostce, jak całym populacjom ludzi, zwierząt, degraduje wielkie obszary przyrodnicze; jednocześnie zarówno sami ludzie jako „obywatele” oraz ich przedstawicielstwa polityczne – i te, wybierane demokratycznie, i te, stanowione inną drogą – stają się niewolni, a więc także bezradni wobec narastających zmian (Lipowski, 2010, s. 36, 40, 42; Semków, 2010, s. 163; Szymala, 2010, s. 206, 208–212, 216).

Zatrata wolności wyraża się w atrofii światopoglądów. Oczywiście nigdy ludzie dysponujący rozwiniętym światopoglądem indywidualnym nie należeli do większości... Ale obecnie, nawet i ta mniejszość wydaje się zanikać. Światopogląd jest tym, co w znacznej mierze niedyskursywnie, asemantycznie łączy jednostki ludzkie z Otwartym. Wraz z restauracją psychologizmu, historycyzmu i irracjonalizmu, jednostce ludzkiej proceduralnie „spsychologizowanej” i „uorganicznionej” przypisuje się światopogląd jako kwestię jej gustu, nie zaś rozumu. Jest to – jak się wydaje – metodologiczny psychologizm. A „Z obowiązków praw do stwierdzenia konkretnych indywidualności nie prowadzi żadna droga” – stwierdził przed laty Bogdan Suchodolski (1928, s. 17), i słusznie.

Sprzedaż własnych zasobów rzeczowych, moralnych i ideowych – dla konsumpcji – jest czymś niebywale krótkowzrocznym. Dominująca komercjalizacja i nieuchronne fałszowanie wartości stanowią parawan dla działań niegodnych. Czy wobec tego żyjemy w próżni aksjologicznej? Chyba niezupełnie. Ale żyjemy w czymś gorszym: w aksjologicznej obłudzie. Wartość prawdy ulega osłabieniu w procesie wypierania wartości „silnych” przez „słabe”. Wraz z tym – jako nieodzowna konsekwencja psychologizmu w myśleniu i odczuciach – weszła zasada przyjemności jako główny cel bytu człowieka ponowoczesnego. Wygoda, a niekoniernie słuszność. Społeczeństwo „doznań” zastępuje człowieczeństwo doświadczeń. Doświadczenia zostają przez historycyzm zepchnięte w sfery określonych daną ideologią tradycji. Określonych utylitarnie, „na okoliczność”. Są to „doznania tradycji”. Wybór społeczny nie jest więc wyborem wartości. Jest wyborem doznań. Wybieramy określone doznania, starając się uniknąć określonych doświadczeń. I tak, w wyniku zatraty wolnościowego wpływu na rzeczywistość, ponowoczesne społeczeństwo jawi się przede wszystkim jako „publiczność”. Jako „gapie życia”. To jednak drogo kosztuje. Kosztami „ogładackiej izolacji” są: niepewność, rozczarowanie, zmęczenie, znużenie, „wypalenie zawodowe”, choroby zbiorowe (Depta, 2010, s. 141–145; Przychodzińska, 2010, s. 131).

Powtórzę – organicyzm w poglądach na społeczeństwo, przyrodę, świat, to restauracja naturalizmu w traktowaniu ludzkiej jednostki wraz z wynikającymi z tego postawami.

\*

Pytanie o „współczesną” prawdę jest niezwykle ważne dla humanizmu. Co to znaczy być humanistą w świecie smsów?

W kontekście tej problematyki Europa przecież nie poddaje się bez walki. Coraz bardziej samoświadoma blasków i cieni zawartych we własnych dziejach, po-

głębia swoją refleksję rozdroża. Refleksja ta dotyczy również antynomii: „wiedzieć a być”. Z jednej strony dostrzega się technikę bez-myślną, będącą wyłącznie środkiem życia bez osobowej świadomości celu; z drugiej strony ukazuje się „być” jako wiedzę sensownie bezinteresowną, ważną samoistnie, zawierającą w sobie technikę jako możliwy środek kreacji i przez to – rozumienia.

Czy technika może być czynnikiem spajającym przeciwieństwa tego rozdroża? Czy uniwersalizacja techniki będzie tożsama z uniwersalizacją bez-myślności? Jaka będzie rola kulturowego systemu wartości w tym procesie? Czy uniwersalizacja tego modelu nie będzie oznaczać „u-bezmyślnienia” wartości? W urzeczywistnianiu tej ponurej perspektywy kultura „przeszkadza”, bo poszukuje wątków sensu... Czy więc w spajaniu przeciwieństw rozdroża techniki naprawdę kultura przeszkadza?

Możemy stwierdzić, że kanon wartości dobrze się broni i że jest niezbędnym. Oczywiście kanon ten przekształca się, co dowodzi jedynie tego, że żyje. Istnieje on w mniej lub bardziej jawny vs ukryty sposób zarówno w „kulturze wysokiej”, „kulturze idei”, jak i w codziennym życiu ludzi.

To prawda, że człowiek „w życiu codziennym” myśli kategoriami najbliższego otoczenia. Ale nieprawda, że myśli antagonistycznie wobec innych. Ta „zwykła” właściwość ludzi przenosi się przeciw na „świat idei”. Istnieje bowiem wspólna część „zbioru” wartości społecznych pozytywnych. Istnieją w tej całości „ludzkiej” prawa różnorodne, ale nieprowadzące do konfliktu (*Edukacja europejska...*, 2010, s. 246–247, 254; Ciążela, 2010, s. 100–102; Suchodolski, 2010, s. 235; Kabatc, 2010, s. 29; Semków, 2010, s. 164–165; Samoraj, 2010, s. 178; Banach, 2010, s. 172–173).

## Troska odpowiedzialności

Wiemy z historii, co było następstwem naturalizmu – prądy i ruchy antynaturalistyczne – faszyzm i bolszewizm – oraz ich straszliwe zwyrodnienia: nazizm i stalinizm. Czy grozi nam „powtórka z historii”? Jest to bardzo prawdopodobne. I jeśli wiek XX był stuleciem mitów, to wiek XXI zapowiada się jako mocny bastion hipokryzji. Pod pozorami rozwoju demokracji zaczyna *de facto* królować utopia technokratyczna. Jej realizacja prowadzi do zaniku uczuć wyższych, rozumu i wolności ludzkiej. Zanika stopniowo ponadreligijne vs świeckie *sacrum*, pojawia się natomiast fundamentalizm religijny, rozwija „pełzający” nacjonalizm. Czy skuteczne opanowanie tych zagrożeń może odbywać się przez kolejny nawrót naturalizmu? Przecież nie, przecież to tylko dalej nakręca spiralę zakłamania i podstępnej przemocy oraz jawnego okrucieństwa... (Grzegorzczuk, 2010, s. 72–73; Depta, 2010, s. 139, 145; Szymała, 2010, s. 210; Semków, 2010, s. 161; Michnowski, 2010, s. 151; Kwiatkowska, 2010, s. 225–226; Suchodolski, 2010, s. 236).

Są dwa rodzaje wspólnoty: wspólnota „wrzucenia, wtrącenia w jarzmo wspólnego losu” i wspólnota z wyboru, wspólnota odpowiedzi człowieka na to, co los mu zysła. Wydaje się, że obecnie „wspólnota” techniki i ekonomii jest typem pierwszego rodzaju. Dawniej również należała do tego typu – w przeważającej mierze – wspólnota kultury. Ale czy obecnie nie mamy do czynienia z sytuacją, w której systemy kultury wymagają tworzenia „wspólnoty odpowiedzi”, wspólnoty drugiego

rodzaju, wspólnoty wyboru? „Europa” jest bowiem wkomponowana we wszystkie przemiany świata, co wcale nie oznacza, że podstawowe wartości humanizmu wszędzie są obecne i wszędzie podjęte z aprobatą... Denis de Rougemont w „Liście otwartym do Europejczyków” wyraźnie ostrzegał przed sytuacją, w której europejska cywilizacja narzędziowa (środki techniczne wszelakiego rodzaju i przeznaczenia) opanuje wszystkie społeczeństwa, a równocześnie społeczeństwom tym (i kulturom) pozostanie całkowicie obca kulturowa geneza i struktura, również moralna, tych środków. Ludzie reprezentujący inne nacje niż euroatlantycka czy eurośrodkziemnomorska, mając w swych rękach narzędzia *techné*, nie będą mieli najmniejszego pojęcia o idei *techné*, której „dziećmi” owe narzędzia właśnie są... Wynikiem takiego braku edukacji jest nie tylko pogłębiający się chaos wartości i narastanie wrogości międzykulturowej, ale również bezmyślne i barbarzyńskie niszczytelstwo chtonicznych wartości ludzkich zarówno w kulturach nieeuropejskich, jak i zatura idej i *ethosu* humanistycznego u samych Europejczyków... (Lipowski, 2010, s. 39–40, 42–43; Grzegorzczak, 2010, s. 83; Ciążela, 2010, s. 105–108, 110–111; Michnowski, 2010, s. 147–148, 150; Szymala, 2010, s. 210–211; Kwiatkowska, 2010, s. 220–222; Suchodolski, 2010, s. 235; Biliński, 2010, s. 239).

Zatem nie słabnie, ani nie traci swego znaczenia kulturowa i kulturalna odpowiedzialność Europejczyka za świat. Ma ona szanować inność, a równocześnie wynajdywać to, co interkulturowe. Aby tak mogło się stawać, potrzebne jest zapewnienie wyrównanego *in plus* poziomu ekonomicznego życia ludzi na całym obszarze eurośrodkziemnomorskim i euroatlantyckim, który to poziom wytworzyłby – z racji swego trwania – tendencję do świadomego samoograniczania w zakresie produkcji i konsumpcji. Pisał o tym trafnie Florian Znaniecki w rozważaniu pt. *Społeczne zharmonizowanie cywilizacji* (2001, s. 33–58). Dopóki ludzie będą dla siebie tylko producentami i konsumentami, dopóty nie będą w stanie być kreatorami własnego życia społeczno-kulturalnego. Tylko człowieczeństwo może jawić się jako najszerszy wymiar kondycji ludzkiej. To jednak dziś wydaje się wciąż perspektywą przyszłości. Jaka bowiem *natura naturata* została stworzona, to widzimy i mniej cieszymy się, a bardziej obawiamy się i jesteśmy niezszczęśliwi.

Czy *natura naturans* w swym tajemniczym wymiarze obdarzy nas blaskiem swej godności, czy porazi ogniem niedotrzymanych przez nas obietnic?

Tożsamość w stosunku do narodu, wobec Europy, wreszcie w sferze człowieczeństwa, możliwa jest tylko we wspólnocie z wyborem, nie zaś z wyroków losu. Budowanie tożsamości „genetycznej” („wewnątrz Europy”) i strukturalnej (obejmującej cały Glob) jest kardynalnym warunkiem ogólnoludzkiego dialogu. Dialog wymaga w równej mierze określenia tożsamości własnej, jak i powiązaniego z tym wyczulenia na specyfikę innych. Ta przyszłość jest możliwa tylko w teraźniejszości wyznaczonej przez postawę szerokiego rozumienia problemów globalnych.

W świecie ponowoczesnym kultura wyższa spychana na obrzeża indywidualizmu staje się nie indywidualna, ale indywidualistyczna. W wyniku tego procesu liczba ludzi indywidualnych wydatnie maleje. Rzeczywistość zbiorowa ukazuje dominację „ludzi nijakich” i towarzyszące im enklawy „indywidualistycznych osobników”.

A przecież już starożytni Grecy wyróżniali dwie kategorie „bycia sobą”. Gdy bycie sobą **bez względu na wszystko** opisywane było jako *mania*, to tylko bycie sobą **ze względu na wszystko** wyznaczało ludzki *kosmos* mieszczący się w kate-



gorii *logos*. Człowiek powinien nie tylko doskonalić siebie samego, ale i zmieniać świat, ku większej satysfakcji z tego świata. Pozytywny rozwój potrzeb, uzdolnień i zamiłowań – oto droga stawania się i bycia sobą. I tacy tylko ludzie mogą tworzyć elity pozytywne, wspólnoty indywidualnych osób, w odróżnieniu od zbiorów indywidualistycznych osobników. Bez tego typu elit społeczeństwa będą nieurochomione, niemobilizowane do działania, które jest przecież atrybutem czysto ludzkim. Trzeba „wykorzystywać” humanistykę właśnie do wspólnoty. Humanistyka „dostarcza nam tego, co najważniejsze – zmysłu krytycznego wobec świata, umiejętności myślenia, logicznej syntezy i analizy, daje nam możliwość poznania siebie i sensu naszego istnienia, otwiera horyzonty, wskazuje drogi, daje coś, bez czego wąski technokratyczny umysł prędzej czy później się zablokuje, zagubi, zedzie na manowce. Uczy też poczucia tożsamości i ciągłości, a także wrażliwości, bez których niemożliwe są żadne zdrowe relacje między ludźmi, bez których nie ma szans przetrwać żadne społeczeństwo” (Środa, 2008).

Generalna w tym jest rola nadziei: „Nawracać, wzbogacać, ratować, tworzyć pokój i harmonię społeczną – oto hasła naszych obywateli i naszego powołania – pisał Bogdan Suchodolski (1990, s. 305) – Taką była nauka Sokratesa i Chrystusa... Idźmy więc tą drogą”. Jest to droga myślenia według wartości. Tylko wówczas zostanie zachowane prawo *makros kai mikros kosmos*: to, co niezbędne dla egzystencji indywidualnej będzie współistnieć, współżyć z tym, co niezbędne dla egzystencji zbiorowej.

