

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

ISSN 0483-4992

# RUCH PEDAGOGICZNY

## 5-6

ISSN 0483-4992



9 770 483 499004



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**

**5-6**



**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. Rafał Piwowski

#### **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](http://www.sowadruk.pl)

tel. (+48) 22 431 81 40

## SPIS TREŚCI

Bogusław Milerski – Kształcenie humanistyczne jako pochwała wieloznaczności świata . . .	5
--	---

### ARTYKUŁY

Ewa M. Dryll, Jerzy Wojciechowski – Rozwój umiejętności klamania u dzieci z perspektywy rozwoju poznawczego . . . . .	15
---	----

### RELACJE Z BADAŃ

Magdalena Woynarowska-Soldan, Agnieszka Małkowska-Szkutnik – Postrzeganie przez dyrektorów szkół klimatu społecznego i problemów występujących w środowisku społecznym szkoły . . . . .	31
Agnieszka Konieczna – Czas przeznaczony na naukę w domu – w opinii nauczycieli, uczniów i rodziców . . . . .	45
Joanna Rudzińska-Wojciechowska, Agata Trzcicka, Dominika Maison – Co dzieci wiedzą o bankach? Rozwój rozumienia zasad funkcjonowania banków u dzieci w wieku 4–12 lat . . . . .	61

### MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY I OPINIE

Arkadiusz Żukiewicz – Wychowanie i socjalizacja w środowisku rodzinnym. Nawiązanie do perspektywy społeczno-pedagogicznej . . . . .	77
--	----

### KSZTAŁCENIE USTAWICZNE I ZAWODOWE

Zbigniew Kramek – Innowacje kształcenia pedagogów pracy na kanwie ogólnopolskiego konkursu i studenckich konferencji . . . . .	85
Natalia Bednarczyk-Jama – Szkolne uwarunkowania aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów szkół ponadgimnazjalnych . . . . .	99

### SYLWETKI PEDAGOGÓW

Jurij W. Teliaczyj – Życie i twórczość Piotra Jana Cholodnego [1876-1930] . . . . .	107
---	-----

### RECENZJE

Tadeusz Lewowicki – Swietlana Sysojewa: <i>Interaktywni technologi nawczanija doroslich. Nawczalno-metodicznij posibnik dla wkladacziv sistemi formalnoi, nieformalnoi ta informalnoi oswiti doroslich</i> . . . . .	111
Wiesław Andrukowicz – <i>Pedagogika. Tom 4: Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji.</i> Red. naukowa Bogusław Śliwerski . . . . .	113
Tomasz Kowalczyk – <i>Dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane problemy.</i> Red. Ulrich Schrade . . . .	119
Rafał Piwowarski – Elwira Jolanta Kryńska: <i>Specyfika oświatowego ruchu oporu w województwie białostockim w latach II wojny światowej</i> . . . . .	121

### KRONIKA

Tadeusz Lewowicki – Ukraińsko-polska konferencja nt. „Kulturowo-historyczne tradycje Polski i Ukrainy jako czynnik rozwoju oświaty wielokulturowej” . . . . .	123
Natalia Bednarska – Dążenie do mistrzostwa. Z doświadczeń warsztatu naukowego dużych, średnich i małych badaczy – XXV Letnia Szkoła Młodych Pedagogów . . . . .	127

## CONTENTS

<b>Bogusław Milerski</b> – Humanistic education as the praise of the world ambiguity . . . . .	5
--	---

### ARTICLES

<b>Ewa M. Dryll, Jerzy Wojciechowski</b> – Lying skills development in children from the perspective of cognitive development . . . . .	15
---	----

### RESEARCH REPORTS

<b>Magdalena Woynarowska-Soldan, Agnieszka Małkowska-Szcutnik</b> – Perception of school social climate and problems in school social environment by head masters . . .	31
<b>Agnieszka Konieczna</b> – Time spent on studying at home – in the opinion of teachers, pupils and parents . . . . .	45
<b>Joanna Rudzińska-Wojciechowska, Agata Trzcńska, Dominika Maison</b> – What do children know about banks? The development of understanding of bank functioning in children aged 4–12 . . . . .	61

### SUBJECTS OPEN TO DISCUSSION – VIEWS AND OPINIONS

<b>Arkadiusz Żukiewicz</b> – Upbringing and socialization at the family environment. According to social-pedagogy perspective . . . . .	77
---	----

### CONTINUING AND PROFESSIONAL EDUCATION

<b>Zbigniew Kramek</b> – Innovations in education of work pedagogues on the basis of the all-Poland contest and student conferences . . . . .	85
<b>Natalia Bednarczyk-Jama</b> – School determinants of the educational-professional aspirations of upper-secondary school pupils . . . . .	99

### PEDAGOGUES' PROFILES

<b>Jurij W. Teliaczij</b> – Petro Holodny: the pages of outstanding life . . . . .	107
--	-----

### REVIEWS

<b>Tadeusz Lewowicki</b> – Swietlana Sysojewa: <i>Interaktywni technologi nawczanija doroslich. Nawczalno-metodicznij posibnik dla wkladacziv sistemi formalnoi, nieformalnoi ta informalnoi oswiti doroslich</i> . . . . .	111
<b>Wiesław Andrukowicz</b> – Pedagogy. Volume 4: Sub-disciplines and fields of knowledge concerning education. Ed. Bogusław Śliwowski . . . . .	113
<b>Tomasz Kowalczyk</b> – Didactics of higher education institution. Selected problems. Ed. Ulrich Schrade . . . . .	119
<b>Rafał Piwowarski</b> – Elwira Jolanta Kryńska: The specificity of educational resistance movement in the Białystok province in the years of World War II . . . . .	121

### CHRONICLE

<b>Tadeusz Lewowicki</b> – Ukrainian-Polish conference on “Cultural-historical traditions of Poland and Ukraine as a factor in the development of multicultural education” . . . . .	123
<b>Natalia Bednarska</b> – The quest for the championship. The experience of a scientific workshop, large, medium and small research – XXV Summer School for Young Teachers . . . . .	127

Bogusław Milerski  
*Chrześcijańska Akademia Teologiczna*

## KSZTAŁCENIE HUMANISTYCZNE JAKO POCHWAŁA WIELOZNACZNOŚCI ŚWIATA<sup>1</sup>

W świecie nowoczesnym kształcenie jest coraz częściej ujmowane jako proces pozyskiwania konkretnych kompetencji, celem sprostania zmieniającym się wyzwaniom współczesności i przyszłości. Niewątpliwie pozyskiwanie kompetencji jest istotnym wyznacznikiem kształcenia. Tym niemniej, czego dotyczy niniejsze wystąpienie, kształcenie „o ludzkim obliczu” powinno być czymś więcej aniżeli adaptacją do świata. Kwestii tej jest poświęcona obszerna literatura filozoficzna i pedagogiczna. Obecnie skoncentrujemy się jedynie na pojęciu kształcenia humanistycznego, przypominając dawną, ale – jak ufamy – ciągle aktualną tradycję myśli pedagogicznej<sup>2</sup>.

Wyznacznikiem współczesnej edukacji szkolnej jest jej standaryzacja programowa i organizacyjna. W przypadku szkolnictwa, którego cechą jest masowy charakter kształcenia, standaryzacja jest wręcz niezbędna. Gwarantuje ona w ramach danego systemu oświatowego porównywalność kształcenia i jego drożność – umożliwia podjęcie nauki zarówno w innym miejscu na tym samym poziomie, jak i jej kontynuację na szczeblu wyższym. Problemem nie jest więc standaryzacja jako taka, lecz jej zakres i sposób realizacji. Od lat 50. XX wieku zaczęły rozwijać się nurty, których celem jest standaryzacja oparta na indukcyjnej i empirycznej operacjonalizacji procesu kształcenia.

Wraz z rozwojem empirycznie zorientowanych teorii curricularnych – teorii przebiegu procesu kształcenia, w tym taksonomii celów kształcenia i koncepcji pomiaru dydaktycznego, zaczęto opisywać proces dydaktyczny nie tyle w kategoriach wartości do urzeczywistnienia, ile umiejętności mentalnych i praktycznych. Podejście takie nie tylko „upraktyczało” kształcenie, lecz również umożliwilo jego empiryczną operacjonalizację, kontrolę, standaryzację i ewaluację. Wyrazem tej tendencji było poszukiwanie nowych kategorii pedagogicznych, które miały uzupełnić bądź wręcz zastąpić tradycyjne pojęcia dydaktyki, w tym pojęcie celów kształcenia. W ten sposób istotnym elementem opisu procesu dydaktycznego stała się kategoria kompetencji. Zadaniem kształcenia stało się tym samym wyposażenie ucznia w odpowiednie kompetencje poznawcze, kulturowe, społeczne, zawodowe czy praktyczne. Pozyskanie owych kompetencji powinno tworzyć – na wzór teorii organizacji i zarządzania – swoisty zasób osobowy jednostki kształconej. Podejście takie zyskało wsparcie ze strony polityków oświatowych, którym tego typu terminologia w sposób szczególny przypadła do gustu. W sposób naturalny wpisywała się ona bowiem w rozumienie edukacji jako instrumentu rozwoju społeczeństwa wiedzy, nowoczesnych technologii i efektywnej gospodarki.

Zamarkowaną tendencję wyrażały i jednocześnie dodatkowo wzmacniały badania osiągnięć edukacyjnych uczniów i efektywności systemów oświatowych, opierając się na empirycznej operacjonalizacji i standaryzacji kształcenia. W tym sensie miarą edukacji szkolnej stały się uzyskane przez uczniów wymierne kompetencje.

Procesy standaryzacyjne w szkolnictwie nie wynikają wyłącznie z przesłanek dotyczących porównywalności kształcenia, lecz są warunkowane czynnikami społecznymi i politycznymi, związanymi między innymi ze wzrastającą mobilnością społeczną, wymogami globalnego rynku pracy, wyzwaniem życia w społeczeństwie pluralistycznym i demokratycznym oraz zadaniami budżetowymi w zakresie planowania i kontroli wydatków oświatowych. Z tej perspektywy promuje się dążenia do nadania standaryzacji jak najbardziej wymiernego charakteru. Kryterium oceny tak rozumianego kształcenia jest jego efektywność w zakresie wyrabiania jednostkowych, konkretnych kompetencji, umożliwiających detaliczne zdefiniowanie oraz pomiar empiryczny.

Standaryzacja kształcenia jest realizowana jako element polityki oświatowej państwa, np. w zakresie ujednoliconych egzaminów zewnętrznych na zakończenie poszczególnych etapów kształcenia, oraz jako wynik integracji europejskiej. Fundamentalną rolę odgrywają tutaj dwie wielkie strategie, realizowane od ponad 10 lat, a mianowicie bolońska i lizbońska. Ich celem jest tworzenie jednej europejskiej przestrzeni edukacyjnej oraz realizacja idei uczenia się przez całe życie. Strategie te mają nie tylko wyposażać jednostki w kompetencje, które pozwolą im sprostać wyzwaniom przyszłości, lecz również, a może i przede wszystkim, zagwarantować rozwój ekonomiczny Europy oraz stabilność społeczną. Stąd też duży nacisk został położony z jednej strony na rozwój społeczeństwa wiedzy, z drugiej – społeczeństwa demokratycznego, pluralistycznego i obywatelskiego. Jednym z priorytetów jest wdrożenie zunifikowanych europejskich i krajowych ram kwalifikacyjnych, polegających nie tylko na opisaniu efektów różnych typów kształcenia na jego poszczególnych poziomach, lecz również modularyzacja samego kształcenia, umożliwiająca kształcenie przez całe życie dzięki certyfikowanemu pozyskiwaniu nowych, wybranych kompetencji w ramach poszczególnych modułów. Istotnym akceleratorem idei standaryzacji kształcenia są również międzynarodowe badania porównawcze dotyczące osiągnięć szkolnych uczniów i efektywności systemów oświatowych, zwłaszcza studium PISA.

Nie podważając pozytywnych aspektów zamarkowanych powyżej procesów, należy zadać pytanie o granice standaryzacji i empirycznej operacjonalizacji kształcenia. Po pierwsze, jest to pytanie dotyczące relacji pomiędzy wizją a rzeczywistością kształcenia. Chyba żaden z kreatorów polityki oświatowej w swoich deklaracjach nie redukuje kształcenia do czysto technicznych kompetencji. Europejskie ramy kwalifikacji definiują efekty kształcenia w kategoriach: 1) wiedzy, będącej zbiorem faktów, teorii i praktyk powiązanych z dziedziną pracy lub nauki, 2) umiejętności, oznaczających zdolność do stosowania wiedzy w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów, 3) kompetencji, określających udowodnioną zdolność stosowania wiedzy i umiejętności osobistych, społecznych lub metodologicznych w nauce i pracy<sup>3</sup>. Istotną częścią kompetencji są zdolności społeczne i interpersonalne jednostki.

W praktyce, o czym przekonują doświadczenia z egzaminami zewnętrznymi, w sposób w miarę obiektywny możemy standaryzować stosunkowo proste kom-



petencje. Wraz ze wzrostem ich złożoności spada natomiast nie tylko trafność, ale często także możliwość ich standaryzowanego pomiaru. W związku z tym w praktyce oświatowej zaczyna dominować tendencja do akcentowania tego, co się daje zmierzyć, a tym samym do pomijania tego, co wymyka się prostemu pomiarowi. Coraz częściej, wyniki egzaminów zewnętrznych stają się podstawowym kryterium oceny pracy szkoły. Jak bowiem oceny procesu produkcyjnego nie oddziela się od kryterium efektywności, tak nie można oddzielić od efektywności oceny procesu kształcenia – zdają się coraz częściej twierdzić dysponenti oświaty. I tak zaczyna się niezamierzony i oczywiście niedeklarowany politycznie proces przekształcania szkoły w przedsiębiorstwo pracujące pod efekt – standaryzowany wynik kształtowania stosunkowo prostych umiejętności.

Po drugie, pytanie o granice standaryzacji jest pytaniem o istotę kształcenia i leżącą u jego podstaw wizję człowieka. Podejście technologiczne powoduje redukcję kształcenia do procesu formowania jednostkowych, wymiernych kompetencji. Z takiej perspektywy o wartości człowieka i kształcenia świadczyłaby suma nabytych kwalifikacji. Z taką wizją kontrastuje pedagogika humanistyczna, która – nie podważając znaczenia nabywania mierzalnych umiejętności – podkreśla egzystencjalny wymiar kształcenia. W ujęciu humanistycznym istotą kształcenia jest bowiem kształtowanie bytu ludzkiego, związane z samokształceniem, pozyskiwaniem nowych sposobów samorozumienia, odczytywaniem i uwewnętrznianiem sensów i wartości, interpretacją, komunikacją i orientacją w świecie. Tak ujmowane kształcenie nie neguje standaryzacji i operacjonalizacji empirycznej procesów oświatowych. Wskazuje jednak na konieczny obszar kształcenia, uzasadniony humanistyczną koncepcją człowieka. Według tej wizji człowiek jest nie tylko bytem empirycznym, lecz również bytem znaczącym, którego istotą jest odczytywanie znaczeń, rozumienie i interpretacja siebie i świata, a jego wartość jest autoteliczna i wynika z tego, że jest człowiekiem, i nie można jej zredukować do katalogu nabytych kompetencji. Z perspektywy humanistycznej, co należy podkreślić, człowiek jako byt znaczący żyje w świecie wielu znaczeń, jednostkowo doświadczanych, przeżywanych sensów i wykładni siebie i świata. W tym sensie kształcenie humanistyczne, odnosząc się do interpretacji zapośredniczonych każdorazowo w jednostkowym doświadczeniu, rezygnuje z dogmatyzmów i uproszczeń, stając się pochwałą wielości znaczeń tworzących jednostki i świat. Obecnie spróbujemy zrekonstruować w sposób jedynie egzemplaryczny kilka wyznaczników kształcenia humanistycznego. Będzie to od nas wymagało zarówno namysłu nad istotą kształcenia rozumianego w kategoriach humanistycznych, jak i refleksji nad samym humanizmem.

Hans-Georg Gadamer (2004, s. 35 i nast.) rozpoczął *Prawdę i metodę*, swoje opus magnum, poświęcone hermeneutyce filozoficznej, od przedstawienia podstawowych kategorii humanistyki. Pierwszą kategorią, którą wymienił, było właśnie pojęcie kształcenia sformułowane w tak zwanym okresie klasyki niemieckiej. W nowym ujęciu kształcenia została odzwierciedlona przemiana świadomości społecznej, która sprawiła, że stulecie Goethego – jak twierdził Gadamer – jest nam ciągle bliskie, gdy tymczasem epokę baroku mentalnie można zaliczyć do odległej historii. „Teraz kształcenie wiąże się najściślej z pojęciem kultury i oznacza przede wszystkim swoiście ludzki sposób wykształcenia naturalnych predyspozycji i zdolności człowieka. W okresie od Kanta do Hegla nasze pojęcie zyskuje pełny

określony przez Herdera charakter. Kant nie używa jeszcze słowa »kształcenie« w takim kontekście. Mówi o »kulturze« cechującej zdolność (lub »naturalne predyspozycje«), która jako taka jest aktem wolności działającego podmiotu. Pośród obowiązków wobec samego siebie wymienia on ochronę własnych talentów przed »rdzewieniem«, ale nie używa przy tym słowa »kształcenie«. Hegel natomiast mówi już o samokształceniu i kształtowaniu, gdy podejmuje tę samą Kantowską ideę obowiązków wobec samego siebie. Wilhelm von Humboldt zaś właściwym sobie subtelnym słuchem wyczuwa już różnicę znaczeniową między kulturą i kształceniem: »Gdy jednak mówimy w naszym języku »kształcenie«, mamy przez to na myśli coś zarazem wyższego i bardziej wewnętrznego, mianowicie sens, jaki z poznania i poczucia całego duchowego i moralnego dążenia spływa harmonijnie na wrażliwość i charakter«. Kształcenie nie oznacza tu już kultury, tj. wykształcania zdolności lub talentów. Awans słowa »kształcenie« ożywia raczej starą tradycję mistyczną, mówiącą, że Boży obraz, na podobieństwo którego został stworzony, człowiek nosi w duszy i ma go w sobie rozbudować“ (tamże, s. 36).

Ujęcie takie prowadziło do odróżnienia kształcenia jako wewnętrznej formacji od procesu zewnętrznego formowania. O ile bowiem formowanie od zewnątrz zakłada istnienie zewnętrznego wzorca, o tyle kształcenie (*Bildung*), którego źródłowym jest pojęcie obrazu (*Bild*), łączy w sobie dwoistość wzoru (*Vorbild*) oraz odzwierciedlenia, podobizny (*Nachbild*). Takie ujęcie sięga korzeniami do mistyki nadreńskiej i jej rozumienia pojęcia *formatio*, które było zaprzeczeniem tradycyjnego wyobrażenia o wychowaniu jako formowaniu, urabianiu człowieka według zewnętrznego, kulturowego wzorca. *Formatio* dokonywało się w dialektyce oddziaływania – nazwijmy to językiem współczesnym – transcendentnego śladu w człowieku tego, co transcendentne, i siły wyrastającej z ludzkiej podmiotowości i wolności. Tak rozumiane kształcenie humanistyczne jest tym samym rozwijaniem w sobie własnej duchowości w nieustannym ruchu pomiędzy tym, co już jest dane świadomości człowieka, a tym, co wykracza poza jednostkową świadomość, jest zewnętrzne wobec jednostki i jednocześnie nie jest partykularne.

Istotę tak pojmowanego kształcenia opisał Hegel w *Phänomenologie des Geistes*, w części poświęconej znaczeniu procesu samo-wyobcowania ducha. Znamienny jest tytuł rozdziału: „Wyobcowujący się duch; kształcenie“ (Hegel, 1988, s. 320). Hegel twierdził, że kształcenie jest tym, dzięki czemu jednostka zyskuje realność i znaczenie. Istotą kształcenia jest ruch ducha prowadzący do wyobcowania bytu naturalnego. Duch bowiem wykracza poza to, co naturalne, a szerzej – poza to, co dotychczasowe. Dopiero wykraczając poza siebie jednostka jest w stanie rozpoznać siebie na nowo. Heglowi nie chodziło jednak wyłącznie o rozpoznanie tego, co jednostkowe, lecz przede wszystkim tego, co ogólne, co czyni z jednostki istotę duchową. Kształcenie jest ruchem, procesem wznoszenia się w duchu od jednostkowego partykularyzmu ku temu, co ogólne, budowania z perspektywy tego, co ogólne, nowej samowiedzy, a tym samym powrotem do siebie samego i tworzenia siebie jako istoty duchowej, przynależącej do świata tego, co ogólne (tamże, s. 323 i nast.). Kształcenie jest więc urzeczywistnieniem bytu ludzkiego jako bytu przynależącego do świata ducha, przewyżczającego jednostkowe partykularyzmy. W tym kontekście Gadamer konkludował: „Ogólna istota ludzkiego kształcenia polega na czynieniu się ogólną istotą duchową. Kto ulega partykularyzmowi, ten jest niewykształcony (...). Hegel pokazuje, że takiemu człowiekowi brak w zasa-

dzie siły abstrakcji: nie potrafi on abstrahować od samego siebie i wejrzeć w coś ogólnego, co wedle miary i proporcji określałoby jego szczególność” (Gadamer, 2004, s. 38–39).

Gadamer, dystansując się wobec idealistycznej filozofii ducha absolutnego, która stanowiła zwieńczenie dokonań Hegla, opowiedział się po stronie historycznych nauk o duchu i historyczno-humanistycznej wizji kształcenia. Podkreślał jednak zasadniczy wkład Hegla do koncepcji kształcenia: „Zasadnicza myśl pozostaje słuszna. Rozpoznawanie tego, co własne, w tym, co obce, zadamawianie się w tym to podstawowy ruch ducha, którego byt jest powrotem do siebie samego z innobytu. O tyle też wszelkie kształcenie teoretyczne, także opracowywanie obcych języków i światów wyobrażeniowych, jest tylko kontynuacją procesu kształcenia, który rozpoczął się o wiele wcześniej. Każda poszczególna jednostka, która ze swej przyrodniczej istoty wznosi się ku temu, co duchowe, znajduje w języku, zwyczajach, organizacjach swego narodu już z góry daną substancję, którą – niczym w przypadku nauki mówienia – ma sobie przyswoić. Tak oto poszczególna jednostka znajduje się zawsze na drodze kształcenia i zawsze już zmierza do zniesienia swej naturalności, jako że świat, w który wrasta, jest co do języka i zwyczajów ukształtowany przez ludzi” (tamże, s. 41). W tym sensie idea kształcenia jako *Bildung* wykracza poza transmisję wiedzy przedmiotowej, kształtowanie określonych kompetencji technicznych czy zachowań, lecz odnosi się prymarnie do samourzeczywistniania bytu ludzkiego jako bytu duchowego (tamże, s. 45).

Neohumanistyczne ujęcie kształcenia zrekapitułował Sergiusz Hessen w *O sprzecznościach i jedności wychowania* (1939) w punkcie pod znanym tytułem: „Duchowe podstawy wykształcenia ogólnego”. Konkludował tam następująco: „Po pierwsze, wykształcenie jest zawsze kształtowaniem całości duchowej struktury człowieka, tj. jego osobowości jako mikrokosmosu, odzwierciedlającego w sobie całość świata w swoisty, indywidualny sposób. (...) Po drugie, wykształcenie jest wdrożeniem osobowości człowieka do tradycji kulturalnej, tj. do twórczego potoku życia duchowego, w którym człowiek ma wziąć czynny udział. Pod tym względem wykształcenie (...) zapewnia odnowienie życia duchowego, czyli ciągłość tradycji kulturalnej. (...) Tradycja duchowa bowiem trwa przede wszystkim w twórczych aktach nowego pokolenia, a nie w materialnych zabytkach przeszłości. Ale – i na tym polega trzeci aspekt wykształcenia – rozumienie materialnych zabytków twórczości duchowej jest niezbędnym warunkiem wdrożenia do tradycji. »Czytanie« tych zabytków, czy to będzie utwór literacki o treści naukowej, artystycznej, prawniczej albo utwór sztuki plastycznej, albo też utwór techniczny, jest konieczna dla brania udziału w tradycji żywej. I chociaż tradycja kulturalna żyje w aktach osobowości, jednak wyraża się ona w dziełach, których osłona materialna zawiera w sobie sens tych aktów. Osobowość musi umieć wydobyć ten sens z jego ukrycia w materii i w ten sposób przywrócić mu życie” (Hessen, 1997, s. 152, por. s. 124–125). Hessen ukazał tym samym dialektykę pojęcia kształcenia. Z jednej strony kształcenie jest indywidualnym odzwierciedleniem struktur duchowych świata zewnętrznego, z drugiej natomiast – urzeczywistnianiem jednostki i ożywianiem tradycji kulturalnej w sobie samym i w twórczych ekspresjach. Jak opisywał to Michael Meyer-Blanck (2008) w swoich wykładach pedagogiczno-religijnych, kształcenie jest stanem ducha, który pozostaje nawet wówczas, gdy człowiek zapomni o wszystkich kompetencjach pozyskanych w toku nauczania.

Meyer-Blanck świadomie wyostrzył tutaj kontury, ale jego celem było wskazanie na istotę kształcenia. Kształcenie w ujęciu klasycznym ma niewątpliwie wymiar kulturowy, ale zarazem jest związane z duchową istotą człowieczeństwa, transcendującą uwarunkowania kulturowe. Th. Litt (2003, s. 19 i nast.) pisał wręcz o krytyce kultury jako przesłance ideału człowieczeństwa. W pracy *Führen oder Wachsenlassen* (1927) kształcenie było pojęciem uprawomocniającym sens przyzwolenia na wzrastanie jednostki, które mogło się dokonywać siłą pochodzącą z wnętrza jej osobowości (Litt, 1965, s. 48 i nast.).

Konkludując możemy stwierdzić, że kształcenie humanistyczne jako kształcenie będące formą urzeczywistniania człowieczeństwa łączy w sposób dialektyczny dynamiczny wymiar kulturowy z perspektywą wewnętrzną – perspektywą jednostkowego bytu ludzkiego. W kształceniu jako przestrzeni dialektycznego ruchu kultura żyje w człowieku, człowiek ożywia kulturę, człowiek tworzy siebie jako osobowość kulturową, a zarazem duchowość zakorzeniona w kulturze „żyje człowiekiem”. Z perspektywy wewnętrznej jednostkowego bytu kształcenie jest niewątpliwie formą samokształcenia osobowości jako struktury duchowej. Jest ono zarazem czymś więcej, a mianowicie realizacją duchowej potencji tkwiącej w człowieku, wynikającej z przynależności człowieka – jak pisał Hegel – do tego, co ogólne.

W moim przekonaniu, namysł nad istotą kształcenia humanistycznego wymaga dodatkowego odwołania do istoty humanizmu. Ze względu na zakres materiału i historyczną wielość humanizmów tak zarysowany projekt może wydać się formą uzurpacji. Mimo takiego zastrzeżenia chciałbym jednak zwrócić uwagę na jedną kwestię. W tym celu przyjrzymy się egzemplarycznej wypowiedzi, oddającej klimat intelektualny epoki, która dokonała rewitalizacji pojęcia humanizmu. Filip Melancton (1989, s. 205), przedstawiciel tzw. renesansowego i reformacyjnego humanizmu chrześcijańskiego w tekście z 1536 pisał: „Dwie wartości są lepsze i bardziej boskie od wszystkiego, co przynależy do istoty ludzkiej: prawda i sprawiedliwość. Badanie i rozwijanie obu zostało powierzone szkole. Nie może istnieć tutaj żadna wątpliwość – poznanie prawdy i sprawiedliwości są konieczne i pożyteczne dla dobrego życia. Bez naukowej refleksji nie można ani wypełniać poprawnie powinności religijnych, ani stanowić i zachowywać praw”. W cytacie tym istotna jest kolejność: to nie konkretne reguły są podstawą rzeczywistości, lecz dążenie do urzeczywistnienia podstawowych wartości, które nie tyle są apriorycznie dane myśleniu, ile mu zadane. Dokonuje się tutaj zasadnicze przeniesienie akcentów. Zarówno życie ludzkie, jak i poznanie rzeczywistości domagają się zasad, ale zarazem zasady te nie są ich ostateczną determinacją. Innymi słowy, humanizm odrzuca autorytatywność i prymat zasad, także w procesie poznania, na rzecz refleksjowania rzeczywistości z perspektywy zadanych myśleniu wartości. Takie podejście jest swoistą pochwałą jednostkowego myślenia, kosztem ekskluzywizmu czy absolutyzmu poszczególnych dogmatów i aprioryzmów. Nie przez przypadek, tego typu ujęcie zostało powtórzone przez ikony współczesnej humanistyki. Friedrich D. E. Schleiermacher w wydanym pośmiertnie w 1838 r. traktacie hermeneutycznym pisał: „Zajmowanie się hermeneutyką można traktować jako sztukę, nie jakoby jego finalizacją było dzieło sztuki, lecz że nosi w sobie charakter sztuki, ponieważ zastosowanie nie jest dane w regułach, to znaczy nie może być mechaniczne” (Schleiermacher, 1990, s. 81).

W tym samym duchu ujmował istotę humanizmu Gadamer. O istocie podejścia humanistycznego stanowi bowiem nie prymat metody, reguł, a w konsekwencji obiektywnych pewników, lecz ujęcie procesu poznania z perspektywy jednostkowego, przeżywającego siebie i świat, historycznie uwarunkowanego bytu ludzkiego. *Prawda i metoda* kończy się następującym zdaniem: „To, że w poznaniu humanistycznym w grę wchodzi też własny byt poznającego, wyznacza wprawdzie granice »metodzie«, ale nie nauce. Czego nie osiągnie narzędzie metody, musi i może być osiągnięte dzięki niosącej prawdę dyscyplinie zapytywania i badania” (Gadamer, 2004, s. 657). I mimo że powyższe twierdzenie odnosi się prymarnie do nauki humanistycznej, wyznacza także charakter kształcenia humanistycznego. Jego cechą jest dystans wobec apriorycznych pryncypiów oraz swoisty stosunek do metodyczności – poznanie naukowe wymaga metody, ale metodyczność nie gwarantuje poznania rzeczywistości humanum. Wynika to z włączenia do procesu poznania humanistycznego perspektywy subiektywnego i jednocześnie historycznie uwarunkowanego bytu.

Znaczenie pluralizmu i wieloznaczności świata podkreślał Wilhelm Dilthey, klasyk refleksji nad statusem humanistyki i jednocześnie twórca pedagogiki kultury jako pedagogiki humanistycznej. W jego opinii podstawowymi cechami pedagogiki powinno być uznanie pluralizmu ontycznego i rezygnacja z dogmatyzmu teorii poznawczego, wynikające z zarówno z historycznego i kulturowego, jak i egzystencjalnego zapośredniczenia poznania. Z tej perspektywy krytykował on ówczesny stan wiedzy pedagogicznej. W jego opinii dawna pedagogika była – jak pisał – „towarzystką prawa naturalnego i teologii naturalnej” (Dilthey, 1934, s. 177). Tymczasem nowoczesne ujęcie wychowania i teorii pedagogicznej nie opiera się na przekonaniu o metafizycznej jedności bytu, ile na uznaniu różnorodności doświadczenia. „Nie można wprowadzać żadnego rodzaju założeń metafizycznych. Przemawiać powinno bowiem samo doświadczenie” (tamże, s. 185).

Centralnym punktem refleksji humanistycznej jest człowiek, jego teksty kulturowe i jego działania. Zarazem człowiek ten nie jest postrzegany jako abstrakcyjny przedmiot poznania, lecz zawsze jako istota rozumiejąca i interpretująca świat, i to rozumiejąca świat przez pryzmat własnego doświadczenia. Owo powiązanie poznania humanistycznego z procesami rozumienia i interpretacji oraz jego zakorzenienie w życiu przeżywanym stanowi o jego specyfice i odrębności względem poznania przyrodniczego. W tym sensie rozróżnienie pomiędzy poznaniem humanistycznym a przyrodniczym nie tyle jest prostą konsekwencją opozycji ducha i natury, ile o wiele bardziej wypadkową różnicowania pomiędzy poznaniem wychodzącym od przeżywania życia a poznaniem obiektywizującym świat w kategoriach przedmiotowych, poddających się empirycznej operacjonalizacji.

Aby uchwycić istotę poznania humanistycznego, przytoczymy obecnie dłuższy opis autorstwa Gerardusa van der Leeuwa. „Przez »przeżycie« rozumiemy aktualne życie, które z uwagi na swe znaczenie stanowi jedność (...). Przeżycie nie jest więc czystym »życiem«; po pierwsze jest uwarunkowane przedmiotowo (jest *er-lebt*, prze-żywane), po drugie zaś – jest nierozzerwalnie związane z jego interpretacją jako przeżycia. (...) Moje życie, które prze-żyłem pisząc kilka słów poprzedniego zdania, jest ode mnie dokładnie tak samo oddalone jak »życie«, które prze-żyłem pisząc przed trzydziestu laty zadanie szkolne: życie to przeminęło już i nie mogę go już z powrotem przywołać. Co więcej, przeżycie mojego pisania, które

dokonało się przed chwilą, nie jest mi bliższe od przeżycia egipskiego skryby, który przed prawie czterema tysiącami lat układał swój liścik na kawałku papirusu. Bez znaczenia jest okoliczność, że był to ktoś »inny« niż ja, albowiem ten chłopiec, który przed trzydziestu laty pisał zadanie szkolne, jest w moich rozważaniach zrazy także kimś »innym«; musimy dopiero zobiekttywizować samego siebie w swoim ówczesnym przeżyciu. To, co bezpośrednio, nie jest nam dane nigdy i nigdzie, musimy je zawsze rekonstruować” (van der Leeuw, 1997, s. 584).