W tej przerażającej perspektywie jawi się fundamentalne znaczenie **humanistycznej jakości życia**. Chcemy być, nie chcemy ginąć i zatracać się. Chcemy uniknąć tego wszystkiego, co prowadzi do naszego upadku. Ale czy strategia unikania jest dostatecznie doniosła, aby doprowadzić do zwycięstwa? Strategia ta obecnie – przy rozwijającej się tendencji globalnego konsumpcjonizmu – dominuje. Jednak jest szkodliwa dla humanizmu, który ujmuje kwestię szczęścia jako pochodną aktywności ludzkiej o charakterze – mniej lub bardziej – innowacyjnym, poszukującym sensu. Słowem, aby szczęścia dostąpić, trzeba ku niemu aktywnie dążyć...

We współczesnej cywilizacji „europejskiej” tego typu postawy życiowe należą do mniejszości. Trafna jest refleksja Bogdana Suchodolskiego (1980): „Nie jest – być może – przesadą, gdy powiemy, iż w dzisiejszych czasach coraz mniej ludzi zmierza do szczęścia, a coraz więcej szuka sposobów, aby się uchronić od nieszczęść groźących i nadchodzących, od nieszczęść, które niszczą ludzi”. A przecież najlepsza nawet ucieczka przed nieszczęściem nie oznacza stanu szczęścia... Co więc należy wiedzieć i jak wiedzieć, aby wartościowo żyjąc mieć uzasadnioną nadzieję na szczęście? (por. *Edukacja europejska...*, 2010, s. 247, 251, 256; Szymala, 2010, s. 204–206, 214; Michnowski, 2010, s. 152; Banach, 2010, s. 171; Semków, 2010, s. 166; Lipowski, 2010, s. 43–44).

Edukacja musi otwierać ludzi na wartości. Oto i nauka w swej humanistycznej roli, ukazując perspektywy obiektywne, prowadzi do pojmowania i rozumienia trwałych wartości humanizmu (tu także: trwałych wartości życia i działania) w kulturze. Nauka „otwierająca” poprzez „wychowanie uczestniczące” nie polega na „po prostu” przekazywaniu informacji „o”, ale jest aktywną działalnością „przez”. Brak zaś takiej edukacji wywołuje zamęt aksjologiczny, a stan ów przecież nie prowadzi ani do wolności, ani do szczęścia. W akcji „pedagogiki nadziei”

możliwe staje się połączenie działań profesjonalnych z aktywnością spontaniczną. Przy świadomej hierarchii wartości wypracowującej – przez samoograniczenie i porozumienie – świadome podmioty ludzkiego działania, dorastamy do myślenia kategoriami świata. Tak – zgodnie z myślą Aurelia Pecceiego (1987) – możemy stwierdzić, iż fakt, że „przyszłość jest w naszych rękach”, nie musi nas napawać jedynie trwogą, może również tchnąć w nas nadzieję.

W tym sensie pokojowe współzycie nie musi być frazesem. Wzajemność wspólnotowości i zróżnicowania daje ludziom możliwość budowania „między losem a decyzją”. Tworzenie pokoju środkami pokojowymi staje się możliwe w aktach wyborów wartości ustalanych w dynamicznym porozumieniu. W XXI wieku ponownie staramy się odpowiedzieć, czym jest człowieczeństwo. W świecie, w którym rzeczywistość wirtualna przenika się z realną, przed mass mediami staje szansa kreacji piękna i ekspresji zgodnej z podstawowymi wymogami zarówno „sztuki”, jak i „życia”. To jednak jest możliwe tylko – przez etykę działania humanistycznego – w ramach humanistycznie pojętej edukacji. Musi ona – we wszystkich wspomnianych w tym artykule aspektach – pobudzać w jednostkach te potrzeby i dążności, dzięki którym jednostka coraz bardziej staje się człowiekiem, a tym samym rozszerza się i pogłębia sfera humanizmu (por. Wierzbicki, 2010, s. 119; Gajda, 2010, s. 49, 55–58; Bińczyska, 2010, s. 61–63; Ciążela, 2010, s. 106; Banach, 2010, s. 173; Samoraj, 2010, s. 179, 188; Piejka, 2010, s. 195, 197, 201; *Edukacja europejska...*, 2010, s. 248, 251, 256–257, 259; Suchodolski, 2010, s. 237; Biliński, 2010, s. 245).

### Humanizm i nadzieja niepewnego jutra

Sądzę, że warto w sposób uporządkowany przypomnieć rozważania Bogdana Suchodolskiego (1999, s. 39), który dokonał znaczącej refleksji syntezy kulturalnej, określając – właśnie w kontekście nadziei i zagrożeń powstającej nowej cywilizacji – czym jest „nowoczesny humanizm”. Powołanie się na ten dawny tekst B. Suchodolskiego nie ma na celu uzyskania historycznego spektakularium, wprost przeciwnie: uderza niezwykła ważność i aktualność tych treści w czasach współczesnych. Jakież więc treści zawiera przytaczany tekst? Są to ustalenia następujące:

1. Prymat wartości duchowych nad pozostałymi.
2. Posiadanie obiektywnej i trwałej hierarchii dóbr.
3. Zobowiązanie człowieka do określonego życia mimo trudności, a nawet klęsk.
4. Walka z ubóstwieniem świata rzeczy i ze związanym z tym przedmiotowym traktowaniem człowieka (człowiek jako narzędzie: produkcji, państwa, kultury itp.).
5. Walka z nieładem życia wewnętrznego jednostki powodowanym nietamowaniem żądz i upodobań.

Rzeczywistość scharakteryzowana powyżej jako „nowoczesny humanizm” ma swoją drogę powstawania, swoje ideowe, racjonalne i moralne źródła. Ukazują one zespół warunków pracy ludzkiej, walki o pozytywny rozwój człowieka, tworzą podstawy trudnej sztuki wyboru. Owe ideowe, racjonalne i moralne źródła nowoczesnego humanizmu można wymienić jako (tamże, s. 47):

– *racjonalizm prowadzący do prawdy, a nie wyłącznie do potęgi;*

- antynaturalizm, życie nie równa się życiu, dywersyfikacja form życia (wszystkie formy życia nie są jednakowo uprawnione);
- antyutilitaryzm, korzyści nie tylko materialne, wymagania świata rzeczy podporządkowane duchowi, jakościom ducha;
- antyimperializm, solidarność między ludźmi wartością samoistną, a nie tylko narzędziową w walce;
- antypragmatyzm moralny, powodzenie nie może być miarą (jedyną miarą) prawdy i dobra. Humanizm myśli jednostki ludzkiej zawierałby więc pewne konstytutywne ustalenia o strategicznym charakterze (tamże, s. 53):

- 1) obronę zasady poszanowania człowieka;
- 2) zasadę wolności i sprawiedliwości;
- 3) zasadę podporządkowania spraw materialnych duchowym;
- 4) sprzeciw wobec imperializmu i egoizmu;
- 5) niełamanie praw moralnych dla zysków politycznych.

Wszystko to zaowocowałoby powstaniem określonych humanistycznych norm działalności ludzkiej w życiu gospodarczym (tamże, s. 63):

1. Prymat wartości nad towarami – a więc tego, co jest samoistnie wartościowe nad tym wszystkim, co może być przedmiotem wymiany.
2. Prymat działalności całozyciowej człowieka nad działalnością tylko ekonomiczną.
3. Przewaga pracy jako „zagadnienia całego człowieka” nad pracą jako sprawą zysku lub wytwórczości.
4. Stosunki między ludźmi w całokształcie swego życiowego znaczenia nie zdominowane tymi stosunkami, które byłyby regulowane wyłącznie względami gospodarczymi.

W uzasadnieniu tej swoistej refleksyjno-egzystencjalnej syntezy Bogdan Suchodolski pisał: *Szukamy drogi poza rezygnacją i zarozumiałstwem, uznając istnienie w świecie ładu niezłomnego, ale zarazem istnienie ludzkiej woli odpowiedzialnej. Szukając drogi (...) podtrzymujemy zasadnicze dążenia neomarksizmu i pragmatyzmu. Ale przeciwstawiamy się tym rozwiązaniom, do których one dochodzą...* (tamże, s. 145). Największym ich błędem wydaje się fałszywe pojmowanie konieczności biologicznej – geograficznej – ekonomicznej.

*Konieczności przyrodnicze winny być przez ludzi opanowywane i przewyżczone, (...) jest to zadanie godne człowieka i możliwe stopniowo do wykonania. Ale istnieją inne jeszcze konieczności. Mają one charakter humanistyczno-metafizyczny. Nie są musem, lecz powinnością (...), czymś, co tkwi wewnątrz ludzkiej natury jako zespół wartości i powinności (...).*

*Działalność ludzka, działalność każdego pokolenia, skrępowana jest przeto podwójnie: stanem konieczności naturalnych, które stopniowo i rozsądnie ma prawo opanowywać, i owymi wiecznymi koniecznościami humanistyczno-metafizycznymi, które składają się na treść powołania ludzkiego i którym działalność ta powinna służyć* (tamże, s. 146; por. Gajda, 2010, s. 57; Lipowski, 2010, s. 35, 41).

Skoro przyszłość nie jest ani pełnym zaprzeczeniem teraźniejszości, ani też jej całkowitą akceptacją, to w świecie humanistycznych koncepcji i projektów powinni ją tworzyć ludzie o rozwijających się pewnych cechach, które humanistyczną perspektywę otworzą (por. Grzegorzycyk, 2010, s. 72; Samoraj, 2010, s. 179, 187; Semków, 2010, s. 166; Lipowski, 2010, s. 43; Wierzbiński, 2010, s. 116–117, 120–121; Depta, 2010, s. 146; Kubin, 2010, s. 124–125; Szymala, 2010, s. 215; Piejka, 2010, s. 196; *Edukacja europejska...*, 2010, s. 252). Pisał Bogdan Suchodolski (1968,

s. 229): *Kształcenie umysłu, uczuć i wyobraźni przez naukę i przez sztukę, kształcenie działania przez tradycję narodową i ogólnoludzką, przez ideologię społeczną i przez technikę, kształcenie życia wewnętrznego przez refleksję i filozofię, przez kontakty osobiste, przez zaangażowanie – wszystko to należy do wychowania moralnego.*

Do takich ważnych cech osobowości współczesnego Europejczyka niewątpliwie należy podatność na zmiany przy zachowaniu „kręgosłupa”. Trzeba zatem dążyć do rozwoju „żywych” ról indywidualno-społeczno-kulturalnych, a ograniczaniu funkcji jednostajnych. Takie ukierunkowanie rozwoju ma wyraźne ostrze antytechnokratyczne (Sztylka, 1999, s. 139–143). Narzędzia, funkcje narzędziowe nie mogą być nadrzędnymi celami życia jednostek – ani celami funkcjonowania struktur. Stąd pytanie: czy osoba kulturowa jest przygotowana na zmiany w powyżej zarysowanym profilu?

Konieczne jest kształcenie jakości jednostki antropicznej jako osoby, którą taka jednostka się staje, gdy w ramach swej rozwijającej się wolności podejmuje określone role społeczne i stara się ponosić za te akty stosowną odpowiedzialność, co prowadzi – poprzez jej uspołecznienie – do uspołecznienia kultury.

W ten sposób zarysowują się drogi do osobowości biegnące od umysłu do rozumu. Struktury umysłowe, mające naturalnie charakter czysto intelektualny, „kombinatoryczny”, dyskursywno-semantyczno-pojęciowy, wymagają rozwijania cech „patetycznych”, tzn. możliwości głębokiego, wielopłaszczyznowego i wielowartościowego pojmowania treści pochodzących zarówno z otaczającej rzeczywistości, jak i od nich samych. Trzeba pobudzać „patetyczne” dyspozycje. Możliwe jest to przede wszystkim przez uruchomienie rozwoju wyobraźni i uczuć wyższych. Wówczas w konieczny sposób pojawiają się tendencje i struktury rozumienia, które pozwolą przebudowywać jednostronnie intelektualny umysł w rozum. Jest to więc ważna – śródziemnomorska – droga rozwoju rozumu przyjmującego (*nous pathetikos*) i jego częściowej przemiany w rozum kształtujący, twórczy (*nous poietikos*). W tym procesie jednostki antropiczne przekształcają się w jednostki humanistyczne (*Edukacja europejska...*, 2010, s. 257; Piejka, 2010, s. 195).

I tylko jednostki, poprzez osiągnięcie prawdziwej wielkości i stawianie się **istotami kulturalnymi** w pełnym tego słowa rozumieniu, będą mogły osiągać tereny naszej pedagogicznej nadziei.

*Dlatego najpełniejszą wielkość osiąga człowiek nie przez to, iż jest sprawcą wielkich dzieł i wielkich czynów, które o nim świadczą, ale dzięki temu, iż się z nimi zespala całym sobą* (Suchodolski, 1947, s. 141).

Mianem kultury możemy określić całościowe istnienie człowieka jako istoty działającej. Ale tak rozumiana kultura *nie jest rzeczą prywatną. Choć każdy wytwarza ją w sobie, nikt nie wytwarza jej w osamotnieniu, nie wypracowuje na własną rękę. Kultura rodzi się w jednostkach dzięki wymianie doświadczeń, naśladowaniu wzorów, dzięki promieniowaniu na zewnątrz. Czterpać i dawać – oto jej prawo życia* (tamże, s. 93). Dlatego kultura „jako sposób życia” może istnieć dziś tylko w sensie etycznym, nie zaś w sensie etnicznym.

Dialog i kultura dialogu to zarówno porozumiewanie się, jak i przekraczanie własnych barier i ograniczeń. Dialog od ingerencji tym się właśnie różni, że ingerując przekraczamy przeważnie tylko czyjeś ograniczenia, zewnętrzne bariery. Prowadząc zaś dialog całymi sobą, przekraczamy ograniczenia własne, bariery wewnętrzne nas. I – jeśli staje się to aktem wzajemnym – powoduje otwarcie się

na siebie jednostek różnych osobowo, etnicznie i kulturowo, otwarcie bez zaborczości, wywyższania siebie i poniżania innych. Tak powinniśmy – i miejmy nadzieję – może przebiegać owocny dialog również międzykulturowy w tworzeniu perspektyw nadziei na przyszłość (Bińczycka, 2010, s. 65–66, 68–69; Grzegorzczak, 2010, s. 88–89).