Do tego momentu van der Leeuw w sposób ilustratywny odtworzył poglądy samego Diltheya. Następnie zadał pytanie o istotę poznania humanistycznego, które ma formę rekonstrukcji hermeneutycznej. „A co to znaczy rekonstrukcja? Można ją opisać jako wprowadzenie pewnego planu w chaotyczną gmatwaninę wątków tzw. rzeczywistości. Plan ten nazywa się strukturą. Struktura to związek, który nie jest ani jedynie przeżywany, ani też jedynie wyabstrahowany logicznie czy kauzalnie, lecz – rozumiany. Stanowi ona organiczną całość, której nie można rozłożyć na części, ale którą należy rozumieć na podstawie jej części; stanowi tkaninę, której nie da się utkać przez dodawanie poszczególnych elementów czy dedukowanie jednego elementu z innego, ale którą da się rozumieć jako całość. Innymi słowy, struktura jest wprawdzie przeżywana, ale nie bezpośrednio, jest konstruowana, ale nie w sposób logiczno-przyczynowo-abstrakcyjny. Struktura jest sensownie uczłonkowaną rzeczywistością. Sens zaś należy częściowo do samej rzeczywistości, a częściowo do »kogoś«, kto stara się ją zrozumieć” (tamże, s. 585). Z tej perspektywy prawdziwość poznania humanistycznego nie jest kwestią „logiczno-przyczynowo-abstrakcyjnego” dowodzenia, lecz uwiarygodnienia. Rozumienie i interpretacja są kwestią uwiarygodnienia tego, co z założenia nie jest jednoznaczne, a mianowicie znaczeń rzeczywistości zapośredniczonych w ludzkim doświadczeniu. W tym sensie kształcenie humanistyczne jest kształceniem odkrywającym świat wielu znaczeń i dążącym do uwiarygodnienia wybranych wykładni rzeczywistości. Poznanie humanistyczne – jak pisał Eduard Spranger (1981, s. 96–97) – jest dokonywane przez podmioty, „które jedynie z perspektywy Ja posiadają jakąkolwiek idealną treść. Z tego względu kultury nie pojmujemy w sposób, w jaki pojmujemy ważność prawd i norm, lecz ją »rozumiemy«, i to o tyle, o ile w indywidualnym podmiocie »rozumiemy« relacje pomiędzy idealną treścią a indywidualnym układem przeżyć. Wyras »rozumienie« oznacza, że ujęcie kultury nigdy nie jest całkowicie obiektywne, lecz że zawsze sięga do głębi procesów psychologicznych i indywidualnych konstelacji obcych podmiotów”.

Gerhard Ebeling, klasyk hermeneutyki, w następujący sposób opisał zadania i charakter kształcenia humanistycznego, kształcenia o ludzkim obliczu (*humane Bildung*): „W świecie, w którym coraz bardziej uczymy się ujmować w liczbach nie tylko naturę, lecz również człowieka i jego społeczne relacje, musimy zreflektować się, aby człowiek nie został przekształcony w seryjny produkt, w element jakiejś maszyny, lecz aby w pierw został w sposób ludzki ukształtowany (...). Do prawdziwego kształcenia humanistycznego przynależy kontakt z przekazywaną historią. Nie oznacza to jednak ani bezkrytycznej stronnicości w zaciszu jednej tradycji (...), ani historycznego przeładowania pamięcią przeszłości, której związek z życiem zanika bądź wręcz umyślnie zostaje zastopowany. Na myśli mamy natomiast otwartość na doświadczenia, które przerastają własną terażniejszość, a zarazem – jako doświadczenia przypominane – terażniejszość tę poszerzają, pogłębiają,

wzbogacają, czynią piękniejszą, bardziej znaczącą i poważniejszą. Do prawdziwego kształcenia humanistycznego przynależy następnie to, co jest owocem kontaktu z historią (...), a mianowicie zdolność do porównywania, rozróżniania, rozgraniczania, niuansowania, a tym samym to, do czego ciągle nie przywykliśmy, to jest do gotowości do rozumiejącego spotkania i – co przysparza trudności – praktykowania sprawiedliwości wobec tego, co wychodzi nam na przeciw. Do prawdziwego kształcenia przynależy także to, co – parafrazując znaną wypowiedź Alberta Schweitzera o szacunku wobec życia – można określić szacunkiem wobec języka: refleksyjnym, skrupulatnym, troskliwym obchodzeniem się ze słowem, w świadomości tego, jak jednym słowem możemy zniszczyć i jak jednym słowem możemy pomóc i coś polepszyć” (Ebeling, 1971, s. 261–263).

## Przypisy

<sup>1</sup> Wykład wygłoszony 30 września 2011 roku podczas inauguracji roku akademickiego w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie.

<sup>2</sup> W niniejszym opracowaniu odwołuję się do kwestii szerzej omówionych w monografii: B. Milerski: *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Wyd. Naukowe ChAT, Warszawa 2011.

<sup>3</sup> Por.: *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)*, Komisja Europejska. Edukacja i Kultura, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2009.

## Literatura

Dilthey W.: *Grundlinien eines Systems der Pädagogik*. W: W. Dilthey: *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems*. Gesammelte Schriften t. 9., red. O. F. Bollnow, Verlag B. G. Tüebner, Leipzig 1934

Ebeling G.: *Einführung in theologische Sprachlehre*. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen 1971

Gadamer H.-G.: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przekł. Bogdan Baran. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004 (wyd. 1. Kraków 1993; wyd. 1. oryg. 1960)

Hegel G.W.F.: *Phänomenologie des Geistes*. Oprac. H.-F. Wessels, H. Clairmont. Wprowadzenie W. Bonsiepen. Felix Meiner Verlag, Hamburg 1988 (wyd. 1. 1807)

Hessen S.: *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Wyd. Żak, Warszawa 1997 (wyd. 1. 1939)

Litt Th.: *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Verlag Ernst Klett, wyd. 13., Stuttgart 1965 (wyd. 1. 1927)

Litt Th.: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*. Red. H. Burckhart. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2003 (wyd. 1. Bonn 1955)

Melancthon Ph.: *Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus*. Reclam, Stuttgart 1989

Meyer-Blanck M.: *Glauben – Verstehen – Leben. Der Bildungsauftrag der Kirche*. Manuskrypt wykładu w ChAT z dnia 7.05.2008

Schleiermacher F.D.E.: *Hermeneutik und Kritik mit besonderer Beziehung auf das Neue Testament*. W: tego autora: *Hermeneutik und Kritik*. Red. i wstęp M. Frank. Suhrkamp, wyd. 4., Frankfurt am Main 1990 (wyd. 1. 1977)

Spranger E.: *Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie*. W: *Pädagogik, Bildung und Wissenschaft. Zur Grundlegung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Red. J. Oelkers, B. Adl-Amini. Verlag Paul Haupt, Bern, Stuttgart 1981 (wyd. oryg. 1918)

van der Leeuw G.: *Fenomenologia religii*. Wstęp i przekł. J. Prokopiuk. Książka i Wiedza, wyd. 2., Warszawa 1997 (wyd. 1. 1978; wyd. oryg. 1956)

## Humanistic education as the praise of the world ambiguity

This article refers to the idea of the humanistic education inspired by the humanist tradition of philosophy of education, in the sense of "Bildung". We prefer the humanist approach in pedagogy, the beginning of which is marked by the German neo-humanism and then by the humanist pedagogy in the first half of the 20th century. Theory of "Bildung" offers an alternative to the tendency of total control and standardisation of education and its complete subjection to the rules of external, objective didactic measurement. The value of a human being cannot be reduced to a sum of measurable competences. A human being is always something more than just a set of skills. A human being is, above all, a significant being, the essence of which is to read meanings, to understand and interpret itself in the context of the world ambiguity.



# ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2011

Ewa M. Dryll, Jerzy Wojciechowski  
*Uniwersytet Warszawski*

## ROZWÓJ UMIEJĘTNOŚCI KŁAMANIA U DZIECI Z PERSPEKTYWY ROZWOJU POZNAWCZEGO

*Kłamstwo jest teorią umysłu w działaniu*  
Talwar, Gordon i Lee, 2007

Kłamstwo jest zagadnieniem budzącym żywe zainteresowanie przedstawicieli wielu dyscyplin nauki. Temat ten podjęli filozofowie, prawnicy, logicy, psychologowie, pedagodzy i przedstawiciele innych dziedzin. Poświęcili oni jednak stosunkowo mało uwagi kłamaniu przez dzieci. Szczególnie interesujące wydaje się spojrzenie na ten temat w nawiązaniu do etapów rozwoju poznawczego. Celem artykułu jest omówienie kłamstwa jako elementu komunikacji. Przedstawione będą także hipotezy dotyczące sposobu, w jaki dzieci mogą uczyć się kłamać.

Zgodnie z tradycją filozoficzną nawiązującą do prac św. Augustyna, kłamstwo to akt, który można oceniać wyłącznie negatywnie. Kłamca, jego charakter i pobudki mogą podlegać jedynie krytyce. Jednoznaczność tej postawy równoważy stanowisko innych myślicieli (m.in. Arystoteles, tłum. 1982; Dietzsch, 2000; Kolałowski, 1997), którzy podkreślają, że kłamstwo często wymyka się ocenie moralnej. Trudno uznać je za coś zdecydowanie dobrego czy złego, jeśli nie uwzględnimy szerszego kontekstu zdarzenia. We współczesnych pracach poświęconych kłamaniu przez osoby dorosłe, pisze się o nim jako o pewnym fakcie życia społecznego, nierozłącznie związanym z komunikacją (DePaulo, Kashy, Kirkendol, Wyer, Epstein, 1996; Vrij, 2008). Warto jednak zauważyć, że kłamstwo dzieci zarówno w klasycznych polskich opracowaniach tematu (por. Kaprocki, 1938; Malewska i Muszyński, 1962), jak i w zagranicznych (por. Ekman, 1989) rozpatrywane jest głównie jako problem wychowawczy, któremu trzeba zaradzić. Dlatego w poniższym artykule kłamstwo omówione zostanie w oderwaniu od ocen moralnych z nim związanych, jedynie z perspektywy rozwoju poznawczego.

Zdefiniowanie kłamstwa nie jest zadaniem łatwym. Inaczej niż w przypadku pojęcia „prawda”, brakuje słownikowej, encyklopedycznej definicji. Arystoteles w *Metafizyce* (tłum. 1996) określa „prawdę” jako zgodność między sądem a rzeczywistością, której ten sąd dotyczy. Jednakże „kłamstwo”, czyli pojęcie, które w języku

potocznym bywa używane wymiennie z „fałszem” i „oszustwem” (por. Walters, 2005), nie może być zdefiniowane jedynie jako brak takiej zgodności. Nie wystarczy, aby wypowiedzany sąd był niezgodny z rzeczywistym stanem rzeczy, ale, jak podkreślają różni autorzy (m.in. Chudy, 2007; Ekman, 2008), konieczna jest też wola wprowadzenia w błąd osoby, do której ten sąd jest wypowiedzany. W literaturze tematu funkcjonuje wiele definicji kłamstwa, jednak w poniższym opracowaniu za kłamstwo przyjęto każdą, „świadomą, skuteczną lub nieskuteczną próbę wytworzenia w innych przekonania, które autor komunikatu uważa na nieprawdziwe, bez wcześniejszego powiadomienia innych o swoim zamiarze” (Vrij, 2009, s. 6).

Zaproponowana definicja jest bardzo rygorystyczna, ale dzięki niej można odróżnić kłamstwo m.in. od fantazjowania, zabawy symbolicznej lub innych zachowań, związanych z mówieniem rzeczy, w których prawdziwość człowiek sam nie wierzy, ale też nie ma intencji wprowadzenia rozmówcy w błąd. Nie jest kłamstwem nieumyślne przekazanie fałszywej informacji (jeśli osoba A okłamała osobę B, a B z przekonaniem powiedziała to C, to A skłamała, a B nie).

Oczywiście samo zdefiniowanie pojęcia nie wystarczy. Kłamanie jest działaniem złożonym, jego skuteczność zależy od wielu czynników. W pracach na ten temat wyróżnione są liczne podkategorie i podziały, przeprowadzone chociażby ze względu na cel kłamcy (np. ochrona własnych interesów vs poświęcenie dla dobra innej osoby), treść kłamstwa (np. kłamanie na temat uczuć lub planów) i strategię wprowadzenia w błąd (np. bierne ukrywanie vs aktywne fałszowanie) (por. Witkowski, 2006; DePaulo i inni, 1996; Ekman, 2008).

Jednak przede wszystkim kłamstwo to akt komunikacyjny. Można oszukiwać niewerbalnie (np. udając radość będąc smutnym lub wskazując gestem zły kierunek marszu), ale w większości przypadków kłamiemy za pomocą słów. Część kłamstw opiera się m.in. na wieloznaczności, która jest podstawową cechą języka naturalnego. W życiu codziennym nie sprawia ona jednak kłopotów interpretacyjnych – komunikacja międzyludzka jest nadzwyczaj skuteczna. Sama wieloznaczność komunikatu nie przesądza jeszcze o tym, że przekaz zostanie odebrany mylnie, a nadawca posądzony o kłamstwo. Każdy, kto umie posługiwać się danym językiem, świadomie lub nieświadomie przestrzega pewnych reguł. Ich znajomość z jednej strony pozwala na sprawne porozumiewanie się, a z drugiej umożliwia skuteczne kłamanie.

### Kłamstwo jako akt komunikacyjny

Język naturalny jest bez wątpienia jednym z najwspanialszych narzędzi człowieka. Umożliwia przekazanie ogromnych ilości informacji za pomocą ograniczonej ilości znaków. Istotne jest bowiem nie tylko znaczenie pojedynczego znaku (np. głoski), ale przede wszystkim użycie go w określonej sekwencji (sylaba, ciąg sylab, słowo, zdanie, dłuższa wypowiedź). Samo „ma” znaczy niewiele, ale nabiera sensu zestawione z innymi znakami, np. „maliny” lub „armata”. Sekwencja, w której pojawia się znak, tworzy jego znaczenie. Ta reguła dotyczy nie tylko najdrobniejszych elementów języka naturalnego, ale też dłuższych jednostek – wyrażeń, zdań, całych tekstów. Nie wystarczy nauczyć się samego znaczenia znaków, żeby opanować system. Przyjemnie jest umieć rysować pięćset chińskich

ideogramów, ale bez znajomości reguł użycia pozostaną tylko ładnymi wzorkami. Czym są te reguły? Próbie opisu systemów reguł poświęcona jest jedna z dziedzin językoznawstwa – pragmatyka. Pragmatyka dotyczy tego, w jaki sposób język wykorzystywany jest do realizacji różnych celów. Opisuje rządzące konwersacją reguły, które determinują użycie określonych konwencji, dobór słów i in. (Kurcz, 2000). Zawiera system zwrotów grzecznościowych i form zwracania się do siebie w sposób niebezpośredni. To ważne, ponieważ formułowanie poleceń czy krytyki w sposób pośredni uchodzi za bardziej grzeczne, ale intencja nadawcy może być mniej przejrzysta dla odbiorcy. Znaczenie takich wypowiedzi różni się zależnie od relacji między rozmówcami, dlatego pragmatyka podpowiada zasady stosowania dostępnych środków. Pragmatyka wyznacza sposób interpretacji przekazu w konkretnej sytuacji (Berko-Gleason i Bernstein-Ratner, 2005). Na przykład „spotkamy się w sądzie!” może być traktowane jako pogrożki lub jako pożegnanie między znajomymi prawnikami; „królowo, twoje słowa są dla mnie rozkazem” to zupełnie co innego w ustach dworzanina i petenta, który odchodząc od okienka mamrocze pod adresem urzędniczki. Analizując znaczenie komunikatu zawsze bierzemy pod uwagę kontekst, w jakim padł. Dzięki temu możliwe jest odkrycie prawdziwego znaczenia słów, uchwylenie ironii, metafory, a często też wykrycie kłamstwa. Odstąpienie od przyjętych reguł pragmatyki natychmiast przyciąga uwagę odbiorcy. Odbiorca analizuje możliwe przyczyny odstępstwa. Być może nadawca jest wzburzony? Być może źle wychowany? Ma gorączkę i majaczy? Trwa w uniesieniu artystycznym? Próbuje rozbawić słuchaczy? Popelnia błędy, bo nie opanował języka dostatecznie – jest dzieckiem, obcokrajowcem? Coś go rozprasza? Próbuje powiedzieć za dużo lub nie ma nic do powiedzenia?

Także problem przejrzystości przekazu był przedmiotem zainteresowania językoznawców. Grice (1975) stworzył model skutecznej komunikacji, kierując się dwiema naczelnymi zasadami – rzeczywistości i kooperacji. Zgodnie z zasadą rzeczywistości, wypowiedziane sądy mają mieć sens i mają odnosić się do świata realnego. Jeśli tak nie jest, słuchacz powinien być uprzedzony (np. „opowiem ci dowcip”, „albo dawno, dawno temu, za górami, za lasami”). Zasada kooperacji mówi, że odbiorca i nadawca dążą do porozumienia. Powinni dokładać starań, aby się zrozumieć i przyjąć, że nie chcą nawzajem wprowadzić się w błąd. Grice wyróżnił cztery maksymy, które miały pomóc w stosowaniu się do zasad naczelnych. Były to: maksyma ilości, jakości, relacji, sposobu. Maksyma ilości podkreśla, że komunikat powinien być optymalnie skonstruowany pod względem liczby danych, jakie nadawca chce przekazać. Maksyma jakości wymaga, aby komunikat był prawdziwy. Maksyma relacji postuluje ograniczenie w komunikacie zbędnych dygresji – zmian tematu. Maksyma sposobu zwraca uwagę, że nadawca powinien dostosować przekazywaną informację do możliwości jej zdekodowania przez odbiorcę.

W tym modelu brakuje miejsca na kłamstwo. Kłamstwo oznacza nieprzestrzeganie przynajmniej jednej z tych zasad, co oznaczałoby, że komunikacja, w której ono wystąpiło, jest nieskuteczna. Jeśli jednak celem nadawcy jest oszukać odbiorcę, to trudno mówić o braku skuteczności. Czym w takim razie jest skuteczność przekazu? Wypowiadając komunikat, który ma wprowadzić rozmówcę w błąd, kłamca próbuje kontrolować co najmniej trzy rodzaje skutków: wytworzenie w umyśle odbiorcy nieprawdziwego przekonania, skłonienie go do reakcji (np. do podjęcia działań na rzecz kłamcy), podtrzymanie dobrego kontaktu (zapewnienie

sobie wiarygodności i zaufania). Realizacja tych trzech skutków przesądza o sukcesie oszusta. Wprawny kłamca musi znać reguły pragmatyki i przestrzegać maksymy Grice'a, ponieważ wie, że odbiorca jest wyczulony na wskazówki świadczące o „mętności” przekazu. Jeśli będzie mówił za dużo, niespodziewanie zmieni temat lub znacznie sprawi wrażenie, że próbuje mówić szyfrem, nieuchronnie zwróci na siebie baczny uwagę słuchacza. Musi być świadomy kontekstu, jakim operuje. Przekazanie tej samej informacji w różnych momentach rozmowy może przesądzić o sposobie, w jaki zostanie odebrana. Mistrzostwo polega na wybraniu odpowiedniej chwili. Większość kłamstw pozostaje niewykryta, jeśli rozmówców obowiązuje zasada uczciwości – odbiorca wierzy, że nadawca mówi z pełnym przekonaniem. Przyłapany na próbie oszustwa kłamca może tłumaczyć się nieporozumieniem „musiałeś mnie źle zrozumieć, tyle się wtedy działo”.

Kłamka fałszuje komunikat na wiele sposobów, uwzględniając całe spektrum narzędzi komunikacyjnych. Przeinacza fakty i mówi o emocjach (niekiedy autentycznie przeżywanych), bierze pod uwagę kontekst i nastawienie odbiorcy (por. strategie kłamania – Witkowski, 2006). Wszystko to sprawia, że skuteczne kłamstwo jest złożonym aktem komunikacyjnym, wymagającym dużej sprawności językowej, znacznych umiejętności społecznych i poznawczych.

### Kłamstwo – trudne zadanie poznawcze

W opinii badaczy kłamanie jest procesem bardziej złożonym niż mówienie prawdy – wskazują na to m.in. model Walczyka, Roper, Seemanna i Humphrey (2003), a także analiza procesów społecznych i poznawczych wpływających na wypowiadanie kłamstwa, przeprowadzona przez Sip, Roepstorffa, McGregora, Fritha (2008).

*Activation-Decision-Construction Model* zaproponowany przez Walczyka i współpracowników (2003) ukazuje przebieg udzielenia prawdziwej lub fałszywej informacji w reakcji na zadane pytanie. Autorzy powołali się na panujący od początku ubiegłego wieku pogląd, zgodnie z którym oszukiwanie słowami wymaga znacznie więcej wysiłku umysłowego niż udzielenie odpowiedzi prawdziwej. Oszust przeprowadza więcej operacji poznawczych, co wydłuża czas potrzebny na sformułowanie odpowiedzi (por. tamże). W tworzeniu kłamstwa, zdaniem autorów tego modelu, znaczną rolę pełnią mechanizmy pamięci roboczej. W psychologii funkcjonuje wiele konkurencyjnych definicji tego pojęcia. Autorzy modelu nawiązali do klasycznej koncepcji Baddeleya i Hitcha (1974). Zgodnie z nią, w skład systemu pamięci roboczej wchodzi cztery podsystemy: centralny system wykonawczy, pętla fonologiczna (bufor akustyczny), szkieletownik wzrokowo-przestrzenny (bufor wizualny) oraz bufor epizodyczny (Baddeley i Hitch, 1974; Baddeley, 1996; Baddeley, 2000). Głównym zadaniem centralnego systemu wykonawczego jest bieżące przetwarzanie informacji i koordynacja pozostałych podsystemów (buforów pamięci roboczej). Natomiast zadaniem czterech wspomnianych buforów jest krótkotrwale przechowywanie danych, zgodnie z odpowiednim kodem. Zaczerpnięty od Baddeleya sposób postrzegania pamięci roboczej umożliwił stworzenie modelu udzielania odpowiedzi prawdziwej i kłamliwej w ramach reakcji na zadany bodziec. Zgodnie z modelem Walczyka i współpracowników (2003),

usłyszane pytanie wpada do pętli fonologicznej. Powoduje to aktywizację pamięci długotrwałej (epizodycznej lub semantycznej), z której wydobywane są informacje. To tzw. komponent aktywacyjny (aktywacja może przebiegać w niektórych sytuacjach automatycznie). Autorzy zaznaczają za Ericsson i Kintsch (1995), że rezultatem tego procesu jest również zwiększenie dostępności innych, powiązanych danych semantycznych i epizodycznych, niezbędnych przy konstrukcji kłamstwa. Po wydobyciu informacji z pamięci roboczej można udzielić szczerzej odpowiedzi na zadane pytania. Na podstawie zgromadzonej wiedzy o stosunkach społecznych i zaktywizowanych informacji osoba podejmuje decyzję: skłamać czy powiedzieć prawdę – to komponent decyzyjny. Jeśli zdecyduje, że ujawnienie informacji, o które została zapytana, niesie za sobą negatywne konsekwencje, może podjąć decyzję o kłamstwie, co przenosi ją do ostatniego kroku w modelu – do komponentu konstrukcyjnego. Na tym etapie na podstawie zgromadzonych informacji konstruowane jest kłamstwo, które następnie może zostać wypowiedziane. Model został stworzony, aby wyjaśnić dłuższy czas reakcji osób badanych, którzy kłamali w niektórych odpowiedziach na pytania. Pominięto procesy kluczowe w trakcie fałszowania przekazu w sytuacji bardziej naturalnej – m.in. przewidywanie reakcji współ rozmówcy i aktywne kontrolowanie przebiegu kłamstwa (konsekwentne dopowiadanie szczegółów podtrzymujących daną wersję zdarzeń, a jednocześnie powstrzymywanie się od „przedobrzenia”, czyli podania zbyt wielu zmyślonych detali, przez które fałsz traci wiarygodność).

Zagadnienia te zostały jednak bardzo ciekawie przedstawione w artykule Sip i współpracowników (2008), którzy zwrócili uwagę na złożoność poznawczo-społeczną sytuacji okłamywania. Sip razem ze współpracownikami przyjęła, że kłamstwo wypowiedziane w sytuacji międzyludzkiej należy rozpatrywać jako świadomą decyzję jednostki („skłamać czy powiedzieć prawdę?”). Wyodrębnili cztery główne poznawczo-społeczne czynniki mające wpływ na ten wybór: zarządzanie informacją, zarządzanie ryzykiem, zarządzanie wizerunkiem i zarządzanie reputacją. Czynniki te są ich zdaniem ściśle ze sobą połączone i współzależne, a odpowiadające za nie procesy poznawcze można powiązać z aktywacją konkretnych obszarów ośrodkowego układu nerwowego. Zarządzanie informacją oznacza kontrolowanie przebiegu kłamstwa. Obserwowanie werbalnych i niewerbalnych reakcji współ rozmówcy, reagowanie na sygnały od niego płynące. Przewidywanie tego, co może myśleć, czuć i zamierzać (teorie umysłu). Kluczowe są także zdolności manipulowania intencjami i przekonaniem innych osób. Jako główne czynniki związane z zarządzaniem informacją wymienia się procesy wykonawcze, które umożliwiają sprawne „poruszanie się” w oszustwie oraz (co szczególnie istotne) hamowanie wyrwijającej się prawdy. Zarządzanie ryzykiem to bilans potencjalnych zysków i strat. Bycie przyłapanym na kłamstwie niemal zawsze wiąże się z przykrymi konsekwencjami. W decyzji pomagają podprocesy szacowania prawdopodobieństwa błędów, ryzyka i nagrody. W skład zarządzania wizerunkiem wchodzi opracowanie i zastosowanie strategii budowania zaufania, współpraca poprzedzająca oszustwo, kontrolowanie werbalnych i niewerbalnych oznak wiarygodności, monitorowanie napływającej informacji zwrotnej i używanie jej w celu dostosowania swojego zachowania zgodnie z potrzebą chwili. Ostatnim czynnikiem jest zarządzanie reputacją, czyli umiejętne przekonanie siebie i innych członków własnej grupy, że kłamstwo w danym przypadku było konieczne.

Analiza koncepcji Sip i współpracowników, a także przedstawiony powyżej model może prowadzić do wniosku, że w procesie tworzenia kłamstwa główną rolę pełnią mechanizmy pamięci roboczej, sprawne funkcje wykonawcze oraz rozwinięte teorie umysłu.

Pojęcie funkcji wykonawczych (nazywanych również funkcjami zarządczymi, por. Nęcka, Szymura, Orzechowski, 2006) jest obecne w psychologii od wielu lat, nadal jednak brakuje jednoznacznej definicji. Skróceniowo zarysowując to zagadnienie można przyjąć, że pojęcie to odnosi się do procesów kontrolnych wyższego rzędu, obejmujących zdolność do stawiania sobie celów, planowania, nadzorowania i skutecznego wykonania zaplanowanych działań w zmieniających się warunkach środowiska zewnętrznego (Jurado i Rosselli, 2007; Robinson i inni, 2009). Głównymi rodzajami funkcji wykonawczych są przerzutność, hamowanie oraz odświeżanie informacji w pamięci roboczej.

Teoria umysłu jest zdolnością „przypisywania stanów umysłowych w celu wyjaśnienia lub przewidzenia czyjegoś zachowania” (Putko, 2008, str. 13), rozwijającą się bardzo intensywnie w czasie tzw. średniego dzieciństwa – od 4 roku życia (Kielar-Turska, 2003). Teorią umysłu pierwszego rzędu nazywa się myślenie w trybie „ja wiem, że ty wiesz”, natomiast teorią umysłu drugiego rzędu „ja wiem, że ty wiesz, że ja wiem” (por. Białecka-Pikul, 2002).

Należy zaznaczyć, że rozwój teorii umysłu jest ściśle powiązany z rozwojem funkcji wykonawczych (Putko przybliży pięć teorii próbujących wyjaśnić ten związek, por. Putko, 2008). Natomiast funkcje wykonawcze stają się coraz bardziej sprawne wraz ze zwiększeniem się pojemności pamięci roboczej dziecka. Ta współzależność przedstawionych elementów sprawia, że warto przyrzeć się zdolności do (mniej lub bardziej) skutecznego kłamania w poszczególnych fazach rozwoju.

Używanie kłamstwa stanowi wyzwanie nie tylko dla nadawcy, ale też dla słuchacza, który interpretuje komunikat. Lee wymienił pięć czynników, na które odbiorca zwraca uwagę analizując znaczenie przekazu (Lee, 2000): rzeczywisty stan rzeczy (*factuality*), znaczenie dosłowne wypowiedzianej frazy (*literal meaning*), głębsze znaczenie danej wypowiedzi (znaczenie, które zdaniem odbiorcy nadawca chce zawrzeć w wypowiedzi), intencje nadawcy oraz przekonania nadawcy. Kombinacje tych pięciu czynników stanowią o różnicy między sądem prawdziwym, błędnym przekonaniem, błędem językowym, kłamstwem, metaforą oraz ironią. Przykładowo: jeśli wszystkie czynniki są zgodne, mamy do czynienia z sądem prawdziwym; kiedy wszystkie są zgodne poza jednym – stanem rzeczywistym – nadawca wygłosił błędne przekonanie, jeśli wszystkie są zgodne poza znaczeniem dosłownym – nadawca popełnił niezamierzony błąd językowy; jeśli głębsze znaczenie wypowiedzi nie pokrywa się ze znaczeniem dosłownym, ale z intencjami i przekonaniem nadawcy już tak – odbiorca uznaje, że nadawca użył metafory (por. tamże). Kiedy przekonanie i intencja nadawcy są inne niż znaczenie dosłowne, znaczenie głębsze i stan rzeczywisty – odbiorca ma do czynienia z kłamstwem.

Zaprezentowane przykłady teoretycznego opracowania poznawczo-społecznych mechanizmów leżących u podłoża kłamstwa pokazują, że wypowiedzenie skutecznego komunikatu, który wprowadzi w błąd drugą osobę, może być zadaniem znacznie trudniejszym niż powiedzenie prawdy. Skoro jest tak trudne, to czy zdarza się rzadko?

## Powszechność kłamstwa

DePaulo wraz ze współpracownikami (1996) przeprowadziła badania, które wskazują, że świadome wprowadzanie w błąd za pomocą słów to fakt życia społecznego, nierozłącznie związany z komunikacją międzyludzką. Na podstawie analizy dzienniczków interakcji społecznych (metoda badawcza) autorzy szacują, że ludzie kłamią około 1–2 razy na dzień (DePaulo i inni, 1996). Witkowski wskazuje jednak, że liczba kłamstw może wzrosnąć nawet do 200 razy na dzień (por. Witkowski, 2006). Osoby, które w ciągu tygodnia nie wypowiadają nawet najdrobniejszego kłamstwa, stanowią zdecydowaną mniejszość, są wyjątkami (DePaulo i inni, 1996). W cytowanych badaniach uczestnicy okłamali nawet ponad 30% partnerów codziennych interakcji. Oceniali własne kłamstwa jako mało poważne, nie wiążące się z negatywnymi emocjami czy ujemnymi ocenami moralnymi (w ponad 70% przypadków dodały deklarację, że w danej sytuacji skłamałyby ponownie) (tamże). Co więcej, mężczyźni i kobiety kłamią z podobną częstotliwością, a różnice dotyczą głównie motywów i tematyki. Mężczyźni wypowiadają więcej kłamstw zorientowanych na siebie – wypowiedzianych ze względu na własny interes (zarówno psychologiczny jak i materialny) nawet jeżeli byłoby one szkodliwe i krzywdzące, a kobiety używają więcej kłamstw zorientowanych na inne osoby (tamże; Philips, Meek, Vendemia, 2011). Jednak najbardziej interesujące jest to, że badani nie uważali kłamania za trudniejsze, bardziej obciążające od mówienia prawdy, wręcz przeciwnie – uważali, że przychodziło im ono z łatwością, bez zbyteńgo wysiłku. Wynik stoi w sprzeczności z powszechnym przekonaniem oraz z powyżej zacytowanymi opracowaniami teoretycznymi, że oszukiwanie jest procesem bardziej angażującym uwagę kłamcy, szczególnie w sytuacjach, w których nie ma możliwości wcześniejszego przygotowania „alternatywnej wersji wydarzeń”. W opinii wielu badaczy (por. m.in. Ekman i Frank, 1993, Witkowski, 2006) osoby inteligentne znacznie lepiej radzą sobie z kłamstwem. Podkreśla się, że skuteczny kłamca powinien dysponować szeregiem cech powszechnie uznawanych za pozytywne, w tym: dobrą pamięcią, elokwencją, twórczym myśleniem, refleksem, szybkim kojarzeniem faktów (Vrij i inni, 2010). Wspomniana łatwość bywa wiązana z powszechnością kłamstwa i wszechstronnym treningiem, trwającym całe życie (De Paulo i inni, 1996).

Na podstawie przytoczonych wyników badań i opracowań teoretycznych można stwierdzić, że kłamstwo jest trudne i obciążające poznawczo, a mimo to bardzo powszechne. Dlatego warto zastanowić się nad możliwościami dzieci w zakresie rozumienia kłamstwa i jego formułowania. Kiedy i jak dzieci uczą się kłamać?

### **Kłamstwo z perspektywy rozwoju funkcji poznawczych i komunikacyjnych dziecka**

Wielu badaczy zajmujących się tą problematyką zwróciło uwagę, że sami rodzice zachęcają swoich wychowanków do kłamstwa poprzez np. okazywanie innych uczuć, niż rzeczywiste przeżywane w danej chwili (por. Lewis, 1993; Ekman, 1989). Dzieje się tak dlatego, że zgodne współżycie międzyludzkie jest możliwe pod warunkiem przyjęcia, że w pewnych sytuacjach grzeczność liczy się bardziej

niż szczerść. Niektóre odczucia, zarówno te negatywne jak i pozytywne, subtelne czy gwałtowne, uczymy się zachowywać dla siebie. Nie należy okazywać np. rozczarowania prezentem, znudzenia rozmową, rozbawienia w trakcie poprobu, zawiści po przegranych zawodach czy melancholii w sytuacji służbowej. Od umiejętności kontrolowania tego, jak okazujemy emocje, wiele zależy, m.in. to, czy będziemy postrzegani jako dobrze wychowani, dojrzałi, stabilni uczuciowo, godni zaufania, czy wykonujemy swoją pracę w sposób profesjonalny.