Pytanie, czy to, co europejskie jest lub może być tym, co uniwersalne – zależy od spełnienia opisanego powyżej warunku.

Jeszcze ważniejsze jest pytanie: czy myślenie europejskie jest tym samym co **myślenie humanistyczne**? Obecnie chyba zdecydowanie nie. Przy zdominowaniu kultury współczesnej przez naturalizm i technokrację (dotyczy to także myśli religijnej), cywilizacja humanistyczna może być tylko jedną z wielkich cywilizacji uniwersalnych (Suchodolski, 1990, s. 127–135), a myślenie „europejskie” tylko po części – po mniejszej części – myśleniem humanistycznym (Suchodolski, 2010, s. 235). W tym myśleniu człowiek jako jednostka antropiczna jest istotą człowiekiem się stającą – bądź przestającą człowiekiem być. Proces, dramat ma miejsce tylko wówczas – w obliczu ryzyka, które może przynieść triumf, klęskę lub zatracenie autentyczności – gdy chodzi o istotę działającą. Wedle humanistycznej orientacji, jednostka tylko w szeroko pojmowanym działaniu stawać się może ludzką – i to nie w każdym działaniu, ale w tym, które bierze pod uwagę, poszukuje, broni i tworzy trwałe wartości humanistyczne. Taka działalność humanotwórcza, skierowana na powstawanie cywilizacji przyszłości w aktach identyfikacji psychologicznej i penetracji kulturalnej, kreuje swoją jakość w aktach wykluczających stosunek posiadania, gdyby miał on być niezbędnym warunkiem takich identyfikacji i penetracji. Humanistyczne porozumienie między osobami, narodami i kulturami nie może więc być osiągnięte w zdominowaniu ekonomicznym (Samoraj, 2010, s. 188; Kwiatkowska, 2010, s. 224).

Ekonomiczne porozumienie, uwzględniające i promujące własny, oryginalny wkład każdej ze stron w społeczno-kulturowy dialog, powinno – jeśli ma być rozwojowe i skuteczne – rozwijać horyzontalne wartości wszystkich uczestników takiej działalności. To jeden z warunków jej humanizmu. Tylko rozwój uzdolnionych dyspozycji, umiejętności wytwarzania i współpracy w wytwarzaniu, rozwój niepowtarzalności i szacunku kulturalnego może dawać nadzieję Planecie i tworzyć zręby wychowania dla pokoju (Campagnolo, 2010, s. 32–34; Suchodolski, 2010, s. 237–238; *Edukacja europejska...*, 2010, s. 248, 256). Tak, jak w przytoczonej przez Irenę Wojnar dewizie UNESCO:

*Różnorodność, która łączy; Twórczość, która zbliża;*

*Solidarność, która wyzwala*

– a więc przeciw integracji jako uniformizacji (*Edukacja europejska...*, 2010, s. 250).

**Życie refleksyjne** prowadzone na wielu obszarach i poziomach, zarówno w człowieku wewnętrznym jak i rozległych horyzontach społecznego działania, pozwala na poszukiwanie sensu, kontekstu, znaczenia; pozwala łączyć wymogi hierarchiczności i otwarcia, zapobiega tendencji schematyzacji, „szufladkowania” tak przecież złożonych obecnie zjawisk w człowieku i świecie. Życie refleksyjne nieoddzielające refleksji od czynu, zapobiegające utożsamianiu pracy ludzkiej z działalnością wyłącznie zawodową (Wojnar, 2009, s. 15–23), a kultury wyłącznie z aktywnością w dziedzinie sztuk pięknych – istotnie potrafi wyprowadzać nas w lepszą przyszłość.

Ludzka personalna działalność, zawierająca życie osobiste, oraz polityka gospodarcza, społeczna, kulturalna itd. – jedynie wówczas stworzą uzasadnioną nadzieję na przezwyciężenie światowego kryzysu i kryzysu humanistycznego, gdy będą przysparzać sobie i innym podmiotom nowych możliwości działania i otwierać perspektywy dalszych wyborów w aktach umacniającej się wolności i uspołecznienia. Stąd wynika dyrektywa budowania **wiedzy głębokiej**, opartej na rozumieniu siebie samych i procesów w zjawisk otaczającego nas świata. Tylko jednostka rozumiejąca buduje wiedzę osobistą i ma kompetencje do określania metod badania siebie i świata. Tylko w akcie rozumienia potrafimy trafnie oszacować przedmiot naszych orientacji i określić: czy powinien być on **wyjaśniany**, czy raczej **rozumiany**? Dlatego należy łączyć akty tworzenia wiedzy głębokiej z permanentnym poszukiwaniem autentyczności i sprawnym omijaniem lub przezwyciężaniem mierzonych martwych konwenansów (Sztylek, 2008, s. 46–53; Suchodolski, 1990, s. 86–95).

Refleksja kończąca te rozważania koncentruje się na koniecznych kreatywnych **związkach utopii z filozofią nadziei**. Człowieczeństwo bowiem mają określać trwałe wartości humanistyczne, a nie żadne inne; technika powinna uwolnić się od niewoli technokratyzmu; humanizm od dominacji naturalizmu. Konkurencyjność miałyby być służebną wobec bezinteresowności (Samoraj, 2010, s. 188; Kwiatkowska, 2010, s. 224), a problemat wolności człowieka stać się permanentną pedagogiczną przesłanką działań ludzkich – w aspekcie opieki, kształcenia i wychowania – wobec pokoleń, które stają się spadkobiercami naszego obecnego istnienia (*Edukacja europejska...*, 2010, s. 247, 256).

\*

Trudno jest przedstawić różnorodności i komplementarności myśli i stanowisk autorów poszczególnych rozważań. W konkluzji należy podkreślić szczególną wymowę artykułów zasługujących na odrębny komentarz. Poza omówionym głosem Ireny Wojnar, byłyby to artykuły Henryki Kwiatkowskiej (*Wrażliwość humanistyczna w urynkowanym świecie*) i Andrzeja Ciążeli (*Twórcza autonomia kultury*). Pierwszy z nich najwyraźniej i najgłębiej ukazuje tragikomiczny stan polskiej współczesnej rzeczywistości kulturalno-oświatowej. Autorka w sposób bardzo nam bliski broni humanistycznego wymiaru Jaskini Platona (Kwiatkowska, 2010, s. 225), drugi podważa całokształt dorobku ekonomiczno-kulturalno-naukowo-dogmatycznego politykierstwa myślowego i działaniowego, ukazując jego miałość i wręcz nicość wobec autonomicznych procesów tworzenia i twórczości przede wszystkim w skali *makro* (Ciążela, 2010, s. 97–99, 103). Z tego punktu widzenia kryzys globalny wydaje się nie tyle zagrożeniem humanizmu, co właśnie jego podstawową nadzieją (tamże, s. 112). Dlatego – powtórzę za Ireną Wojnar – intencje kształcenia ogólnego powinny zmierzać do przesunięcia troski edukacyjnej z wiedzy **na postawy człowieka**, określać współzależność między kategoriami **wiedzieć i być**.

## Przypisy

<sup>1</sup> *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów* pod redakcją Ireny Wojnar i Mikołaja Ł. Lipińskiego, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010.

<sup>2</sup> Nie wszystkie wystąpienia mogły być należycie rozwinięte w tekstach – niestety zmarło dwoje znakomitych i szlachetnych ludzi: doktor Jerzy Kubin i profesor Anna Przeclawska; we wspomnianej książce znajdują się jedynie szkice ich wystąpień.

## Literatura

- Banach Cz.: *Humanistyczne aspekty działania edukacyjnego*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010
- Biliński B.: *Kultura europejska czy uniwersalna? (kultura – nauka – technologia)*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010
- Bińczycka J.: *Osobowa tożsamość Europejczyka – perspektywa korczakowska*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010
- Campagnolo M.: *Kultura dla pokoju*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010
- Ciążela A.: *Twórcza autonomia kultury*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010
- Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010
- Depta H.: *Spółczesność doznań?* W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010
- Edukacja europejska: idea – treści – realia*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010
- Gajda J.: *Bycie Europejczykiem jako wyzwanie*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010
- Grzegorzcyk A.: *Europejskie wyzwanie społeczno-edukacyjne*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010
- Kabatc E.: *Weńska i polska Europa*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010
- Kubin J.: *Naukowe wymiary współczesności*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010
- Kwiatkowska H.: *Wrażliwość humanistyczna w urynkowanym świecie*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010
- Lipowski M. Ł.: *Tożsamość kulturowa/kulturalna prawem człowieka*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010
- Michnowski L.: *Kultura informacyjna w przewidywaniu globalnego kryzysu*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010
- Peccci A.: *Przyszłość jest w naszych rękach*. Przekł. Irena Wojnar, przedm. Bogdan Suchodolski. PWN, Warszawa 1987
- Piejka A.: *Wypowiedzi studentów UW na temat edukacji i samoedukacji europejskiej*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010
- Przeclawska A.: *O potrzebie nauk humanistycznych*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010
- Przychodzińska M.: *Tradycyjne wartości – piękno i ekspresja – we współczesnej rzeczywistości kulturowej*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010

Samoraj M.: „Edukacja dla Europy” – Raport Komisji Europejskiej. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010

Semków J.: *Edukacyjny wymiar aktywności współczesnego Europejczyka*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010

Suchodolski B.: *Przebudowa podstaw nauk humanistycznych*. Skład Główny w Księgarni Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Warszawa 1928

Suchodolski B.: *Uspołecznienie kultury*. Towarzystwo Wydawnicze „Rój”, Warszawa 1937

Suchodolski B.: *Uspołecznienie kultury*. Trzaska, Evert i Michalski, Warszawa 1947

Suchodolski B.: *Wychowanie dla przyszłości*. Wyd. 3. PWN, Warszawa 1968

Suchodolski B.: *Strategia życia*. „Kultura” z dnia 13 stycznia 1980

Suchodolski B.: *Dwie cywilizacje uniwersalne*. W: B. Suchodolski: *Wychowanie mimo wszystko*. WSiP, Warszawa 1990

Suchodolski B.: *Wychowanie dla pokoju – ład w świecie i ład w ludziach*. W: B. Suchodolski: *Wychowanie mimo wszystko*. WSiP, Warszawa 1990

Suchodolski B.: *Wychowanie mimo wszystko*. WSiP, Warszawa 1990

Suchodolski B.: *Skąd i dokąd idziemy*. Poł. A. Kołakowski. Warszawskie Wyd. Literackie MUZA, Warszawa 1999

Suchodolski B.: *Europa niebezpieczeństwa integracji*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010

Sztylka A.: *Autentyczny stosunek do rzeczywistości oraz stosunki zapośredniczone*. „Prakseologia” 1999, nr 139

Sztylka A.: *Podstawy humanistycznej sztuki życia*. Przedm. B. Śliwowski. Wyd. PBI Administracja 7 Sp. z o.o., Warszawa 2008

Szymala K.: *Polskie doświadczenia na temat wspólnotowej edukacji europejskiej*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010

Środa M.: *Humanista sam się wyżywi?* „Rzeczpospolita” z dnia 22 sierpnia 2008

Wierzbicki A. P.: *Nauka, technika, wartości a intuicja, metafizyka, hermeneutyka*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010

Wojnar I.: *Nauczyciel – potrzebny inaczej*. W: I. Wojnar, H. Witalewska, M. Ł. Lipowski: *O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Propozycje i przypomnienia*. Wyd. ZNP, Warszawa 2009

Wojnar I.: *Osobowa tożsamość Europejczyka. Zobowiązanie i kontrowersje*. W: *Człowiek europejski – korzenie i droga. Zbiór studiów*. Red. Irena Wojnar i Mikołaj Ł. Lipowski. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2010

Znaniecki F.: *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. PWN, Warszawa 2001.



# RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2011

**Bogusław Milerski: *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii.***  
Wydawnictwa Naukowe ChAT.  
Warszawa 2011, s. 335

Helmut Danner, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik.* Ernst Reinhardt Verlag. München–Basel 1979, s. 240.

Przyznaję, że pierwszy raz zdarza mi się zaczynać recenzję od przytoczenia danych bibliograficznych innej książki. Na swoje usprawiedliwienie mógłbym oczywiście powiedzieć, że Bogusław Milerski chętnie i często ją cytuje. Ale nie w tym rzecz. Chodzi o jedną z pierwszych prac w języku niemieckim – proszę mi wybaczyć ten osobisty watek – którą z zleceniem klasyka polskiej pedagogiki, Wincentego Okonia zrecenzowałem u progu swojej kariery naukowej dla czołowego polskiego czasopisma z zakresu nauk o wychowaniu, a mianowicie dla „Kwartalnika Pedagogicznego” (z roku 1981, nr 2, s. 146–150). Po dziś dzień do niemieckiej pedagogiki humanistycznej – czy szerzej do „nauk o duchu” – mam wyraźny sentyment. Przez pewien czas nosiłem się nawet z zamiarem poświęcenia swojej dysertacji doktorskiej genezie, rozwojowi, metodologii i osiągnięciom tej pedagogiki. Ale był to zamiar niewczesny – i to z wielu względów. Z dzisiejszej perspektywy mogę powiedzieć, że było to najwyraźniej zarozumiałstwo z mojej strony. Nie było też odpowiedniego klimatu naukowego. Tak zwane prace teoretyczne były wówczas niechętnie widziane w polskich naukach o wychowaniu; panowała moda na prace empiryczne, które co prawda rzadko kiedy wносиły coś nowego, ale pozwalały autorom wykazać się „na stopień” lepszą lub gorszą znajomością tajników (neo)pozytywistycznej metodologii. Dominowało przekonanie, że postęp pedagogiczny sprowadza się do zaniechania antropologicznych i aksjologicznych „spekulacji” na rzecz sformalizowanych badań empirycznych, rozwijania skutecznych technologii kształcenia i wychowania, a także doskonalenia aparatury pojęciowej. Prowadziło to zwykle do

przewagi metody nad problemem, do przerozumu formy nad treścią, do wyrugowania z pola zainteresowań badawczych problematyki wartości i świadomości ludzkiej, a wyniki badań pokrywały się nierzadko z przednaukowymi koncepcjami zdrowego rozsądku.