Lewis (1993) poświęcił sporo uwagi temu, w jaki sposób dzieci uczą się kłamać. Jego zdaniem, za tę umiejętność odpowiada powszechnie przyjęty, „normalny” proces wychowawczy, prowadzący do wypracowania łatwości w fałszowaniu własnej ekspresji emocjonalnej – zarówno werbalnej jak i mimicznej. Następnie dzieci, obserwując zachowanie dorosłych, uczą się, że wszyscy kłamią i zaczynają doceniać pozytywne skutki takiego postępowania, nie tylko na wymiarze emocjonalnym, ale także faktograficznym. Zaczynają naśladować postępowanie ważnych dla nich osób z otoczenia. Dopiero przyłapanie na kłamstwie faktograficznym dowiadują się od rodziców, że kłamstwo jest złe, nie wolno im oszukiwać. Lewis (tamże) opisuje możliwy przebieg nauki preferowania kłamstwa jako metody unikania kary. Oto dwa przykłady: dwuletniej dziewczynce mama zakazuje zjeść ciastko. Kiedy ciastko znika, kobieta pyta, czy zostało ono zjedzone. Dziewczynka przyznaje się i zostaje ukarana. Po kilku podobnych zdarzeniach uczy się, że jeśli powie prawdę, kara nieuchronnie się powtórzy. Zaczyna kłamać, aby uniknąć nagany. Niestety sprawy komplikują się, kiedy rodzice uczą ją, że kłamstwa są złe i że teraz będzie karana za kłamanie. Rodzi się problem: kłamiąc unika niektórych kar, ale naraża się na kolejne. Ponieważ jednak odkrywa, że nie wszystkie jej oszustwa zostają wykryte, nie porzuca strategii w kolejnych zagrażających sytuacjach. Drugi przykład: jedno z rodzeństwa przewiniło, oboje milczą. Matka, chcąc wykryć sprawcę, stawia ultimatum. Albo winowajca przyzna się, albo oboje zostaną ukarani. Dodatkową karą ma być dla niego świadomość, że cierpi też niewinny brat/siostra. Lewis (tamże) twierdzi, że dwie opisane wyżej sytuacje to najprostsza droga do zakłamania. Dzieci szybko odkrywają, że dorosłym nie jest łatwo wykryć oszustwo. Z drugiego przykładu dziecko może wysnuć wniosek, że kara wymierzona obojgu jest zwykle łagodniejsza, a odpowiedzialność zbiorowa ma swoje zalety. Lewisowi można oczywiście zarzucić pewną naiwność i jednostronność, ale nie ulega wątpliwości, że łatwość uniknięcia kary w przypadku powodzenia jest jedną z podstawowych motywacji, która popycha do kłamstwa.

„Unikanie kary” brzmi bardzo behawiorystycznie – kojarzy się z podstawowym repertuarem dążeń żywych organizmów, działaniem instynktownym, szybkim, nie podlegającym zbędnej refleksji. Jeśli nauka kłamania może być tak prosta, to kiedy po raz pierwszy daje się zauważyć jej efekty u dzieci?

Niektórzy autorzy twierdzą, że dziecko może kłamać od razu z chwilą, w której zaczyna mówić prawdę (Reddy, 2007). Znaczyłoby to, że umiejętność kłamania przebiega równoległe z nauką języka ojczystego. Jednak pogląd Reddy’ego jest odosobniony, wielu innych badaczy zauważa, że rozwój samej zdolności do komunikacji nie jest w tym przypadku wystarczający, a jako wiek graniczny podawany jest 3–4 roku życia (por. m.in. Peskin, 1992; Sodian, Taylor, Haris, Perner, 1991; Polak, Harris, 1999; Tawlar, Lee, 2008).



Dziecko komunikuje się z otoczeniem już od chwili swoich narodzin, ale językowe formułowanie przekazu jest niezmiernie trudne. Początkowe porażki komunikacyjne wynikają raczej z tego, że dziecko dysponuje ograniczonymi środkami wyrazu (m.in. mały zasób słów), a dorosły może mylnie je zinterpretować. Opanowanie pewnego zasobu słów i pierwszych zasad łączenia wyrazów nie wystarczy do stworzenia skutecznego oszustwa. Potrzebne są jeszcze funkcje poznawcze, sprawna pamięć, odpowiednia intencja. Aby podać w wątpliwość pogląd Reddy'ego, wystarczy zwrócić uwagę na złożoność operacji związanych z aktem komunikacyjnym, jakim jest skuteczne kłamstwo. Dzieci mogą mieć intencję wprowadzenia w błąd. Nawet bardzo małe dzieci lubią bawić się „w udawanie”. Ich wyobraźnia rozwija się dynamicznie, lubią sprawiać psikusy dorosłym, jednak nie każde zachowanie tego typu jest tożsame z oszukiwaniem.

Talwar i Lee (2008) wyróżniają trzy etapy rozwoju umiejętności skutecznego kłamania. „Kamieniami milowymi” są opanowanie teorii umysłu pierwszego i drugiego rzędu oraz umiejętność powstrzymania się przed zdradzeniem prawdy. Argumenty Talwar i Lee są dość przekonujące, ponieważ (w odróżnieniu od poglądów m.in. Reddy'ego) płynnie wpisują się w szerszy kontekst rozwoju dziecka.

Pierwszy z trzech wyróżnionych etapów rozwoju umiejętności kłamania przypada na okres od 2 do 3 roku życia (tamże). Dzieci kłamią w sytuacjach związanych ze złamaniem przez nie zakazu lub zasady, kiedy chcą uniknąć kary lub zostać pochwalone. Drugi etap jest nierozłącznie związany z rozwojem teorii umysłu, między 3 a 4 rokiem życia, kiedy dzieci potrafią wnioskować na temat stanu wiedzy współ rozmówcy. Trzeci etap pojawia się dopiero około 7–8 roku życia, kiedy dzieci stają się coraz bardziej wyrafinowane i lepiej kontrolują „wyciek informacji”. Potrafią celowo skłamać, jednocześnie upewniając się, że następujące po kłamstwie stwierdzenia nie zdemaskują fałszu. Konstrukcja ich kłamstw staje się na tyle dopracowana, że trudno odróżnić je od stwierdzeń prawdziwych. Osiągnięcie poziomu rozwoju, kiedy dziecko rozumie przekonania drugiego rzędu („ja wiem, że ty wiesz, że ja wiem”) może być kluczowym elementem, który umożliwi przejście z drugiego do trzeciego etapu (tamże).

Dwulatkom zdarza się kłamać, ale stosunkowo rzadko. W większości badań nad dziećmi w tym wieku kłamię około połowa dzieci, pozostałe przyznają się do nieposłuszeństwa, nawet jeśli oznacza to karę. Motywacja wynikająca z chęci uniknięcia kary pojawia się jako pierwsza i nie zanika w późniejszym życiu (Lewis, 1993). Ponieważ daje się ją zauważyć tak wcześnie, można uznać ją za motyw pierwotny i podstawowy. Niektórzy autorzy podają, że małe dzieci kłamią także wtedy, kiedy się je o to poprosi (Tate, Warren, Hess, 1993, za: Vrij, 2008). W serii eksperymentów badacze prosili dzieci w wieku od 2;6 roku życia do 8 roku życia o pomoc w zrobieniu psikusa. 60% dzieci godziło się brać udział w oszustwie (młodsze podchwytywały ten pomysł znacznie rzadziej niż starsze). Również z grupy najmłodszych co czwarte włączało się w zabawę, a ich liczba zwiększała się do połowy, jeśli prośba dorosłego wypowiedziana była stanowczym glosem. W jednym z badań dwulatki bawiąc się w chowanego zostawiały fałszywe tropy – ślady stóp prowadzące w niewłaściwym kierunku – aby zmylić osobę szukającą skarbu (Chandler, Fritz, Hala, 1989). Działy dość sprawnie i skutecznie. Autorzy ci zwracają uwagę, że badania wykorzystujące testy fałszywych przekonań mogą niedoszacowywać możliwości dzieci poniżej 4 roku życia w zakresie rozumienia

stanów umysłowych innych osób. Warto jednak zauważyć, że badania Peskin (1992), jak również Sodian i współpracowników (1991) wykazują, że młodsze dzieci (2–3-letnie) mogą nie zdawać sobie sprawy z własnego oszustwa, a więc ich postępek nie mieściłby się w przyjętej definicji kłamstwa jako intencjonalnego wprowadzenia w błąd.

Badania nad trzylatkami mają najczęściej na celu sprawdzenie, czy dzieci w tym wieku przyznają się do złamania zakazu (Lewis, Stranger, Sullivan, 1989). W klasycznym już badaniu Lewisa i współpracowników dziecko było sadzane tyłem do intrygującego obiektu (eksperymentator składał skomplikowaną zabawkę). Mówiono mu, że nie może spojrzeć na zabawkę, ale pobawi się nią później, po czym eksperymentator wychodził, a dziecko zostawało samo w pokoju. Za pomocą kamer rejestrowano kierunek jego wzroku. Dziecko było samo przez pięć minut lub do momentu, kiedy spojrzało. Większość osób badanych nie opierała się pokusie i patrzyła. Po powrocie eksperymentator patrzył na dziecko nic nie mówiąc przez 5–10 sekund, po czym pytał, czy patrzyło na zakazany obiekt. Jedynie około 12% (4 na 33) oparło się pokusie. Z tych dzieci, które spojrzały (29), 38% zaprzeczyło pytaniu „czy spojrzaleś/spojrzałaś?”, 38% przyznało się, 24% zbyło pytanie milczeniem. Spośród niewielkiej grupy dzieci, które wytrzymały, 75% stanowiły dziewczynki. Za to chłopcy chętniej przyznawali się do spojrzenia (64% chłopców w stosunku do 13% dziewczynek). Osobami, które patrzyły i wyparły się tego, też najczęściej były dziewczynki. Co ciekawe, ekspresja mimiczna i ruchy ciała dzieci, które skłamały oraz tych prawdomównych, nie różniła się (jedyna różnica polegała na tym, że dzieci kłamiące wyglądały na bardziej rozluźnione i uśmiechnięte), a osoby dorosłe oceniające ich zachowanie nie były w stanie rozpoznać, kto kłamał, a kto powiedział prawdę. Do podobnych wniosków doszli Talwar i Lee (2002), którzy przeprowadzili badania z udziałem dzieci w wieku od 3 do 7 lat.

Powyższe przykłady pokazują, że już trzylatki kłamiąc potrafią do pewnego stopnia kontrolować swoje zachowanie niewerbalne, kiedy pragną ukryć swój własny zły postępek. Często jednak brakuje im konsekwencji. Nieumiejętne oszukiwanie w tej fazie rozwoju mogłoby wynikać z (co najmniej) dwóch powodów. Po pierwsze, dzieci nie zdają sobie sprawy z tego, że ich punkt widzenia i stan wiedzy diametralnie różni się od stanu wiedzy opiekuna. Są egocentryczne, uwzględniają więc tylko swoją perspektywę (por. Piaget, 1930). Błędy, do których to prowadzi, są zwykle dość zabawne, np. dzieciom, które zakradły się do miejsca, w którym nie powinny być, zdarza się zakrywać sobie oczy – skoro one nikogo nie widzą, to nikt nie widzi ich. Po drugie, dzieci w tym wieku mają kłopoty z powstrzymaniem się od powiedzenia tego, co „ciśnie im się na usta” (por. Talwar, Lee, 2002). Niektóre nie potrafią powstrzymać się przed powiedzeniem prawdy po pewnym czasie, inne np. podają informacje wskazujące na prawdziwy stan rzeczy nieświadomie zagrożenia wykrzykiem. Ta niezdolność do hamowania wypowiedzenia prawdy wydaje się ściśle powiązana z niedostatecznym na tym etapie rozwojem funkcji wykonawczych dziecka.

Rozwój funkcji hamowania może trwać kilka lat, ale jest niezbędny, aby dziecko było zdolne m.in. do radzenia sobie z obowiązkami szkolnymi i domowymi – także do skutecznego kłamania. Talwar i Lee (2008) posłużyli się metodą Lewisa (patrz/nie patrz na atrakcyjną zakazaną zabawkę) badając dzieci w wieku od 3 do 8 lat. Odkryli znaczącą zależność między tym, jak osoby badane kłamią

i w jakim stopniu rozwinięte są ich funkcje wykonawcze. Dzieci, które osiągnęły wyższe wyniki w teście Stroopa (badanie zdolności hamowania), częściej kłamały. U podłoża umiejętności hamowania dwóch narzucających się reakcji: podania nazwy koloru (test Stroopa) i przyznania się (badanie Lewisa), mogą leżeć te same mechanizmy. Na bardzo duży wpływ zdolności do hamowania reakcji w rozwoju kłamstwa wskazują Carlson i inni (1998). Podkreślają oni, że nawet dzieci trzyletnie mogą sprawnie sobie radzić z oszukiwaniem o ile będzie ono wymagało niewielkiej zdolności do hamowania (Carlson nie badała kłamstwa werbalnego, tylko oszukiwanie przy wskazywaniu).

Obok zdolności do hamowania ważną rolę pełni rozwój pamięci roboczej. Dzieki niej dziecko jest w stanie stworzyć i udzielić fałszywej odpowiedzi, mimo że stoi ona w sprzeczności ze stanem jego wiedzy (por. Carlson, Moses, 2001).

Kluczowym elementem rozwoju jest również opanowanie przez dziecko teorii umysłu pierwszego i drugiego rzędu. Nurt badań nad teorią umysłu zapoczątkowały klasyczne już badania Waimera i Permera z 1983 r. nad testami fałszywych przekonań (za: Putko, 2008), chociaż początki leżą w teorii egocentryzmu dziecięcego Piageta. Piaget (1930) uznawał, że przejawem egocentryzmu są wczesnodziecięca niezdolność do przyjmowania perspektywy poznawczej innych ludzi, animizm, realizm (przypisywanie cech fizycznych obiektom niefizycznym, np. myślom). Stadium egocentryzmu dziecięcego trwa od około 3 lat do około 6 lat. W tym wieku dziecko, zdaniem Piageta, ma trudności z przyjęciem perspektywy innej osoby (por. Białecka-Pikul, 2002). Egocentryzm nie należy mylić z egoizmem, ponieważ chodzi o czysto poznawczą zdolność rozróżnienia tego, co samemu się wie, od tego, co mogą wiedzieć inni. Klasycznym sposobem sprawdzenia, czy dziecko opanowało tę zdolność, jest test trzech gór. Dziecku pokazuje się umieszczony na stole model trzech gór. Kiedy chodzi dookoła modelu, może poznać go z różnych perspektyw. Następnie jest proszony o wybranie spośród różnych fotografii takiej, która odpowiadałaby temu, co widziałby obserwator patrzący z określonego punktu. Dzieci poniżej szóstego roku życia wskazują zwykle swoją własną perspektywę. Temu zadaniu zarzucano jednak, że jest sformułowane w zbyt skomplikowany sposób – dzieci nie przechodzą tego zadania, ponieważ nie przypomina ono ich codziennego doświadczenia. Eksperyment Newcombe i Huttenlocher (1992, za: Siegal, 2007) opierał się na tym samym pomysle, z tą jednak różnicą, że dzieci oglądały układ zabawek na stole. Ich zadanie polegało na tym, żeby wskazać relacje odległości z perspektywy lalki umieszczonej po przeciwnej stronie stołu. Z tak sformułowaniem zadaniem radziły sobie już trzylatki.

Mówimy, że dziecko posiada teorię umysłu, kiedy zaczyna widzieć siebie jako istotę myślącą, a innych ludzi jako istoty intencjonalne, dysponujące pewną wiedzą na temat rzeczywistości, która jest od niej odmienna (Kielar-Turska, 2003). Dziecko zauważa, że perspektywa innych osób różni się od jego własnej (czyli radzi sobie z opisaniem wyżej zadaniem i z szeregiem innych testów, np. testów fałszywych przekonań w wielu wersjach). Rozwój teorii umysłu jest efektem splotu czynników: prawdopodobnie decydujące znaczenie ma opanowanie typowych dla trzylatków funkcji wykonawczych (zwłaszcza samoregulacyjnych, takich jak częściowe przynajmniej hamowanie niechcianej reakcji) (por. Putko, 2008).

Dzieci trzyletnie często potrafią już rozróżnić prawdę od kłamstwa wypowiedzianego w celu zaszkodzenia komuś i oceniają takie działanie negatywnie.

Jednak dopiero parę lat później nauczą się różnicować kłamstwa między sobą, odróżniać je od pomyłek, od maskowania niewiedzy zgadywaniem, opowiadania z przesadą i wszelkich form „ubarwiania”. Początkowo dzieci nie biorą pod uwagę kontekstu zdarzenia ani intencji kłamcy. Oceniają jego postępowanie ze względu na efekt (przykład: jeśli spytamy dziecko, „który bohater historyjki bardziej zawinił – ten, który chciał skłamać, a niechący powiedział prawdę, czy ten, który chciał pomóc, a zaszkodził?” usłyszymy, że „ten, który chciał pomóc”) (por. Vasta, Haith, Miller, 1995).

Większość czterolatków chętnie skłamię, jeśli sądzi, że uda się dzięki temu ukryć swoje przewinienie. Opanowują przekonania pierwszego rzędu („ja wiem, że ty wiesz”) oraz pewien zakres funkcji wykonawczych (szczególnie kontroli hamowania i pamięci roboczej). Być może dopiero dzięki tym dwóm zdolnościom poznawczym dzieci uczą się regulować swoje werbalne i niewerbalne zachowanie, aby sprawiać wrażenie prawdomówności (Talwar, Lee, 2002). Mimo to nadal wiele dzieci czteroletnich wydaje się mieć problem z „przeciekaniem informacji” – nie potrafią podtrzymać kłamstwa i same się zdradzają (funkcje hamowania rozwijają się przez wiele lat) (Talwar, Lee, 2002; Talwar, Lee, 2008).

Między czwartym, piątym i szóstym rokiem życia następuje gwałtowny rozwój sprawności dziecka (Maczak, 2003). Przedszkolak zaczyna być świadomy procesów poznawczych swoich i innych ludzi, ale też uczy się regulować i powściągać swoje zachowanie (Maczak, 2003; por. Carlson, Moses, 2001). Umie już wykonać zdania wymagające wysiłku i pewnej determinacji (doprowadzenie czynności do końca). Czasem rezygnuje z kuszących go obiektów, odracza realizację pragnień. Zaczyna rozumieć, że „nastrój chwili” nie jest wystarczającym powodem, aby podjąć jakieś działanie. Powoli też dopuszcza możliwości, że sama niechęć do czegoś (np. do smaku syropu) nie znaczy, że warto zaniechać jakieś czynności (np. zażycia lekarstwa). Dziecko w wieku późnoprzedszkolnym (około 6 roku życia) jest świadome tego, że coś wie lub czegoś nie wie, aktywnie zdobywa wiedzę. Odkrywa, że procesy poznawcze w znacznym stopniu podlegają jego kontroli (Maczak, 2003). Charakterystyczna dla tego wieku jest zawziętość, z którą dziecko szuka informacji. Zwykle odpowiedź na jedno „a dlaczego...?” błyskawicznie wywołuje kolejne pytanie. Wynika to z diametralnej zmiany sposobu rozumowania, jeśli porównamy przedszkolaki z dwulatkami. Przedszkolak potrafi ukierunkować swoją uwagę zgodnie z wybranym celem i utrzymać ją na nim przez pewien czas. Posługuje się wyobrażeniami, potem pojęciami, sądami i symbolami. Rozwija się jego pamięć robocza i długoterminowa, więc dość dowolnie odtwarza dane pamięciowe. Myśli nie tylko o teraźniejszości, ale też o przeszłości i przyszłości. Sięga do tego, co hipotetyczne, potencjalnie możliwe, do abstrakcyjnych idei i rozważa ogólne prawidłowości. Doskonali sposób rozwiązywania problemów – od chaotycznych prób i błędów do podejścia planowego, poprzedzonego analizą sytuacji i możliwościami rozwiązań, systematycznie sprawdzanych. Domyśla się, co może wiedzieć jego rozmówca i próbuje dostosować swoje kłamstwo do jego stanu wiedzy. Nieścisłości w odpowiedziach na serię pytań prowokują go do dalszych pytań, raczej nie respektuje tego, że dorosły opiekun ma ochotę coś przemilczeć. Rozumie i opowiada żarty (specyficzne), ale nie zawsze wyczuwa ironię, czyli komunikat oparty na wewnętrznie sprzecznym przekazie treści.

W tym samym czasie dziecko zaczyna się posługiwać teoriami umysłu drugiego rzędu („ja wiem, że on myśli, że ja nie wiem, a więc spodziewa się, że powiem X”), których rozwój trwa również w okresie adolescencji (Talwar, Gordon, Lee, 2007; Talwar, Lee, 2008). Teoria umysłu drugiego rzędu jest potrzebna, aby konsekwentnie podtrzymać kłamstwo, oraz aby móc udawać swoją niewiedzę (konieczne jest rozumowanie „ja nie wiem, ale on nie wie, że ja nie wiem”) (tamże). Dzieci potrafią przetwarzać złożone interakcje między stanami mentalnymi zaangażowanymi w podtrzymywanie kłamstwa oraz dopasowanym do nich zachowaniem. Z czasem następuje dalszy rozwój. W badaniu Talwar, Gordon i Lee (2007) wzięły udział dzieci w wieku 6–11 lat. Schemat badania odzwierciedlał pomysł Lewisa (dziecko samo w pokoju z zakazaną zabawką). Dzieci, które się nie przyznały, mniej lub bardziej przekonująco „brnęły w kłamstwo”. Wyniki wykazują, że starszym dzieciom łatwiej jest dostosować się do sytuacji i udawać niewiedzę, wyglądają na mniej speszone własnym postępowaniem.

## Podsumowanie

Kłamstwo jest nierozłącznie związane z komunikacją i funkcjonowaniem społecznym człowieka. Mimo powszechnych negatywnych ocen kłamstwa, w życiu codziennym ludzie wykorzystują je po to, aby m.in. utrzymywać dobre stosunki z innymi lub poprawić swój wizerunek. Nie wiąże się ono z dużym wysiłkiem poznawczym – nie jest długo planowane (DePaulo i inni, 1996), jednak jest ono zadaniem znacznie trudniejszym niż mówienie prawdy. Przedstawiony w artykule model Walczyka i współpracowników (2003), jak również omówione za Sip i innymi (2008) czynniki skutecznego oszukiwania w sytuacji społecznej wskazują, że bardzo ważną rolę w kłamstwie pełnią pamięć robocza, funkcje wykonawcze i teorie umysłu. Spojrzenie na kłamstwo z punktu widzenia rozwoju tych funkcji, pozwala opisać przebieg rozwoju zdolności do kłamstwa u dziecka.

Mimo że dzieci uczą się kłamać już od najmłodszych lat, to ich początkowe posługiwanie się kłamstwem jest dalekie od biegłości, jaką mają osoby dorosłe. Jak wykazują badania i obserwacje, dzieci wypowiadają swoje pierwsze kłamstwa już między 2 i 3 rokiem życia. Jednak ze względu na niedostateczny rozwój funkcji poznawczych, w szczególności pojemności pamięci operacyjnej, funkcji wykonawczych (zwłaszcza w zakresie hamowania i planowania) i teorii umysłu, ich kłamstwa są początkowo bardzo nieudolne. Dzieci w tym wieku nie kontrolują przebiegu kłamstwa, często nie udaje im się zahamować werbalnego ujawnienia własnego oszustwa, mimo że na poziomie niewerbalnym są w stanie bardzo sprawnie je ukryć. W dalszym etapie rozwoju, mimo nadal pojawiających się problemów z zahamowaniem „przecieków werbalnych”, dzieci uczą się odróżniać kłamstwo od innych zachowań oraz kontrolować werbalne i niewerbalne zachowanie, by sprawić wrażenie szczerości. Dopiero jednak rozwój teorii umysłu II rzędu umożliwia skłamanie i kontrolowanie kolejnych wypowiedzianych stwierdzeń, tak aby nie zdemaskowały oszustwa. Ten ostatni etap, który przypada na 7–8 rok życia bardzo zbliża zdolności dziecka do umiejętności, jakimi dysponują osoby dorosłe.

Przedstawione etapy rozwoju ukazują, że mimo przypuszczeń niektórych autorów (Reddy, 2007) same funkcje komunikacyjne nie wystarczą do skutecznego

klamania. Konieczne jest jeszcze opanowanie innych funkcji poznawczych. Wszelkie próby oceny zachowania dziecka do 2 roku życia, które ma do dyspozycji ograniczoną ilość środków wyrazu bardzo ciężko uznać za kłamstwa, gdyż w dużym stopniu jest to kwestia interpretacji zachowania przez opiekunów. Wskazują na to również badania z udziałem dzieci autystycznych, które świadczą, że te dzieci radzą sobie znacznie gorzej w sytuacji wymagającej kłamstwa niż dzieci z grupy kontrolnej (dopasowanej pod względem wieku umysłowego). Ich trudności nie wynikają z niezrozumienia polecenia, są raczej związane z niezdolnością do zrozumienia i manipulowania przekonaniami innych osób (Sodian, Frith, 1992).

Oczywiście jest to jedynie wycinek szerszego zagadnienia. Wypowiadanie kłamstwa bywa rozważane z punktu widzenia rozwoju emocjonalnego i moralnego dziecka, jak również ze względu na jego motywę.

Na podstawie przedstawionych badań można podsumować, że dzieci są w stanie kłamać od mniej więcej 4 roku życia (niektóre nawet około 3 roku życia). Jednak, jak zauważają badacze, jest to kłamstwo często nieudolne. Powyższy szkic problemu pokazuje, że sposób, w jaki dziecko kłamie, jest doskonałą ilustracją etapów jego rozwoju.

## Literatura

- Arystoteles: *Etyka nikomahejska*. Tłum. D. Gromska. PWN, Warszawa 1982
- Arystoteles: *Metafizyka*. Tom I. Tłum. T. Żelaźnik. Redakcja Wyd. KUL, Lublin 1996
- Baddeley A.: *Exploring the Central Executive*. „The Quarterly Journal Of Experimental Psychology” 1996, 49A (1)
- Baddeley A. D.: *The episodic buffer: A new component of working memory?* „Trends in Cognitive Sciences” 2000, 4 (11)
- Baddeley A. D., Hitch G.: *Working memory*. W: G. H. Bower (red.): *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 8). Academic Press, New York 1974
- Berko-Gleason J., Bernstein-Ratner N.: *Psycholingwistyka*. GWP, Gdańsk: 2005
- Bialecka-Pikul M.: *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu: badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*. Wyd. UJ, Kraków 2002
- Carlson S. M., Moses L. J., Hix H. R.: *The role of inhibitory control in young children's difficulties with deception and false belief*. „Child Development” 1998, 69
- Carlson S. M., Moses L. J.: *Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind*. „Child Development” 2001, 72
- Chandler M., Fritz A. S., Hala S.: *Small scale deceit: Deception as a marker of two-, three-, and four-year-olds' early theories of mind*. „Child Development” 1989, 60
- Chudy W.: *Kłamstwo jako metoda*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2007
- DePaulo B. M., Kashy D. A., Kirkendol S. E., Wyer M. M., Epstein J. A.: *Lying in Everyday Life*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1996, 70 (5)
- Dietzsch S.: *Krótką historią kłamstwa: przekorne eseje filozoficzne*. Warszawskie Wyd. Literackie MUZA S.A., Warszawa 2000
- Ekman P.: *Why kids lie: how parents can encourage truthfulness*. Penguin Books, London 1989
- Ekman P.: *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie polityce i małżeństwie*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008
- Ekman P., Frank M. G.: *Lies That Fail*. W: M. Lewis, C. Saarin (red.): *Lying and deception in everyday life*. New York: Guilford Press, New York 1993
- Ericsson K., Kintsch W.: *Long-term working memory*. „Psychological Review” 1995, 102(2)
- Grice H. P.: *Logic and Conversation*. W: P. Cole J. L. Morgan (red.): *Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts*. New York: Academic Press, New York, 1975

- Jurado M. B., Rosselli M.: *The Elusive Nature of Executive Functions: A Review of our Current Understanding*. „Neuropsychological Review” 2007, 17
- Kaprocki B.: *Kłamstwo w szkole*. Księgarnia Powszechna (Kraków: Drukarnia Przemysłowa), Kraków-Warszawa 1938
- Kielar-Turska M.: *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: B. Harwas-Napicrała, J. Trempala (red.): *Psychologia rozwoju człowieka*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003
- Kolakowski L.: *Mini-wykłady o maxi-sprawach: jak: o władzy, o sławie, o równości, o kłamstwie, o tolerancji, o podręczach, o cnocie, o odpowiedzialności zbiorowej, o kole fortuny, o wielkiej zdradzie i inne*. Znak, Kraków 1997
- Kurcz I.: *Psychologia języka i komunikacji*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2000
- Lee K.: *Lying as doing deceptive things with words: A speech act theoretical perspective*. W: J. W. Astington (red.): *Minds in the making: Essays in honour of David. R. Olson*. Blackwell, Oxford, England 2000
- Lewis M., Stranger C., Sullivan M. W.: *Deception in 3-year-olds*. „Developmental Psychology” 1989, 25
- Lewis M.: *The development of deception*. W: M. Lewis, C. Saarin (red.). *Lying and deception in everyday life*. The Guilford Press, New York 1993
- Malewska H. E., Muszyński H.: *Kłamstwo dzieci*. PZWS, Warszawa 1962
- Matczak A.: *Zarys psychologii rozwoju: podręcznik dla nauczycieli*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B.: *Psychologia poznawcza*. Wyd. Naukowe PWN, Academicza Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2008
- Peskin J.: *Ruse and Representations: On Children's Ability to Conceal Information*. „Developmental Psychology” 1992, 28 (1)
- Phillips M. C., Meek S. W., Vendemia J. M. C.: *Understanding the underlying structure of deceptive behaviors*. „Personality and Individual Differences” 2011, 50
- Piaget J.: *Jak sobie dziecko świat przedstawia*. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1930
- Polak A., Harris P. L.: *Deception by Young Children Following Noncompliance*. „Developmental Psychology” 1999, 35 (2)
- Putko A.: *Dziecięca „teoria umysłu” w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*. Wyd. Naukowe im. Adama Mickiewicza, Poznań 2008
- Reddy V.: *Getting back to the rough ground: deception and 'social living'*. „Philosophical Transactions The Royal Society B: Biological Sciences” 2007, 362
- Robinson S., Goddard L., Dritschel B., Wisley M., Howlin P.: *Executive functions in children with Autism Spectrum Disorders*. „Brain and Cognition” 2009, 71
- Sip K. E., Roepstorff A., McGregor W., Frith C. D.: *Detecting Deception: the scope and limits*. „Trends in Cognitive Sciences” 2008, 12 (2)
- Siegal M.: *Cognitive Development*. W: A. Slater, G. Bremner (red.). *An Introduction to developmental psychology*. Blackwell Publishing 2007
- Sodian B., Frith U.: *Deception and sabotage in autistic, retarded, and normal children*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1992, 33
- Sodian B., Taylor C., Harris P. L., Perner J.: *Early Deception and the Child's Theory of Mind: False Trails and Genuine Markers*. „Child Development” 1991, 62 (3)
- Talwar V., Lee K.: *Development of lying to conceal a transgression: children's control of expressive behaviour during verbal deception*. „International Journal of Behavioral Development” 2002, 26 (5)
- Talwar V., Gordon H., Lee K.: *Lying in the elementary school: verbal deception and its relation to second-order belief understanding*. „Development Psychology” 2007, 43
- Talwar V., Lee K.: *Little liars: How children learn to do deceptive things with words?* W: S. Itakura & K. Fujita (red.): *Origins of the social mind: Evolutionary and developmental views*. Springer 2008
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A.: *Psychologia dziecka*. WSIP, Warszawa 1995
- Vrij A.: *Detecting Lies and Deceit. Pitfalls and Opportunities*. John Wiley & Sons, Ltd., Chichester 2008
- Vrij A.: *Wykrywanie kłamstw i oszukiwania. Psychologia kłamania i konsekwencje dla praktyki zawodowej*. Wyd. UJ, Kraków 2009
- Vrij A., Granhag P. A. Mann S.: *Good liars*. „The Journal of Psychiatry & Law” 2010, 38

Walczyk J. J., Roper K. S., Seemann E., Humphrey A. M.: *Cognitive mechanisms underlying lying to questions: response time as a cue to deception*. „Applied Cognitive Psychology” 2003, 17

Walters S. B.: *Kłamstwo cała prawda o... Jak wykryć kłamstwo i nie dać się oszukać*. GWP, Gdańsk 2005

Witkowski T.: *Psychologia kłamstwa*. Biblioteka Moderatora, Taszów 2006

### **Lying skills development in children from the perspective of cognitive development**

The paper concerns the question how children learn to lie. The topic is presented from cognitive and developmental perspectives. A lie is hereby understood as a part of everyday communication and a conscious, effective or ineffective attempt to generate beliefs which the author of the lie considers to be untrue, and to do so without a prior notice of the author's intention. The ability to lie is inextricably related to language skills and social interactions. Lying is a difficult process involving complex cognitive tasks therefore the theory of mind, executive functions and working memory are reviewed in order to show how the lie-telling skills develop. Three stages of lie development are presented in connection with age-related changes.



# RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2011

Magdalena Woynarowska-Soldan  
*Warszawski Uniwersytet Medyczny*  
Agnieszka Małkowska-Szcutnik  
*Instytut Matki i Dziecka w Warszawie*

## POSTRZEGANIE PRZEZ DYREKTORÓW SZKÓŁ KLIMATU SPOŁECZNEGO I PROBLEMÓW WYSTĘPUJĄCYCH W ŚRODOWISKU SPOŁECZNYM SZKOŁY

Szkoła to miejsce, w którym żyje i pracuje wiele osób. Tworzy ona swoje własne środowisko. Można w nim wyróżnić kilka wymiarów, np.:

- społeczny: społeczność szkolna (uczniowie, nauczyciele i inni pracownicy szkoły, rodzice uczniów),
- fizyczny (materialny): budynek szkoły i jego zawartość, teren szkoły, otaczające środowisko przyrodnicze i stworzone przez człowieka (woda, powietrze, ruch uliczny, sąsiedztwo itd.),
- organizacyjny: system zarządzania, organizacja pracy, uczestnictwo członków społeczności szkolnej w życiu szkoły itd.

Wszystkie wymiary środowiska szkoły składają się na dynamiczną i wzajemnie powiązaną całość, tworząc w każdej szkole specyficzny klimat (atmosferę). Szczególne znaczenie mają czynniki środowiska społecznego szkoły, tworzące jej klimat społeczny.

Klimat społeczny szkoły to pojęcie subiektywne, wielowymiarowe i niejednoznaczne. Z tego powodu jest ono trudne do zdefiniowania. W piśmiennictwie jest wiele jego definicji (Freiberg, 1999; Adrian, 2003). Niektórzy autorzy (Janosz, 1998; Samdal i wsp., 2001) opisują to pojęcie poprzez wyodrębnienie jego wymiarów. Najczęściej wymienianymi wymiarami są:

- relacje interpersonalne wewnątrz różnych grup społeczności szkolnej oraz między poszczególnymi grupami,
- autonomia uczniów i ich uczestnictwo w podejmowaniu decyzji w ważnych sprawach,
- wspierająca współpraca,
- dyscyplina i porządek,
- motywowanie do osiągnięć, stwarzanie równych szans uczenia się i osiągania sukcesów,
- eliminowanie przemocy,
- uczestnictwo rodziców.

Pozytywny klimat społeczny szkoły sprzyja osiągnięciom szkolnym uczniów, ich motywacji do nauki, satysfakcji ze szkoły, a w przypadku nauczycieli ich satysfakcji z pracy. Wpływa także korzystnie na zdrowie psychiczne, poczucie własnej wartości, samopoczucie uczniów i pracowników. Można uznać, że pozytywny klimat społeczny jest zasobem dla zdrowia członków społeczności szkolnej.