Nigdy jednak ani przez moment nie wątpiłem, że czas pedagogiki humanistycznej w polskich naukach o wychowaniu jeszcze jednak nadejdzie i że z całą pewnością czeka nas kolejny „przełom antypozytywistyczny”. No i okazuje się, że się nie myliłem. Wreszcie po trzydziestu latach czas ten nadszedł. Jakkolwiek pewne (nieliczne) oznaki zwiastowały go już wcześniej – jak choćby opublikowanie – w moim tłumaczeniu – tekstu Christopha Wulfa *Paradygmaty nauki o wychowaniu. Powstanie nauki o wychowaniu w Niemczech* („Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 4 s. 75–90), który wywołał swego czasu w polskiej pedagogice – rachityczną, bo rachityczną, ale zawsze – dyskusję także i nad pedagogiką hermeneutyzną czy też hermeneutyką pedagogiczną, co jednak uszło jakoś uwadze Bogusława Milerskiego. Niemniej powołuje się on na rzecz tegoż autora o wiele dojrzsza, dziesięć lat młodsza, a mianowicie na *Educational Science, Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory* z 2003 roku.

A później, w 2005 roku miałem nieklamanną satysfakcję, opracowując recenzję wydawniczą dzieła Bogusława Milerskiego: *Edukacja jako sztuka rozumienia. Hermeneutyka pedagogiczna w ewangelickiej pedagogice religii* (Warszawa 2005, s. 320). Wprawdzie nie wiem, czy dzieło to ostatecznie ukazało się w druku czy też nie, niemniej jednak z całą pewnością pewne zawarte w nim wątki wykorzystane zostały zarówno w wcześniejszych rozprawach autora (ich bibliografia, licząca sześć poważnych pozycji, zamieszczona na s. 309 zasługuje na szacunek), jak i w omawianej pracy. Wiele moich opinii i ocen sprzed ponad pięciu lat nic nie straciło na swej aktualności, toteż nie pozostaje mi nic innego jak powtórzyć nieco innymi słowy przynajmniej najważniejsze z nich.

Bogusław Milerski zajmuje się od lat głównie różnymi aspektami edukacji i pedagogiki religii, a także pedagogiką dialogu i pedagogiką kultury. We wszystkich tych dziedzinach jest znanym i uznanym autorytetem. Trudno mi nawet sobie wyobrazić bardziej kompetentnego autora dzieła o pedagogice hermeneutycznej czy też hermeneutyce pedagogicznej – i to nie tylko w kontekście pedagogiki religii, na gruncie której hermeneutyka ta wyrosła, rozprzestrzeniając się z czasem na inne subdyscypliny pedagogiczne. Był on niejako z góry predysponowany, czy też – by nie powiedzieć nieco żartobliwie ze względu na jego konfesję, no i na materię, którą się zajmuje – predestynowany do napisania tego dzieła.

Z wielkim uznaniem, ale i – nie ukrywam – z pewną zazdrością muszę stwierdzić, że refleksja Bogusława Milerskiego jest bardzo głęboko zakorzeniona w humanistyce niemieckiej: w niemieckiej teologii (ewangelickiej), filozofii i pedagogice – świadczą już o tym nazwiska myślicieli, na których się powołuje; lista tych nazwisk jest długa, bardzo długa. Świadczy też o tym niebywała wręcz bibliografia zajmująca mi mniej, ni więcej tylko 25 starannie zadrutowanych *petitem stron*; nawet przy złej woli trudno w niej znaleźć choćby literówkę.

Zgodnie z tytułem dzieła Bogusława Milerskiego składa się z dwóch części. Pierwsza (rozdziały 1 i 2) poświęcona jest hermeneutyce; druga zaś (rozdziały 3 i 4) pedagogice religii. Części te są oczywiście na wiele różnych sposobów ze sobą powiązane, niemniej dla osób – jak autor tej krótkiej recenzji – które nie mają nic wspólnego z pedagogiką religii, ważniejsza jest oczywiście ogólnopedagogiczna część pierwsza. Otwarcie przyznaję, że nazwiska twórców czy współczesnych przedstawicieli ewangelickiej pedagogiki religii niewiele mi mówią. Ale pod tym względem – jak mnie mam – nie różnię się od swoich polskich kolegów po fachu. Iluż bowiem z nich ma należyte rozeznanie w pedagogice religii jako takiej, nie mówiąc już o nieco egzotycznej w naszym kraju ewangelickiej pedagogice religii? A zatem już choćby z tego względu dzieło Bogusława Milerskiego zasługuje na uważną lekturę. Jest to **pierwszy jej wielki walor**. Poznawsze walory całej pracy są niezaprzeczalne. A część pierwsza powinna się znaleźć w kanonie lektur każdego adepta nauk humanistycznych.

Wprawdzie w swoich rozważaniach autor odwołuje się często i chętnie do bogatej i zróżnicowanej, acz hermetycznej (zwłaszcza dla czytelników polskich) literatury z zakre-

su niemieckiej pedagogiki kultury i ewangelickiej pedagogiki religii, to przecież znajduje też liczne inspiracje w literaturze ogólnopedagogicznej i w klasycznych już tekstach filozoficzno-hermeneutycznych. Tak więc można w jego pracy wyróżnić trzy wyraźne poziomy czy też obszary odniesień: ewangelicka pedagogika religii, pedagogika hermeneutyczna czy też hermeneutyka pedagogiczna – jak kto woli (nie miejsce tu, by roztrząsać kwestię niuansów znaczeniowych tych terminów), czy wreszcie hermeneutyka filozoficzna z uwzględnieniem polskojęzycznych wykładni niektórych koncepcji. Co więcej, uwzględnione również zostały poważne rodzime publikacje dotyczące naukowego statusu pedagogiki oraz współczesnych orientacji w pedagogice. Horyzont poznawczy Bogusława Milerskiego jest imponująco szeroki, erudycja niebywała, a cel, jaki przed sobą postawił, niezwykle ambitny – cel ten oscyluje między rekonstrukcją różnych koncepcji pedagogiki hermeneutycznej czy też hermeneutyki pedagogicznej a syntezą dorobku koncepcyjnego ewangelickiej pedagogiki religii. A przy tym wszystkim jego dzieło – choć wykorzystuje on bardzo bogaty materiał historyczny (że wspomnę o tekstach Leona Chmaja, Sergiusza Hessena, Bogdana Nawroczyńskiego, Bogdana Suchodolskiego) – nie ma charakteru czysto historycznego. Ma charakter systematyczno-historyczny. Jest ono ważnym głosem w aktualnej dyskusji nad tożsamością pedagogiki i sensem edukacji czy kształcenia – stąd odniesienia do takich autorów, jak np. Krystyna Ablewicz, Janusz Gajda, Janusz Gnitecki, Maria Czerpaniak-Walczak, Tomasz Szkuclarek, Bogusław Śliwerski, Lech Witkowski. I to jest **drugi istotny walor** dzieła Bogusława Milerskiego.

*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, czyli pedagogika kultury, nadal jest wyraźnie „niedoprezentowana” w polskich naukach o wychowaniu, bo też do jej uprawiania trzeba mieć gruntowne wykształcenie filozoficzno-humanistyczne, nie mówiąc już o znajomości języka niemieckiego. Nie wystarczy przyswojenie sobie kanonów (neo)pozytywistycznej metodologii, ani też zjonglowanie modnymi postmodernistycznymi frazesami. Nic tedy dziwnego, że rozprawy z tego zakresu albo są nieporozumieniem (*vide* Mieczysław Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna* z 1996 roku), albo – jeśli chodzi oczywiście o poważne rozprawy – należą do wielkiej rzadkości (*vide* Andrzej Ciążela, *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku* z 2010 roku). I to jest **trzeci ważny wa-**

lor dzieła Bogusława Milerskiego. Pedagogice kultury należy przywrócić należne jej miejsce w polskim myśleniu pedagogicznym.

A jest jeszcze i **czwarty walor**: forma dzieła. Otóż napisane ono zostało dającym się zrozumieć językiem, bez rozpowszechnionego dzisiaj pseudonaukowego żargonu. Niemniej nie jest to język najłatwiejszy. Nigdy jednak język pedagogiki hermeneutycznej czy też hermeneutyki pedagogicznej do łatwych nie należał, o czym łatwo się przekonać, zapoznając się tekstami klasycznymi (F.D.E.Schleiermacher, W.Dilthey, T. Litt, H. Nohl, E. Weniger, E. Spranger, W. Flitner, O.F. Bollnow), jak i współczesnymi (J. Henningsen, D. Baacke, M. Parmentier, K. Mollenhauer, D. Benner, W. Brezinka) zamieszczonymi choćby w *Hermeneutik und geisteswissenschaftliche Pädagogik, Ein Studienbuch* z 2002 roku. Mimo że autor opiera się głównie na literaturze niemieckojęzycznej, nie udało mi się znaleźć nieuniknionych zdawać by się mogło kalek językowych. Tłumaczenia są bez zarzutu. Pod względem strukturalnym dzieło też nie budzi moich większych zastrzeżeń – jego struktura jest logiczna i przejrzysta. Może tylko jego treść jest nazbyt rozdrobniona, co jest do przyjęcia w przypadku podręczników z nauk technicznych, ale nie w przypadku poważnego dzieła z zakresu humanistyki.

Zacząłem od wątku osobistego. I niechaj wolno mi będzie wątkiem osobistym zakończyć. Otóż jako członek Theodor-Litt-Gesellschaft przy Uniwersytecie w Lipsku ucieszyło mnie wiele, że od czasów Bogdana Nawroczyńskiego ktoś wreszcie popularyzuje w języku polskim myśl pedagogiczną autora *Führen oder Wachsenlassen* i podejmuje z nim poważną dyskusję. Co więcej, w paragrafie 2.4.1. pod tytułem *Przykłady badań w pedagogice polskiej* (s. 112–124) znalazła się informacja o moim tekście traktującym o recepcji myśli Theodora Litta i Eduarda Sprangera w Polsce [zob. Mirosław S. Szymański, *Die Rezeption Eduard Sprangers und Theodor Litts in Polen*. W: Peter Gutjahr-Löser, Dieter Schulz, Heinz-Werner Wollersheim (Hrsg.), *Theodor Litt – Eduard Spranger. Philosophie und Pädagogik in der geisteswissenschaftlichen Tradition*. Leipzig 2009, s. 115–125].

Cztery co najmniej argumenty przemawiają za uważną lekturą wymienionej pracy Bogusława Milerskiego, z którą zapoznałem się z wielkim sentymentem, jako że w części pierwszej jest ona dla mnie niezwykle wartościowym repetytorium, a dla czytelników nieobznajomionych z humanistyką niemiecką

będzie nieocenionym źródłem nowej wiedzy. Oto one, powtórzę:

- 1) rozprawa ma duże walory poznawcze;
- 2) rozprawa jest ważnym głosem w aktualnej dyskusji nad tożsamością pedagogiki i sensem wychowania;
- 3) rozprawa znacznie wzmacnia nurt pedagogiki hermeneutycznej czy też hermeneutyki pedagogicznej w polskim myśleniu o kształceniu i wychowaniu;
- 4) rozprawa napisana została niezwykle starannie, z wyraźną troską o czytelnika.

Mirosław S. Szymański  
Uniwersytet Warszawski

**Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski**  
(red. naukowa): *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 646  
wraz z płytą DVD, *Problemy współczesnej edukacji – rekonstrukcja założeń polityki oświatowej oraz modeli kształcenia w ponowoczesnym świecie*.

**Kierownik projektu badawczego –  
Bogusław Śliwerski**

Recenzowana publikacja, to kolejne, imponujące dzieło pod redakcją naukową Zbyszka Melosika i Bogusława Śliwerskiego. Książka liczy ponad 640 stron i jest wzbogacona o płytę DVD z zapisem interesujących i niezwykle inspirujących intelektualnie rozmów z nauczycielami i uczniami warszawskiego Zespołu Szkół Niepublicznych „Bednarska”. Materiał filmowy został opracowany przez Piotra Sobczaka i Włodzisława Kuzitowicza w ramach projektu badawczego pod kierunkiem Bogusława Śliwerskiego „Problemy współczesnej edukacji demokratycznej – rekonstrukcja założeń polityki oświatowej oraz modeli kształcenia w ponowoczesnym świecie”.

Od roku 1992, co trzy lata, z inspiracji profesora Bogusława Śliwerskiego odbywają się naukowe spotkania pedagogów, zaangażowanych w dyskusję nad kondycją edukacji (nie tylko polskiej) oraz możliwymi zmianami paradygmatu alternatywnego kształcenia i wychowania. Książka jest zapisem kolejnej konferencyjnej debaty, dotyczącej edukacji alternatywnej i jej współczesnego postrzegania. Zawiera kilka bloków tematycznych, zatytułowanych kolejno: spory teoretyczne, modele i praktyki edukacji alternatywnej, uwarunkowania edukacji alternatywnej, edukacja w świetle badań.