Pozytywny klimat społeczny szkoły może być zakłócony przez występowanie różnych zachowań problemowych zarówno ze strony uczniów, jak i nauczycieli. W przypadku uczniów należą do nich najczęściej: spóźnianie się, wagarowanie, przemoc, wandalizm, używanie substancji psychoaktywnych. Do problemów stwarzanych przez nauczycieli można zaliczyć np.: częste zmiany kadry, absencję, przemoc wobec uczniów.

Badanie klimatu społecznego szkoły, analiza czynników, które mają na niego wpływ, oraz identyfikacja zjawisk i zachowań problemowych powinny być ważnym zadaniem szkoły. Osobą, która powinna zainicjować i kierować realizacją tego zadania, jest dyrektor szkoły, który z racji sprawowanej funkcji ma najpełniejszy obraz problemów danej szkoły.

## Cel pracy i metoda

Celem pracy było:

1. Zbadanie postrzegania przez dyrektorów szkół podstawowych, gimnazjów i zespołów szkół klimatu społecznego szkoły oraz wybranych problemów ze strony nauczycieli i uczniów występujących w środowisku społecznym szkoły.
2. Porównanie zmian w zakresie wybranych aspektów funkcjonowania nauczycieli w szkołach podstawowych i gimnazjach w latach 2002–2010.

W badaniach zastosowano metodę sondażu. Narzędziem badawczym był kwestionariusz „Środowisko szkoły a zdrowie”. W jego opracowaniu wykorzystano międzynarodowy kwestionariusz szkolny (*School Level Questionnaire*), przygotowany w ramach badań *Health Behaviour in School-aged Children. A WHO Collaborative Cross-national Study* (HBSC) 2009/10. Kwestionariusz szkolny został opracowany przez międzynarodową grupę szkolną (*HBSC School Focus Group*) (Magier i wsp., 2009) i udostępniony wszystkim członkom sieci HBSC<sup>1</sup>. Do kwestionariusza polskiego „Środowisko szkoły a zdrowie” włączono także pytania własne, z których część była wykorzystywana w badaniach HBSC w 2002 r. (Wojnarowska, Małkowska, 2003). Kwestionariusz został sprawdzony w badaniach pilotażowych.

Przedmiotem analizy w niniejszym opracowaniu były następujące pytania:

- Z międzynarodowego kwestionariusza szkolnego HBSC:
  - *Jaka jest według pani/a atmosfera/klimat społeczny w szkole? z kategoriami odpowiedzi od bardzo dobra do bardzo zła;*
  - *Jaki problem dla szkoły stanowiły w ostatnich 3 latach: wagarowanie, spóźnianie się uczniów, bójki wśród uczniów, dręczenie i inne problemy (wymienione w tabelach 3 i 4), kategorie odpowiedzi od duży problem do nie ma wcale problemu i nie wiem.*
- Pytanie własne zawierające stwierdzenia dotyczące przekonań dyrektora szkoły co do satysfakcji nauczycieli z pracy i relacji między nauczycielami (treść

stwierzeń zawiera tab. 2). Kategorie odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta od *zdecydowanie zgadzam się* do *zdecydowanie nie zgadzam się*.

Analizy statystycznej danych dokonano przy użyciu pakietu statystycznego SPSS v.17. Istotność różnic między typami szkół badano za pomocą testu chi kwadrat.

Anonimowa ankieta została wysłana pocztą w kwietniu 2010 r. do dyrektorów 700 szkół podstawowych i gimnazjów, wybranych losowo ze wszystkich województw. W okresie od maja do kwietnia 2010 r. wysłano do szkół dwa listy przypominające o wypełnieniu ankiety. Uzyskano w ten sposób zwrot 520 kwestionariuszy (z 74,3% wylosowanych szkół). Wśród otrzymanych kwestionariuszy:

- 78% kwestionariuszy wypełnili dyrektorzy szkół, 17% ich zastępcy, 5% inne osoby w szkole, w tym 73% kobiet, 27% mężczyzn,
- 275 kwestionariuszy pochodziło ze szkół podstawowych, 136 z gimnazjów, 109 z zespołów tych szkół<sup>2</sup>; 57% szkół zlokalizowanych było na wsi, 43% w mieście; liczba uczniów w tych szkołach była zróżnicowana i wynosiła w: 19% szkół 100 i mniej uczniów, 44% – 101–300 uczniów; 37% – 300 uczniów lub więcej.

## Wyniki i ich omówienie

### Klimat społeczny panujący w szkole

Wśród badanych co trzeci dyrektor szkoły uznał, że klimat społeczny panujący w jego szkole jest bardzo dobry. Ponad połowa badanych (56,8,9%) oceniła ten klimat jako dobry, a tylko 0,6% jako zły (o różnym nasileniu). Oceny dyrektorów różnych typów szkół były zbliżone (różnice nieistotne statystycznie), choć najmniejszy odsetek dyrektorów oceniających atmosferę jako bardzo dobrą był w zespołach szkół (tab. 1).

Tabela 1. Ocena klimatu społecznego w szkole (% szkół)

Klimat społeczny w szkole	Ogółem	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Zespoły szkół
Bardzo dobry	32,5	34,2	32,6	28,3
Dobry	56,8	56,1	56,8	58,5
Raczej dobry	10,1	8,6	10,6	13,2
Raczej zły, zły lub bardzo zły	0,6	1,2	0,0	0,0

### Wybrane aspekty funkcjonowania nauczycieli i ich zmiany w latach 2002–2010

Dyrektorów poproszono o opinię dotyczącą satysfakcji nauczycieli z pracy, relacji między nimi, zaangażowania i kreatywności, a także zniechęcenia nauczycieli dużą ilością pracy, którą muszą wykonać (tab. 2).

Większość ogółu badanych dyrektorów zgodziła się ze stwierdzeniem, że:

- Nauczyciele w szkole są zadowoleni ze swojej pracy (84,8%),
- Relacje między nauczycielami są dobre (88,0%),
- Nauczyciele chętnie uczestniczą we wspólnych spotkaniach (80,9%),
- Nauczyciele mają dużo pomysłów dotyczących życia szkoły (82,4).

Tabela 2. Opinie dyrektorów szkół na temat wybranych aspektów funkcjonowania nauczycieli (% szkół)

Stwierdzenia	Ogółem	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Zespoły szkół
<b>Nauczyciele w szkole są zadowoleni ze swojej pracy</b>				
zgadzam się <sup>1</sup>	84,8	86,1	88,2	77,1
trudno mi powiedzieć	14,3	12,8	11,0	22,0
nie zgadzam się <sup>2</sup>	1,0	1,1	0,7	0,9
<b>Relacje między nauczycielami są dobre</b>				
zgadzam się <sup>1</sup>	88,0	89,3	91,9	79,8
trudno mi powiedzieć	10,0	8,4	7,4	17,4
nie zgadzam się <sup>2</sup>	1,9	2,2	0,7	2,8
<b>Nauczyciele chętnie uczestniczą we wspólnych spotkaniach</b>				
zgadzam się <sup>1</sup>	80,9	82,1	85,3	72,5
trudno mi powiedzieć	16,8	14,6	14,0	25,7
nie zgadzam się <sup>2</sup>	2,3	3,3	0,7	1,8
<b>Nauczyciele mają dużo pomysłów dotyczących życia szkoły *</b>				
zgadzam się <sup>1</sup>	82,4	82,5	88,1	75,2
trudno mi powiedzieć	10,4	11,7	8,1	10,1
nie zgadzam się <sup>2</sup>	7,2	5,8	3,7	14,7
<b>Większość nauczycieli jest zniechęcona dużą ilością pracy, którą muszą wykonać</b>				
zgadzam się <sup>1</sup>	18,2	19,9	13,6	19,4
trudno mi powiedzieć	27,6	24,1	32,3	30,6
nie zgadzam się <sup>2</sup>	54,2	56	54,1	50,0

W tym także: <sup>1</sup>zdecydowanie się zgadzam; <sup>2</sup>zdecydowanie się nie zgadzam

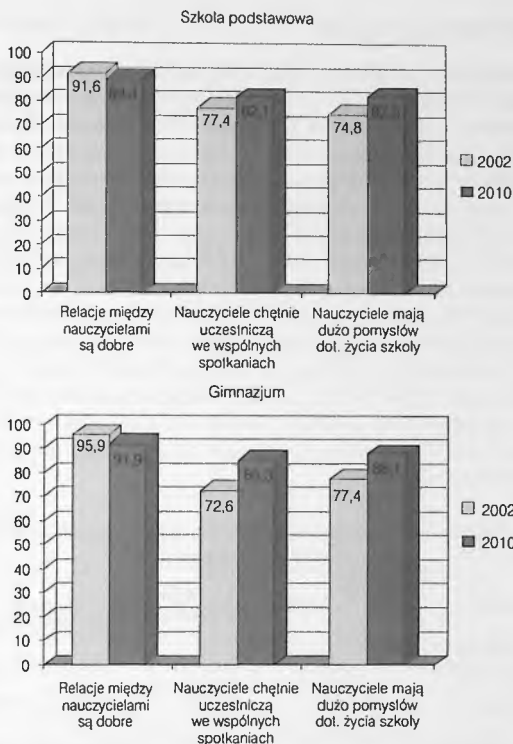
\* Istotność różnic między typami szkół  $p < 0,05$

Odsetek tak uważających dyrektorów był nieco większy w gimnazjach niż w szkołach podstawowych, najmniejszy zaś w zespołach szkół. Różnice istotne statystycznie dotyczyły jedynie kreatywności nauczycieli. Zdaniem dyrektorów najwięcej pomysłów dotyczących życia szkoły mają nauczyciele w gimnazjach, a najmniej w zespołach szkół. W zespołach szkół największy był odsetek dyrektorów, którzy wybrali kategorię odpowiedzi „trudno mi powiedzieć”.

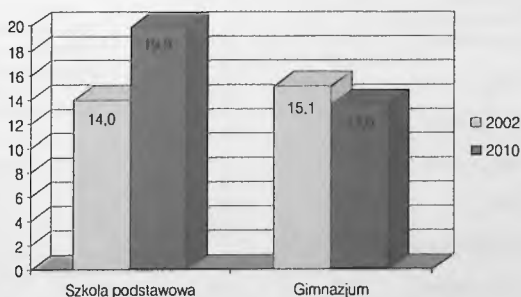
Tylko 18% ogółu dyrektorów zgodziło się ze stwierdzeniem, że większość nauczycieli jest zniechęcona dużą ilością pracy, jaką mają do wykonania. Częściej uważali tak dyrektorzy szkół podstawowych i zespołów szkół (różnice nieistotne statystycznie).

W 2010 r. w porównaniu z 2002 r. w szkołach podstawowych i gimnazjach odsetek dyrektorów uważających, że relacje między nauczycielami są dobre nieznacznie się zmniejszył. Zwiększył się natomiast wyraźnie odsetek tych, którzy uważają, że nauczyciele chętnie uczestniczą we wspólnych spotkaniach i mają dużo pomysłów dotyczących życia szkoły (rys. 1).

W latach 2002–2010, w opinii dyrektorów szkół, odsetek nauczycieli zniechęconych dużą ilością pracy, jaką muszą wykonać, wyraźnie zwiększył się w szkołach podstawowych, a nieznacznie zmniejszył w gimnazjach (rys. 2).



Rys. 1. Odsetek dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów, którzy zdecydowanie się zgodzili lub zgodzili się z podanymi stwierdzeniami na temat wybranych aspektów funkcjonowania nauczycieli w latach 2002 i 2010.



Rys. 2. Odsetek dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów, którzy zdecydowanie się zgodzili lub zgodzili się ze stwierdzeniem, że nauczyciele są zniechęceni dużą ilością pracy, którą muszą wykonać w latach 2002 i 2010.

## Problemy ze strony nauczycieli

W opinii większości ogółu badanych wszystkie spośród analizowanych negatywnych zjawisk dotyczących nauczycieli nie stanowiły problemu dla szkoły lub były to problemy niewielkie. Najczęściej występującym dużym lub umiarkowanym problemem okazały się długoterminowe zwolnienia lekarskie nauczycieli, wskazało na to prawie 12% ogółu dyrektorów. Niemal 60% dyrektorów za problem (o różnym nasileniu) uznało skargi uczniów lub ich rodziców na nauczycieli. Problemem wskazywanym przez dyrektorów najrzadziej było postępowanie dyscyplinarne wobec nauczycieli, 95% dyrektorów uznało, że nie ma wcale takiego problemu. Najtrudniej dyrektorom było ocenić, czy nauczyciele w ich szkole używają obraźliwych słów pod adresem uczniów, 9,7% badanych udzieliło odpowiedzi *nie wiem* (tab. 3).

Różnice istotne statystycznie między typami szkół dotyczyły trzech pierwszych problemów wymienionych w tabeli 3. W zespołach szkół większy był odsetek dyrektorów uznających częste zmiany kadry i długoterminowe zwolnienia nauczycieli za duży i umiarkowany problem. Dyrektorzy gimnazjów, częściej niż dyrektorzy pozostałych szkół, za problem uważali zwracanie się przez nauczycieli do uczniów w obraźliwy sposób.

Tabela 3. Zjawiska dotyczące nauczycieli stanowiące problem dla szkoły obecnie lub w ostatnich trzech latach (% szkół)

Zjawiska	Ogółem	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Zespoły szkół
<b>Częste zmiany kadry nauczycieli*</b>				
duży lub umiarkowany problem	4,6	4,0	4,4	6,4
niewielki problem	36,9	29,9	41,5	48,6
nie ma wcale problemu	58,3	65,7	54,1	45,0
nie wiem	0,2	0,4	0,0	0,0
<b>Długoterminowe zwolnienia lekarskie nauczycieli***</b>				
duży lub umiarkowany problem	11,7	8,9	12,6	16,6
niewielki problem	44,2	40,2	48,9	48,1
nie ma wcale problemu	44,2	50,9	38,5	34,3
nie wiem	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>Obraźliwe słowa ze strony nauczycieli pod adresem uczniów*</b>				
duży lub umiarkowany problem	1,2	0,7	2,3	0,9
niewielki problem	15,8	10,7	23,3	19,3
nie ma wcale problemu	73,7	79,7	65,4	68,8
nie wiem	9,4	8,9	9,0	11,0
<b>Skargi uczniów lub rodziców na nauczycieli</b>				
duży lub umiarkowany problem	3,1	2,9	4,4	1,8
niewielki problem	56,0	50,2	61,0	64,2
nie ma wcale problemu	40,2	45,8	33,8	33,9
nie wiem	0,8	1,1	0,7	0,0
<b>Postępowanie dyscyplinarne wobec nauczycieli</b>				
duży lub umiarkowany problem	0,2	0,0	0,0	0,9
niewielki problem	4,1	3,3	4,5	5,6
nie ma wcale problemu	95,1	96,0	94,8	93,5
nie wiem	0,6	0,7	0,7	0,0

Istotność różnic między typami szkół \*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

## Problemy ze strony uczniów

Dyrektorom przedstawiono listę 11 zjawisk dotyczących uczniów, które mogą stanowić problem dla szkoły (tab. 4). Respondentów poproszono o określenie, na ile zjawiska te były problemem dla ich szkoły w ostatnich 3 latach.

Tabela 4. Zjawiska dotyczące uczniów stanowiące problem dla szkoły obecnie lub w ostatnich trzech latach (% szkół)

Zjawiska	Ogółem	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Zespoły szkół
<b>Wagarowanie***</b>				
duży lub umiarkowany problem	24,9	17,4	49,3	38,0
niewielki problem	41,4	37,0	49,3	42,6
nie ma wcale problemu	33,5	55,2	1,5	19,4
nie wiem	0,2	0,4	0,0	0,0
<b>Spóźnianie się uczniów***</b>				
duży lub umiarkowany problem	28,1	14,4	46,4	39,4
niewielki problem	56,4	61,6	53,7	46,8
nie ma wcale problemu	15,3	23,6	0,0	13,8
nie wiem	0,2	0,4	0,0	0,0
<b>Bójki wśród uczniów</b>				
duży lub umiarkowany problem	20,6	20,2	22,2	19,4
niewielki problem	63,6	59,6	67,9	68,5
nie ma wcale problemu	15,9	20,2	9,9	12,0
nie wiem	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>Dręczenie jednych uczniów przez drugich**</b>				
duży lub umiarkowany problem	14,2	15,2	13,2	13,0
niewielki problem	54,8	46,1	66,9	61,1
nie ma wcale problemu	30,3	37,6	19,1	25,9
nie wiem	0,8	1,1	0,7	0,0
<b>Obrażliwe słowa ze strony uczniów pod adresem nauczycieli***</b>				
duży lub umiarkowany problem				
niewielki problem	7,6	5,1	10,3	10,3
nie ma wcale problemu	42,4	34,8	52,9	48,6
nie wiem	47,9	57,5	36,0	38,3
	2,1	2,6	0,7	2,8
<b>Przemoc fizyczna ze strony uczniów wobec nauczycieli</b>				
duży lub umiarkowany problem	0,2	0,0	0,0	0,9
niewielki problem	2,9	2,2	2,2	5,5
nie ma wcale problemu	95,8	96,7	96,3	92,7
nie wiem	1,2	1,1	1,5	0,9
<b>Kradzieże na terenie szkoły**</b>				
duży lub umiarkowany problem	5,0	3,3	6,7	7,3
niewielki problem	50,6	45,8	61,2	49,5
nie ma wcale problemu	42,3	48,7	31,3	39,4
nie wiem	2,1	2,2	0,7	3,7
<b>Niszczenie własności szkoły (wandalizm)***</b>				
duży lub umiarkowany problem	23,4	17,9	31,6	26,6
niewielki problem	58,4	56,6	60,3	60,6
nie ma wcale problemu	18,1	25,2	8,1	12,8
nie wiem	0,2	0,4	0,0	0,0

<b>Palenie tytoniu na terenie szkoły***</b>				
duży lub umiarkowany problem	15,4	3,0	37,5	19,3
niewielki problem	21,6	9,9	37,5	31,2
nie ma wcale problemu	62,0	86,1	24,3	48,6
nie wiem	1,0	1,1	0,7	0,9
<b>Wnoszenie lub spożywanie alkoholu na terenie szkoły***</b>				
duży lub umiarkowany problem	0,8	0,0	2,2	0,9
niewielki problem	8,9	0,4	23,9	11,9
nie ma wcale problemu	88,6	97,8	71,6	86,2
nie wiem	1,7	1,8	2,2	0,9
<b>Zażywanie narkotyków przez uczniów***</b>				
duży lub umiarkowany problem	1,0	0,0	3,8	0,0
niewielki problem	6,9	1,1	16,5	9,3
nie ma wcale problemu	85,1	95,9	66,9	80,4
nie wiem	7,1	3,0	12,8	10,3

Istotność różnic między typami szkół \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001

Do zjawisk, które najczęściej stanowiły duży lub umiarkowany problem dla ogółu szkół, należały: spóźnianie się uczniów (w 28,1% szkół), wagarowanie (24,9%), niszczenie własności szkoły (23,4%) i bójki wśród uczniów (20,6%). Do zjawisk, które rzadko stanowiły duży lub umiarkowany problem, należały: przemoc fizyczna ze strony uczniów wobec nauczycieli (0,2%), wnoszenie lub spożywanie alkoholu na terenie szkoły (0,8%) oraz zażywanie narkotyków przez uczniów (1,0%).

Stwierdzono istotnie statystycznie różnice w występowaniu tych zjawisk w zależności od typu szkoły, nie dotyczyło to jedynie przemocy fizycznej wobec nauczycieli i bójek wśród uczniów. W tabeli 5 przedstawiono zjawiska uznane najczęściej przez dyrektorów za problem o różnym nasileniu w poszczególnych typach szkół. Z zestawienia tych danych wynika, że nasilenie tych problemów jest największe w gimnazjach, najmniejsze w szkołach podstawowych.

Tabela 5. Zjawiska stanowiące najczęściej problem o różnym nasileniu (duży lub umiarkowany; niewielki) dla szkoły w zależności od typu szkoły (% szkół)

Typ szkoły	Zjawisko	Problem	
		duży lub umiarkowany	niewielki
Szkoły podstawowe	Bójki wśród uczniów	20,2	59,6
	Niszczenie własności szkoły	17,9	56,6
	Wagarowanie	17,4	37,0
	Drażnienie jednych uczniów przez innych	15,2	46,1
Gimnazja	Wagarowanie	49,3	49,3
	Spóźnianie się uczniów	46,4	53,7
	Palenie tytoniu	37,5	37,5
	Niszczenie własności szkoły	31,6	60,3
Zespoły szkół	Spóźnianie uczniów	39,4	46,8
	Wagarowanie	38,0	42,6
	Niszczenie własności szkoły	26,6	60,6
	Bójki wśród uczniów	19,4	68,5
	Palenie tytoniu	19,3	31,2



## Dyskusja

Prezentowane badania zostały przeprowadzone w dużej (N=520), losowo dobranej grupie szkół podstawowych i gimnazjów z terenu całego kraju w 2010 r., pierwszym roku wprowadzania reformy programowej (nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego). Badania te dotyczyły postrzegania przez dyrektorów szkół klimatu społecznego szkoły, wybranych aspektów funkcjonowania nauczycieli oraz problemów ze strony nauczycieli i uczniów występujących w szkole.

Klimat społeczny szkoły został oceniony jako dobry lub bardzo dobry przez prawie 90% badanych dyrektorów. Była to ich ogólna, subiektywna ocena. Wynik ten można uznać za bardzo pozytywny, korzystny dla funkcjonowania społeczności szkolnej. Ograniczeniem tego badania jest jednak nieuwzględnienie różnych wymiarów i wskaźników klimatu społecznego szkoły, które umożliwiają bardziej precyzyjną jego ocenę. Należy także zdać sobie sprawę z tego, że istnieją znaczne różnice w ocenie klimatu szkoły przez różne grupy społeczności szkolnej. Wyniki badań wykazują, że nauczyciele bardziej pozytywnie oceniają klimat społeczny szkoły niż uczniowie, ich rodzice i inni pracownicy szkoły (Woynarowska-Soldan, 2006). Także w badaniach HBSC z 2002 r. dyrektorzy szkół lepiej niż nauczyciele oceniali relacje między nauczycielami, ich zaangażowanie w pracę, kreatywność (Woynarowska, Małkowska, 2003). Można zatem przypuszczać, że ta ogólna ocena klimatu dokonana przez dyrektorów może być nieco zawyżona.

Wysoka ocena klimatu społecznego szkoły znajduje potwierdzenie w opiniach dyrektorów dotyczących wybranych aspektów funkcjonowania nauczycieli. Ponad 80% uważało, że nauczyciele są zadowoleni z pracy, relacje między nimi są dobre, chętnie uczestniczą we wspólnych spotkaniach, mają dużo pomysłów. Tylko 18% uważało, że większość nauczycieli jest zniechęcona dużą ilością pracy, którą mają do wykonania. Można zatem uznać, że badani dyrektorzy byli zadowoleni z funkcjonowania nauczycieli w swoich szkołach.

Warto zauważyć, że w zespołach szkół mniejszy był odsetek dyrektorów oceniających klimat ich szkół jako bardzo dobry i pozytywnie oceniających wybrane aspekty funkcjonowania nauczycieli. Może to wskazywać na to, że zarządzanie większymi zespołami nauczycieli niesie za sobą więcej trudności.

W minionych ośmiu latach (2002–2010) zmniejszył się nieznacznie odsetek dyrektorów uważających, że relacje między nauczycielami są dobre, a wyraźnie zwiększył się odsetek tych, którzy uważali, że nauczyciele chętnie uczestniczą we wspólnych spotkaniach i mają dużo pomysłów. Interpretacja uzyskanych wyników jest trudna i wymagałaby pogłębionych badań.

Zjawiska niekorzystne dla funkcjonowania szkoły ze strony nauczycieli, analizowane w niniejszej pracy, stanowiły duży lub umiarkowany problem dla niewielkiej liczby szkół (od 0,2 do 11,7%). Najczęściej wymieniano długotrwale zwolnienia lekarskie nauczycieli. W międzynarodowych badaniach OECD przeprowadzonych w 2008 r. stwierdzono także, że w opinii dyrektorów gimnazjów w Polsce największym utrudnieniem w realizacji procesu nauczania ze strony nauczycieli są ich nieobecności (Piwowarski, Krawczyk, 2009). Wydaje się, że skala problemów, jakie stwarzają dyrektorom nauczyciele, nie jest duża.

Wyniki badań wykazują duże nasilenie w szkołach problemów związanych z zachowaniami uczniów. Cztery spośród 11 zachowań były dużym lub

umiarkowanym problemem dla co 4 lub 5 szkoły. Było to: spóźnianie się uczniów, wagarowanie, niszczenie własności szkoły i bójki wśród uczniów. Również we wspomnianych badaniach OCDE dyrektorzy gimnazjów za najbardziej utrudniające proces nauczania, poza przeszkadzaniem na lekcji, uznali opuszczanie lekcji oraz spóźnianie się uczniów. Dane te świadczą o potrzebie uwzględnienia tych problemów w programach wychowawczych szkoły. Stosunkowo niewielu dyrektorów postrzega jako duży lub umiarkowany problem dla szkoły używanie przez uczniów substancji psychoaktywnych, szczególnie spożywanie alkoholu i zażywanie narkotyków. Także w badaniach przeprowadzonych w 2010 r. pod kierunkiem M. Prajsner (2011, s. 4), realizowanych wśród nauczycieli, pedagogów i psychologów szkół podstawowych i gimnazjów, używanie środków psychoaktywnych (alkoholu czy narkotyków) zajęło w rankingu problemów wychowawczych szkół relatywnie niską pozycję. Zdaniem wymienionej autorki wynik ten może świadczyć, że „zachowania te po pierwsze, nie wiążą się bezpośrednio z procesem dydaktycznym, a po drugie – są eksponowane przez uczniów na terenie szkoły w znacznie mniejszym stopniu niż inne naganne zachowania”; nie znaczy to jednak, że można zaniechać w szkole działań ukierunkowanych na zapobieganie używaniu substancji psychoaktywnych przez dzieci i młodzież, należy bowiem pamiętać o tym, że zachowania problemowe często współwystępują ze sobą.

Analiza wyników badań ujawniła istnienie wielu różnic w środowisku społecznym szkół w zależności od typu szkoły:

- W szkołach podstawowych, w porównaniu z pozostałymi typami szkół, dużym lub umiarkowanym problemem częściej było tylko dręczenie jednych uczniów przez drugich (różnice istotne statystycznie,  $p < 0,01$ ). Wyniki badań świadczą, że częstość przemocy międzyrówieśniczej, podobnie jak bójek wśród uczniów, zmniejsza się z wiekiem (Mazur i wsp., 2006).

- W gimnazjach, w porównaniu z innymi szkołami, dużym lub umiarkowanym problemem częściej były: obraźliwe słowa ze strony nauczycieli pod adresem uczniów, wagarowanie, spóźnianie się, niszczenie własności szkoły, palenie tytoniu na terenie szkoły, wnoszenie lub spożywanie alkoholu na terenie szkoły, zażywanie narkotyków przez uczniów (różnice istotne statystycznie). Wyniki te wykazują, że gimnazja borykają się przede wszystkim z problemami ze strony uczniów. Może to być spowodowane przede wszystkim trudnymi zachowaniami uczniów w okresie dorastania. Niewłaściwe zachowania uczniów w istotny sposób wpływają na obciążenie zawodowe nauczycieli (Pyżalski, 2008). „Radzenie sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów stanowi dla nauczycieli (nie tylko polskich) spore wyzwanie i jest traktowane jako poważny stresor zawodowy uwzględniany w większości koncepcji stresu zawodowego nauczyciela” (Pyżalski, 2010, s. 59). Równocześnie w gimnazjach dyrektorzy częściej pozytywnie oceniali wybrane aspekty funkcjonowania nauczycieli. Może być to związane z próbami współpracy nauczycieli na rzecz radzenia sobie z trudnymi zachowaniami i przeciwdziałania stresowi zawodowemu.

- W zespołach szkół w porównaniu:
  - ze szkołami podstawowymi – dużym lub umiarkowanym problemem częściej były: częste zmiany kadry nauczycieli, długoterminowe zwolnienia lekarskie, wagarowanie, spóźnianie się uczniów, obraźliwe słowa ze strony uczniów pod adresem nauczycieli, kradzieże na terenie szkoły, niszczenie własności szkoły,

palenie tytoniu na terenie szkoły i wnoszenie lub spożywanie alkoholu na terenie szkoły (różnice istotne statystycznie);

- z gimnazjami – dużym lub umiarkowanym problemem częściej były: częste zmiany kadry nauczycieli, długoterminowe zwolnienia lekarskie (różnice istotne statystycznie). Występowanie dużych lub umiarkowanych problemów ze strony uczniów było zbliżone do ich występowania w gimnazjach.

W zespołach szkół, w porównaniu z pozostałymi typami szkół, dyrektorzy rzadziej oceniali klimat społeczny szkoły jako bardzo dobry i rzadziej uważali, że nauczyciele: są zadowoleni ze swojej pracy, relacje między nimi są dobre, chętnie uczestniczą we wspólnych spotkaniach i są kreatywni (różnice istotne statystycznie dotyczą tylko kreatywności). Wyniki te wykazują, że w zespołach szkół nasilenie różnych problemów ze strony nauczycieli i uczniów jest zdecydowanie większe niż w szkołach podstawowych i podobne jak w gimnazjach. Wynikać to może z większej liczby nauczycieli oraz większej liczby uczniów i zróżnicowania ich wieku. Istnieje zatem potrzeba rozważenia zasadności łączenia szkół w zespoły, a zwłaszcza szkół podstawowych i gimnazjów. Może być to niekorzystne dla tworzenia środowiska społecznego szkoły sprzyjającego nauczaniu, uczeniu się oraz dobremu samopoczuciu społeczności szkolnej.

Badania zostały przeprowadzone w licznej, losowo dobranej próbie szkół, ale mają one pewne ograniczenia. Należą do nich: brak informacji, jakie szkoły wchodziły w skład zespołów szkół, mało precyzyjny sposób pomiaru klimatu społecznego szkoły oraz ocena klimatu społecznego jedynie z punktu widzenia dyrektorów szkół. Istnieje potrzeba podjęcia dalszych badań nad środowiskiem społecznym szkoły, które w znacznym stopniu warunkuje realizację jej podstawowych zadań oraz samopoczucie wszystkich grup członków społeczności szkolnej.

## Wnioski

1. Większość dyrektorów szkół oceniła pozytywnie klimat społeczny panujący w ich szkołach i wybrane aspekty funkcjonowania nauczycieli oraz miała stosunkowo małe problemy ze strony nauczycieli. Stwarza to korzystne warunki zarządzania szkołą i sprzyja dobremu samopoczuciu dyrektorów szkół.

2. Duże nasilenie problemów związanych z zachowaniami uczniów może w istotny sposób wpływać na klimat społeczny i funkcjonowanie szkoły oraz samopoczucie nauczycieli i dyrektora szkoły. Nasilenie problemowych zachowań jest szczególnie duże w gimnazjach. Dokonywanie diagnozy rodzaju i nasilenia zachowań problemowych uczniów powinno być podstawą tworzenia programu wychowawczego i programu profilaktycznego.

3. W zespołach szkół mniejszy był odsetek dyrektorów oceniających klimat ich szkół jako bardzo dobry i pozytywnie oceniających wybrane aspekty funkcjonowania nauczycieli, większy zaś odsetek tych, którzy uznali niektóre zjawiska dotyczące nauczycieli za duży i umiarkowany problem; nasilenie problemów ze strony uczniów było wyraźnie większe niż w szkołach podstawowych i podobne jak w gimnazjach. Łączenie szkół w zespoły może mieć niekorzystny wpływ na klimat społeczny szkoły, zarządzanie szkołą, samopoczucie i zdrowie uczniów

i nauczycieli. Dotyczy to szczególnie łączenia w zespoły szkół podstawowych i gimnazjów (zwłaszcza przy obniżeniu wieku obowiązkowego szkolnego).

## Przypisy

<sup>1</sup> Polska jest członkiem sieci HBSC od 1990 r. Kierownikiem badań HBSC w Polsce jest od 2004 r. dr Joanna Mazur z Instytutu Matki i Dziecka. Badania te wykonywane są co 4 lata. Od 2002 r. obok kwestionariusza dla uczniów wykorzystywany jest kwestionariusz szkolny wypełniany przez dyrektora szkoły, w której badano uczniów.

<sup>2</sup> Losowano szkoły z wykazu szkół podstawowych i gimnazjów dostępnego na stronie internetowej MEN. W kwestionariuszach dyrektorzy szkół dopisywali kategorię „zespół szkół” i kategoria ta została uwzględniona w kodowaniu danych. Nie wiadomo jednak, jakie szkoły wchodziły w skład zespołów.

## Literatura

Adrian B.: *Klimat szkoły*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003

Freiberg H. J. (red.): *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Falmer Press, London 1999

Janosz M.: *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*, „Revue Canadienne de Psychoéducation”, Volume 27, n° 2: <http://www.f-d.org/climatecoloc/Janosz-article-1998.pdf>

Mager U., Griebler R., Dür W., Samdal O., Maes L., Haug E. and the HBSC school focus group: *School-level questionnaire*. W: HBSC Research Protocol. For 2009/2010 survey.

Mazur J., Woynarowska B., Koloło H.: *Zdrowie subiektywne, styl życia i środowisko psychospołeczne młodzieży szkolnej w Polsce*. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2007

Piwowski R., Krawczyk M.: *TALIS. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*. MEN – IBE, Warszawa 2009

Prajsner M.: (2011): *Nauczyciele A.D. 2011*. „Remedium” 2011, 2

Pyżalski J.: *Obciążenia psychospołeczne w miejscu pracy pedagoga związane z niewłaściwymi zachowaniami uczniów*. „Medycyna Pracy” 2008 nr 4

Pyżalski J.: *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.): *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Między wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Impuls, Kraków 2010

Samdal O., Torsheim T., Danielson M. i in.: *School settings*. W: C. Currie et al., *Health Behaviour in School Aged Children: a WHO Cross-National Study. Research Protocol for the 2001/2002 Survey*. University of Edinburgh 2001

Woynarowska B., Malkowska A.: *Środowisko fizyczne i społeczne szkoły oraz działania w zakresie edukacji zdrowotnej, profilaktyki i promocji zdrowia w ocenie dyrektorów szkół*. W: B. Woynarowska (red.): *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce. Raport z badań*, Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa 2003

Woynarowska-Soldan M.: *Klimat społeczny w szkole promującej zdrowie*, niepublikowana rozprawa doktorska. Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa 2006

## Perception of school social climate and problems in school social environment by head masters

The aim of the study was: 1) to analyze how head masters of different types of schools in Poland perceive school social climate and existence of selected problems from teachers and students; 2) to compare changes in some aspects of teachers functioning between 2002 and 2010.

**Method.** The questionnaire "The school environment and health" was used as the tool for data collection. It consist of some questions from international "School level questionnaire" used in HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children. A WHO Collaborative Cross-national Study*) 2009/2010 survey and Polish questions used in HBSC surveys in 2002 and 2010. The questionnaire was anonymous and sent out by post to randomly selected primary and lower-secondary schools. It was returned by 520 head teachers (response rate 74,5%).

**Results.** The majority of head teachers positively assessed social school climate and functioning of teachers and generally had no problems from their side (the most frequent problem was long-term sick leaves of teachers). Respondents reported as moderate and major problems connected with students behaviour mainly truancy, lateness, vandalism of school property, physical conflicts among students, student bullying. The prevalence of these behaviours was higher in lower-secondary schools and cluster schools (two or more schools of different levels e.g. primary and lower-secondary school together) than in primary schools. In cluster schools lower percentage of head masters assessed school social climate as a very good and more often reported problems from teachers side.

**Conclusions.** In the majority of schools positive school social climate and teachers functioning as well as low frequency of problems from their side create favorable conditions for school management and well-being for head teachers. Negative student's behaviours caused moderate and major problems in many schools and may influence on school social climate. The diagnosis of students problem behaviours is important for development of school upbringing and preventive programmes. Integration of primary and lower-secondary schools in cluster schools may has a negative influence on school climate, management and well-being of teachers and students.



Agnieszka Konieczna

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej*

## **CZAS PRZEZNACZANY NA NAUKĘ W DOMU – W OPINII NAUCZYCIELI, UCZNIÓW I RODZICÓW**

Podstawowym zadaniem szkoły jest tworzenie celowych sytuacji edukacyjnych, które mają organizować proces uczenia się treści istotnych z punktu widzenia rozwojowego i socjalizacyjnego. Do celowych sytuacji edukacyjnych w świetle współczesnej organizacji procesu nauczania należy samodzielna praca ucznia w domu. Dydaktyka wprowadza względną równowagę między czynnościami nauczyciela i ucznia, a uczenie się uczniów w szkole i w domu traktuje jako organicznie powiązaną całość procesu kształcenia (Kujawiński, 1990, s. 5). „Rozszerzanie” procesu uczenia się, aby nie ograniczał się tylko do samej lekcji poprzez przeniesienie części samodzielnej nauki ze szkoły do domu ma na celu lepsze opanowanie przez uczniów treści programowych (tamże, s. 15). Warto zaznaczyć, że w praktyce pedagogicznej nauka w domu traktowana jest jako codzienny obowiązek ucznia. Zdaniem J. Kujawińskiego (1990, s. 12) ten instrumentalny i mało elastyczny stosunek do pracy domowej wynika z tego, że uczeniem się w domu kieruje nauczyciel wykorzystując dwa ogniwa: zadawanie zadań oraz kontrolowanie i ocenianie ich wykonania.

Należy pamiętać, że zadania, jakie dostaje uczeń do wykonania w domu, to nie tylko wąsko rozumiane polecenia zawarte w ćwiczeniach lub podręczniku czy zadania zapisane w zeszytach jako praca do domu. Uważam, że stosowane powszechnie określenia „praca domowa” i „odrabianie lekcji” wymagają uściślenia. Nie oddają bowiem całości czynności ucznia, jakie wykonuje on w domu, chcąc sprostać wymaganiom nauczyciela, które kryją się pod potocznym pojęciem „przygotowania do lekcji”. Nauka w domu obejmuje także uczenie się do klasówki/kartkówki/poprawy, przygotowywanie się do odpowiedzi ustnej (jeśli nauczyciel ma zwyczaj odpytywania z poprzedniego tematu), uzupełnianie zeszytów, nadrabianie zaległości (np. spowodowanych nieobecnością w szkole), a także korepetycje, lekcje nauki języków obcych itp.

Nauka w domu obejmuje wiele zadań. Podkreślmy, że wiele z tych zadań uczeń musi wykonać codziennie po przyjściu ze szkoły do domu. Dlatego istotne wydają się pytania o to, ile czasu uczniowie poświęcają lub powinni poświęcać na wypełnienie wymagań szkoły, przygotowując się do lekcji. W niniejszym artykule podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na niektóre pytania z tym zagadnieniem związane.

## Czas wykonywania zadań domowych w świetle dostępnych badań

Nieliczne przeprowadzone badania uniemożliwiają udzielenie jednoznacznej odpowiedzi na postawione w tej pracy pytania. Ich wyniki wskazują jednak na pewne prawidłowości i istotne kwestie.

Po pierwsze, badania potwierdzają to, iż już nawet w młodszych klasach szkoły podstawowej dzieci muszą codziennie uczyć się w domu. Dni, w których „nie ma nic zadane”, jest bardzo niewiele (Dryll, 2001, s. 146).

Po drugie, praca domowa w edukacji wczesnoszkolnej zajmuje czas nie tylko dzieciom, ale także ich rodzicom, gdyż badane przez Elżbietę Dryll (2001, s. 158–211) matki uczniów II klas szkoły podstawowej traktowały zajmowanie się nauką dziecka jako codzienny obowiązek i poświęcały temu regularnie swój czas. Odrabianie lekcji i udzielanie pomocy poddano wnikliwej obserwacji (podstawę materiałową badań stanowiło 86 nagranych na wideo interakcji między matką a dzieckiem). Jak się okazało, średni czas wykonania pracy domowej składającej się tylko z dwóch zadań (z polskiego i przyrody) wynosił ok. 32 minuty. Dane te oczywiście nie odzwierciedlają tego, ile czasu dzieci codziennie spędzają nad lekcjami w domu, choćby dlatego, że w badaniach nie została uwzględniona praca domowa z matematyki, ale dają pewne wyobrażenie o tym, jak jest to zajęcie czasochłonne i angażujące dzieci i ich matki.

Inne dane pochodzą z badań sondażowych prowadzonych przez Dorotę Frątczak (2010). Pozwalają one porównać, jak oceniają czas poświęcany na naukę uczniowie na różnych szczeblach edukacji. Ok. 63% uczniów biorących udział w badaniach twierdziło, że na odrabianiu pracy domowej spędza od 1 do 2 godzin – nieco mniej z klas I–III, a nieco więcej z klas IV–VI. Jest też grupa uczniów ok. 15% (11% z klas młodszych i ponad 18% z klas IV–VI), która odpowiedziała, że przeznacza na tę czynność powyżej dwóch godzin dziennie. Mniej niż godzinę przy lekcjach spędza w domu 22% uczniów – częściej taką odpowiedź wskazywali uczniowie z klas I–III (bo aż 32% i tylko 14% z klas starszych). Czas wskazywany przez respondentów z klas młodszych i starszych, jak widzimy, jest zbliżony. Tylko nieco więcej uczniów na poziomie edukacji wczesnoszkolnej deklaruje, że praca domowa zajmuje mniej niż godzinę. Jednak niepokojące wydaje się to, że 3/5 uczniów klas I–III sygnalizuje, że praca domowa zajmuje im do dwóch godzin, a co dziesiątemu nawet więcej niż 2 godziny.

I wreszcie trzecia kwestia, na którą zwracają uwagę badacze tego zagadnienia, to istotne rozbieżności między tym, jak postrzegają tę kwestię nauczyciele i rodzice. Według szacunków nauczycieli w klasach I–III ok. 40% uczniów przeznacza w domu na wykonanie zadanych prac przeciętnie 30 minut i 40% ok. 60 minut. Nauczyciele ponadto twierdzą, że żaden z uczniów nie odrabia lekcji w domu więcej niż dwie godziny, a tylko 6% zmuszonych jest odrabiać 2 godziny. Z danych uzyskanych od rodziców wynika, że 30 minut poświęca na zadania domowe tylko ok. 12% dzieci, prawie 50% około godziny, a ponad 31% poświęca 2 godziny i 12% dłużej niż dwie godziny (Żlobicki, 2000).

Różnice w percepcji ilości czasu poświęcanego na naukę w domu nie były przedmiotem badań na szczeblu edukacji innym niż początkowy. Analizy tej kwestii na szczeblu wyższym wymagają też dokładnego zdefiniowania kategorii „pra-



ca domowa". Uczniów w klasach starszych obowiązuje nieco szersza gama czynności związanych z przygotowaniem się do lekcji. Toteż uczestnicy badań mogą określać czas poświęcany na naukę w domu w zależności od tego, jak rozumieją pojęcie pracy domowej. Szersze rozumienie tego pojęcia uwzględniała w swoich badaniach np. D. Frątczak (2010) – pytała ona uczniów o to, ile czasu dziennie spędzają na odrabianiu pracy domowej (pisemnej i ustnej).

Trzeba także pamiętać, że pewne zadania, jak np. przygotowywanie się do klasówki, nie mają charakteru działań codziennych, regularnych. Dlatego wszelkie próby szacowania czasu nauki mają charakter przybliżony, każdemu zadaniu należy poświęcić inną ilość czasu i dziecko musi podjąć inne czynności.

### **Badania własne – cel i założenia badań**

Celem podjętych badań jest próba udzielenia odpowiedzi na następujące pytania:

- Ile czasu dziennie uczniowie poświęcają na wypełnienie wymagań szkoły w zakresie przygotowania się do lekcji?
- Czy nauczyciele mają adekwatne wyobrażenie na temat tego, ile czasu spędzają w domu uczniowie codziennie na nauce?
- Ile czasu według rodziców, uczniów i nauczycieli uczniowie powinni poświęcać na naukę w domu?
- Czy istnieje związek między sposobami zadawania pracy domowej a ilością czasu, jaki trzeba przeznaczyć na ich wykonanie?

### **Metoda**

Przedstawiony problem badawczy należy do większego projektu, który dotyczył współpracy między nauczycielami a rodzicami. Założeniem prezentowanych częściowych wyników badań jest zwrócenie uwagi na uwarunkowania współpracy związane z procesami poznawczymi.

Za źródło wiedzy o procesie nauki w domu oraz postrzeganiu różnych jego aspektów posłużyło narzędzie skonstruowane przeze mnie na potrzeby większego projektu badawczego: kwestionariusz ankiety (w wersji dla ucznia, nauczyciela i rodzica). Składa się on z kilkunastu pozycji o zróżnicowanej formie: pytań zamkniętych, otwartych, skal i zestawów opinii, z których trzeba wybrać odpowiednią. Narzędzie to pozwala prześledzić różne aspekty współpracy w sytuacji trudności szkolnych z uwzględnieniem podejmowanych przez jej uczestników decyzji oraz operacji poznawczych. Część pytań dotyczy m.in. czasu poświęcanego na naukę w domu. Odpowiedzi na pytania poddano analizie statystycznej (wykorzystano parametryczny test istotności  $\chi^2$ ).

Poza badaniami o charakterze ankietowym w drugiej części badań posłużono się metodą indywidualnych przypadków. Badania te miały charakter uzupełniający i wykorzystano w nich techniki wywiadu i obserwacji kategoryzowanej. Obserwacje prowadzone były trzykrotnie w domu dziecka przez trzy dowolne dni (ustalone z rodzicami dzieci).

## Charakterystyka próby

Badania ankietowe zostały przeprowadzone w listopadzie i grudniu 2009 roku. W badaniach wzięło udział łącznie 686 osób. Objęto nimi: 295 nauczycieli (w tym: klas I–III – 151; klas IV–VI i gimnazjum – 144); 199 rodziców (w tym klas I–III – 85; klas IV–VI i gimnazjum – 114) i 192 uczniów (80 – z klas 1–3 i 112 uczniów klas 4–6 i gimnazjum).

Zdecydowana większość rodziców i nauczycieli to kobiety. Przeważali nauczyciele, rodzice i uczniowie ze szkół podstawowych, zróżnicowanych pod względem wielkości, położonych w równym stopniu w ośrodkach miejskich i wiejskich. Rodzice uczniów w większości mieli średnie i wyższe wykształcenie (por. tabela 1). Zbliżony rozkład cech socjodemograficznych, jak położenie szkoły, wielkość szkoły i klasy, szczebel edukacji pozwala wykluczyć wpływ zmiennych pośredniczących na analizowane strategie zaradcze.

Tabela 1. Dane o osobach badanych (w procentach)

Kategorie		rodzice	nauczyciele
płeć rodziców/nauczycieli	kobieta	18,1	5,8
	mężczyzna	81,9	94,2
płeć dziecka	chłopiec	45,7	
	dziewczynka	54,3	
szczebel edukacji	klasy 1–3	47,0	37,5
	klasy 4–6	32,3	43,0
	gimnazjum	20,7	19,6
wielkość szkoły	do 250 uczniów	24,6	33,5
	251–400	26,2	29,7
	401–600	25,1	20,7
	powyżej 600	24,1	16,2
wielkość klas	do 20 uczniów	34,0	46,8
	21–30 uczniów	64,4	51,1
	powyżej 30 uczniów	1,5	2,2
położenie szkoły	ośrodek wielkomiejski	32,0	34,3
	miejsowość miejska	31,5	31,6
	miejsowość wiejska	37,1	34,1
typ szkoły	publiczna	88,8	68,5
	integracyjna	1,5	8,0
	z oddziałami integracyjnymi	9,7	23,5
zawód wykonywany przez rodziców	pracownik administracyjno-biurowy	12,7	
	pracownik handlu lub usług	19,3	
	robotnik	5,5	
	specjalista, menadżer	44,1	
	inne	18,4	
wykształcenie rodziców	podstawowe	2,0	
	zawodowe	15,3	
	średnie	34,2	
	wyższe	48,5	

Badania oparte na metodzie indywidualnych przypadków przeprowadzono na mniejszej próbie (30 uczniów klas 0–III wraz z ich rodzicami i nauczycielami) w maju 2010 r. Do badań zostali włączeni studenci ze specjalności pedagogika terapeutyczna i wczesnoszkolna.

## **Analiza wyników badań**

### **Klasy I–III**

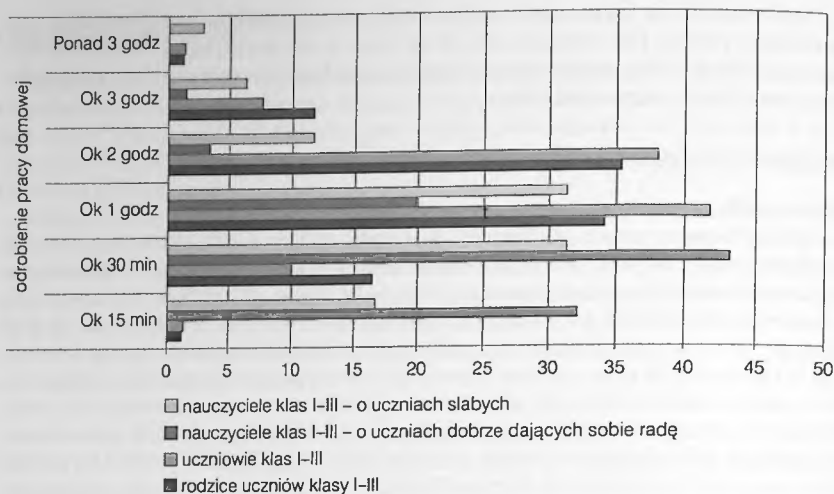
Obserwowani przez studentów uczniowie z klas 0–III codziennie siedzieli w domu nad lekcjami. Nie było takiego dnia w tygodniu, w którym zanotowano mniejszą intensywność zadawanych zadań. W klasie „0” średnia czasu wynosiła 34 minuty, w klasie I już 75 minut, w klasie II – 89 minut, a w klasie III aż 97,5 minuty. Trzeba podkreślić, że czas minimalny wynosił 20 minut, a czas maksymalny 2,5 godziny. W tym czasie uczniowie głównie wykonywali zadania w zeszytach ćwiczeń z zakresu edukacji polonistycznej i matematycznej. Sporadycznie praca domowa polegała na pokolorowaniu ilustracji (do takiego zadania sprowadzały się jedynie prace domowe z religii, czasem angielskiego), nauce wiersza na pamięć czy nauce czytania. Średnio 12 minut zajmowało dzieciom wykonanie jednego polecenia z zeszytu ćwiczeń (nieco więcej z zakresu edukacji matematycznej i nieco mniej z polonistycznej). Zdarzały się jednak czynności, które zajmowały znacznie więcej czasu: porządkowanie wyrazów w kolejności alfabetycznej, układanie zdań (np. zakończenia historyjki obrazkowej lub podpisywanie rysunków), rozwiązywanie zadań z tekstem.

Wyniki badań sondażowych świadczą, że oceny czasu poświęcanego na naukę w domu są różne w zależności od tego, kto ich dokonywał (wykres 1). Przy czym opinie uczniów i rodziców są dość zbieżne. Zauważmy, że ok. 35–40% uczniów i rodziców wskazało 1 godzinę jako czas poświęcany na naukę, a także tyle samo wskazało na 2 godziny. Niewielkie między rodzicami i dziećmi różnice w ocenie czasu ujawniają się w odpowiedziach – 30 minut i ponad 3 godziny (nieco więcej rodziców niż uczniów wskazuje taką odpowiedź). Natomiast nieco więcej uczniów niż rodziców twierdzi, że spędza nad lekcjami godzinę. Test jednak nie wykazał istotnych statystycznie różnic między odpowiedziami rodziców i uczniów.

Jak bardzo w zbliżony sposób szacują czas dzieci i ich rodzice świadczy także użyty w badaniach wskaźnik, jakim jest średnia arytmetyczna. Łączny czas wskazany przez badanych został podzielony przez liczbę badanych – na tej podstawie obliczono, iż według rodziców i uczniów średnia czasu spędzanego codziennie na odrabianiu pracy domowej to ok. 90 minut (zob. wykres 2).

Nauczyciele szacują, że uczniowie dobrze dający sobie radę średnio poświęcają na pracę domową 36 minut dziennie, a uczniowie słabi prawie 62 minuty (wykres 2). Znacznie więc odbiegają ich oceny od tego, jak przedstawiają tę kwestię rodzice z dziećmi.

Szczegółowa analiza danych, prezentowanych na wykresie 1, wskazuje, iż 1/3 nauczycieli jest przekonanych, że nawet uczniowie słabi wykonują zadane prace w 30 min., a 1/3 twierdzi, że ok. godziny. Tylko co dziesiąty nauczyciel przypuszcza, że może to zajmować im dwie godziny.



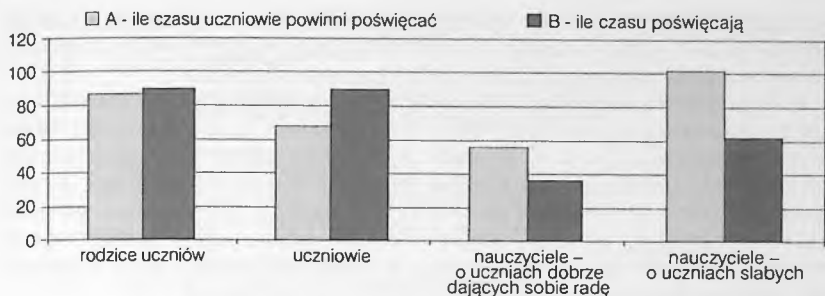
Wykres 1. Czas poświęcany na naukę w domu przez uczniów klas młodszych – w opinii nauczycieli, rodziców i uczniów (dane procentowe)

Na wykresie 2 zestawione zostały dane dotyczące tego, jak badani oceniają czas poświęcany na naukę przez uczniów klas młodszych i czas, jaki powinni na nią przeznaczyć. Należy podkreślić, iż badanych nie pytano o to, czy uczniowie powinni więcej czy mniej czasu spędzać nad lekcjami. Jedyne mieli wskazać odpowiadając na dwa odrębne pytania, ile w przybliżeniu czasu uczniowie poświęcają i ile powinni poświęcać. Dopiero na tej podstawie wyliczono czas średni i porównano odpowiedzi.

Tylko uczniowie twierdzą, że powinni mniej czasu przeznaczać na odrobienie pracy domowej niż przeznaczają (z porównania odpowiedzi wynika, że dziennie średnio o ok. 12 minut więcej poświęcają czasu niż powinni). Rodzice uważają, że dzieci siedzą nad lekcjami tyle, ile trzeba (średni czas, jaki według nich dzieci powinny przeznaczyć i przeznaczają jest podobny). Natomiast z odpowiedzi nauczycieli wynika, że w ich ocenie uczniowie za mało przeznaczają czasu na przygotowanie się do szkoły. I to zarówno uczniowie słabi (różnica między tym, ile powinni, a ile przeznaczają czasu wynosi aż 40 minut), jak i dobrze dający sobie radę (powinni średnio 20 minut dziennie więcej poświęcać czasu na pracę domową).

Porównanie odpowiedzi badanych na pytanie: „ile w przybliżeniu czasu uczeń powinien przeznaczyć na odrobienie pracy domowej?” prowadzi do wniosku, że każda z grup ma swoje własne preferencje w tym zakresie. Średni czas przygotowywania się do lekcji według rodziców powinien wynosić ok. 87 minut, według uczniów 68 minut, a w ocenie nauczycieli wystarczy, jeśli uczeń dobrze dający sobie radę posiedzi nad lekcjami godzinę (56 minut), słaby zaś – 102 minuty (wykres 2).

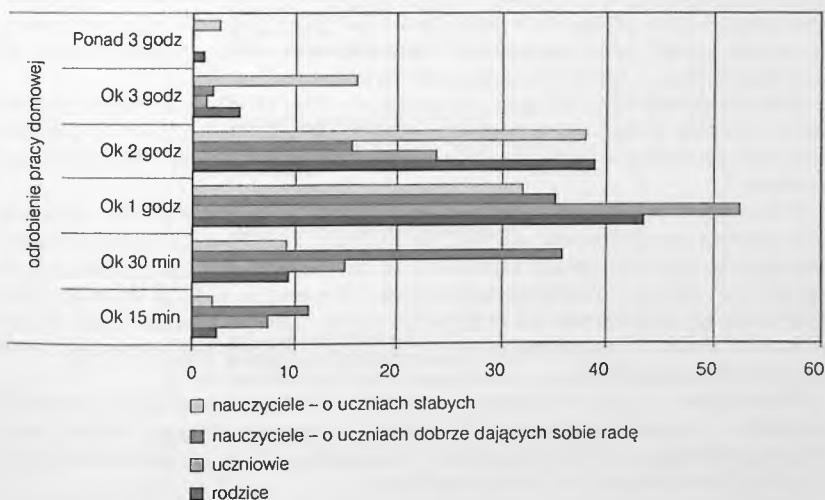
Należy podkreślić, że odpowiedzi rodziców i uczniów nieco zaskakują. Być może odzwierciedlają one nie tyle życzenia, marzenia o szkole (jak powinno być),



Wykres 2. Średnia ilość czasu, jaką uczniowie klas młodszych powinni poświęcić (A) i poświęcają (B) na naukę w domu w opinii nauczycieli, uczniów i rodziców (czas podany w minutach)

tylko to, w jaki sposób oceniają oni czas niezbędny na wykonanie zadań stawianych im przez szkołę. Tym samym trudno powiedzieć, czy odpowiedzi wskazują na to, że aprobują oni tę sytuację. A być może tak głęboko uwewnętrznili oczekiwania szkoły, że traktują je jako własne.

Szczegółowe zestawienie odpowiedzi badanych na temat czasu, jaki uczniowie klas młodszych powinni przeznaczyć na odrobienie pracy domowej, uwidoczniła znaczące różnice między badanymi (wykres 3). Tylko nauczyciele twierdzą, że w klasach I–III należy przeznaczyć na naukę, jeśli się jest uczniem słabym,



Wykres 3. Czas jaki uczniowie klas młodszych powinni przeznaczyć na odrobienie pracy domowej – w opinii nauczycieli, rodziców i uczniów

ok. 3 godziny dziennie. Co do dwóch godzin nad lekcjami zgadzają się z nauczycielami rodzice. Tylko co czwarty uczeń wybrał odpowiedź: 2 godziny, większość zaś uważa, że wystarczy godzina.

Kolejne analizy odnosiły się do tego, czy istnieje związek między czasem przeznaczonym na wykonanie pracy domowej a rodzajem zadawanych prac, sposobem ich zadawania i kontroli. Okazało się, że jedynie niewielki związek z czasem ma to, w jaki sposób sprawdzana jest praca domowa. Jeżeli uczeń wie, że pracę domową będą sprawdzać uczniowie (jedna osoba czyta swoją pracę, pozostali sprawdzają czy mają dobrze) – krócej wykonują zadania. Jeśli zaś pracę domową oceniają uczniowie, to znacznie dłużej pracują nad zadaniem w domu niż wtedy, gdy ocenia ją nauczyciel.

Niewielki, nieistotny statystycznie, ale znaczący związek zaobserwowano między stosowaniem opisowych ocen a czasem nauki. Im rzadziej według uczniów nauczyciel stosuje opisowe oceny, tym dłużej wykonuje zadane prace. Także wtedy, gdy zadanie domowe często podawane jest jako nadobowiązkowe – wbrew oczekiwaniom czas jego wykonania wydłuża się. Zapisanie pracy w zeszyte (w porównaniu z tematem pracy podawanej ustnie) także sprzyja wydłużaniu się czasu pracy ucznia w domu.

Jednak żadna z tych zależności nie została potwierdzona podczas badania testem. Także nie ma znaczenia, kto pilnuje dziecko podczas odrabiania lekcji (czy jest to mama, tata, starsze rodzeństwo, dziadkowie czy inne osoby).

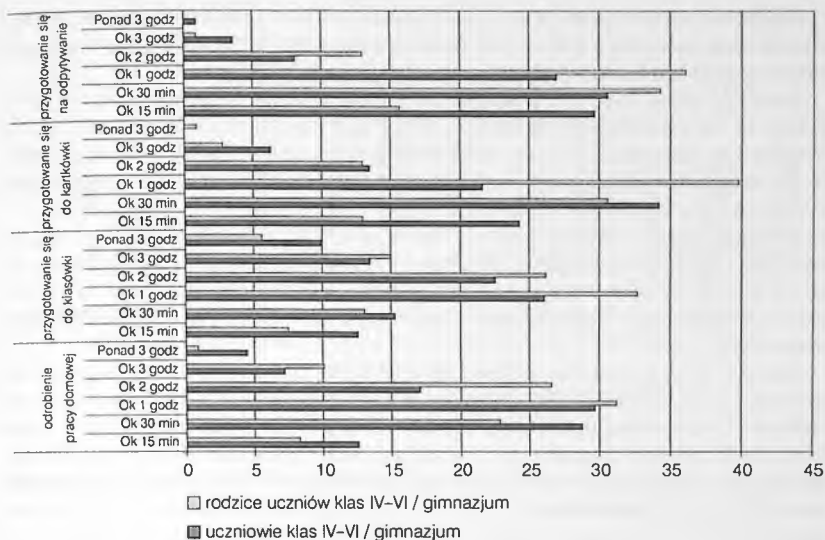
#### **Klasy 4–6 i gimnazjum**

Opinie rodziców i uczniów na temat czasu, jaki uczniowie przeznaczają dziennie na wykonanie zadań określanych jako „przygotowanie się do lekcji”, których zestawienie graficznie prezentuje wykres 1, są zbieżne. Jedynie w kwestii przygotowywania się do kartkówki rodzice uważają, że dzieci przeznaczają na to godzinę, uczniowie zaś twierdzą, że nieco mniej. Także w sprawie przygotowywania się na odpytywanie – czas postrzegany przez uczniów jest krótszy.

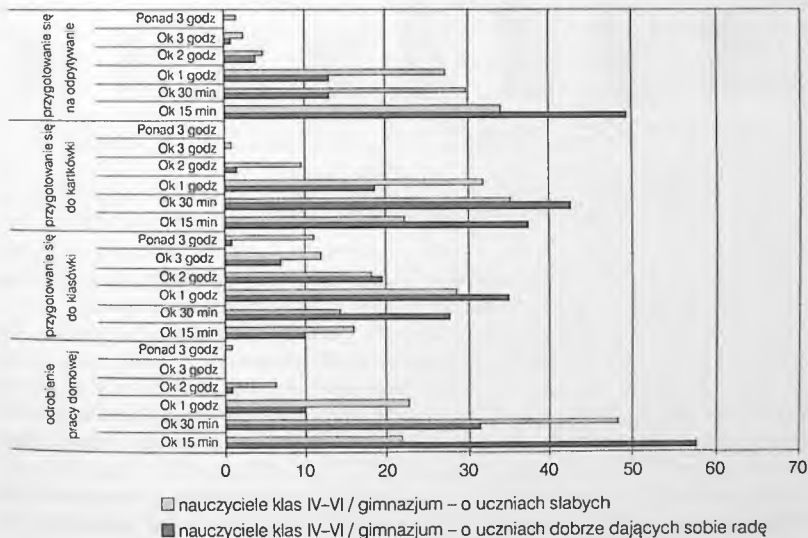
Badani sygnalizują, że ponad 1/3 uczniów z klas IV–VI i gimnazjum odrabia prace domowe nawet ok. 2 godziny i dłużej. Do tego trzeba doliczyć podobny czas przeznaczany na naukę ze względu na klasówki/kartkówki lub odpytywanie w szkole.

Nauczycieli klas IV–VI i gimnazjum zapytano o to, ile czasu ich uczniowie przeznaczają na wykonanie zadań z przedmiotu, którego dany nauczyciel uczy. Nauczyciele twierdzą (patrz: wykres 5), że nawet uczniowie słabi poświęcają na odrobienie zadania domowego najwyżej ok. 30 minut do godziny dziennie. Przygotowanie się do klasówki także niewiele więcej czasu im zajmuje. Tylko 1/3 nauczycieli uważa, że uczniowie słabi uczą się ok. godziny, przygotowując się na odpytywanie z materiału.

Pamiętajmy, że dane te odnoszą się tylko do czasu poświęcanego na czynności związane z przygotowaniem się do szkoły z jednego przedmiotu. Analizy statystyczne wykazały ponadto, że jedynie nauczyciele uczący przyrody oceniali czas przeznaczany na naukę w domu jako krótszy.



Wykres 4. Czas poświęcony na naukę w domu przez uczniów klas starszych – w opinii rodziców i uczniów



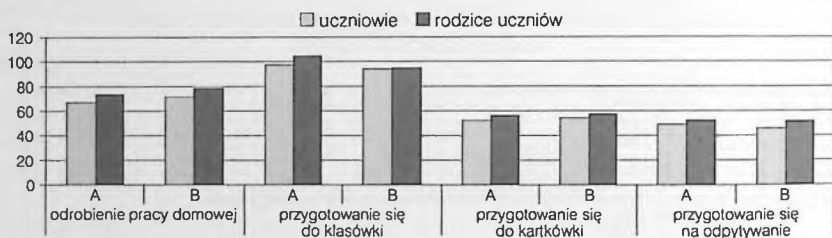
Wykres 5. Czas poświęcony przez uczniów klas starszych na przygotowanie się z jednego przedmiotu – w opinii nauczycieli uczących takich przedmiotów, jak: matematyka, języki (polski, angielski, dodatkowy), historia i przyroda

Podobnie jak w analizach dotyczących klas I–III, na podstawie odpowiedzi badanych obliczono czas średni, jaki według badanych jest przeznaczany na naukę w domu, oraz czas, jaki uczniowie powinni poświęcić (wykres 6 i 7).

Rodzice i uczniowie twierdzą, zresztą bardzo zgodnie (graficznie prezentuje to wykres 6), że na czynność odrabiania pracy domowej dzieci przeznaczają ok. 72–79 minut. Przygotowanie się do klasówki zajmuje im ok. 95 minut, a do kartkówki 55–57 minut. Na przygotowanie się do ustnej odpowiedzi (na tzw. odpytywanie) poświęcają 46–52 minut.

Według nauczycieli uczniowie dobrze dający sobie radę odrabiają pracę domową tylko z jednego przedmiotu średnio 25 minut, do klasówki przygotowują się ok. 68 minut, a do kartkówki o połowę krócej – 31 minut, powtórzenie zaś materiału z przedmiotu, z którego nauczyciel odpytuje, zajmuje im jedynie 31 minut (wykres 7).

Inaczej oceniają oni czas poświęcany na naukę przez uczniów słabych (ok. 41 minut praca domowa, ok. 90 minut przygotowanie się do klasówki i 46 minut do kartkówki, a do ustnej dopowiedzi ok. 44 minuty). Zauważmy, że szacowany przez nauczycieli czas jest znacznie niższy niż ten, który wskazują rodzice i uczniowie, ale wynika to z tego, że nauczyciele ocenili tylko czas, jaki zajmuje przygotowanie się do lekcji z ich przedmiotu.



Wykres 6. Średni czas, jaki uczniowie klas starszych i gimnazjum powinni poświęcać (A) i poświęcają (B) na naukę w domu w opinii uczniów i rodziców (czas podany w minutach)

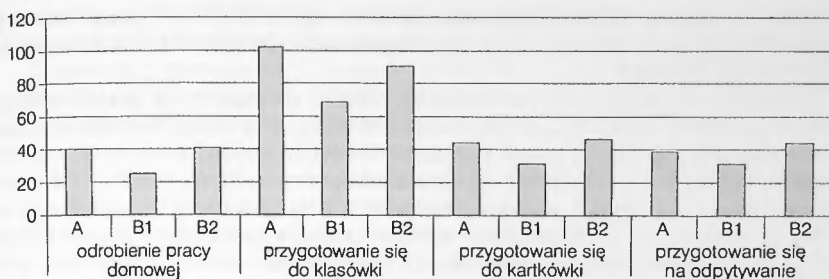
Na wykresach 6 i 7 można odczytać także dane dotyczące opinii badanych na temat tego, ile czasu uczniowie powinni poświęcać na każdą z czynności.

Okazuje się, że podobnie jak w klasach I–III, tylko nauczyciele oceniają, że uczniowie mniej czasu poświęcają niż powinni – zwłaszcza za mało uczą się do klasówek. Rodzice również twierdzą, że uczniowie powinni do klasówki uczyć się ok. 104 minut, czyli 10 minut więcej niż aktualnie to robią. Można także stwierdzić, że w kwestii przygotowania się do klasówki wszyscy podobnie oceniają czas, jaki należy poświęcić (ok. półtorej godziny).

Zauważmy też, że czas przeznaczany na pracę domową według nauczycieli powinien wynosić ok. 40 minut, według uczniów i rodziców ok. 70 minut. Pamiętajmy jednak, że nauczyciele szacowali czas poświęcony na naukę w domu tylko z jednego przedmiotu. Tym samym ich oczekiwania są wyraźnie dużo wyższe.