Dzięki takiej strukturze publikacja prezentuje szeroki dyskurs zarówno o teoretycznych i metodologicznych dylematach alternatywności pedagogiki i pedagogii, o ich afirmacji i krytyce, koncepcjach szkół alternatywnych i alternatyw edukacyjnych Polsce i wybranych krajach świata (opisy dotyczą m.in. Czech, Włoch, Norwegii, Rosji, Gwatemali, Japonii oraz Stanów Zjednoczonych Ameryki Pn.), a także o alternatywach dla edukacji szkolnej, takich jak: specjalna oświata dorosłych, ruch samorządowy, ośrodki pomocy społecznej, ośrodki kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli itp. oraz społeczny ruch odnowy edukacji i oporu edukacyjnego (stowarzyszenia oświatowe, edukacyjne inicjatywy obywatelskie, subkultury edukacyjne).

Tajemnica niezmienności dążeń reformatorskich, w tym również tych, związanych z ruchem alternatywnej edukacji, tkwi – jak wynika z uzasadnień Zbyszko Melosika i Bogusława Śliwerskiego zawartych we wstępie do omawianej książki – nie tylko w ideologii pedagogicznego indywidualizmu, neoromantyzmu lub pedagogiki oporu, ale z coraz silniej odczuwanej przez szeroko pojmowanych wychowawców potrzeby odstąpienia od odczłowieczających struktur i praktyk edukacyjnych na korzyść rzeczystwej, a nie tylko deklarowanej humanizacji procesu kształcenia i wychowania. Stąd też najprawdopodobniej tak szeroko zainteresowanie pedagogów problematyką wielości dróg wiodących do edukacyjnego i wychowawczego powodzenia.

Czterdziestu dziewięciu autorów, reprezentujących nie tylko uznane ośrodki akademickie w Polsce i za granicą, ale również różne szczeble oświaty, ośrodki doskonalenia nauczycieli oraz studenckie koła naukowe, ukazuje kwestie niezwykle istotne dla współczesnej debaty o kondycji pedagogiki alternatywnej. Znajdziemy zatem wachlarz problemów: od zagadnień teorii pedagogicznej do operacjonalizacji teoretycznych zagadnień w szkolnej codzienności, od edukacji formalnej do nieformalnych projektów edukacyjnych, od opisu zależności, w jakie uwikłana jest szkoła, do autonomicznego tworzenia i urzeczywistniania celów kształcenia i wychowania, od ideologicznych postulatów pedeutologicznych do propozycji zmian w przygotowaniu nauczyciela do pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Godne uwagi jest to, iż książkę „spinają” dwa niezwykle interesujące artykuły. Pierwszy z nich, to artykuł Czesława Kupisiewicza „Szkoła alternatywna – definicje, rodzaje, oce-

na, perspektywy rozwoju”, drugi – Bogusława Śliwerskiego „Ostrzeżenie zamiast zakończenia, czyli o toksycznych doświadczeniach wychowanków *Odenwaldschule*”.

Czesław Kupisiewicz z charakterystyczną dla siebie precyzją słowa i trafnością ocen porządkuje obecne w wielu publikacjach pedagogicznych teoretyczne spory dotyczące definiowania i rozumienia edukacji alternatywnej, ukazując jej przemiany w historycznej perspektywie. Próba spojżenia na dzieje i współczesność rozmaitych rozwiązań alternatywnych prowadzi czytelnika do konstatacji, że alternatywność ta była i jest obecnie rozmaicie pojmowana i przybiera niejednorodną postać. Również obraz ruchów alternatywnych w edukacji oraz oddziaływań tychże na model współczesnej oświaty nie jest jednoznaczny. Tym bardziej syntetyczny i zarazem perspektywiczny wykład, dający czytelnikowi gruntowną, merytoryczną podstawę do namysłu nad współczesnymi znaczeniami alternatywności w wychowaniu i kształceniu, jawi się jako absolutnie niezbędny. Jest to zarazem doskonale w formie i treści wprowadzenie do problematyki poruszanej w kolejnych działach publikacji. Końcowy artykuł Bogusława Śliwerskiego jest wyraźnym sygnałem i, jak podkreśla sam autor, ostrzeżeniem dla pedagogów, czym może zakończyć się niewłaściwe pojmowanie alternatywności w wychowaniu i kształceniu oraz jak łatwo jeden człowiek, a raczej stosowana przez niego „czarna pedagogika” może zniszczyć wieloletnią pracę wychowawczą poprzedników. Opisująca w artykule *Odenwaldschule* (szkoła alternatywna umocowana w duchu niemieckiej pedagogiki reformy) okazała się bowiem „zdradą wobec dzieci, zdradą wobec ich rodziców, zdradą wobec twórcy-zaloźcy szkoly, wobec placówki (...), jest to niewątpliwie też zdrada pedagogiki, której alternatywność polega na głębokim, autentycznym byciu po stronie dziecka, by wspólnie z nim odkrywać i wzmacniać jego człowieczeństwo” (s. 645). Czy jest to zatem ostrzeżenie przed nadmiernym zaufaniem do tego, co w pedagogice odmienne? Wnikliwy czytelnik dostrzeże w opisanym przypadku nie tyle dowód na niespełnione obietnice alternatywnej edukacji, ile drogowskaz ukazujący wyraźnie, że żadna, choćby najśmielsza i najpiękniejsza w swej wymowie koncepcja pedagogiczna nie może być właściwie urzeczywistniona bez pozytywnego „wcielenia”. To człowiek uszlachetnia dzieło, ale też człowiek może je łatwo znieczyścić i skalać.

Jeśli mówimy o trosce o właściwą jakość wychowania i kształcenia, to w pierwszym rzędzie należytą rangę nadać trzeba formacji pedagogów. To zagadnienie poruszane jest nie tylko w licznych artykułach książki (m.in. pisze o nim Zlatica Hulová, Mirosław Kowalski i Daniel Falcman, Jolanta Bonar), ale najdobitniej rozbrzmiewa w wypowiedziach nauczycieli i uczniów warszawskiego niepublicznego Zespołu Szkół „Bednarska”, zamieszczonych na płycie DVD, dołączonej do książki. Marta Ługowska – wieloletnia nauczycielka „Bednarskiej” – mówi z przekonaniem, że nauczyciel musi być wyrazisty, „jakiś”, po to, aby uczniowie również byli „jacyś” i nie ulegali powszechnej dziś homogenizacji myśli i postaw. Twórczyni szkoły – Krystyna Starczewska przekonuje, że otaczana szacunkiem młodzież potrafi szanować innych, a dyrektor Jan Wróbel dodaje, że „nie można zrobić uczniowi gorszej krzywdy, niż zrobić z niego ucznia na całe życie”<sup>1</sup>.

Filmy prezentujące urzeczywistnioną ideę szkolnej demokracji nie są w książce *Edukacja alternatywna XXI wieku* jedynie wysmakowanym dodatkiem. Tworzą osobną, interesującą i zarazem pobudzającą intelektualnie wyprawę ku pełniejszemu rozumieniu edukacyjnej alternatywności dzisiaj. Alternatywności, w której pierwotne idee Nowego Wychowania splatają się z koniecznym współcześnie rozwiązaniem samodzielności myślenia, autonomii celów i dążeń jednostki, personalistycznym kształtowaniem dojrzałej osobowości.

Przegląd zagadnień nie wyczerpuje prezentowanego w publikacji bogatego *spectrum* istotnych i aktualnych problemów, z jakimi boryka się edukacja alternatywna w świecie współczesnym. Zarówno wypowiedzi autorów w książce, jak i wywiady zamieszczone na płycie DVD uświadamiają czytelnikowi, iż stajemy dziś, nie po raz pierwszy zresztą, wobec wielkich edukacyjnych wyzwań, szans, ale także wobec konieczności podejmowania decyzji na różnych szczeblach organizacji państwa i społeczeństwa oraz w szkołach i uczelniach – jako podstawowych ogniwach zmiany edukacyjnej. Ukazują wyraźnie, iż trzeba nieustająco zdobywać wiedzę o reformowaniu edukacji oraz podejmować próby rozwijania wyobraźni decydentów i realizatorów polityki edukacyjnej na temat jej efektów i relacji efektów do teoretycznych założeń. Nadzieja jest siłą sprawczą, ale powinna być weryfikowana w społecznym dialogu, ponad podziałami politycznymi i środowiskowymi, a ten postulat, jak pokazuje

polska codzienność, jest niezwykle trudny do realizacji.

„Brak inwestycji w edukację to inwestycja w ignorancję” głosi hasło odbywającego się co roku w Warszawie Festiwalu Nauki. Trudno uwierzyć, jak często hasło to było głoszone, choć w innej formie, w ostatnich dziesięcioleciach. Jeszcze trudniej wyobrazić sobie jednak, że w najbliższym czasie mogłoby ono zostać zastąpione innym – bardziej optymistycznym. Tym bardziej potrzebny jest nieustanny namysł nad usprawnianiem polskiej szkoły, a także głośne eksplikowanie postulatów pedagogicznych dotyczących całościowej, rzetelnej, merytorycznie ugruntowanej, perspektywicznej zmiany edukacyjnej, uwzględniającej wielość dróg prowadzących do wspomagania rozwoju autonomicznej, współodczuwającej, zdolnej do współtworzenia i współlistnienia z innymi jednostki. Publikacja *Edukacja alternatywna w XXI wieku* jest dowodem na to, iż wymienione postulaty są żywe i coraz głośniej upominają się o należne sobie miejsce.

Renata Nowakowska-Siuta  
*Chrześcijańska Akademia Teologiczna*

#### Przypisy

<sup>1</sup> *Bednarska – wywiady z nauczycielami i uczniami, w: Problemy współczesnej edukacji – rekonstrukcja założeń polityki oświatowej oraz modeli kształcenia w ponowoczesnym świecie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010. Płyta DVD.

**Lech Salaciński:**  
*Aporie wychowawcze szkoły i nauczyciela. Złudzenia transmisji wartości w edukacji. Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 414*

Autor recenzowanej rozprawy Lech Salaciński jest znany w środowisku lubuskich pedagogów jako autor publikacji poświęconych założeniom reformy ustrojowej w polskiej oświacie po 1989 roku oraz związanym z nią procesom doskonalenia zawodowego nauczycieli, w tym z systemem kaskadowego przygotowywania edukatorów do zapoznawania nauczycieli z mającymi obowiązywać rozwiązaniami programowymi i metodycznymi. Jego badania najczęściej były prowadzone w środowisku zielonogórskim. Dotyczyły samowiedzy aksjologicznej i roli preferowanych przez uczniów i nauczycieli wartości w ich osobistym życiu. Jako jeden z nielicznych wśród

pedagogów szkolnych zwraca uwagę na kategorię pseudowychowania.

Praca o intrygującym tytule zapowiada ważne pole problemowe we współczesnych badaniach pedagogicznych. Sałaciński niezwykle trafnie dobrał przedmiot badań, który, choć nie jest nowy, to jednak w pełni się z nim zgadzam, wymagał ponownej eksploracji tak ze względu na rozwój nauk humanistycznych, jak i nowy sposób sformułowania własnych problemów badawczych. Jego zdaniem niemożność przeciwdziałania przez nauczycieli skuteczności własnych działań wychowawczych sprawia, że nie udają im się kolejne próby naprawy oraz doskonalenia człowieka i świata. *Skoro więc pedagogom przez tyle wieków nie udało się stworzyć nowego, lepszego człowieka, przez to doskonalszego świata, może nie potrafią oni właściwie „odczytać” natury ludzkiej, sensu jej istnienia, treści życia i kierunków rozwoju. W związku z tym może konieczne jest podjęcie próby nowego spojrzenia na człowieka i postawienie od nowa podstawowych pytań”: „Jak wychowywać?”, „Kim ma być człowiek jako rezultat tego wychowania?”, „Jak to się dzieje, że człowiek staje się takim pod wpływem pedagogicznego działania?” (s. 10–11).*

Sałaciński postawił zatem sobie bardzo trudne zadanie dogłębnego wyjaśnienia swoistości wychowania w szkole dzięki rozpoznaniu w nim złudzeń i aporii, które tylko pogłębiają kryzys i bezradność wobec nich podmiotów wychowujących. Lokując główne źródło aporii w aksjologicznych uwarunkowaniach wychowania, interesuje go odpowiedź na pytanie: Czy w szkole ma miejsce wychowanie do wartości? Czy jest możliwy brak tego wychowania w ogóle? Jak nauczyciele radzą sobie z procesem transmisji wartości? Jaką wreszcie mają świadomość zadań, możliwości i granic wychowania do wartości? Pierwsze dwa rozdziały teoretyczne poświęca zatem analizie swoistości szkoły jako społecznej instytucji edukacyjnej (rozdz. I) oraz szkole jako aksjologicznemu teatrowi złudzeń (rozdz. II). Taka struktura treści w części teoretycznej jest logiczna, gdyż pozwala na scharakteryzowanie głównej zmiennej zależnej, jaką są złudzenia nauczycieli co do transmisji przez nich lub z ich udziałem wartości w procesie edukacji szkolnej.

Warto dostrzec bardzo ciekawy dobór źródeł do teoretycznych analiz swoistości szkoły jako społecznej instytucji edukacyjnej. Mamy więc do czynienia z syntetycznym zestawieniem wiedzy o makropolitycznych i makrospołecznych czynnikach funkcjonowania szkoły

oraz interpretacją jej działań w świetle podejścia neoinstytucjonalnego, które na dobre już zaistniało w pedagogice społecznej. Jest to niewątpliwie trafnie dobrana teoria, dzięki której można dostrzec interesujące badacza dysfunkcje czy aporie. Widać wyraźnie, jak autor tej rozprawy lokuje swoje analizy w nurcie badań holistycznych, wymagających uwzględnienia w poznawaniu i wyjaśnianiu sensu reform szkolnych różnych czynników, a nie tylko tych, które są poddawane odgórnemu, centralistycznemu sterowaniu władz oświatowych. Zachęca także przy okazji swoich analiz do konieczności podjęcia badań *trwałych śladów w świadomości społecznej, w działaniach zbiorowych we wprowadzonych po 1989 roku rozwiązaniach instytucjonalnych* pozostałości minionej epoki socjalistycznej.

Autor trafnie rozpoznaje potrzebę przejścia od szkoły nakazowej, dyrektywnej do autonomicznej i demokratycznej. W rozdziale II dopełnia ten sposób postrzegania modelu nowej szkoły jako skazującego jej podmioty na nieustanną rywalizację ukierunkowaną na ogólny sukces. *Jest to przejście od szkoły jako intelektualnej „uczty” poprzez szkołę intensywnego urabiania i transmisji autorytatywnej wiedzy i dalej poprzez szkołę jako miejsce autonomicznego rozwoju i ośrodek realizacji własnych zainteresowań do szkoły intensywnej, kognitywnej pracy i ćwiczenia ucznia w najlepszym rozwiązywaniu zadań i testów egzaminacyjnych (s. 46).* Zawęża jednak swoją perspektywę opisu szkoły do zjawisk, które mają w niej jedynie negatywny charakter, a pomija te, które nie mają z nim nic wspólnego. Kiedy np. pisze o rywalizacji w wychowaniu szkolnym, to jako o procesie antagonicznym, podczas gdy może ona mieć charakter nieantagonistyczny, a więc twórczy i odwołujący się do współdziałania. Dobiera zatem z literatury współczesnej takie argumenty, by za ich pomocą podtrzymać własną, negatywną, wizję szkoły, którą cechuje magiczna dwoistość odgrywanych ról, gra pozorów, a zatem i fikcyjność zachodzących w niej procesu wychowania. *Fikcji tej towarzyszą nieodłącznie udawanie, określone mity oraz niezmiennie iluzje (s. 60).*

Można na podstawie tak dobranych kryteriów zbudować model antyszkoły, szkoły fikcyjnej, szkoły pozorów, ale nie można nie dostrzegać zarazem tego, że nie jest to jedynie uprawnione podejście do konstruowania jej struktury i założonych funkcji. W tym sensie owa konstrukcja ma charakter instrumentalny, manipulacyjny, na użytek własnego celu, jakim jest wykazanie, że szkoła to teatr, fik-

cyjne angażowanie się nauczycieli w grę wartościami o znamionach manipulacji, powierzchowności i budowania złudzeń, że zachodzi w niej proces wychowania. Można przecież odczytać w teoriach wychowania szkolnego, jak np. T. Gordona czy w filozofii edukacji J. Tischnera, zupełnie przeciwnie powyzszemu podejściu procesy i wzory działania. W rozdz. 1.4. „Sztuka wychowania do wartości a proza codzienności w szkole” autor formułuje sądy, w świetle których wychowanie w ogóle, a wychowanie do wartości w szczególności jest niemierzalne i nietrwałe, gdyż nigdy nie skutkuje „trwałym produktem”. Pyta zatem: *Jak zmierzyć świat wartości indywidualnego człowieka, nauczyciela, ucznia, skoro jest on w pełni autonomiczny i nazyje na sferze subiektywnych odczuć?* (s. 77).

Zarysowana przez Salacińskiego w rozdziale 2 diagnoza kondycji społeczno-moralnej i profesjonalnej polskich nauczycieli jest jednostronnie skonstruowana na podstawie ogólnikowych i nieopartych odniesieniem do jakichkolwiek badań sądów, obciążając pedagogów w sposób nieuprawniony jedynie błędami i patologicznymi postawami. Dla niego nauczyciele:

- boją się podejmować w trakcie codziennej pracy problematykę wychowania do wartości, gdyż obawiają się odpowiedzialności za skutki swoich oddziaływań, mają ciągłe poczucie winy za potencjalne błędy (s. 79);
- interesują się tylko sobą, swoim sumieniem i tym, co inni o nich lub o skutkach ich pracy i oddziaływań powiedzą (s. 79);
- z jednej strony zmierzają w swej pracy do osiągnięcia przez uczniów stanu pełnej autonomii i moralnej i samostereowalności w układzie uznawanych przez nich wartości, ale sami tkwią w stanie autorytarnej w tym względzie zależności (s. 79);
- mają trudności z wychowaniem do wartości jako zadaniem (s. 80);
- najczęściej jednak przechodzą do „starej” strategii udawania, pozoracji i tworzenia dokumentacyjnej fikcji (s. 81);
- stosują w przekonywaniu uczniów zabiegi pseudouzasadniania pożądanego postępowania (s. 81);
- nie rozumieją istoty przemian, jaki powinny zachodzić we współczesnej szkole (s. 85);
- są przeciążeni zakresem przypisywanych im dodatkowych zadań czy obowiązków w zastępstwie niewydolnej wychowawczo rodziny (s. 86);
- spychają na inne podmioty edukacyjne odpowiedzialność za własne niepowodzenia i ogólne rezultaty kształcenia i wychowania,

nie dostrzegają swoich błędów i skutków niewłaściwych decyzji wychowawczych. Dlatego nieodpowiedzialny nauczyciel nie sprzyja kształtowaniu się odpowiedzialności uczniów, co skutkuje nieodpowiedzialnością ludzi już dorosłych (s. 89);

- stosują odwrotną strategię minimalizacji działań, tj. w niarę sumiennie wypełniają tylko te obowiązki, które należą do absolutnego minimum zadaniowego, np. sprawowanie nadzoru w trakcie lekcji, przekazywanie wiedzy, prowadzenie podstawowej dokumentacji klasowej (s. 86–87);
- nierzadko ograniczają się w swych obowiązkach wyłącznie do tych zadań, których efekty są najbardziej spektakularne, zauważalne, przynoszą społeczne uznanie i ogólne zadowolenie (s. 87);
- deprecjonują osiągnięcia uczniów i oceny szkolne (s. 87);
- mają trudność uznaniu tego, co jest dobrem a co złem. *Trudność ta dotyczy również codziennych relacji z uczniem i w każdym przypadku ma wymiar aksjologiczny. (...) Dla przeciętnego nauczyciela jest to o tyle trudne, że w swej pracy musi dokonywać szeregu rozróżnień wartościujących wobec uczniów. A jak to robić, skoro ma do czynienia z ogromem fenomenów ludzkich osobowości, tak bardzo zróżnicowanych indywidualnie i subiektywnie odbierających otaczający świat?* (s. 91);
- w wyniku zmiany warunków społecznych, jakości i warunkach życia, kryzysu etycznego i pluralizmu wartości są tak zagubieni w tym chaosie, że nie potrafią być sprawcami powinności aksjologicznych;
- w najmniejszej choćby mierze nie mają przygotowanych umysłów na tak wieloaspektową „rewolucję” (s. 92; ale też ten sam cytat jest na s. 110); Po wielu rozczarowaniach i niemożności porażenia sobie z podjęciem właściwej decyzji wielu nauczycieli oczekuje jeszcze dziś jednoznacznej odpowiedzi z zewnątrz, jeśli nie nawet gotowych rozstrzygnięć (s. 110);
- nie są wcale świadomi swej roli w zakresie wychowania do wartości oraz skuteczności oddziaływań wychowawczych (s. 94); współczesny nauczyciel coraz częściej stoi w sytuacji wątpliwości we własną wychowawczą możliwość sprawczą, szczególnie, jeśli dotyczy to wychowania do wartości (s. 103);
- czuje się wewnętrznie i zewnętrznie zniewolony (s. 104);
- nie potrafią całościowo ogarnąć oczekiwanych i wprowadzanych zmian. *Nie jest w stanie zrozumieć;*
- czują się opuszczeni, „bez tradycji, która wybiera i określa, która przechowuje, która wskazuje, gdzie są skarby i na czym polega ich wartość” (s. 111);

- coraz częściej ulegają zniecierpliwieniu, którego wyrazem jest zwątpienie w swoją sprawczą moc, potrzebę i możliwość indywidualnego oraz faktycznego przełamania kryzysu (s. 111);
- popadają nierzadko w stan ogólnej bezna dziei, a w swym codziennym działaniu nie dostrzegają szansy zawodowej i osobistej samorealizacji (s. 111);
- uważają, że ich podstawowym zadaniem jest dokładna realizacja narzuczanych przez władzę programów, z których następnie są przez nie rozliczani. Przyznają również, że zawarte w tych programach treści są im często obce lub wręcz się z nimi nie zgadzają, ale co mają robić, skoro się od nich tego wymaga (s. 113);
- bezrefleksyjnie podchodzą do uzasadnień wartości i moralności w ogóle (s. 116): *Model wychowania preferowany w praktyce przez nauczycieli należy określić jako bezrefleksyjny i w rzeczywistości nieuzasadniony* (s. 118);
- nie respektują lub ignorują rodzącą się dopiero autonomię uczniów (s. 117);
- uwikłani w problemy codzienności nie potrafią lub nie chcą niczego w szkole zmienić (s. 124);
- pozorują często planowość i celowość swoich działań, które są jedynie martwym zapisem na papierze. *Co ciekawe, to dokumentacja, a nie rzeczywiste działania stają się przedmiotem systematycznej kontroli i oceny jakości działania szkoły i pracy nauczycieli* (s. 184). *Plany i programy szkolne są bardzo często szlucznym tworem, który nie przystaje do rzeczywistych oddziaływań szkoły i praktyki nauczyciela* (s. 185).

Swoistego rodzaju podsumowaniem jest stwierdzenie, że: *W sposób nieunikniony pojawiają się więc błędy i nieprawidłowości decyzyjne, co w przypadku pracy wychowawczej może stwarzać niemałe zagrożenie dla całości życia społecznego* (s. 93). Zapewne dąłoby się poprzez odwołania do badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli czy innych badań nad system wartości nauczycieli polskich potwierdzić niektóre z powyższych diagnoz, ale i tak nie dotyczyłyby one całej populacji nauczycielskiej, tylko jakiejś jej części. Tymczasem Lech Sałaciński używa uogólnień upraszczających, pejoratywnych dla przedstawicieli tego zawodu, które dobrze sprawdzają się w artykułach publicystycznych czy propagandowych, ale w rozprawie naukowej wymagają jednak rzeczowego odniesienia do rzeczywistości.

Przejdźmy zatem do przyjętych przez autora założeń badawczych, w których zaplanował, że zbada rzeczywisty kształt i przebieg wychowania do wartości w szkole, odnosząc

go głównie do interakcji między nauczycielem a uczniami w celowo organizowanych sytuacjach wychowawczych (s. 122). Podejmując się próby wyjaśnienia i opisu rzeczywistego obrazu wychowania do wartości w szkole, w pełni uzasadniona okazała się na początek analiza modeli różnych rozstrzygnięć dylematów i trudności, jakie nauczyciel najczęściej napotyka w swej codziennej pracy w ramach tego właśnie aspektu wychowania (s. 125). Niestety, autor nie formułuje w przeznaczonym do tego rozdziale (r. III – Wychowanie do wartości w szkole – wstęp do badań empirycznych) ani głównego problemu badawczego, ani też nie wylania i nie definiuje interesujących go zmiennych. Nie została też przeprowadzona operacjonalizacja zmiennych, a zatem nie wiemy, o czym mają świadczyć zgromadzone opinie nauczycieli i uczniów? Czy tylko o tym, na ile badani uczniowie podzielają (*potwierdzają*) określone opinie nauczycieli lub są odwrotnego zdania i postrzegają określone zdarzenia i problemy w sposób proporcjonalnie przeciwny? (s. 129).

Cele badań, jak okaże się w części sprawozdawczej, są dodawane w zależności od referowanego problemu. Autor pisze bowiem na s. 186: *W podjętych w ramach tej pracy badaniach postanowiono na początek sprawdzić, na ile praca w szkołach miała wymiar celowy i planowy. Dodatkowo postanowiono zbadać, w jakim zakresie zasadne i możliwe jest zorganizowanie swoistej pracy wychowawczej w szkole w ramach najszerszej pojętego wychowania do wartości* (s. 186). A dalej stwierdza: *Na początek postawiono sobie za cel sprawdzenie, na ile podstawą projektowanej i planowanej pracy wychowawczej jest rzetelna diagnoza pedagogiczna. Powinna ona sprowadzać się w przypadku wychowania do wartości do stwierdzenia preferencji aksjologicznych podmiotów* (s. 187).

Autor wyprowadza z porównania opinii nauczycieli o preferencjach ich uczniów z rzeczywistymi ich wyborami fałszywy wniosek: *że badani nauczyciele w chwili badania nie mieli dobrej orientacji w preferencjach aksjologicznych swoich uczniów. Ich wiedza prawdopodobnie bazuje na spontanicznych spostrzeżeniach, jest jedynie powierzchownym przypuszczeniem wywiezionym na podstawie żywiołowych kontaktów z uczniem i obserwacji wybranych przypadkowych sytuacji, rozpow szechnianych w potocznych opiniach społecznych o młodzieży* (s. 187–188). Na jakiej podstawie wyprowadza z powyższych deklaracji wniosek o tych uwarunkowaniach, skoro nie przedstawia w tym miejscu wyników ich diagnozy? Trudno bowiem uznać za wiarygodną podstawę tego wniosku stwierdzenie, że: *Też o braku rzetelnej diagnozy w zakresie wychowania do war to-*



ści w badanych szkołach potwierdzają bezpośrednio rozmowy z nauczycielami, którzy przyznawali w wywiadach, że niezwykle rzadko pytają swoich uczniów, co jest tak naprawdę ważne w życiu (s. 195). Nie odnajdują ani w tekście, ani w aneksie zestawienia danych z tego wywiadu.