Uwagę zwraca także to, że uczniowie i rodzice podobny czas wskazują jako czas poświęcany (B) i czas, który należy poświęcić (A) na poszczególne czynności





Wykres 7. Średni czas, jaki uczniowie klas starszych i gimnazjum powinni poświęcać (A) i poświęcają (B) na naukę w domu z jednego przedmiotu – w opinii nauczycieli (czas podany w minutach)

B1 – nauczyciele – o uczniach dobrze dających sobie radę

B2 – nauczyciele – o uczniach słabszych

związane z przygotowaniem się do lekcji (poza uczeniem się do klasówki). Oznacza to, że ich zdaniem na ogół dzieci uczą się tyle czasu, ile powinny.

W badaniach podjęto się także sprawdzenia związku między wybranymi czynnikami związanymi z zadaniem pracy domowej a czasem przeznaczonym na naukę. Niewielkie różnice zaznaczyły się między tym, czy temat został zapisany w zeszyte, czy tylko podany ustnie. Okazało się, że częstsze stosowanie ustnej formy sprzyja krótszemu odrabianiu, ale wpływa na dłuższy czas podczas przygotowywania się do klasówki. Jeśli prace domowe często zadawane są na święta i wolne dni, obserwuje się związek z wydłużaniem się czasu odrabiania lekcji. Także istotne jest to, czy uczniowie pracę domową postrzegają jako wiążącą się z następną lekcją – wtedy krócej uczą się.

Jeśli według oceny uczniów prace domowe są zróżnicowane (dostosowane do możliwości), to krócej są lekcje odrabiane i krócej uczą się do klasówek. Stosowanie pochwał i nagan przez nauczycieli także sprzyja dłuższemu uczeniu się do kartkówki i klasówek. Podobne jak w klasach I–III – brak korelacji między czasem wykonywania pracy domowej a tym, kto sprawdza, czy uczeń wykonał zadanie.

## Podsumowanie

Badania nie przyniosły danych wystarczających do jednoznacznego określenia, ile czasu zajmuje uczniom wypełnienie wymagań szkoły w zakresie przygotowania się do lekcji. Niewątpliwie można stwierdzić, że w klasach IV–VI i gimnazjum na obowiązek odrobienia samej pracy domowej uczniowie przeznaczają nawet kilka godzin dziennie. Warto podkreślić, że w ocenie uczniów klas starszych i ich rodziców sytuacja 15–30 minutowej pracy domowej prawie w ogóle nie ma miejsca, a prawie co dziesiąta osoba twierdzi, że dzieci w klasach starszych na odrobienie lekcji poświęcają 3 godziny i więcej. Badani rodzice i uczniowie sygnalizują, że odrobienie pracy domowej średnio zajmuje 72–79 minut. Czas nauki w domu

zależnie od dnia może być różny, gdyż do czasu spędzanego nad pracą domową trzeba doliczyć czas przeznaczony na przygotowanie do klasówki/kartkówki lub odpytywania ustnego.

W klasach młodszych jest nieco inaczej, choćby dlatego, że nie praktykuje się w nich klasówek. Jednak czas spędzany w domu nad lekcjami jest zbliżony do czasu, jaki poświęcają na naukę uczniowie z klas starszych. Ze zgromadzonych danych wynika, że w klasach I–III uczniowie prawie półtorej godziny dziennie poświęcają na wykonanie zadań postawionych przez nauczycieli do wykonania w domu. Obserwacje prowadzone w domach uczniów świadczą, iż tylko w klasie „0” od uczniów oczekuje się niewielkiego nakładu czasu na naukę w domu. Już w pierwszej klasie nad lekcjami trzeba średnio siedzieć 75 minut.

Nie zadowala to nauczycieli. Nie tylko szacują oni, że uczniowie znacznie mniej poświęcają czasu niż deklarują, to także wyraźnie wskazują, iż w klasach I–III czas ten powinien być znacznie dłuższy. Przy czym 40 minut więcej na naukę w domu powinni przeznaczyć uczniowie słabi, a 20 minut – uczniowie dobrze dający sobie radę. Także oczekiwania nauczycieli z klas starszych są dużo wyższe niż rodziców i uczniów. Na odrobienie pracy domowej tylko z jednego przedmiotu uczniowie powinni poświęcić ok. 40 minut i tyle samo – na przygotowanie się do odpowiedzi ustnej.

Uczeń przygotowany do klasówki to uczeń, który zdaniem wszystkich badanych poświęcił na naukę ponad półtorej godziny. Jest to jednocześnie czas wskazywany jako przeznaczony i czas, jaki należy przeznaczyć. Tylko niewielu uczniów uważa, że tak być nie powinno.

Zgodność między czasem poświęcanym i czasem, jaki należy poświęcić charakterystyczna jest dla odpowiedzi rodziców i uczniów. Trudno jednak powiedzieć, czy uczniowie i rodzice akceptują taką organizację nauczania, w której obowiązek nauki jest przeniesiony do domu. Na pewno wiele wskazuje, że nie mamy w szkole „rebeliantów” buntujących się przeciwko takiemu systemowi kształcenia. Badani nawet nie potrafili wyobrazić sobie szkoły bez pracy domowej. Świadczy o tym także wiele innych danych zgromadzonych w trakcie badań. Potwierdzają to także wyniki badań D. Frątczak (2010), w których rodziców poproszono o ocenę ilości zadawanych prac domowych. Tylko 21% rodziców uczniów z klas starszych i 7% z klas młodszych twierdzi, że prac domowych jest zbyt dużo. Większość uważa, że jest tyle, ile trzeba (ok. 75% w klasach młodszych i 62% w klasach starszych).

Z przeglądu literatury poświęconej pracy domowej, jaki przedstawia J. Kujawiński (1990, s. 15–32), wynika, iż zwłaszcza w okresie międzywojennym, potem w pracach z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku akcentowano negatywne skutki nadmiaru szkolnych zadań domowych. Zagadnienie pracy domowej analizowane jest tym samym w kontekście problemu – obciążenia, a nawet przeciążania, nauką domową (Wilgocka-Okoń, 1976).

Prezentowane analizy w żaden sposób nie nawiązują do tego wątku problemowego. Sądzę, iż bez analizowania czynników kontekstowych, bez uwzględnienia danych dotyczących treści zadania oraz wnikliwej obserwacji reakcji emocjonalnych dzieci nie należy pochopnie oceniać, czy półtorej godziny dziennie dla uczniów, bez względu na etap edukacji, to dużo czy mało. Obserwowani przez studentów podczas odrabiania lekcji uczniowie nie zawsze prezentowali zachowania, które można zinterpretować jako reakcje na poczucie trudności, czy zmęczenie.

Choć niewątpliwie dla niewielu uczniów czas nauki w domu wydawał się istną męką. Podobnie dla ich rodziców, choć dane na ten temat nie są jednoznaczne.

Z obserwacji prowadzonych przez E. Dryll (2001) matki uczniów klas II identyfikowały się ze swoją rolą. Jednak w badaniach sondażowych Z. Zbróg (2008, s. 69–82) rodzice zapytani: „Spełnienia jakich potrzeb oczekują Państwo od szkoły?” m.in. odpowiedzieli: mniejszego obciążenia dzieci nauką w szkole i „zmniejszenia obciążania dzieci (a tym samym rodziców) pracami domowymi” (tamże, s. 76). Nauka w domu jako codzienny obowiązek ucznia, jak i w tym momencie rodzica, skoro badani wskazują na rodziców i innych członków rodziny jako jego istotnych uczestników, to czynność zajmująca wiele godzin. Trudno się zatem dziwić, że wielu rodziców oczekuje także „takiej organizacji pracy świetlicy, aby dzieci odrabiały pracę domową” (tamże, s. 76).

Na podstawie analizy zebranych danych można także powiedzieć, że ocena czasu spędzanego nad lekcjami w klasach I–III dokonana przez rodziców i uczniów jest bardziej zbliżona do czasu rzeczywistego, jaki potwierdzają badania oparte na obserwacji czynności nauki w domu. Oceny dokonane przez nauczycieli znacznie się różnią. Pojawia się pytanie o przyczyny zaniżania czasu przez nauczycieli. W. Żłobicki (2000, s. 85–87) rozbieżności w opiniach nauczycieli i rodziców dotyczących czasu spędzanego przez dziecko nad nauką w domu interpretuje jako dowód na to, że „nauczyciele nie dysponują dostatecznie dokładną wiedzą na temat ilości czasu przeznaczanego przez dzieci na odrabianie zadań domowych”. Ponadto autor twierdzi, że nauczyciele nie zdają sobie sprawy z nadmiernego wysiłku uczniów oraz nie wiedzą, jak wygląda pomoc udzielana dziecku w domu w trakcie odrabiania lekcji (czy rodzice wyręczają dziecko w wykonywaniu zadań, czy zmuszają do wielokrotnego przepisywania, czy i jakiego typu wywierają nacisk, czy pomoc rodzica nastawiona jest na ilość pracy, czy jakość) (tamże, s. 85–87). O tym, że nauczyciele nie orientują się, jak przebiega nauka w domu, pośrednio świadczą także prezentowane dane porównawcze. Zauważmy, że opinie rodziców i uczniów są zadziwiająco zbliżone, na wszystkich szczeblach kształcenia. Zwróciła na to uwagę w swoich badaniach także D. Frątczak (2010). Jednak ostateczne rozstrzygnięcie kwestii, czy nauczyciele mają adekwatne wyobrażenie na temat tego, ile uczniowie spędzają codziennie w domu czasu nad nauką wymaga dalszych badań.

Prezentowane wyniki badań przyniosły jeszcze jedno interesujące odkrycie. Otóż wydaje się, iż czas spędzany nad lekcjami jest stały, w pewnym sensie „odporny” na wpływ wielu czynników kontekstowych. Wydawałoby się, że sposób zadawania pracy i jej kontrolowania powinien różnicować czas poświęcany na naukę w domu. Analiza statystyczna wykazała brak takiej zależności. Podobnie, jak na czas przeznaczany na wykonanie pracy domowej nie ma wpływu to, kto kontroluje w domu dziecko (kto sprawdza, czy wykonało pracę). Przeprowadzone analizy opierają się jednak na wynikach sondażowych. Pomimo wielu interesujących danych wydaje się, że potrzebna jest głębsza naukowa eksploracja problemu wpływu czynników kontekstowych na różne aspekty pracy ucznia określanej jako nauka w domu.

Jak sądzę, materiał zebrany w czasie badań może być przedmiotem wielu kolejnych analiz. Na pewno inspiruje do stawiania kolejnych pytań, na które bez opracowania nowych projektów metodologicznych nie można odpowiedzieć.

Interpretacje przedmiotu badań tworzą podstawy dalszych badań empirycznych nad kolejnymi, ale powiązаныmi ze sobą problemami oraz otwierają nowe pola badawcze.

## Literatura

- Christopher C. J.: *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*. GWP, Gdańsk 2004
- Dryll E.: *Interakcja wychowawcza*. Wyd. PAN, Warszawa 2001
- Epstein J. L.: *Toward a Theory of Family – School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement*. W: *Social Intervention: Potential and Constraints*. Red. K. Hurrelmann, F. Kaufmann, F. Losel. Walter de Gruyter & Co, New York, Berlin 1987
- Epstein J. L.: *School – Family – Community Partnerships. Caring for the Children We Share*. „Phi Delta Kappan” 1995, 76 (9)
- Epstein J., Sanders M.: *School – family – community partnerships and educational change: International perspectives*. W: *International handbook of educational change*. Red. A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins. Kluwer Academic Publishers, Hingham 1998
- Epstein J. L., Sanders M. G.: *What We Learn from International Studies of School = Family – Community Partnerships*. „Childhood Education” 1998, nr 6
- Fazlagić A. J.: *Marketingowe zarządzanie szkołą*. Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003
- Gilly M.: *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*. Wyd. PWN, Warszawa 1987
- Good T., Brophy J.: *Looking in the classroom*. Harper& Row, New York 1987
- Frątczak D.: *Udział rodziców w nauce domowej dzieci*. W: *Optymalizacja sytuacji szkolnej uczniów – różnorodne wymiary współpracy z rodzicami*. Red. A. Konieczna. Wyda. APS, Warszawa 2010
- Hajnicz W.: *Konfrontacja z trudnościami edukacyjnymi nauczyciela, dzieci i rodziców*. W: *Optymalizacja sytuacji szkolnej uczniów – różnorodne wymiary współpracy z rodzicami*. Red. A. Konieczna. Wyd. APS, Warszawa 2010
- Konieczna A.: *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy indywidualnej nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych uczniów*. Wyd. APS, Warszawa 2009
- Konieczna A.: *Udział rodziców w nauce domowej*. W: *Optymalizacja sytuacji szkolnej uczniów – różnorodne wymiary współpracy z rodzicami*. Red. A. Konieczna. Wyd. APS, Warszawa 2010
- Kujawiński J.: *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*. WSiP, Warszawa 1990
- Krumm V.: *Na ile otwarta jest szkoła publiczna? O współpracy nauczycieli z rodzicami*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 3
- Mendel M.: *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998
- Mendel M.: *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000
- Mendel M.: *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001
- Okoń W.: *Słownik pedagogiczny*. PWN, Warszawa 1987
- Relvas A, Sousa L.: *Proces komunikacji między szkołą a rodziną*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 1–2
- Segiet W.: *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*. Książka i Wiedza, Poznań 1999
- Wilgocka-Okoń B.: *Obciążenie uczniów a optymalizacja pracy szkoły*. PWN, Warszawa 1976
- Zbróg Z.: *Hierarchia subiektywnych potrzeb społecznych rodziców uczniów szkoły podstawowej*. „Forum Oświatowe” 2008, nr 1
- Żłobicki W.: *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej*. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2000.

## **Time spent on studying at home – in the opinion of teachers, pupils and parents**

Results of studies which are presented in this article regards to practices in pedagogy in as far as homework. Organization of teaching process which is applied today, moves of a part of self teaching from school at home and it is treated as every day student's duty.

In this article differences between participants of educational process are very important regarding amount of free time needed to fulfill everyday school requirements as far as preparing to the lessons (not only everyday homework but also for self preparing to the school tests etc.). Very important in this article is also the problem of connection between methods of addressing of a homework to the students and amount of time which is needed to do the homework. Another analysis regards to teacher's expectations which suggest that students should spend more time at home doing their homework than it is reserved at the moment.



Joanna Rudzińska-Wojciechowska  
 Agata Trzcńska  
 Dominika Maison  
*Uniwersytet Warszawski*

## **CO DZIECI WIEDZĄ O BANKACH? Rozwój rozumienia zasad funkcjonowania banków u dzieci w wieku 4–12 lat**

Umiejętność orientowania się w świecie ekonomii jest niezbędna współczesnemu człowiekowi, tak samo jak wiele innych umiejętności, które nabywamy stopniowo będąc jeszcze dziećmi. Wszystkie procesy, dzięki którym dziecko uczy się rozumieć i działać w otaczającym je świecie gospodarki, nazywa się socjalizacją ekonomiczną (Goszczyńska, 2010). Obejmuje ona przyswajanie wiedzy, pojęć, umiejętności, zachowań, opinii, postaw, wartości oraz poznawczych reprezentacji systemu ekonomicznego (Roland-Lévy, 2004).

Badanie procesów socjalizacji ekonomicznej jest istotne przede wszystkim dlatego, iż zrozumienie przez dzieci zjawisk ekonomicznych jest podstawą kształtowania się opinii, postaw, preferencji i zachowań, które pozwolą im w życiu dorosłym podejmować trafne decyzje ekonomiczne (Goszczyńska, 2010). Dzieci coraz częściej postrzegane są też przez producentów i specjalistów ds. marketingu jako samodzielni konsumenci, chociażby dlatego, że nierzadko dysponują znacznymi kwotami pieniędzy, którymi mogą w miarę dowolnie dysponować (Maison i Rudzińska, 2009).

Początki zainteresowania problematyką wiedzy o zasadach funkcjonowania gospodarki i uczestnictwa dzieci oraz młodzieży w świecie ekonomicznym sięgają lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku (m.in. Strauss, 1952; Danzinger, 1958), a ich rozkwit nastąpił w latach osiemdziesiątych (m.in. Furth, 1980, Berti i Bombi, 1988; Burris, 1983). Nowsze badania w tym obszarze prowadzili między innymi: Furnham (1999a, 1999b, 2001), Otto, Schots, Westerman i Webley (2006) oraz Nyhus i Webley (2007). Polska historia badań nad tym nurtem psychologii ekonomicznej jest znacznie krótsza i uboższa; pierwsze badania przeprowadzono w latach osiemdziesiątych i na początku dziewięćdziesiątych (Gasparski, 1991a, 1991b), a więc wtedy, gdy rozpoczęła się transformacja polskiej gospodarki. Od tamtej pory powstały jedynie nieliczne prace (m.in. Goszczyńska, 1996; Kupisiewicz, 2004) dotyczące wiedzy ekonomicznej polskich dzieci. Brak współczesnej, aktualnej wiedzy z zakresu rozumienia przez dzieci zjawisk ekonomicznych sprawia, że tak ważne jest prowadzenie badań poświęconych tej problematyce.

Mimo dynamicznie rozwijającej się gospodarki, burzliwy okres transformacji wciąż obecny jest w pamięci osób dorosłych, a to oni przekazują dzieciom podstawową wiedzę ekonomiczną. Inne niż w krajach zachodnich warunki gospodarcze oraz

odmienne doświadczenia rodziców sprawiają, że badania prowadzone w gospodarzach zachodnich, choć ciekawe i inspirujące, często nie mają w Polsce zastosowania praktycznego. Aby było możliwe konstruowanie trafnych programów edukacyjnych skierowanych do polskich dzieci, konieczne jest prowadzenie badań poświęconych prawidłowościom rozwoju wiedzy ekonomicznej na gruncie polskim.

Ponieważ badania dotyczące socjalizacji ekonomicznej nie mogą być oderwane od prawidłowości ogólnego rozwoju dziecka, wielu badaczy procesu socjalizacji ekonomicznej odwołuje się do teorii rozwoju poznawczego Jeana Piageta bądź teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury (Roland-Lévy, 2004).

Piaget (1966) opisał cztery główne stadia rozwoju intelektualnego, w których dziecko dzięki włączaniu nowych informacji do już ukształtowanych schematów poznawczych (asymilacja) oraz dzięki zmianom istniejących schematów (akomodacja) rozwija swoje struktury poznawcze. Wyróżnił on sekwencję następujących po sobie etapów: od inteligencji sensomotorycznej (0–2 r.ż.), poprzez stadium inteligencji przedoperacyjnej (2–6 r.ż.) i stadium operacji konkretnych (2–12 r.ż.), aż do stadium operacji formalnych (12–15 r.ż.). Wejście w kolejne stadium rozwojowe oznacza osiągnięcie przez dziecko poziomu dojrzałości niezbędnego do ujawnienia się określonych procesów i zachowań.

Bazując na teorii Piageta i wyróżnionych przez niego stadiach rozwoju, Berti i Bombi (1988) scharakteryzowały, na podstawie wyników swoich badań dotyczących rozwoju myślenia ekonomicznego dzieci, stadia rozwoju rozumienia zjawisk ekonomicznych. Ustaliły one, że dzieci do 6 roku życia znajdują się w stadium preekonomicznym, kiedy to posiadają pewną podstawową wiedzę na temat różnych elementów gospodarki znanych im z doświadczenia, takich jak sklep czy pieniądze, jednak nie dostrzegają zależności pomiędzy nimi i nie tworzą spójnych systemów wiedzy. Kolejne stadium rozwoju wiedzy ekonomicznej u dzieci autorki nazwały stadium intuicyjnym. Wkraczają w nie dzieci w wieku 6–7 lat i w tym okresie dzieci zaczynają rozumieć zależności istniejące pomiędzy różnymi zjawiskami i obiektami ekonomicznymi (np. towar – cena, praca – płaca). W stadium operacji konkretnych (7–10 r.ż.) następuje wzbogacenie wiedzy o dotychczas znanych im obiektach i zjawiskach ekonomicznych (np. pieniądze, zakupy) oraz poszerzenie jej o nowe elementy (np. prawa własności, płacenie podatków, funkcje banków). Dzieci pomiędzy jedenastym a czternastym rokiem życia najczęściej są w stanie łączyć elementy posiadanej wiedzy ekonomicznej w spójny, całościowy system, czyli według klasyfikacji opracowanej przez Berti i Bombi – wkraczają w stadium operacji formalnych.

Druga teoria, do której chętnie odwołują się badacze procesów socjalizacji ekonomicznej – teoria społecznego uczenia się (Bandura i Walters, 1964), w odróżnieniu od koncepcji Piageta, podkreśla wagę bodźców środowiskowych w uczeniu się nowych zachowań. Oczywiście dziecko ma z reguły ograniczone możliwości korzystania z instytucji ekonomicznych, jak np. banki, dlatego duży wpływ na rozwój wiedzy i umiejętności związanych z gospodarką mają interakcje z rodzicami, szkoła czy telewizja. Poprzez obserwację codziennych zachowań rodziców, czy też oglądanie programów telewizyjnych (zarówno tych edukacyjnych, jak i bajek oraz seriali) dzieci uczą się ekonomii. W swojej teorii Bandura podkreślał właśnie to, że znaczna część zdobywanej przez nas wiedzy jest efektem obserwowania innych ludzi (modeli społecznych) i zapamiętywania ich zachowań. Zaobserwowane i za-



pamiętanie przez nas zachowania innych osób stają się w przyszłości wskazówką dla naszych własnych działań.

Aby dziecko prawidłowo nabywało wiedzę ekonomiczną, kluczowe jest zrozumienie roli i funkcji pieniądza (Bromboszcz, 1994). Niezbędne do tego są doświadczenia związane z używaniem pieniędzy. Kontakt dziecka z pieniądzem jest zazwyczaj inicjowany przez rodziców, często na różne sposoby: zabierają oni dzieci na zakupy czy do banku, rozmawiają z nimi o domowym budżecie i cenach różnych produktów, niektórzy dają dzieciom kieszonkowe. Rodzice mogą także zachęcać dzieci do oszczędzania i wydawania kieszonkowego w określony sposób. Większość badaczy (m.in.: Furnham, 2001; Bromboszcz, 1994; Roland-Lévy, 2004) zgadza się z twierdzeniem, że kieszonkowe jest jednym z podstawowych środków, za pomocą którego rodzice mogą kształtować rozwój ekonomiczny swoich dzieci. Rodzice zazwyczaj „zapewniają” dzieciom pierwszy kontakt z instytucjami finansowymi, takimi jak na przykład banki, które dość wcześnie zaczynają być postrzegane przez dzieci jako instytucje związane z pieniędzmi, chociaż początkowo trudne jest dla dzieci zrozumienie zasad ich funkcjonowania.

W 1981 roku równoległe badania nad rozumieniem przez dzieci funkcjonowania banków prowadzili Jahoda (w Wielkiej Brytanii) oraz Berti i Bombi (we Włoszech) (Berti i Bombi, 1988). Jahoda wyróżnił w rozwoju poznawczym dziecka kilka następujących po sobie etapów rozumienia działania banków. Stwierdził on, że dzieci przechodzą stopniowo od pojmowania banku jako miejsca, gdzie wyłącznie przechowuje się pieniądze, poprzez zrozumienie, czym jest oprocentowanie depozytów, następnie oprocentowanie kredytów, dochodząc wreszcie do zrozumienia, że banki to instytucje finansowe, których celem jest tworzenie zysku. Podobne wyniki otrzymały w swoich badaniach Berti i Bombi (1988). Na podstawie wywiadów przeprowadzonych z dziećmi zidentyfikowały one sześć kolejnych etapów rozumienia funkcjonowania banków.

- Poziom 0: brak wiedzy;
- Poziom 1: bank jako źródło pieniędzy; z banku ludzie mogą bez ograniczeń brać pieniądze;
- Poziom 2: bank jako super-sejf; bank ma chronić pieniądze przed kradzieżą lub zgubieniem, zdaniem dzieci z banku wypłaca się tyle, ile się do niego wpłaciło;
- Poziom 3: bank jako miejsce, w którym można pożyczyć pieniądze; dzieci wiedzą, że bank jest miejscem, z którego można pożyczyć pieniądze, ale na tym etapie dzieci nie mają świadomości ich oprocentowania;
- Poziom 4: istnieje świadomość wykorzystania wkładów dla udzielania kredytów; dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę z tego, że źródłem kredytów są m.in. depozyty bankowe;
- Poziom 5: świadomość, że bank jest instytucją tworzącą zysk.

Wywiady przeprowadzone z dziećmi przez Berti i Bombi pokazały, że większość włoskich 5–6-latków ma jeszcze niewielką wiedzę na temat banków (osiągają poziom 0–3), ale już większość 9–10-latków jest na poziomie trzecim lub wyższym, a większość 14-latków jest przynajmniej na poziomie czwartym.

Jedynie opisane w literaturze polskiej badania dotyczące wiedzy dzieci i młodzieży na temat banków przeprowadził na początku transformacji ustrojowej Zysk (za: Gasparski, 1991b). Porównując wiedzę o bankach wśród dzieci polskich i włoskich (6–17 lat), wykazał on, że podobieństwo między porównywanymi grupami

mialo miejsce tylko w najmłodszej kategorii wiekowej (6 lat): obie grupy dzieci posiadały wiedzę co najwyżej na poziomie 2 (bank jako super-sejfl). Na szczególną uwagę zasługuje stwierdzony fakt, że większość polskich sześciolatków nie posiadała o funkcjonowaniu banków żadnej wiedzy (64%), podczas gdy przedszkolaki włoskie dysponowały większym zasobem wiadomości. Badania Zyska pokazały, że różnica ta powiększała się wraz z wiekiem. W starszych grupach dzieci polskie nie były w stanie przekroczyć poziomu 2: wyobrażenia o banku jako bezpiecznym miejscu przechowywania pieniędzy. Dla małych Polaków na początku transformacji gospodarczej nie istniała funkcja kredytowania i zysku banku, natomiast wśród dzieci włoskich na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku można było zaobserwować stały przyrost wiedzy wraz z wiekiem. Gasparski (1991b) zauważył, że wyniki uzyskane przez Zyska wskazywały, iż polskie dzieci nie postrzegały banku jako instytucji ekonomicznej tworzącej zysk, takiej, w której można pożyczać pieniądze „płacąc” za tę możliwość oprocentowaniem. Dla młodych Polaków z początku transformacji gospodarczej bank jawił się raczej jako instytucja realizująca cele społecznie użyteczne – ochronę pieniędzy ludzi. Niewątpliwie niewielka wiedza dzieci polskich na temat funkcji banków w gospodarce rynkowej wynikała ze specyfiki działania systemu ekonomicznego przed rozpoczęciem transformacji, albowiem w gospodarce komunistycznej działania banków były odmienne (brak konkurencji, centralnie sterowana polityka kredytowa itp.).

Od rozpoczęcia transformacji ustrojowej w Polsce upłynęło ponad 20 lat, obserwacje i doświadczenia teraźniejszych dzieci są związane tylko z gospodarką wolnorynkową. Można zatem przypuszczać, że poziom wiedzy młodych Polaków na temat działania banków uległ od roku 1990 znaczącej poprawie. Jednakże niewielki, w porównaniu z krajami Europy Zachodniej, odsetek dorosłych (rodziców) korzystających z usług banków oraz ich braki w wiedzy na temat usług finansowych (CBOS, 2006; Pentor, 2006) mogą mieć znaczący związek z niską socjalizacją dzieci w tym zakresie. Aby dzieciom była przekazywana rzetelna wiedza na temat działania banków, rodzice muszą sami ją posiadać, a także uważać, że stanowi ona istotny element wychowania dziecka. Dla rodzica niekorzystającego z usług instytucji finansowych prawdopodobnie nie jest ważne uczenie dziecka tych umiejętności oraz utrwalanie odpowiednich nawyków. Istotną rolę mogą także odegrać programy edukacji ekonomicznej realizowane w szkołach. W ostatnim czasie, być może z powodu kryzysu finansowego, pojawiły się pewne inicjatywy mające na celu edukację ekonomiczną (np. programy Fundacji Kronenberga „Od Grosika do Złotówki”, „Banki w Akcji”, „Tydzień oszczędzania”) jednak nadal bierze w nich udział stosunkowo niewielki procent dzieci i młodzieży.

Prowadzone w ostatnich latach w Polsce badania z udziałem dzieci i młodzieży wskazują, że zdecydowana ich większość (około 90%) posiada pewne oszczędności (Ipsos Polska, 2008; Kupisiewicz, 2004; Trzcińska, 2008; Maisson i Rudzińska, 2009). Pieniądże te są gromadzone głównie z myślą o realizacji konkretnych celów, albo po to, aby mieć pieniądze „w zapasie”, na tzw. wszelki wypadek. Dzieci i młodzież mogą przechowywać swoje pieniądze w tradycyjnych skarbonkach lub też korzystać z usług instytucji finansowych.

Badania przeprowadzone przez Furnhama (1999) wykazały, że młodzież brytyjska chętnie korzysta z usług banków, potrafi samodzielnie wpłacać i wypłacać pieniądze, a znaczny jej procent podejmuje świadome decyzje, wybierając

atrakcyjne, ze swojego punktu widzenia, oferty bankowe. W Polsce, na początku transformacji ustrojowej, Gasparski (1991b) przeprowadził badanie, w którym analizował motywację dzieci do korzystania z bankowych form oszczędzania. W tamtym okresie jedyną instytucjonalną formą oszczędzania, dostępną dzieciom i młodzieży, były nieoprocentowane Szkolne Kasy Oszczędności (korzystało z nich około 30% uczniów szkół podstawowych). Wyniki tego badania pokazały, że dzieci i młodzież raczej niechętnie oszczędzają pieniądze. Autor badania wiązał ten fakt z małą atrakcyjnością Szkolnych Kas Oszczędności oraz brakiem specyficznej, przeznaczonej dla dzieci oferty bankowej. Obecnie w Polsce młodzież powyżej 13 roku życia może korzystać z usług instytucji finansowych, badania świadczą jednak, że stosunkowo niewielki odsetek młodych ludzi korzysta ze skierowanej specjalnie do nich oferty bankowej. Ci, którzy nie mają konta, deklarują, że nie czują takiej potrzeby (Trzcińska, 2010). Główną przyczyną takiego stanu rzeczy może być fakt, że w porównaniu z krajami Europy Zachodniej dzieci polskie mają stosunkowo ograniczone możliwości korzystania z banków: aby otworzyć konto muszą one mieć ukończone 13 lat. Młodsze dzieci nadal mogą korzystać jedynie z praktycznie nieoprocentowanych Szkolnych Kas Oszczędności (SKO), prowadzonych przez Bank PKO BP i działających głównie w szkołach podstawowych. Pieniądze wpłacone przez uczniów wpływają na książeczkę oszczędnościową wystawioną na szkołę. Dzieci korzystające z SKO posiadały w 2007 roku oszczędności średnio na poziomie około 50 PLN (Wielgo, 2008). Młodzież gimnazjalna może, za zgodą rodziców, posiadać konta w „prawdziwych” bankach i korzystać z kart płatniczych; zdecydowana większość banków komercyjnych ma specjalną ofertę dla młodzieży. Oplaty za korzystanie z tego typu kont są zazwyczaj stosunkowo niewielkie, jednak rachunki te są nisko oprocentowane. Większość banków niewiele czyni, aby zachęcić dzieci i młodzież do korzystania z ich usług, gdyż najmłodszy klienci są osobami nieprzynoszącymi bankowi wymiernych zysków w krótkim okresie. Tylko nieliczne banki zwracają uwagę na kwestie przywiązania do siebie młodych klientów.

Zaprezentowane powyżej rozważania oraz wyniki badań wskazują na to, że socjalizacja ekonomiczna polskich dzieci przebiega obecnie w obliczu działania dwóch przeciwstawnych sił: z jednej strony dynamiczny rozwój polskiej gospodarki rynkowej sprawia, że dzieci mają znacznie więcej do czynienia z zagadnieniami ekonomicznymi niż wcześniejsze pokolenia, z drugiej strony ich rodzice wciąż pamiętają czasy burzliwej transformacji i okres, kiedy sytuacja ekonomiczna Polski była bardzo niestabilna, prawo i instytucje ekonomiczne ulegały ciągłym przemianom, za którymi mogło być trudno nadążyć. Nie bez znaczenia pozostaje też to, że duża grupa rodziców sama musiała – już w dorosłości – przejść przyspieszoną socjalizację ekonomiczną, na nowo ucząc się zasad funkcjonowania rynku. W tym kontekście przeprowadzenie badania, które odpowie na pytanie „co dzieci wiedzą o bankach”, wydaje się niezwykle interesujące. Czy ich wiedza jest pełniejsza niż rówieśników z czasów początków transformacji? Czy dogonili już pod względem poziomu wiedzy ekonomicznej dzieci włoskie z początku lat osiemdziesiątych? Czy nabywanie wiedzy o bankach przebiega w Polsce według podobnych stadiów, jak te opisane przez Jahodę oraz Berti i Bombi (1988)? W jakim wieku polskie dzieci osiągną obecnie wiedzę odpowiadającą poszczególnym stadiom wyróżnionym przez tych badaczy?

## Cel badań

Celem prezentowanego badania było określenie aktualnego stanu wiedzy dzieci w wieku 4–12 lat na temat funkcjonowania banków. Opisanie w niniejszym artykule wyniki prezentują część znacznie szerszego, wieloaspektowego badania na temat wiedzy ekonomicznej, przeprowadzonego przez Instytut Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego na zlecenie Narodowego Banku Polskiego w 2008 roku<sup>1</sup>.

## Metoda

W celu poznania, jaką wiedzą o otaczającym świecie ekonomicznym (w tym o zasadach funkcjonowania banków) dysponują współczesne dzieci, przeprowadzono badanie jakościowe, w formie wywiadów częściowo ustrukturalizowanych.

Moduł wiedzy o bankach dotyczył rozumienia roli, funkcji i zasad działania tych instytucji. Pytano dzieci o to, czym jest bank, skąd się biorą w bankach pieniądze, w jaki sposób banki zarabiają, co oznacza oprocentowanie i z czym się ono wiąże. Badacze byli też zainteresowani tym, czy dzieci wiedzą, jaka jest różnica pomiędzy braniem kredytu w banku a pożyczaniem pieniędzy od innych ludzi (np. kolegów, krewnych).

**Osoby badane.** Zrealizowano 96 wywiadów z udziałem dzieci w wielu 4–12 lat, przy czym były one przeprowadzone w miejscowościach różnej wielkości: w dużym mieście (Warszawa), średnim mieście (Lublin) i małym mieście (Gostynin). W każdym z powyższych typów lokalizacji zostały przeprowadzone 32 wywiady, zwracając uwagę na to, aby w każdej lokalizacji rozkład wieku badanych dzieci był podobny. Dodatkowo w doborze próby zróżnicowano typy przedszkoli i szkół (państwowe i prywatne).

Wywiady były prowadzone w szkołach i przedszkolach przez wykwalifikowanych ankierów jakościowych specjalizujących się w badaniach z udziałem dzieci. W szkołach wywiady były prowadzone indywidualnie, natomiast w przedszkolach dwójkami, ze względu na to, że w parach młodsze dzieci czuły się bardziej naturalnie i bezpiecznie.

## Wyniki

Analiza jakościowa przeprowadzonych wywiadów pokazała, że wśród badanych można wyodrębnić trzy, w miarę jednolite pod względem wiedzy na temat banków, grupy wiekowe: przedszkolaki, dzieci z młodszych klas szkoły podstawowej oraz dzieci z klas IV–VI. Poniżej opisano wyniki każdej z tych grup zwracając uwagę na trzy aspekty wiedzy o bankach: ogólne rozumienie pojęcia *bank* (jako miejsce i instytucja), pojęcia *konto bankowe* oraz tego, czym są i na jakich zasadach funkcjonują *kredyty* i *pożyczki*. W tekście zaprezentowano przykładowe wypowiedzi dzieci (w nawiasach podano miejsce zamieszkania dziecka i jego wiek).

## Dzieci w wieku przedszkolnym (4–6 lat)

### *Bank jako miejsce i instytucja*

Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że termin „bank” znany jest już dzieciom w wieku przedszkolnym. Najmłodsze z badanych dzieci traktują bank jako pewnego rodzaju magiczne miejsce, w którym znajdują się dostępne dla wszystkich pieniądze. Ich ilość jest nieskończona i są one wspólne – nie należą do poszczególnych klientów banku – każdy może je sobie wziąć, jeśli tylko są mu potrzebne. Pozostają więc bez ograniczeń do dyspozycji dorosłych.

*Tam się wypłaca pieniądze, wszyscy mogą brać* (Lublin, 5 lat).

*To taki budynek, gdzie są pieniądze* (Gostynin, 6 lat).

Część dzieci traktuje bank jako miejsce pochodzenia pieniędzy – uważają, że to tam są one wytwarzane. Na pytanie *Skąd się biorą pieniądze?* odpowiadają:

*Biorą się z banku, a w banku bankomatu* (Lublin, 5 lat).

*Rodzice mają z banku* (Lublin, 6 lat).

*Tam się robi pieniądze* (Lublin, 4 lata).

Dzieci przedszkolne uważają też, że bank to miejsce, w którym rozdaje się pieniądze. Dobrze ilustruje to wypowiedź 5-letniego dziecka z Lublina: *W banku taki pan rozdaje*. Część dzieci porównuje bank do sklepu, gdzie „kupuje się” pieniądze. Nie są jednak pewne, czym dorośli mieliby za nie płacić. Używają pojęcia „kupowanie pieniędzy” prawdopodobnie w nawiązaniu do znanej sobie sytuacji kupowania różnych towarów w sklepie.

*Pieniądze się kupuje w banku* (Warszawa, 4 lata).

*To taki sklep, gdzie się bierze pieniądze, nie można tam pieniędzy zostawić* (Gostynin, 4 lata).

Inne dzieci z najmłodszej grupy wiekowej, zapytane o to, w jaki sposób dorośli pozyskują pieniądze z banku odpowiadają, że dostają je „za podpis”, co wynika z uważnych obserwacji zachowań rodziców.

W wyobrażeniu dzieci bank to miejsce, gdzie pieniądze są przede wszystkim bezpieczne.

*Lepiej jest trzymać pieniądze w banku, bo w banku jest bezpieczniej niż w portfelu i skarbonce – jak komuś ukradnie się łorebkę, a tam były pieniądze w portfelu, to mogą zabrać* (Gostynin, 5 lat).

*Bo tam jest bezpieczniej* (Warszawa, 4 lata).

*Jak się schowa do banku, to ktoś nie ukradnie* (Lublin, 6 lat).

Zaczynają też dostrzegać bank jako miejsce, które może być pomocne w kontrolowaniu własnych impulsów. Część z nich zdaje sobie sprawę, że wpłacenie pieniędzy do banku zapobiega pokusom natychmiastowego ich wydania i w rezultacie ułatwia oszczędzanie.

*Warto wkładać pieniądze do banku, bo można sobie zaoszczędzić i ochronić i jak się oszczędzi to potem będzie się miało pieniądze, a jak się wyda od razu, to się będzie miało mało pieniędzy* (Lublin, 6 lat).

Jednak nie wszystkie przedszkolaki traktują tę cechę banku jako zaletę:

*Lepiej w skarbonce, bo są blisko i można więcej kupować* (Lublin, 6 lat).

W trakcie wywiadów dzieci zupełnie pomijały fakt wpłacania pieniędzy do banku w celu ich późniejszego pobierania, co prawdopodobnie wskazuje na to, że nie widzą one związku między pieniędzmi wpłacanymi do banku a późniejszymi wypłatami.

### *Konto bankowe*

Chociaż przedszkolaki mają już pewną wiedzę na temat tego, czym jest „bank”, to jednak pojęcie „konto” jest im zupełnie nieznanne. Często poprawnie używają sformułowań zawierających to słowo, jednak są to zwroty zapamiętane z rozmów z rodzicami – nie towarzyszy im rozumienie idei konta bankowego, świadomość znaczenia tego pojęcia. Dzieci przypuszczają, że może ono być w Internecie, wiążą je też z komputerem czy telefonem. Często jednak zapytane o konto udzielały odpowiedzi, z których wnioskować można, że słowo to mylił im się z kontaktem (w ścianie), rodzajem sklepu czy skrzynką pocztową (dać komuś kontakt do siebie).

### *Kredyt i pożyczka*

Dzieci w wieku przedszkolnym kojarzą kredyt z pieniędzmi, które dostaje się w banku lub z zakupami, za które nie trzeba płacić. Otrzymanych w ten sposób pieniędzy nie trzeba w ich pojęciu zwracać – jest to więc rodzaj bezzwrotnej pożyczki.

*Bierze się kredyt, żeby mieć pieniądze (Lublin, 6 lat).*

*To jest tak, jak Lukas Bank. Pożycza się pieniądze. Jak się chce kupić np. samochód to nie trzeba oddawać. Lukas bank daje pieniądze. Żeby coś kupić (Lublin, 5 lat).*

Przedszkolakom zdarza się także często mylić kredyt z wypłacaniem pieniędzy z bankomatu.

## **Dzieci w wieku młodszym szkolnym (nauczanie zintegrowane: 7–9 lat)**

### *Bank jako miejsce i instytucja*

Dzieci z pierwszych klas szkoły podstawowej traktują bank jako wielką skarbonkę. Jest to przede wszystkim miejsce, w którym ludzie przechowują swoje pieniądze. Na tym etapie dzieci wiedzą już, że pieniądze w banku należą do poszczególnych osób i że są one tam oszczędzane. Jest to miejsce, gdzie przechowuje się pieniądze po to, by ich właściciele mogli je stamtąd pobierać, jeśli będą ich potrzebowali. Dzieci wiedzą, że pieniądze poszczególnych osób przechowywane są na ich kontaktach.

W okolicach 7 roku życia dzieci zaczynają wiązać fakt posiadania pieniędzy z ich zarabianiem. Pojawia się pojęcie „wypłaty”, a wraz z nim wiedza, że aby pobrać pieniądze z banku, trzeba je najpierw w jakiś sposób pozyskać i do niego dostarczyć.

*Rodzice zarabiają i to się przelewa na ich konta. Ich szefowie tam wpłacają do banku, szef, żeby przelać, też musi zarabiać. Konto to jest takie miejsce w banku, gdzie dorośli trzymają to, co zarabiają (Lublin, 8 lat).*

W tym okresie dzieci nie postrzegają już banku jako miejsca, gdzie pieniądze są ogólnodostępne i każdy bez ograniczeń może z nich korzystać. Wiedzą, że do banku pieniądze dostarcza z reguły pracodawca, a pracownik może je stamtąd odebrać.

*Pieniążki można wziąć z banku, oczywiście, jak ma się wypłatę, a wypłatę ma się od szefa. Najpierw musi się zarobić za pracę... (Gostynin, 7 lat).*

*Jak ma się wypłatę od szefa, to potem się bierze z banku pieniądze (Gostynin, 7 lat).*

*Żeby otrzymać coś z banku to trzeba mu najpierw coś dać (Warszawa, 8 lat).*

W okolicy dziewiątego roku życia kształtuje się przeświadczenie o bezpośrednim związku pieniędzy wpłacanych do banku z wypłacanymi pieniędzmi.

*Trzeba zarabiać, żeby były pieniądze w banku. Pieniądze się mogą skończyć, ale jak się będzie często zarabiał, to się nie skończą* (Lublin, 8 lat).

Tak jak w poprzednim etapie, ważną cechą banku jest zapewniane przez niego bezpieczeństwo. Dzieci dostrzegają jego atrybuty: sejfy, kamery, ochronę.

*Lepiej trzymać w banku, bo nikt nam nie ukradnie* (Gostynin, 9 lat).

*Lepiej trzymać w banku, bo tam ktoś pilnuje* (Gostynin, 7 lat).

Jednak bank chroni pieniądze nie tylko przed złodziejami. Dzieci są świadome, że zdeponowanie pieniędzy w banku pozwala ochraniać je przed samym sobą (na przykład ze względu na odległość od banku do domu, konieczność pośrednictwa osoby dorosłej przy operacjach finansowych), a utrudniony do nich dostęp umożliwi oszczędzanie pieniędzy i ułatwia panowanie nad impulsami.

*Najlepiej trzymać w banku, bo tam można najwięcej oszczędzać, bo weźmiemy 100 zł i nam zostanie, a w domu to można wszystkie wziąć* (Gostynin, 9 lat).

Jednak możliwość magazynowania pieniędzy oraz ich zabezpieczanie przed złodziejami i pokusami, to nie jedyne funkcje, jakie spełnia bank. Dzieci zaczynają dostrzegać także inne jego atrybuty, takie jak możliwość wpłacania i wypłacania pieniędzy, dokonywania opłat za pośrednictwem banku, zakładania lokat, czy wreszcie zaciągania kredytów i korzystania z pożyczek.

*Bank to takie miejsce, gdzie załatwia się różne sprawy, można tam wpłacić, wypłacić, zatrzymać pieniądze, zaoszczędzić, działa to także jako skarbonka* (Lublin, 9 lat).

Pojawia się też wiedza na temat oprocentowania oszczędności i związanej z nim możliwości pomnażania posiadanych pieniędzy.

*Można zyskać w takim jednym banku, ale nie pamiętam, jak się nazywa. Dostaje się o 1 zł więcej, jak na przykład się wpłaci 1000 zł to można wypłacić 1001zł* (Gostynin, 7 lat).

*Czasami bank procentuje i można mieć więcej pieniędzy. Mamy dwa rodzaje kont – takie oszczędnościowe i takie zwykłe. To oszczędnościowe to się chyba powiększa, a takie zwykłe to nie* (Lublin, 9 lat).

Wiedza dzieci na temat oferowanych przez bank usług rozwija się w młodszych klasach szkoły podstawowej, nadal jest ona jednak bardzo niepełna. Zdąrza im się wyciągać wnioski na podstawie obserwacji zachowań osób dorosłych, których nie rozumieją lub opacznie rozumieją wymieniane między nimi uwagi. Prowadzi to do błędnych, często negatywnych, przekonań na temat funkcjonowania banku.

*Bo traci się procenty, nie oplaca się trzymać pieniędzy w banku* (Gostynin, 9 lat).

Na przykład brak świadomości istnienia innych zabezpieczeń, niż te które dzieci widzą na pierwszy rzut oka (strażnicy, kamery), powoduje obawy, że ktoś może przechowywane w banku pieniądze wyludzić:

*Lepiej trzymać w skarbonce, bo bank by ukradł. Można ufać bankowi jak się ma tam kogoś znajomego albo z rodziny. W banku jest niebezpiecznie, bo ktoś może powiedzieć, że jest jakąś tam osobą i ukraść* (Lublin, 7 lat).

Dzieciom zdarza się obserwować sytuacje, kiedy rodzice mają problemy z dostępem do pieniędzy – na przykład podczas transakcji kartami lub w trakcie korzystania z bankomatu. Powstaje u nich mylne wrażenie, że bank może bez żadnej przyczyny odmówić dostępu do pieniędzy.

*Czasami człowiek chce wypłacić, a oni mówią nie i to jest wada* (Lublin, 9 lat).

### *Konto bankowe*

Dzieci z pierwszych klas szkoły podstawowej, w odróżnieniu od przedszkolaków, wiedzą już, czym jest konto bankowe i nie mylą go z innymi pojęciami. Potrafią także adekwatnie używać tego pojęcia w swoich wypowiedziach. Wskazują działania, które związane są z korzystaniem z niego, takie jak dokonywanie przelewów czy sprawdzanie stanu konta. Dzieci mają także świadomość istnienia kont internetowych.

*Konto to jest taki podział banku na czyjąś część, na którą można złożyć te pieniądze (Lublin, 9 lat).*

*Niektóre banki mają swoje strony internetowe, na których można sprawdzić stan swojego konta (Lublin, 9 lat).*

*Konto internetowe to tam się sprawdza, ile się ma pieniędzy i można kogoś wysłać, aby przyniósł te pieniądze z automatu (Lublin, 7 lat).*

*Na koncie przechowuje się mniej pieniędzy niż w banku, bo na koncie ma się tylko swoje pieniądze (Gostynin, 7 lat).*

Dzieci wiedzą, że konto służyć może do kontrolowania stanu swoich pieniędzy – na przykład sprawdzania w Internecie swoich wpłat i wydatków. Wiedzą, że można dokonywać przelewów pomiędzy kontami.

*Przelewy to jak mama i tata mają różne konta to można tak zrobić, żeby wszystkie pieniądze były razem na jednym koncie (Lublin 8 lat).*

### *Kredyt i pożyczka*

Dzieci pomiędzy siódmym a dziewiątym rokiem życia zaczynają rozumieć zasady funkcjonowania kredytu czy pożyczki, lecz ich wiedza nie jest jeszcze pełna – na przykład nie zawsze obejmuje takie kwestie, jak oprocentowanie. W tym wieku dzieci uważają, że kredyt polega na tym, iż bank pożycza dorosłym określoną sumę pieniędzy, a oni co miesiąc spłacają ją z pieniędzy, które zarabiają. Dzieci wiedzą, że kredyty zaciąga się zazwyczaj na określony, dość kosztowny zakup. Potrafią się też często wypowiadać się dość trafnie o procedurze uzyskiwania kredytów (m.in. o składaniu wniosków czy ich weryfikacji).

*To jest pożyczanie pieniędzy w banku (Lublin, 8 lat).*

*Idziesz do banku, składasz taki wniosek, że chcesz poprosić o pożyczkę. Zazwyczaj większych sum. I idziesz do jakieś osoby, ona rozpatrzy ten wniosek (Warszawa, 9 lat).*

*Największy kredyt, jaki widziałem, to 100 000 zł, ale są jeszcze i większe. Jak pożyczę 1000 zł na pewno nie trzeba spłacić dwa razy więcej, ale myślę, że tak 1500 zł. Długość spłacania zależy, ile co miesiąc się spłaca. Myślę, że spłacanie to 100 zł, może 50–60 zł miesięcznie (Lublin, 10 lat).*

Pomimo tej dość szczegółowej wiedzy, nie wszystkie dzieci mają świadomość oprocentowania kredytu i wysokości kwoty, którą należy zwrócić bankowi. Dla części dzieci spłacanie kredytu oznacza oddanie takiej samej kwoty, jaką się pożyczycyło:

*Można jeszcze wziąć kredyt albo pożyczkę i to są pieniądze banku i się potem ten kredyt spłaca własnymi pieniędzmi. Spłaca się tyle samo (Lublin, 8 lat).*

*Jak ktoś bierze pożyczkę, to bierze te pieniądze, a potem spłaca, tyle ile się pożyczycyło (Lublin, 9 lat).*

Część dzieci w młodszym wieku szkolnym wie jednak, że oddać trzeba więcej pieniędzy, niż otrzymało się z banku.



*Trzeba oddać więcej, nie wiem czemu, ale mama mówiła, że jak się bierze pożyczkę, to się oddaje o 1% więcej (Lublin, 8 lat).*

*Bankowi trzeba oddać trochę więcej niż się wzięło (Warszawa, 8 lat).*

Jednak fakt, dlaczego tak się dzieje, pozostaje dla wielu dzieci niejasny. Część z nich interpretuje konieczność zwrotu pożyczonej kwoty powiększonej o odsetki w kategoriach kary za zbyt długie przetrzymywanie pieniędzy:

*Jak się odda od razu, to tyle samo, a jak dłużej się zwleka, to więcej (Warszawa, 9 lat).*

*Myszę, że im dłużej nie spłacasz tego kredytu, tym bardziej ci naliczają odsetki i z każdym dniem się to zwiększa (Warszawa, 9 lat).*

Inne wiedzą, że jest to konsekwencja udzielenia przez bank pożyczki czy kredytu (konieczność spłacania odsetek, oprocentowanie).

*Chyba czasami można tak zrobić, że bank pożycza od kogoś innego, aby mi pożyczyć. Za to, że nam pożycza bank, trzeba mu zapłacić. Do banku trzeba oddać więcej pieniędzy za to, że się je trzymało. To chyba o ile więcej zależy od tego, jak długo się je trzymało (Lublin, 9 lat).*

## **Starsze klasy szkoły podstawowej (9–12 lat)**

### *Bank jako miejsce i instytucja*

Dzieci z klas IV–VI dobrze posługują się takimi pojęciami, jak oprocentowanie związane z oszczędzaniem na koncie, lokaty, odsetki. Mają już ogólną wiedzę (pochodzącą głównie z reklam i rozmów z dorosłymi) na temat pieniędzy, bankowości i zależności ekonomicznych.

*Pieniądże są robione w mennicy, potem są wpłacane do banku, wysyłane do różnych miejsc i potem wchodzą do obiegu, że zostają wypłacone pracownikom, pracownicy wpłacają do jakiś tam sklepów, płacą podatki, które wpływają do skarbu państwa, każdy coś kupuje, wydaje pieniądze no i tak się dzieje (Warszawa, 11 lat).*

Wiedzą, że istnieją różne banki i że ich oferty także są zróżnicowane. Mają świadomość, że za założenie konta i prowadzenie go należy wносить do banku odpowiednie opłaty, a wysokość oprocentowania usług oferowanych przez poszczególne banki różni się.

*Placisz za założenie konta w zależności ile ustali bank, może to być około 20 złotych. Płaci się za założenie i chyba jeszcze co roku po 20 zł. Potem na to konto wpłacasz pieniądze, dostajesz kartę i potem w bankomatach tego banku, nawet w innym mieście możesz wypłacać swoje pieniądze (Lublin, 10 lat).*

*Idziesz do banku, który ma najkorzystniejszą ofertę, sprawdzasz w TV, w prasie no i u przedstawicieli tego banku (Lublin, 10 lat).*

W pojęciu dzieci z tej grupy wiekowej bank nadal służy głównie do przechowywania pieniędzy (oszczędzania), jednak nie jest już tylko „super-sejfm”. Dzieci wiedzą bowiem o możliwości pomnożenia posiadanych pieniędzy (zysku) związanej z oprocentowaniem.

*Można zyskać bezpieczeństwo pieniędzy no i procent. Suma pieniędzy wzrasta o kilka groszy (Lublin, 10 lat).*

*W banku mam bezpiecznie i oprocentowanie jest (Lublin, 10 lat).*

*W banku zysk rośnie. W reklamie Millenium coś tam było, lokata progresywna czy coś (Warszawa, 11 lat).*

*Można wpłacać do banku na lokaty czy jakoś tak, żeby to rosło, przybywa tych pieniędzy, może bank daje więcej za to, że ktoś założył konto w tym banku? (Gostynin, 12 lat).*

*Można wpłacić na jakąś lokatę, można żeby procent rósł, można przelewać pieniądze, no można robić prawie wszystko, warto wpłacać pieniądze do banku (Warszawa, 11 lat).*

*Oni je przechowują, raczej oplaca się je wpłacać, bo jest oprocentowanie i tam przybywa, ale raczej mało przybywa (Warszawa, 12 lat).*

Widoczne jest także zróżnicowanie w sposobie postrzegania banku. Dla niektórych dzieci jest on miejscem „dobrym” ze względu na możliwość pożyczania pieniędzy czy pomnażania swoich oszczędności, a dla innych jest to instytucja „zła”, której trzeba oddawać więcej pieniędzy, niż się od niej otrzymało, gdzie trzeba płacić za prowadzenie rachunku.

Podczas gdy młodszym dzieciom zdarzało się mylić bank z bankomatem, dzieci ze starszych klas szkoły podstawowej nie mają już tego typu problemów. Wiedzą, że karta i bankomat to urządzenia ułatwiające korzystanie z banku, a używanie ich jest oczywistym dla nich elementem wykonywania operacji finansowych.

#### *Konto bankowe*

Dla dzieci 12-letnich posiadanie konta w banku (także internetowego) jest czymś w sposób oczywisty powiązaniem z korzystaniem usług bankowych.

*Konto można powiedzieć, że to jest taka skarbonka, w której narasta kwota, procenty idą, bank dokłada, ale my też sami musimy płacić za to konto, więc czasami może wyjść i na zero (Gostynin, 12 lat).*

*Konto internetowe to jest to samo konto, tylko można wypłacać i wpłacać przez Internet (Lublin, 12 lat).*

#### *Kredyt i pożyczka*

Realne konsekwencje zaciągania kredytów wciąż nie są znane wszystkim dzieciom, jednak w starszych klasach szkoły podstawowej zaczynają one zdawać sobie sprawę z konieczności oddawania większej kwoty, niż się pożyczyło. Zaczynają też mówić o odsetkach jako o kosztach kredytu i wiązać je z zyskiem banku. Pojawia się wyobrażenie banku jako instytucji zarabiającej na udzielaniu kredytów.

*Jak się bierze pożyczkę, to są jeszcze prowizje, część pieniędzy, którą się płaci bankowi za udzielenie pożyczki. Odsetki to są pieniądze w ratach płacone, więcej zwracam bankowi niż wzięłem (Lublin, 12 lat).*

*W banku zawsze więcej się oddaje, bo tak bank zarabia (Gostynin, 11 lat).*

*Z banku można brać pożyczki, bierze się określoną sumę i trzeba oddać trochę więcej, bo ci którzy pracują w banku... oni tak zarabiają (Warszawa, 11 lat).*

## **Podsumowanie**

Nabywanie wiedzy na temat funkcjonowania banków można wyraźnie podzielić na następujące po sobie etapy. Początkowo bank jest postrzegany przez dziecko jako miejsce, w którym pieniądze produkuje się, lub takie, w którym pieniądze po prostu są. Dzieci nie rozumieją, że pieniądze te należą do poszczególnych klientów banku – myślą, że wszystkie są wspólne i każdy, kto potrzebuje pieniędzy może sobie wziąć ich dowolną ilość. Odpowiada to pierwszemu poziomowi wiedzy o banku według teorii Berti i Bombi (1988) i przypada wśród badanych dzieci na okres przedszkolny. Drugim zaobserwowanym w badaniach etapem rozwoju

wiedzy o banku jest postrzeganie go jako bezpiecznego miejsca, gdzie ludzie przechowują swoje pieniądze. Bank spełnia więc funkcje dużej skarbonki. Odpowiada to drugiemu poziomowi wiedzy o bankach według włoskich badaczek. Następnie stopniowo pojawia się wiedza o tym, skąd w banku biorą się pieniądze. Dzieci świadome są też istnienia oferowanych przez banki instrumentów finansowych – mówią o lokatach i kredytach, przelewach i bankomatach. Nie do końca rozumieją jednak zasady ich funkcjonowania – mechanizmy związane z oprocentowaniem i odsetkami nie są jeszcze dla nich jasne. To stadium porównać można z trzecim poziomem rozumienia banków opisanym przez Berti i Bombi. Oba te etapy zaobserwować można u dzieci z pierwszych klas szkoły podstawowej, objętych nauczaniem zintegrowanym. Kolejny etap wiąże się już z bogatą wiedzą na temat bankowości i zasad działania gospodarki. Oznacza to sprawne posługiwanie się takimi pojęciami, jak oprocentowanie, kredyt, lokata, a także świadomość, że przechowując pieniądze w banku można zyskać, ale i bank zyskuje udzielając klientom kredytów. Etap ten odpowiada w przybliżeniu dwóm ostatnim poziomom wyróżnionym przez włoskie badaczki, taką wiedzę posiadają w większości dzieci ze starszych klas szkoły podstawowej.

Opisanie powyżej badanie pokazuje wyraźnie, że nabywanie wiedzy o bankach przez polskie dzieci przebiega w kilku etapach i że są one podobne do tych zaproponowanych w latach osiemdziesiątych przez badaczy zagranicznych. Śluszne wydaje się zatem myślenie o rozwoju wiedzy ekonomicznej w kategoriach piagetowskich, wskazujących na pojawianie się kolejnych stadiów rozwoju oznaczających osiągnięcie dojrzałości niezbędnej do zrozumienia pewnych pojęć.

Opisane w niniejszym artykule badania dostarczyły pewnych wskazówek na temat zmian, jakie nastąpiły w poziomie wiedzy dzieci na temat banków w ciągu ostatnich dwudziestu lat. Badania Zyska z początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku (za: Gasparski, 1991b) wykazały, że poziom wiedzy małych Polaków był zdecydowanie niższy niż poziom wiedzy dzieci włoskich badanych przez Berti i Bombi (1988). Różnice te były tłumaczone odmiennymi doświadczeniami dzieci; w Polsce do roku 1989 sektor bankowy był mocno ograniczony, Polacy nie mieli możliwości wyboru banku (działało ich tylko kilka), podczas gdy we Włoszech banki działały według reguł obowiązujących w gospodarce wolnorynkowej. Opisanie przez nas badanie wskazuje na to, że obecnie polskie dzieci wiedzą na temat funkcjonowania banków więcej, niż ich rówieśnicy sprzed 20 lat. Już uczniowie pierwszych klas szkoły podstawowej (objęci nauczaniem zintegrowanym) wychodzą poza stadium drugie, czyli postrzeganie banku wyłącznie jako bezpiecznego miejsca służącego przechowywaniu i oszczędzaniu pieniędzy. Na początku transformacji ekonomicznej w Polsce nawet dzieci nastoletnie rzadko wykraczały poza to stadium, trudności sprawiało im zrozumienie funkcji kredytowej banków, czy też idei banku jako instytucji tworzącej zysk (Zysk, za: Gasparski, 1991b).

Zmiany w poziomie wiedzy polskich dzieci o bankach świadczą, jak ważne w nabywaniu pojęć ekonomicznych są doświadczenia i obserwacja otoczenia wskazywane przez Bandurę i Waltersa (1964) jako niezwykle istotne czynniki rozwoju. Zmiany społeczne i ekonomiczne, jakie zaszły w Polsce w okresie transformacji, zostały wprost odzwierciedlone w wiedzy i pojęciach ekonomicznych, którymi posługują się dzieci. Można zatem przypuszczać, że dzięki zdobywanej i rozwijanej przez dzieci wiedzy ekonomicznej w dorosłym życiu będą one mogły

trafnie i ze zrozumieniem podejmować decyzje ekonomiczne. To zadanie mają obecnie utrudnione rodzice tych dzieci, którzy w dzieciństwie nie zdobywali wiedzy ekonomicznej na temat gospodarki wolnorynkowej i dopiero w okresie transformacji (już jako młodzi dorośli) uczyli się zasad działania rynku.

Opisane w niniejszym artykule badanie wykazuje pewne prawidłowości rozwojowe dotyczące wiedzy ekonomicznej dzieci, ma ono jednak ograniczenia. Ze względu na jakościowy charakter badania, próba – choć zróżnicowana – nie była dość liczna. Korzystne byłoby przeprowadzenie takich badań, które umożliwiłyby porównanie w chwili obecnej poziomu wiedzy dzieci na temat banków w Polsce, innych krajach, które przechodziły zmiany ustrojowe (np. Czechy, Słowacja, Węgry) oraz w krajach zachodnich. Ze względu na brak opisanych w literaturze zagranicznej aktualnych badań na ten temat w niniejszym artykule odwołano się jedynie do wyników Berti i Bombi uzyskanych we Włoszech w 1988 roku. Wyniki zrealizowanych w Polsce badań wskazują na to, iż prawdopodobnie obecnie polskie dzieci mają wiedzę podobną do ich rówieśników włoskich ponad 20 lat temu, może się jednak okazać, że poziom dziecięcej wiedzy na temat funkcjonowania banków podniósł się także w krajach o tradycji gospodarki wolnorynkowej, a polskie dzieci nadal zostają w tyle.

## Przypisy

<sup>1</sup> Badania te nosily tytuł: *Wiedza ekonomiczna u dzieci w wieku 4–12 lat oraz osób powyżej 50 roku życia. Poszukiwanie wskazówek dla tworzenia kampanii edukacyjnych z zakresu wiedzy finansowej i ekonomicznej* i były realizowane przez Dominikę Maison.

## Literatura

- Bandura A., Walters R. H.: *Social learning and personality development*. 1964
- Berti E. A., Bombi A. S.: *The child's construction of economics*. Cambridge University Press, Cambridge 1988
- Bromboszcz E.: *Socjalizacja ekonomiczna dzieci*. W: M. Pietras (red.): *Wprowadzenie do psychologii ekonomicznej*. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994
- Burris V.: *Stages in the development of economic concepts*. „Human Relations” 1983, 36
- CBOŚ: *Opinie o działalności sektora bankowego. Komunikat z badań*. Warszawa, kwiecień 2006
- Danzinger K.: *Children's earliest conceptions of economic relationships*. „Journal of Social Psychology” 1958, 47
- Furnham A.: *Economic socialization: A study of adults' perceptions and uses of allowances (pocket money) to educate children*. „British Journal of Developmental Psychology” 1999a, 17
- Furnham A.: *The saving and spending habits of young people*. „Journal of Economic Psychology” 1999b, 20
- Furnham A.: *Parental attitudes to pocket money/allowances for children*. „Journal of Economic Psychology” 2001, 22
- Furth H.: *The world of grown-ups*. Elsevier, New York 1980
- Gasparski P.: *Dziecięce finanse – kieszonkowe, prezenty, zarobki*. „Bank i Kredyt” 1991a, nr 2
- Gasparski P.: *Motywacja dzieci do udziału w bankowych formach oszczędzania*. „Bank i Kredyt” 1991b, nr 3
- Goszczyńska M.: *Home economic education and economic activities of Polish adolescents*. „Polish Psychological Bulletin” 1996, vol. 27 (3)

- Goszczyńska M.: *Transformacja ekonomiczna w umysłach i zachowaniach Polaków*. Scholar, Warszawa 2010
- Ipsos Polska: *Kieszonkowe naszych dzieci – raport z badań*. 2008
- Kupisiewicz M.: *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*. APS im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2004
- Maison D., Rudzińska J.: *Jak z pieniędzmi radzą sobie dzieci? „Marketing w praktyce”* 2009, 5 (135)
- Nyhus E. K., Webley P.: *The relationship between parenting style and adolescents' future orientation and spending preferences*. Proceedings of the Nordic Consumer Policy Research Conference, Helsinki, Finlandia 2007
- Otto A. M. C., Schots P. A. M., Westerman J. A. J., Webley P.: *Children's use of saving strategies: An experimental approach*. „Journal of Economic Psychology” 2006, 27
- Pentor: *Banki 2005. Zmiany w aktywności, postrzeganiu i odczuciach klientów*. Styczeń 2006.
- Piaget J.: *Studia z psychologii dziecka*. PWN, Warszawa 1966
- Rolad-Lévy Ch.: *W jaki sposób nabywamy pojęcia i wartości ekonomiczne?* W: T. Tyszka (red.): *Psychologia ekonomiczna*. GWP, Gdańsk 2004
- Strauss A.: *The development and transformation of monetary meaning in the child*. „American Sociological Review” 1952, 17
- Trzcińska A.: *Psychologiczne i społeczne uwarunkowania dziecięcego oszczędzania*. „Ruch Pedagogiczny” 2008, nr 5–6
- Trzcińska A.: *Korzystanie z usług banków przez młodzież polską i brytyjską* W: M. Goszczyńska, M. Górnik-Durose (red.): *Psychologiczne uwarunkowania zachowań ekonomicznych*. Difin, Warszawa 2010
- Wielgo M.: *Pociecha z kasą*. „Gazeta Wyborcza”, dodatek „Pieniądze”, 5 czerwca 2008.

### **What do children know about banks? The development of understanding of bank functioning in children aged 4–12**

The number of banks on the Polish market has increased exponentially since the days of transformation. More frequent contacts of adults with financial institutions are undoubtedly reflected in children's economic education and their knowledge about banks.

The aim of the study was to explore how children acquire ideas about banks. It focused on their knowledge of bank functions and understanding of borrowing. Interviews were conducted with 96 Polish children aged 4–12 in cities varying in size. The data indicate that the knowledge of banking develops through a *stage*-like sequence and show what happens in each stage. Analyses showed that today children probably know much more about banks than at the beginning of economic transformation in Poland.



# MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2011

Arkadiusz Żukiewicz  
*Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie*

## WYCHOWANIE I SOCJALIZACJA W ŚRODOWISKU RODZINNYM. NAWIĄZANIE DO PERSPEKTYWY SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEJ

Rodzina w ujęciu tradycyjnym jest miejscem, w którym rozpoczyna się proces zarówno socjalizacji, jak i wychowania młodego człowieka (począwszy od okresu niemowlęcego). Powołując się na tradycyjne podejście do problematyki rodziny, życia rodzinnego, omawiam ją jako specyficzną grupę społeczną, którą należy postrzegać jako byt, a także jako proces determinujący określone zmiany. Rodzina jest więc „podstawową komórką społeczną”, a także jednostką reprodukcyjną i polityczną oraz równocześnie gospodarstwem domowym (szerzej patrz: Giza-Poleszczuk, 2005, s. 43–46). Warto przy tym pamiętać, że w ponowoczesnym świecie występują zjawiska alternatywizacji życia rodzinnego, które generują związki inne względem tradycyjnych form współżycia międzyludzkiego opartych na idei życia małżeńskiego (patrz: Slany, 2008, s. 84–85; Kocik, 2006, s. 65).