Nie wiadomo, z czego L. Salaciński wyprowadza konieczność prowadzenia hermeneutycznej analizy zgromadzonego materiału empirycznego, jaki jest stan wiedzy o powinnościach, obowiązkach i aporiach wychowawczych nauczycieli w ich codziennej pracy w ramach wychowania do wartości w szkole? Nie wyjaśnia, dlaczego istotne okazało się zebranie jak największej informacji o strategiach i zachowaniach nauczycieli w procesie decyzyjnego rozstrzygnięcia ważnych dla nich oświadczeń i procesu wychowania problemów, ze szczególnym uwzględnieniem problemów aksjologicznych, związanych z organizowaniem przez nauczycieli przekazem wartości? (s. 125). Nie tłumaczy także, dlaczego jego badania mają charakter porównawczy, dotyczący pedagogów z Polski, Niemiec i Rosji? Co uzasadnia taki zakres doboru próby badawczej, bo jak wytypował do badań szkoły, to wiadomo?

Na jakiej podstawie autor twierdzi, że *sprawdzenie istotności zależności pomiędzy opiniami respondentów a ich narodowym rozkładem (...)* pozwala formułować w sposób bardziej (od czego?) uprawniony tezy dotyczące narodowej specyfiki (lub jej braku) przebiegu procesów wychowawczych w badanych szkołach? Najpierw należało uzasadnić w procesie operjonalizacji zmiennej zależnej, że zachowania werbalne respondentów są wskaźnikiem przebiegu tego procesu, gdyż ustalenie preferowanych wartości przez oba podmioty nie spełnia tego kryterium. Podobnie zresztą L. Salaciński powinien uzasadnić, dlaczego na podstawie świadomości nauczycieli istoty i sensu wychowania do wartości w szkole oraz stosowanych metod i form wychowania (s. 130) można wnioskować o przebiegu procesu wychowawczego?

Od kiedy to sądy deklaratywne mają być tego dowodem? Sam słusznie stwierdza, że: *Badając opinie badanych podmiotów, w tym przypadku nauczycieli i uczniów, musimy być świadomi, że nigdy nie uda nam się odkryć rzeczywistych faktów (...)* toteż (...) *Uzyskanie od respondentów odpowiedzi muszą być traktowane z dużą dozą ostrożności, jako subiektywne sądy i opinie o określonych faktach. To zaś niezwykle utrudnia formułowanie jednoznacznych odpowiedzi na wcześniej stawiane pytania. Te subiektywne sądy i opinie mogą być jedynie impulsem do formułowania określonych przypuszczeń i uzupełniającym materiałem dla stworze-*

*nia całościowego obrazu badanego w sposób hermeneutyczny zjawiska* (s. 133).

Nie ulega wątpliwości, że przeprowadzenie badań porównawczych na tak dużej próbie objętych sondażem diagnostycznym respondentów (1171 osób) ma pozytywny wymiar, gdyż tego typu diagnoz nie prowadzi się łatwo. Nie kwestionuję zatem wysiłku, jaki musiał zostać włożony w to, by przeprowadzić badania w trzech krajach. Zgromadzenie jednak tak dużej liczby informacji i opinii obciążonych wskazanymi powyżej błędami w fazie konceptualizacji badań, ujmują ich znaczeniu, mimo składanych przez badacza zastrzeżeń co do ich wątpliwej wartości (s.133). Skoro bowiem był świadom tych ograniczeń, to powinien przyjąć zupełnie inaczej sformułowany główny problem badawczy, inną strategię jego badań, sięgnąć po inne metody badań, by nawet na mniejszej populacji uzyskać względnie satysfakcjonujący materiał. A tak mamy do czynienia nie tyle z odkrywaniem faktów, ile z tworzeniem faktów sztucznie wywołanych, a więc z artefaktami, których wartość poznawcza jest odległa od postawionych przez Salacińskiego celów. Autor nie zbałał złudzeń transmisji wartości w edukacji, albowiem tylko sondując opinie nauczycieli, uczniów i studentów stworzył złudzenie, że zdiagnozował ten proces. Nie jest zatem satysfakcjonujące stwierdzenie, że sam czegoś dowiedział się o nauczycielach i uczniach, zestawiając ze sobą powyższe dane, ilustrując je na schematach i interpretując, gdyż są one obciążone wspomnianym wyżej błędem.

W przedstawionych badaniach mamy do czynienia z diagnozą wiedzy i opinii respondentów na wybrane kwestie, ale bez wskazania zależności między zmiennymi. Szkoda, że nie zostały one wyprowadzone z głównego problemu badawczego, tylko stanowią indukcyjnie generowany zbiór problemów. Oto bowiem autor stwierdza w rozdz. 3.1., że: *W celu poprawnego funkcjonowania szkoły, przede wszystkim jakości organizowanych oddziaływań wychowawczych, niezwykle ważnym czynnikiem jest stopień dobrego samopoczucia uczniów i nauczycieli* (s. 161). Można zatem zapytać, jak to się ma do wcześniej określonego pola zainteresowań badawczych? Czy ta zmienna niezależna ma jakiś związek z wychowaniem do wartości czy wychowaniem w ogóle? Pytanie nauczycieli i uczniów za pomocą tego samego pytania z kafeteria odpowiedzi: *Co jest ważne dla Was w życiu?* (s. 166) jest zbiorem artefaktów, skoro nie przestrzegano w tej diagnozie zasady intersubiektywnej komunikowalności? Na podstawie deklaracji

w odpowiedziach na powyższe pytanie nie można wnioskować, że *młodzi Polacy nie są już tak religijni, jak się powszechnie uważa* (s. 173), gdyż badanie dotyczyło preferencji określonych wartości, a nie stanu rzeczywistego ich realizowania w życiu. Z treści rozprawy w części analizującej badania empiryczne wnioskuję, że mamy do czynienia z samopotwierdzającą się hipotezą. Autor badań bowiem założył, że w szkole musi być źle, tylko trzeba udowodnić na podstawie deklaracji respondentów. Badani przecież nie wyrażali własnych opinii, tylko ustosunkowywali się do przedłożonych im w kwestionariuszu gotowych stwierdzeń.

Na koniec wreszcie, drobna uwaga redakcyjna. Autor rozprawy przywołuje jako źródła własnych analiz rozprawy niemieckojęzyczne, wśród których są już ich polskie przekłady, toteż wypadaloby je podać tak w przypisach, jak i w bibliografii. Ma to miejsce w przypadku książki K.J. Tillmanna, *Sozialisationstheorien* (Hamburg 2000), która została przetłumaczona na język polski i opublikowana pt. *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, WN PWN, Warszawa 1996, jak i książki O. Specka: *Chaos Und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*, München-Basel 1997, którą osobiście redagowałem dla polskiego wydawcy – pt. *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk: GWP 2005, a która jest raz cytowana z polskojęzycznej wersji (zob. przypisy 116), a innym razem z wersji oryginalnej (zob. przypis 118 na tej samej stronie 76). Zaskakujące jest, że Salaciński pomija w analizie reform oświatowych w Niemczech liczne na ten temat publikacje Inetty Nowosad, rozprawy Mirosława S. Szymańskiego czy Czesława Kupisiewicza. Szkoda, że dobrze zapowiadający się zamysł badawczy nie został zrealizowany zgodnie z metodologią badań pedagogicznych.

Bogusław Śliwerski  
*Akademia Pedagogiki Specjalnej*  
*im. Marii Grzegorzewskiej*  
w Warszawie

**Mieczysław Gulda: Człowiek – nauczyciel – twórca. Józef Golec. „Sopocki Cieszynianin”.**

**Wyd. Golmar Studio Graficzne**  
**i Wydawnicze, Gdynia 2010**

Mieczysław Gulda napisał książkę o niezwykłym człowieku, z którym łączy go kilkudziesięcioletnia bliska przyjaźń. Jej bohaterem

jest „sopocki Cieszynianin” Józef Golec – pedagog i twórca.

Swoje intencje autor wyraził w otwierającym książkę wstępie, gdzie napisał:

*Biografia o Józefie Golcu, z którym łączy mnie ponad pięćdziesięcioletnia przyjaźń, stanowi niezwykle wyzwanie; jest też wyrazem szacunku dla jego dokonań i niezłomnej postawy wobec wartości, jaką jest dla Niego humanistyczne wychowanie młodego pokolenia. Osobliwość postaci Golca, jego dokonania wychowawcze i wyjątkowe podejście do człowieka, zwłaszcza młodego, zrodziły konieczność ukoronowania jego działalności kulturalno-edukacyjnej i utrwalenia od zapomnienia w jednym dziele* (s. 8).

Książkę tę czytałam z rosnącym zainteresowaniem. Przed wszystkim ze względu na ukazane w niej niezwykle zaangażowanie jej bohatera w działalność pedagogiczną i twórczą. Każda kolejna stronica ukazująca losy i pracę Józefa Golca utwierdzała mnie w przekonaniu, że taka niebagatelna biografia zasługuje na utrwalenie, na ocalenie od zapomnienia. Wprawdzie o życiu i działaniach „sopockiego Cieszynianina” napisano немало (w omawianej książce autor zamieścił wybór bibliografii przedmiotowej o Józefie Golcu, gdzie wymienionych zostało ok. stu artykułów, wspomnień, rejestracji fotograficznych), jednak tak obszerny i bogato udokumentowany zapis życiowych dzieł Józefa Golca z pewnością jest pozycją szczególnie wartościową. W pięknie wydanej, zawierającej wiele fotografii i ilustracji książce, Mieczysław Gulda kreśli portret niezwykłego pedagoga i oddanego swoim „małym ojczyznom” twórcy – człowieka, który w moim głębokim przekonaniu mógłby być przykładem dla wielu współczesnych nauczycieli, pytających o istotę wykonywanego przez siebie zawodu.

Kim jest Józef Golec?

Urodził się w 1935 roku w Cieszynie, który pozostał dla niego pierwszą, prywatną „małą ojczyzną”. Spędził tam dzieciństwo i młodość. W Cieszynie uczęszczał do Państwowego Liceum Pedagogicznego, rozpoczynając w ten sposób edukację nauczycielską. Kontynuował ją w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku, a ukończył na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Gdańskiego, uzyskując w 1973 roku tytuł zawodowy magistra pedagogiki. Na kilkadziesiąt lat swojego niezwykłego życia Józef Golec związał się z Sopotem. Życie to wypełniała przede wszystkim praca pedagogiczna w Szkole Podstawowej nr 8 im. J. Matejki. Kierował nią od 1965 roku, a sposób, w jaki to ro-

bił doskonale odzwierciedla to, jak pojmował nauczycielską misję, jak postrzegał szkołę i co – jako wychowawca – chciał przekazać swoim podopiecznym.

Edukacja w cieszyńskim Liceum Pedagogicznym dała J. Golcowi kwalifikacje nauczyciela wychowania fizycznego i rozbudziła w nim wielkie zamiłowanie do sportu. W prowadzonej przez siebie „Ósemce” dbał on o wysoki poziom zajęć sportowych – przy szkole wybudowano boiska do uprawiania lekkoatletyki, wprowadzono luznictwo i szachy jako przedmioty nauczania, zorganizowano klasy o profilu luzniczo-szachowym. Uczniowie tych klas wielokrotnie brali udział w zawodach międzyszkolnych i międzywojewódzkich. Inną, szczególną cechą szkoły, było wprowadzenie języka esperanto jako przedmiotu nauczania. Józef Golec doprowadził do tego będąc dogłębnie przekonany o słuszności idei kształcenia wielostronnego. Idea ta zakładała jego zdaniem także edukację w zakresie języków obcych. Esperanto, którego J. Golec zaczął uczyć się jeszcze w latach pięćdziesiątych, było – podkreśla autor książki – *językiem martwym, sztucznym, więc ideologicznie obojętnym, a co za tym idzie, bezpiecznym. Istniejąca wówczas cenzura nie umiała sobie z tym zupełnie radzić. Powstała, jak to się dzisiaj mówi, nisza, którą natychmiast Józef Golec wypełnił, wychodząc słusznie z założenia, iż w rzeczywistości społecznej nie ma próżni* (s. 64). Lekcje języka esperanto prowadzone były w sopockiej „Ósemce” od 1967 roku do roku 1982 i była ona pod tym względem jedyną szkołą w Polsce. Dzięki temu uczniowie szkoły uczyli się języka, który otwierał ich na świat, dawał możliwość porozumiewania się z rówieśnikami z innych krajów – zarówno korespondencyjnie, jak też podczas organizowanych wspólnie obozów, wymian, konferencji i przeglądów artystycznych.

Józef Golec starał się też зараżać swoich podopiecznych innymi swoimi pasjami, a były to harcerstwo i turystyka. Postrzegał je jako ważne obszary wychowania patriotycznego, otwierające dzieci i młodzież na piękno ojczystego kraju, rodzimej kultury i tradycji. Obok licznych obozów wędrownych, organizowanych przez harcerzy, obok promowania wśród nich zasad skautingu, zwrócić należy uwagę na oryginalną tradycję organizowania przyrzeczów harcerskich w różnych ciekawych miejscach w Polsce i poza jej granicami (np. Jaskinia Malinowska, Jaskinia Slobody na Słowacji, Tokaj na Węgrzech).

Jednak największą pasją i najważniejszym obszarem pracy pedagogicznej Józefa Golca

było zawsze wychowanie przez sztukę. On sam, wymieniając najistotniejsze dziedziny w całości swojej działalności, wychowanie przez sztukę umieszcza na pierwszym miejscu. Podkreśla to także autor omawianej książki, Mieczysław Gulda: *Problematyka wychowania przez sztukę była głównym fundamentem, na którym Józef Golec budował swój autorytet pedagogiczny. Wszystko, czego się podejmował, przesycone było sztuką. Sztuka rządziła jego umysłem i jej też gołdów był poświęcić, i faktycznie poświęcił, swoje życie* (s. 99). Ideę wychowania przez sztukę Józef Golec rozumiał bardzo szeroko, jednak realizując ją w praktyce szczególne miejsce przypisywał edukacji plastycznej. Talentowany plastycznie miał zawsze szczególny dar i umiejętność prowadzenia tego rodzaju zajęć z dziećmi i młodzieżą. Jego nowatorskim pomysłem było wyprowadzanie dzieci na lekcje rysunku w plener. Proponował im ciekawe warsztaty i konkursy, organizował wystawy i spotkania, a najlepsze prace swoich uczniów wysyłał na krajowe i międzynarodowe konkursy malarstwa. Sopocka „Ósemka” stała się też na kilka lat miejscem, gdzie odbywały się organizowane przez ZNP kursy wychowania estetycznego dla nauczycieli z całej Polski!

Kursy gromadziły w szkołach wielu wybitnych przedstawicieli nauki, między innymi: Bogdana Suchodolskiego, Władysława Tatar-kiewicza, Romanę Miller, Ryszarda Wróczyńskiego, Władysława Lama, Kazimierza Żygulskiego. Kierującą zespołem organizującym kursy profesor Irena Wojnar wspomina tamte spotkania w dołączonych do omawianej książki „Recenzjach, opiniach, komentarzach”. W jej tekście znajdujemy między innymi takie słowa: *Dziś, po latach, sięgając pamięcią do tamtych spotkań, mamy najgłębsze przekonanie, że nasze kursowe spotkania stanowiły swoistą „inwestycję” w osobowość nauczycieli, wzbogaconą dzięki różnorodności przeżyć i działań artystyczno-estetycznych. A było to możliwe w znacznym stopniu dzięki atmosferze szkoły kierowanej przez Józefa Golca, gdzie odbywało się wiele naszych kursów. Dobrze pamiętani wysoko, szczupłą sylwetkę pana Golca, zawsze obecnego na naszych zajęciach, zatroskane go o komfort i atmosferę naszej pracy, okazującego nam nieustanną pomoc i serdeczność. (...) Pan Józef Golec był w równym stopniu jednym z nas, co potwierdzeniem sensu pedagogicznego oddziaływania przez sztukę. Szkoła bowiem konsekwentnie była zorientowana na priorytety wychowania plastycznego* (s. 189–190).

Śledząc zaangażowanie zawodowe i różnorodne dziedziny pracy Józefa Golca, trudno

nie zgodzić się z przekonaniem autora omawianej książki, który twierdzi, że jego bohaterowi bliskie były idee kształcenia wielostronnego i wychowania ateńskiego, łączącego to, co umysłowe, z tym, co moralne, estetyczne i fizyczne. Trudno nie zobaczyć człowieka wyjątkowo kochającego swoją pracę, oddanego młodym ludziom, a więc nauczyciela, jakich szkoły zawsze potrzebowały, potrzebują i będą potrzebować najbardziej. Zasygnalizowane przeze mnie dziedziny pracy pedagogicznej Józefa Golca pokazują niezwykłego nauczyciela tworzącego niezwykłą placówkę – otwartą na świat, ale przede wszystkim na potrzeby, możliwości i zainteresowania uczniów. Już w 1973 roku tę niezwykłość doceniono – sopocka „Ósemka” została przyjęta w poczet Szkół Stowarzyszonych UNESCO, jako piąta szkoła podstawowa w Polsce.

Jednak książka Mieczysława Guldy, jak przystało na rzetelne opracowanie biograficzne, nie ogranicza się jedynie do charakterystyki pracy Józefa Golca w kierowanej przez niego Szkole Podstawowej nr 8 w Sopocie. Autor opisyje też inne obszary działalności swojego bohatera, także po jego odejściu ze szkoły i przejściu na emeryturę. Poznajemy więc Józefa Golca jako pedagoga prowadzącego warsztaty plastyczne dla dzieci i młodzieży w różnych miejscach w kraju i na całym świecie. Czytamy o jego pracy publicystycznej, przede wszystkim zaś o powstawaniu trzutomowego *Słownika biograficznego Ziemi Cieszyńskiej, Cieszyńskiej słownika gwarowego, Sopockiego albumu biograficznego i Sopot – kronika XX wieku* – dzieł będących dowodem umiłowania osobistych „małych ojczyzn”. Oglądamy piękne ekslibrisy – zarówno te tworzone przez samego Józefa Golca, jak i szczególnie oryginalne – koronkowe, wykonane przez cisowniczki koronczarki, z którymi bohater książki współpracował. Dowiadujemy się o jego zainteresowaniu problemami żydowskimi i o gromadzeniu zbiorów filatelistycznych. Pierwszy człon tytułu książki – *Człowiek – nauczyciel – twórca* – jest więc w pełni uzasadniony, albowiem czytelnik znajduje na jej kartach bardzo wielostronny, barwny portret Józefa Golca.

Wspomniałam, iż w moim przekonaniu ludzie pokroju Józefa Golca byli, są i będą bardzo potrzebni szkołom. Nie mam na myśli jedynie uczęszczających do tych szkół uczniów, choć ich przede wszystkim. Myślę też o wszystkich tych nauczycielach i pedagogach, którzy wkraczają dopiero na swoją zawodową ścieżkę, o tych, którzy poszukują odpowiedzi na pytanie o sens nauczycielskiej misji, o tych, którzy nie godzą się łatwo na kojarzenie ich działalności z „rynkem edukacyjnym” i „usługami edukacyjnymi”. Często potrzebują oni drogowskazów, wskazówek i przykładów. Biografia Józefa Golca z pewnością dostarcza ich mnóstwo. Dlatego książkę Mieczysława Guldy uważam za bardzo cenną i dlatego z pełnym przekonaniem podpisuję się pod słowami autora:

*Kiedy dzisiaj słyszymy, co dzieje się w szkołach, kiedy szkoły muszą zatrudniać specjalną ochronę wewnętrzną, rodzi się pytanie, co się stało ze szkołą, z nauczycielami, z całym systemem szkolnym? Czy to, co tu opisujemy, to historie zamierzonej przeszłości? Czy to w ogóle możliwe, że taka „Ósemka” istniała? A ten Golec to może człowiek z innej planety? Tak naprawdę dzisiaj trudno to wszystko pojąć, a przecież minęło zaledwie pół wieku. Myślę, że trzeba o tym pisać, że trzeba takich ludzi pokazywać – może znajdują się tacy, którzy pomysł, że skoro wtedy można było, to dlaczego teraz nie można? Uchrońmy Józefa Golca od zapomnienia, od porzucenia go w niepamięci (s. 87).*

Agnieszka Piejka  
Uniwersytet Warszawski

#### Przypisy

<sup>1</sup> W 2009 roku ukazała się książka Ireny Wojnar, Henryki Witalewskiej i Mikołaja Ł. Lipowskiego pt. *O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Propozycje i przypomnienia*, Wyd. Pedagogiczne ZNP, Kielce 2009. Została ona poświęcona między innymi wspomnianym kursom, organizowanym przez ZNP pod naukowym kierunkiem zespołu pracowników Katedry Pedagogiki Ogólnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Recenzja książki została zamieszczona w 1 numerze „Edukacji” z 2010 roku.

# KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2011

Anna Józefowicz  
*Uniwersytet w Białymstoku*

## II OGÓLNOPOLSKIE WARSZTATY METODOLOGII JAKOŚCIOWYCH, Olsztyn, 7–8 kwietnia 2011 roku

Na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warmińsko Mazurskiego w Olsztynie odbyły się drugie Ogólnopolskie Warsztaty Metodologii Jakościowych. Organizatorami warsztatów byli pracownicy Instytutu Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli i Studiów Edukacyjnych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu – dr Sławomir Krzychała oraz Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie – dr Hanna Kędzierska.

Warsztaty były kierowane do pedagogów, psychologów, socjologów i antropologów jako próba wymiany doświadczeń z zakresu jakościowych badań społecznych, m.in.: badań w działaniu, wywiadu biograficznego, wywiadu narracyjnego czy analizy dyskursu. Celem warsztatów była możliwość konsultacji i dyskusji z promotorami prac doktorskich, szukanie podpowiedzi, inspiracji do doskonalenia własnej pracy badawczej młodych naukowców.

Organizatorzy zaproponowali trzy różne formy uczestnictwa w warsztatach – w roli „koordynatora”, „lidera” i „uczestnika”. „Koordynatorami” grup byli doświadczeni badacze, którzy mieli za zadanie wspierać w sensie merytorycznym tak zwanych „młodych badaczy”, stawiać krytyczne pytania i dbać o dyscyplinę czasową. „Liderami” nazwano badaczy realizujących bądź planujących realizację projektu badawczego. To oni mieli przygotować materiały do pracy: fragmenty teksów, transkrypcje, materiały z badań pilotażowych. Przedbieg warsztatów zależał od pomysłowości liderów i krytycznego odbierania ich przez koordynatorów. Liderzy mogli wcześniej rozesłać część materiałów do uczestników, np. tekst wprowadzający wraz z informacjami o projekcie badawczym, odnośnikami do artykułów czy książek wprowadzających w zagadnienie i metodę, jak też fragmenty transkrypcji czy nagrania. „Uczestnikami” były osoby, które dopiero rozpoczynały pracę badawczą i zależało im na zapoznaniu się z różnymi metodami badań, poszerzeniu technik interpretacji danych jakościowych. Uczestnicy mogli wnieść cenne sugestie i informacje zwrotne potrzebne liderowi.

Warsztatów było dziewięć; pierwszego dnia trzy i drugiego – sześć, w grupach równoległych. Miały charakter roboczy. Uczestnicy w grupach pracowali nad

konkretnymi danymi empirycznymi (tekstami, zdjęciami, filmami), mieli za zadanie dokonać ich analizy i interpretacji z wykorzystaniem metod jakościowych.

Pierwszego dnia odbyła się również sesja plenarna. Było to spotkanie i dyskusja z badaczami, którzy wydali lub tłumaczyli ważne dla praktyki pedagogicznej książki. Byli to: prof. dr hab. Bogusława Dorota Gołębniak, redaktor naukowa (wraz z dr Haną Cernikową) antologii *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowana* (wydanej w 2010 roku) oraz prof. dr hab. Dariusz Kubinowski, autor podręcznika *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja* (wydanego także w 2010 roku). Tytuł panelu był w znacznym stopniu kontrowersyjny, gdyż brzmiał: „Jakiz to pożytek z zaangażowanych badań społecznych ma nauka?” Panel moderował prof. dr hab. Henryk Mizerek.

Warsztaty przebiegały wedle trzystopniowego schematu. Na początku lider projektu zapoznał uczestników z głównym założeniem projektu badawczego, celami badań, doбором przypadków, zastosowanymi czy planowanymi do zastosowania strategiami badań, sposobem rejestrowania czy transkrypcji. Wprowadzenie do tematu było konieczne, aby można było sformułować pytania, na które lider chciałby uzyskać odpowiedź od uczestników w trakcie pracy w grupach. Potem następowała praca w grupach z wybranymi tekstami z zastosowaniem aktywnych metod pracy, m.in.: burzy mózgów czy rundy pomysłów. Warsztaty kończyły się dyskusją, w trakcie której dzielono się nowymi kontekstami, teoriami, by lider mógł je wykorzystać w dalszej pracy badawczej. Dyskusję podsumowującą prowadzili koordynatorzy.

Tematy warsztatów m.in. obejmowały: „grę miejską jako uczenie się w działaniu” (problem zainicjowała dr Ewa Szumigraj w ramach metody badawczej: etnografia performatywna), „rekonstruowanie swojej obywatelskości przez repatriantów” (projekt zaprezentowała dr Adela Kożyszkowska, stosując strategię badawczą: teorię ugruntowaną, a metodą zbierania danych był wywiad biograficzny) czy „tradycję regionalną – co mieszkańcy wsi chcieliby ocalić?” (problem zaproponowany przez dr Annę Józefowicz; zawierał analizę fenomenologiczno-hermeneutyczną tekstów legend i podań oraz wywiadów swobodnych z mieszkańcami wsi na Podlasiu).

Grupy warsztatowe liczyły ponad 20 uczestników.

Drugiego dnia w podsumowaniu organizacyjnym spotkania dr Hanna Kędzierska, prof. Henryk Mizerek i dr Sławomir Krzychała podziękowali za niebywałą gotowość do aktywnego uczestniczenia w II Warsztatach Metodologii Jakościowych. Organizatorzy zaproponowali cykliczne spotkania oraz powołanie blogu dyskusyjnego na stronie internetowej [www.metodologie.dsw.edu.pl](http://www.metodologie.dsw.edu.pl), gdzie zainteresowani mogliby wymieniać się doświadczeniami, szukać np. partnerów do własnych projektów.

Za rok warsztaty planowane są na Uniwersytecie Łódzkim.

Badania jakościowe wymagają ciągłej praktyki, otwartości na różnorodność technik badawczych, ale także rozbudzania wrażliwości badawczej, skupienia uwagi młodego naukowca, czemu koncepcja i organizacja omawianych warsztatów sprzyja.

## 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 odo 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](http://www.ruch.pol.pl), e-mail: [prenumerata@okdp.ruch.com.pl](mailto: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.





www.wsp.edu.pl



**WYŻSZA SZKOŁA  
PEDAGOGICZNA ZNP w Warszawie**



*Uczelnia na Powiślu*



**15  
LAT**



**INAUGURACJA  
ROKU AKADEMICKIEGO  
2010 / 2011**

Quod bonum est, faustum fortunatumque sit



**Studia na kierunku  
pedagogika**

ul. Szczęśliwego 6/8  
01-643 Warszawa  
tel. (22) 632 20 00 do 27  
e-mail: [studia@wsp.edu.pl](mailto:studia@wsp.edu.pl)

Podwójne kwalifikacje nauczycieli szansą na lepszą przyszłość dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym



**KAPITAŁ LUDZKI**  
ROZWOJASZ SIĘ, A MY SIĘ ROZWIJAMY



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI FUNDUSZ SPÓŁNOCNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

**www.wsp.edu.pl**