Przystępując do próby prezentacji istoty procesów socjalizacyjnych i wychowawczych dokonujących się w środowisku rodzinnym przyjmuję punkt widzenia wyznaczony specyfiką subdyscypliny nauk pedagogicznych – pedagogiki społecznej. Jest to tożsame z identyfikacją autora tego tekstu, który aspiruje do zaprezentowania perspektywy społeczno-pedagogicznej. Nawiązuje przy tym do refleksji Heleny Radlińskiej, która jako działacz społeczny i zarazem badacz problemów społecznych przygotowała podstawy teoretyczne polskiej pedagogiki społecznej. Wpisała w ten sposób tę subdyscyplinę do polskiej refleksji akademickiej, lokując pedagogikę społeczną w przestrzeni nauk społecznych i humanistycznych (patrz: Radlińska, 1961, s. 361).

Wychowanie i socjalizacja to z punktu społeczno-pedagogicznej perspektywy jedna z najważniejszych funkcji przypisanych środowisku rodzinnemu. Wśród licznych funkcji, jakie ma do spełnienia rodzina (patrz: Kawula, 2006, s. 58–61; Adamski, 2002, s. 36–43), w literaturze przedmiotu wymienia się socjalizację i wychowanie (por.: Kukulowicz, 2005, s. 61–62). Na wychowawczy aspekt funkcjonowania rodziny zwraca uwagę Stanisław Kawula, zauważając, że: „Rodzinę rozpatruje się

również jako instytucję wychowawczą. Jeśli przez instytucję rozumiemy urządzenie „czegoś”, co służy jakiemuś celowi i osiąga go w sposób dla siebie charakterystyczny, to również rodzina może być uznana jako instytucja wychowawcza. Wszak ta grupa społeczna m.in. wychowuje własne dzieci. W niej również wychowują się dorobki członkowie grupy (rodzice)” (Kawula, 2006, s. 53–54).

Przywołując kategorię wychowania konieczne jest nadanie jej znaczenia tożsamego z przyjętą w tym rozważaniu perspektywą i punktem widzenia wynikającym ze społeczno-pedagogicznej proveniencji. Najwłaściwszym w tym kontekście jest podejście Heleny Radlińskiej, której aktywność badawczo-naukowa zapoczątkowała nurt refleksji społeczno-pedagogicznej w Polsce. Autorka ta stwierdza, że „Pojęcie wychowania w pedagogice społecznej obejmuje wspomaganie autonomicznych przebiegów rozwoju i wrastania, nasywanie gleby wrastania wartościami dorobku dotychczasowego oraz wprowadzanie w istniejący dorobek myśli i pracy, budowanie dróg do nich wiodących, usprawnianie w korzystaniu z narzędzi i sposobów dalszej twórczości.

Wychowanie tak pojęte opiera zamierzoną działalność wychowawczą na spożytkowaniu wszystkich dziedzin twórczości. Obejmuje cały przebieg życia ludzkiego, wszelką działalność, w której człowiek, stykając się z instytucjami i z ludźmi, poddając się ich wpływowi, wnosi własne wartości. Przedmiotem badań są nie tylko sprawy jednostek, lecz i grup ludzkich, nie tylko oddziaływanie wychowawcy, lecz również samowychowanie i samokształcenie indywidualne i zespołowe” (Radlińska, 1961, s. 362–363).

Nawiązujący do tradycji pedagogiki społecznej, Stanisław Kawula prezentuje mechanizmy wychowania, charakterystyczne dla środowiska rodzinnego. Zauważa on, że „zasadniczymi mechanizmami procesu wychowawczego w rodzinie są: 1) mechanizm naśladownictwa i identyfikacji – idzie tu przede wszystkim o funkcjonowanie przykładów i wzorów ze strony rodziców w różnych zakresach, które stają się przedmiotem naśladownictwa i identyfikacji dla dzieci, szczególnie w młodszym wieku; 2) mechanizm kontroli społecznej, który współwystępuje z systemem szeroko pojętego nagradzania i represji (system kar i nagród); 3) mechanizm inspirujący i pobudzający odpowiednio ukierunkowaną aktywność wychowanka (dziecka) – W rodzinie najczęściej inspiratorami są rodzice lub, ogólniej mówiąc, starsze pokolenie” (Kawula, 2006, s. 57–58).

Stanisław Kawula w sposób nie budzący wątpliwości stwierdza, że wychowanie nie jest wyłączną domeną nauczycieli. Píše: „W życiu codziennym wychowanie odbywa się nie tylko dzięki działalności nauczycieli – wychowawców, a więc tych, którzy posiadają wiedzę pedagogiczną, odpowiednie sprawności z tego zakresu i odpowiednie narzędzia pracy wychowawczej w postaci programów nauczania i wychowania, ale jest ono również wynikiem oddziaływań ludzi spełniających różne inne zawody. Wszelkie powodzenia lub niepowodzenia wychowawcze są także uzależnione od wpływów i wzajemnej współpracy instytucji specjalnie powołanych przez społeczeństwo dla realizacji zadań wychowawczych oraz od rodziny i środowiska społecznego (bliższego i dalszego) wychowanków” (tamże, s. 65).

Zaliczając rodziców do grona wychowawców, autor jednoznacznie opowiada się za szerokim podejściem do wychowania, które jest zadaniem i równocześnie przywilejem zarówno szkoły, środowiska społecznego, jak i rodziny. Pozostaje to spójne w kontekście funkcji, które Stanisław Kawula przypisuje rodzinie: „Na



ogół przyjmuje się, że rodzina pełni cztery podstawowe funkcje, tj. funkcję biologiczno-opiekuńczą, kulturalno-towarzyską, ekonomiczną i wychowawczą. Oczywiście każda rodzina pełni te funkcje na różnym poziomie i w różnym zakresie" (tamże, s. 59).

Inny przedstawiciel środowiska pedagogicznego, którego perspektywa pozostaje w bliskości do socjologicznej – Franciszek Adamski nie wymienia funkcji wychowawczej w ramach wyznaczanych kategorii. Autor ten wskazuje jednak funkcję socjalizacyjną, jako jedną z istotnych. Można domniemywać, iż stanowisko takie wynika z socjologicznego ujęcia analizowanej problematyki, które dla tego badacza było tożsame. Perspektywa socjologiczna wyznaczona w polskiej tradycji przez Floriana Znanieckiego (patrz: Znaniecki, 2001), zakłada, że w obszarze procesów socjalizacyjnych wychowanie zajmuje znaczące miejsce. Dlatego istnieje duże prawdopodobieństwo, że mówiąc o funkcji socjalizacyjnej przywołany Franciszek Adamski włączał w nią sferę wychowania. Założenie takie nie posiada statusu prawomocności, ale jest jedną z dróg wyjaśnienia przyjętej przez tego autora koncepcji katalogu funkcji rodziny, w którym wychowanie nie występuje wprost<sup>1</sup>. Autor ten analizując rodzinę jako grupę i instytucję społeczną wyróżnia następujące jej funkcje: „a) Funkcje instytucjonalne, to jest te, które dotyczą rodziny i małżeństwa jako instytucji społecznych: (a) prokreacyjna albo biologiczna, podtrzymująca ciągłość społeczeństwa; (b) ekonomiczna, polegająca na dostarczaniu dóbr materialnych rodzinie; (c) opiekuńcza, zabezpieczająca członków rodziny w określonych sytuacjach życiowych, gdy sami nie są w stanie zaradzić swym potrzebom; (d) socjalizacyjna, polegająca na wprowadzaniu członków rodziny (poczynając od chwili urodzenia) w życie społeczne i przekazywanie im wartości kulturowych; (e) stratyfikacyjna, to znaczy gwarantująca członkom rodziny określony status życiowy, wyznaczająca ich przynależność do określonej klasy czy warstwy społecznej; (f) integracyjna, która jest funkcją społecznej kontroli zachowań poszczególnych członków rodziny, w tym zachowań seksualnych małżonków, a także dorastających dzieci. b) Funkcje osobowe, dotyczące rodziny jako grupy społecznej. Wyróżniamy trzy tego rodzaju funkcje: małżeńską, to znaczy zaspokajającą potrzeby życia intymnego małżonków, rodzicielską, która zaspokaja potrzeby uczuciowe rodziców i dzieci, oraz braterską, zaspokajającą potrzeby uczuciowe braci i siostr” (Adamski, 2002, s. 36–37).

W toku prowadzonego wywodu Franciszek Adamski dodaje, że „Funkcje rodziny rozważane z punktu widzenia ich trwałości i zmienności, a przez to i znaczenia dla samej rodziny, dzielimy na dwie grupy: funkcje istotne (pierwszorzędne) i funkcje akcydentalne (drugorzędne). Do funkcji istotnych kwalifikują się niezbywalne funkcje rodziny, to jest prokreacja, socjalizacja i funkcja miłości. Do drugorzędnych – te, bez których rodzina może funkcjonować bez większego dla siebie i społeczeństwa uszczerbku, a więc: ekonomiczna, opiekuńcza, stratyfikacyjna, rekreacyjna, religijna, będąca częścią funkcji socjalizacyjnej, czy też integracyjna, aczkolwiek ta ostatnia nie może być w pełni zbywalna chociażby z tego względu, że jej elementy tkwią w funkcji socjalizacyjnej i funkcji miłości” (tamże, s. 37).

Socjologiczna orientacja F. Adamskiego implikuje jego koncentrację uwagi na sprawie socjalizacji, która dokonuje się w środowisku rodzinnym. Stawiając odpowiednie pytanie próbuje on wyjaśnić trajektorię socjalizacji w środowisku rodzinnym. „Jak przebiega proces socjalizacji w rodzinie? Zaczyna się on, jak

powiedziano, od najwcześniejszych chwil życia jednostki i obejmuje następujące elementy: uczenie dziecka umiejętności porozumiewania się językiem; pierwsze doświadczenia dziecka w zetknięciu ze światem rzeczy, przede wszystkim warunkami mieszkaniowymi rodziny, wyposażeniem i urządzeniem mieszkania, przedmiotami codziennego użytku, warunkami jej bytu materialnego; nawiązywanie kontaktów z poszczególnymi członkami rodziny; poznawanie wartości kulturowych rządzących zachowaniami członków rodziny, przedmiotów materialnych związanych z codziennym życiem rodziny, kultury języka środowiska domowego, poziomu moralnego domowników, ich dążeń estetycznych, celów życiowych, wzorów sukcesu życiowego, ich orientacji światopoglądowych, postaw wobec pracy, nauki, obowiązków życiowych, drugiego człowieka i jego potrzeb itd.". W efekcie tych oddziaływań jednostka ludzka zostaje przysposobiona do pełnienia ról społecznych związanych z płcią, ról rodzinnych i zawodowych, ról związanych z członkostwem w określonych grupach i instytucjach, a także ról wywodzących się z przynależności do kręgów koleżeńskich i towarzyskich. Wszystko to sprawia, że jednostka podejmuje działania, na które oczekuje otoczenie, że włącza się w życie społeczne w sposób bezkonfliktowy.

Istota mechanizmu tak rozumianego procesu socjalizacji rodzinnej sprowadza się do naśladownictwa zachowań najbliższego otoczenia rodzinnego, interioryzacji, to jest przyswajania przez wychowanków określonego systemu norm i wartości akceptowanych w rodzinie i szerszej społeczności oraz kontroli społecznej polegającej na nagradzaniu zachowań pożądanых i represji zachowań niepożądanych. Przebieg tego procesu ułatwia charakter grupy socjalizującej. Fakt, że jest to mała grupa, oparta na więzi osobistej, częstych i bezpośrednich kontaktach tworzą w twarz oraz wysokim stopniu intymności, sprawia, że u socjalizowanej jednostki kształtuje się silna świadomość przynależności grupowej i wynikające stąd tendencje identyfikowania się z grupą i reprezentowanymi przez nią wartościami. Z owego poczucia przynależności do rodziny płynie poczucie wspólnoty celów i ideałów życiowych oraz świadomość wzajemnego uzależnienia w realizacji owych celów, we wcielaniu w życie wspólnych ideałów. Jest to tym bardziej możliwe, że rodzina daje socjalizowanej jednostce poczucie bezpieczeństwa, oddźwięku i społecznej akceptacji.

Jest paradoksem, że rodzice nie zawsze zdają sobie sprawę z rzeczywistych skutków swych oddziaływań socjalizacyjnych. Proces wychowania nie zawsze jest procesem racjonalnym, to znaczy podporządkowanym jakimś ideałom wychowawczym opartym na pedagogicznej refleksji i wiedzy o współzależności zjawisk; często nie jest to też proces planowy i metodyczny. Aby zachować cechy planowości i metodyczności procesu socjalizacji rodzinnej, potrzebne jest dobieranie rodziców przez odpowiednich form opieki nad dzieckiem, stosowali określone wymagania i sposoby przystosowywania dziecka do samodzielnego życia, ustawicznie kontrolowali wyniki swych oddziaływań socjalizujących, a przede wszystkim potwierdzali te oddziaływania własnym konstruktywnym przykładem (tamże, s. 40-41).

Franciszek Adamski zauważa przy tym, że nieporównywalnie do poprzednich okresów rozwoju cywilizacyjnego wzrasta rola i znaczenie dziecka w rodzinie. Odnosi się to do sfery wartości, w której dziecko jest utożsamiane z wartością autoteliczną, nie zaś ekonomiczną w postaci siły roboczej, ale wzrasta również świadomość potrzeb dziecka i znaczenia ich zaspokojenia w procesie kształtowa-

nia i rozwoju młodego człowieka, który wdraża się do życia dorosłego (por. tamże, s. 165 i nast., s. 213 i nast.). Ujawnia to potrzebę kształtowania kompetencji wychowawczych u rodziców (obecnych i potencjalnych). Umożliwi im to wywiązywanie się z funkcji, która w kontekście przygotowania młodego pokolenia do podejmowania ról społecznych w przyszłości będzie stanowiła podstawę rozwoju społecznego.

Wskazując na kompetencje społeczne rodziców, którzy w rzeczywistości są powołani do realizacji obowiązków związanych z pełnieniem pieczy, sprawowaniem opieki nad dzieckiem, można stwierdzić, że umiejętności socjalizacyjne i wychowawcze są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania środowiska rodzinnego. Dotyczy to zarówno okresu, w którym potomstwo pojawia się na świecie, jak i kolejnych etapów wrastania dzieci w rzeczywistość życia rodzinnego, szkolnego, zawodowego czy w szerokim ujęciu – środowiska społecznego. Nie trudno dostrzec również zależności między kompetencjami socjalizacyjnymi i wychowawczymi rodziców, a umiejętnością realizacji różnych ról społecznych ich dzieci w wieku przedszkolnym, szkolnym czy produkcyjnym. Konkluzją ogólną, płynącą z podjętych w niniejszym rozważaniu analiz, będzie postulat takiego kształtowania programów wychowawczo-dydaktycznych realizowanych na różnych szczeblach systemu edukacyjnego, które umożliwią i zarazem zmotywują przyszłych potencjalnych rodziców do odpowiedzialnego nabywania i rozwijania kompetencji społecznych. Te bowiem w wymiarze socjalizacyjnym i wychowawczym ułatwią im realizację podstawowych funkcji rodzicielskich na etapie kształtowania relacji interpersonalnych w zakładanych przez nich środowiskach rodzinnych. Kompetencje te w konsekwencji zapewnią pomyślność w sferze funkcjonowania rodziny. Dzięki posiadanej wiedzy oraz wykształconym umiejętnościom, napięcia wynikające z problemów życia codziennego będą niwelowane w drodze kompromisów i poszukiwania wspólnie akceptowanych rozwiązań. Dialog zastąpi walkę o dominację, a otwartą przestrzeń emocjonalnej więzi wypełni miłość będąca początkiem wspólnej drogi życiowej budowanej na takich wartościach i postawach życiowych jak podmiotowość, partnerstwo, szacunek dla godności partnerów interakcji życia rodzinnego, a także prawda, uczciwość, wierność, lojalność, odpowiedzialność czy sprawiedliwość i mądrość życiowa.

Odnosząc się do kompetencji społecznych i ich znaczenia w procesie pełnienia funkcji rodzicielskiej można zauważyć, że w zakres tych kompetencji wpisują się kompetencje rodzicielskie. Są one podstawą działalności wychowawczej oraz w zasadniczy sposób determinują przebieg oddziaływania socjalizacyjnego w pierwotnym środowisku życia dziecięcego. Rodzina jest bowiem z założenia naturalnym miejscem, w którym najmłodszy członek społeczeństwa nabywają pierwsze umiejętności życiowe, społeczne czy kulturowe (patrz szerzej: Ferenz, 1995). Jakość socjalizacji i wychowania zależy od poziomu nabytych przez rodziców kompetencji społecznych, w tym rodzicielskich. Dlatego kontekst kształtowania owych kompetencji w okresie przygotowania człowieka do życia rodzinnego i społecznego jest szczególnie znaczący. Od tego zależy nie tylko płaszczyzna życia rodzinnego, ale również w szerszym wymiarze, kształt i jakość relacji interpersonalnych nawiązywanych przez ludzi w życiu szkolnym, zawodowym, sąsiedzkim itp.

Można zaryzykować twierdzenie, że warunki, w jakich żyją jednostki, rodziny, grupy społeczne, społeczności oraz całe społeczeństwa, są w znacznej mierze

determinowane procesami wychowawczymi i socjalizacyjnymi adresowanymi do młodych pokoleń. Na tej drodze przebiega proces transmisji wzorów kulturowych, wzorców zachowań, wartości i postaw, które konstytuują pozycję człowieka w świecie ludzkim oraz jego stosunek i sposób nawiązywania relacji interpersonalnych. Wychowanie i socjalizacja służy wzmacnianiu tożsamości i identyfikacji z tym, co wyznacza człowieczeństwo. Ludzie są powołani do osiągania coraz wyższych poziomów świadomości „bycia osobą ludzką” – bycia człowiekiem. Wykorzystanie właściwości przypisanych gatunkowi ludzkiemu różni tym człowieka od innych istot żyjących na Ziemi, że potrafi on w sytuacjach napięć, konfliktów interesu czy w kryzysach kierować się wartościami, które są obce zwierzętom. Potrafi on stawić ponad wszystko wartość życia ludzkiego, pokoju, kompromisu. Człowiek potrafi w swym działaniu orientować się na rozwiązania sytuacji problemowych przy zachowaniu szacunku dla godności Innych – ludzi żyjących obok. Odrzuca „prawo silniejszego”, nie godzi się na krzywdę drugiego człowieka w imię tzw. „wyższych celów”, nie pozostaje obojętny w obliczu nieszczęść, które dotyczą słabszych. Człowiek z założenia jest istotą zorientowaną na współzycie z innymi ludźmi (patrz: Aronson, 2005), na współdziałanie i współprzetwarzanie rzeczywistości życia codziennego w celu poprawiania warunków egzystencjalnych oraz podnoszenie szans rozwoju ludzkiego dla każdego członka rodziny, grupy, wspólnoty, społeczności czy społeczeństwa. Na społeczny charakter natury człowieka zwraca uwagę Elliot Aronson przywołując stanowisko Arystotelesa: „Człowiek jest z natury istotą społeczną; jednostka, która z natury, a nie przez przypadek, żyje poza społecznością, jest albo kimś niegodnym naszej uwagi, albo istotą nadludzką. Społeczność jest w naturze czymś, co ma pierwszeństwo przed jednostką. Każdy, kto albo nie potrafi żyć we wspólnocie, albo jest tak samowystarczalny, że jej nie potrzebuje, i dlatego nie uczestniczy w życiu społeczności, jest albo zwierzęciem, albo bogiem” (Aronson, 2005, s. 12, za: Arystoteles, *Polityka*, ok. 328 r. przed Chr.).

Owe powołanie człowieka do koegzystencji z innymi ludźmi oraz stworzenia, powołanie do partycypacji w tworzeniu warunków życia codziennego jest zarazem wyzwaniem dla systemów wychowawczych, oświatowych, edukacyjnych, a także systemów wspomagających rozwój człowieka w sferze kultury, sztuki itp. Systemy te są w sposób szczególnie odpowiedzialne za kształtowanie kompetencji społecznych, w tym rodzinnych, rodzicielskich, by proces wprowadzania młodych pokoleń w człowieczeństwo przebiegał płynnie, sprawnie i efektywnie, by służył podnoszeniu kultury życia społecznego i wspierał każdego człowieka w rozwijaniu jego indywidualnych sił, które są czynnikiem sprawczym i niezbędnym we współtworzeniu i współprzetwarzaniu rzeczywistości życia gromadnego (patrz: Radlińska, 1961). Początek tego procesu następuje w środowisku pierwotnym, gdzie dziecko rozpoczyna swą przygodę życia społecznego. Szczególnie istotne jest więc, by przystąpienie do życia społecznego było korelowane z wysokiej jakości kompetencjami wychowawczymi i socjalizacyjnymi rodziców, którzy jako pierwsi ponoszą odpowiedzialność za wprowadzenie dziecka w realia życia codziennego.

Poza działaniami systemu edukacyjnego czy kultury, w obszarze systemu pomocy społecznej coraz częściej pojawia się miejsce dla wzmacniania społecznych i rodzicielskich kompetencji środowisk rodzinnych. Wiąże się to z dostrzeganymi w sferze funkcjonowania tego systemu deficytami, które generują problemy społeczne. Problemy te, urastają niekiedy do rangi kwestii społecznych, a w indy-

widualnych przypadkach implikują konieczność podejmowania interwencji adresowanych do osób będących zarówno ofiarami braku kompetencji społecznych, jak i sprawcami trudności i nieszczęść warunkowanych niskim poziomem wykształconych umiejętności współżycia społecznego. W rodzinach, w których deficyty wychowawcze oraz nieumiejętność kreowania konstruktywnych procesów socjalizacyjnych zaburzają naturalne ich funkcjonowanie, w których relacje interpersonalne wewnątrz środowiska rodzinnego są naznaczone przemocą, agresją (fizyczną, werbalną, psychiczną itp.), w których sprzęgają się różnego typu problemy społeczne typu, uzależnienie, przestępczość czy dziedziczone bezrobocie, powinien pojawiać się specjalista pracy socjalnej z rodziną lub asystent rodzinny. Posiadają bowiem oni odpowiednie kwalifikacje, kompetencje oraz predyspozycje osobowościowe będące podstawą procesu wspomagania odbudowy i reintegracji społecznej środowiska rodzinnego.

Zarówno asystenci rodzinni, jak i specjaliści pracy socjalnej z rodziną należą do tej grupy pracowników systemu pomocy społecznej, które w Polsce coraz częściej są wyodrębniane z uwagi na specyfikę sprzężeń problemowych dotyczących rodziny, których członkowie nie mają należycie wykreowanych kompetencji społecznych, w tym rodzinnych (w odniesieniu do rodziców – kompetencji rodzicielskich). W ramach systemowych działań pomocy społecznej można tu wspomagać rozwój społecznych kompetencji, ale równocześnie nie można zapominać, iż przedsięwzięcia te wymagają koordynacji i równoległości w oddziaływaniu edukacyjnym czy kulturalnym. Współpraca międzyresortowa i międzysystemowa w wymiarze organizacyjnym jest odpowiednio skomplikowana, ale tym bardziej potrzebne jest poszukiwanie ontologicznej podstawy filozoficznej podejmowanych działań, które z założenia mają służyć człowiekowi postrzeganemu jako złożona istota społeczna. Wielowymiarowe ujęcie człowieka i jego potrzeb odpowiada społeczno-pedagogicznej perspektywie, która w wymiarze praktycznym może być fundamentem dla konstruktorów rozwiązań prawnych i organizacyjnych. Zwracała na to uwagę Helena Radlińska, która zachęcając do przebudowy życia gromadnego w imię ideału wskazywała, że proces ten musi dokonywać się z wykorzystaniem wszystkich sił ludzkich stanowiących potencjał twórczy, wartościowy w działaniu na rzecz przetwarzania warunków życia ludzkiego, by człowiek w świadomy i odpowiedzialny sposób uczestniczył w życiu społecznym (por. H. Radlińska 1961).

## Przypisy

<sup>1</sup> Próba takiego ujęcia sprawy pozostaje w sferze dyskusji i może być przedmiotem dalszej polemiki.

## Literatura

- Adamski F.: *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Wyd. UJ, Kraków 2002  
Aronson E.: *Człowiek istota społeczna*. PWN, Warszawa 2005  
Ferenz K.: *Wprowadzanie dzieci w kulturę*. Wud. UW, Wrocław 1995  
Giza-Poleszczuk A.: *Rodzina a system społeczny. Reprodukacja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*. Wyd. UW, Warszawa 2005

- Kawula S.: *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*. W: S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2006
- Kocik L.: *Rodzina w obliczu wartości wzorów życia ponowoczesnego świata*. KSW, Kraków 2006
- Kukolowicz T.: *Sytuacja wychowawcza w nowych kategoriach rodzin w okresie transformacji ustrojowej*. W: M. Ziemska (red.): *Rodzina współczesna*. WYW, Warszawa 2005
- Radlińska H.: *Pedagogika społeczna*. Ossolincum, Wrocław 1961
- Slany K.: *Alternatywne formy życia inazżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. NOMOS, Kraków 2008
- Znaniecki F.: *Socjologia wychowania*. PWN, Warszawa 2001.

## **Upbringing and socialization at the family environment. According to social-pedagogy perspective**

Socialization and upbringing of the youth are process, which, from the traditional perspective, begin in the family environment. It is essential then to question the condition of the modern family. This question refers particularly to the issue of the preparation of the parents to fulfilling their function in upbringing and socialization. Another important question concerns the way the parents can be supported in their upbringing and socialization. It needs to be pointed out that the key role in these processes is played by the parents' social competences, particularly parental competences, which are, aside of the caring, upbringing and socialization. Shaping of these competences is a process advocated by educational and cultural institutions. However, when the environmental deficits disturb the processes of parenting, the system of social work together with the support and development of family step in. Hence, next to the teachers and cultural animators, important role in creation of upbringing and socializing competences among the parents is carried by family assistants and family specialists – family social workers.

Zbigniew Kramek  
*Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom*  
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP*

## INNOWACJE KSZTAŁCENIA PEDAGOGÓW PRACY NA KANWIE OGÓLNOPOLSKIEGO KONKURSU I STUDENCKICH KONFERENCJI

Problemy pedagogiki pracy stają się przedmiotem rozważań naukowych, elementem wielkich strategicznych programów. Powstało wiele instytucji naukowych, międzynarodowych, krajowych i administracyjnych, dla których praca, kształcenie zawodowe, kwalifikacje są głównym przedmiotem zainteresowania. Idea edukacyjnej strategii rozwoju człowieka, instytucji, społeczeństwa wpływa z haseł, tendencji, strategii i praktyki uczenia się w ciągu całego życia zarówno w systemach szkolnych, jak i pozaszkolnych coraz częściej poprzez e-learning i w procesie pracy bądź samokształcenia.

Zmiany treści, organizacji pracy, zadań zawodowych nakierowane na intelektualną pracę, a także rozwój środków dydaktycznych i stosowanie technologii informatycznych zmieniają koncepcje, formy, organizację i technologie kształcenia, cały system edukacji. Walidacja, uznawalność kwalifikacji, edukacja nieformalna (coraz częściej uzyskiwana w procesie pracy), europejskie i krajowe ramy kwalifikacji to czynniki wpływające na mobilność pracowników, a w konsekwencji warunkujące rozwój gospodarczy.

Dlatego zasadne są rozważania o zintegrowanym, elastycznym, wielopoziomym modelu ustawicznej edukacji zawodowej – łączącym kształcenie szkolne i pozaszkolne, formalne i nieformalne. Wraz ze wzrostem znaczenia kapitału intelektualnego, rozwojem tendencji, strategii uczenia się w ciągu całego życia model wielopoziomowej edukacji przybiera coraz bardziej realne kształty – powstają podstawy prawne, standardy kwalifikacji zawodowych i ramy kwalifikacji, standardy edukacyjne oraz opracowywane są innowacyjne modułowe programy kształcenia zawodowego oraz pakiety edukacyjne, a więc poradniki do każdej jednostki modułowej dla ucznia i nauczyciela.

Zagadnienia związane ze środowiskiem pracy i edukacją ustawiczną powinny być podstawą refleksji naukowej skupiającej się na następujących problemach badawczych:

- Jak poprawić jakość kształcenia?
- Jak połączyć potrzeby rynku pracy z kształceniem?

- Jak wdrożyć nowoczesne standardy i innowacyjne programy kształcenia?
- Jak wykorzystać technologie informatyczne w edukacji?

Realna staje się zmiana modelu szkoły zawodowej – powinna to być szkoła przyszłości, otwarta, zdolna do indywidualizacji kształcenia, do integracji kształcenia teoretycznego i praktycznego, do rozwoju innowacyjności i kreatywności. Obecnie podejmowane są w Polsce ogromne wysiłki, by zmodernizować i odbudować prestiż kształcenia zawodowego, głównie dzięki wdrożeniu kształcenia modułowego. Na tym ogromnym rynku edukacyjnym przy trwałych problemach – z jednej strony jest to bezrobocie, a z drugiej permanentny brak specjalistów, robotników, techników i inżynierów – zanikają stare i pojawiają się nowe dziedziny działalności, zawody, stanowiska pracy i potrzeby stałej intelektualizacji pracy. Wszystko to wpływa na zapotrzebowanie na pedagogów pracy.

Od dziesięciu lat w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie z sukcesem realizowany jest przez prof. Henryka Bednarczyka autorski model kształcenia pedagogów pracy w następujących specjalnościach: *pp z zarządzaniem i marketingiem*, *pp z doradztwem zawodowym*, *pp z ochroną pracy*, *pp z zarządzaniem projektami europejskimi*, *pp z przedsiębiorczością*. Stała ewaluacja modelu, procesu kształcenia oraz badania losów absolwentów z lat 2004–2010 są podstawą modyfikacji programu kształcenia, a wspólnie z całym środowiskiem naukowym przygotowujemy podręczników, skryptów, bazy danych, laboratoriów, czasopism naukowych, a także sieci współpracy w kraju i za granicą. Sieci współpracy powstały dzięki potencjalowi naukowemu Katedry Pedagogiki Pracy i Pedagogiki Społecznej WSP ZNP, Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu i Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Przedstawiciele środowiska naukowego i akademickiego w Polsce zostali zaproszeni do udziału w konkursie prac licencjackich, magisterskich i doktorskich w zakresie problemowym: pedagogika pracy, edukacja dorosłych i edukacja techniczno-informatyczna. Zgłoszenia z rekomendacjami promotorów, kierowników katedr i zakładów badawczych były kierowane do organizatorów konkursu, którymi byli: Katedra Pedagogiki Pracy Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie, Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu we współpracy z Przewodniczącymi Zespołów Pedagogiki Pracy, Edukacji Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Zgłoszone prace w formie komunikatów były poddane procesowi kwalifikacyjnemu przez powołane w tym celu jury konkursu. Uczestnictwo w konkursie przewidywało opublikowanie komunikatów z prac badawczych i uhonorowanie autorów gratyfikacjami finansowymi.

### **Studenckie konferencje naukowe pedagogiki pracy w uczelni**

Studenckie Koło Naukowe Pedagogiki Pracy działające przy Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie biorąc za podstawę aktualny stan wiedzy w wybranej dziedzinie naukowej, a także zainteresowania naukowe w dziedzinie pedagogiki, w szczególności pedagogiki pracy i doradztwa zawodowego, organizowało w ubiegłych latach liczne konferencje i seminaria naukowe przy współpracy pracowników Katedry Pedagogiki Pracy.



Cykl spotkań naukowych rozpoczęło seminarium naukowe w 2004 roku *Pedagogika pracy – doradztwo zawodowe. Dobre praktyki programu Pierwsza Praca*. Na konferencji przedstawiono współczesne problemy wyboru zawodu i poradnictwa zawodowego, wymagania w zakresie kwalifikacji i kompetencji doradcy zawodowego w kontekście obowiązujących uregulowań prawnych i praktyki. Znaczną część spotkania poświęcono poradnictwu zawodowemu w Polsce i nowym instytucjom rynku pracy. Przedstawiono również założenia programu Pierwsza Praca wraz z przykładami dobrych praktyk Akademickich Biur Karier. Uczestniczyli członkowie Koła oraz studenci piątego semestru studiów licencjackich i trzeciego semestru uzupełniających studiów magisterskich.

Seminarium naukowe zorganizowane w 2005 roku: *Pedagogika pracy – kształcenie przedsiębiorczości* zorganizowane w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie podejmowało problematykę kształtowania przedsiębiorczości w szkołach zawodowych, problemy socjologiczne współczesnej przedsiębiorczości. Przedstawiono wyniki badań dotyczące przedsiębiorczości studentów WSP ZNP. Uczestniczyli członkowie koła oraz studenci czwartego semestru studiów licencjackich i trzeciego semestru uzupełniających studiów magisterskich.

Kolejna ogólnopolska prezentacja dorobku naukowego i materiałów z badań prowadzonych przez studentów polskich uczelni pedagogicznych miała miejsce na ogólnopolskiej studenckiej konferencji naukowej Pedagogiki Pracy i Edukacji Techniczno-Informatycznej *Pedagogika pracy wobec idei uczenia się przez całe życie*, zorganizowanej w maju 2006 roku przez Katedrę Pedagogiki Pracy w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie. Przedsięwzięcie to miało na celu dokonanie analizy stanu i perspektyw rozwoju pedagogiki pracy oraz podjęcie próby oceny wpływu nowych rozwiązań ukierunkowanych na aktywizację zawodową, rozwój aspiracji i kariery zawodowej młodzieży, zmniejszenie bezrobocia i poprawę funkcjonowania absolwentów uczelni na rynku pracy. Wiodącymi obszarami poruszanych zagadnień na konferencji były:

- wpływ nowych systemów informowania i doradztwa zawodowego w szkołach wyższych na aktywność studentów i absolwentów na rynku pracy,
- teoretyczno-empiryczne badania wpływu nowych lokalnych systemów informacji i doradztwa na rynek pracy.

W wystąpieniach analizowano informacje na temat doradztwa zawodowego w szkołach wyższych, zastanawiano się nad skuteczną pomocą dla studentów i absolwentów szkół wyższych przy poszukiwaniu pracy, w tym nad aktywizacją zawodową oraz kształceniem pozaszkolnym i nieformalnym. Próbowano ponadto określić wpływ lokalnych systemów informowania, doradztwa zawodowego i aktywizacji zawodowej na społeczność lokalne – ze szczególnym uwzględnieniem bezrobotnych absolwentów.

Na konferencji zaprezentowano 16 artykułów. Autorzy reprezentowali 7 uczelni wyższych (w nawiasie podajemy liczbę artykułów): Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (3), Uniwersytet Rzeszowski (2), Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie (4), Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku (3), Politechnika Radomska, Wydział Nauczycielski (2), Państwowe Studium Stenotypii i Języków Obcych, Zespół Szkół Policealnych w Warszawie (1), Studium Edukacji Menadżerskiej i Technicznej w Warszawie (1). W seminarium uczestniczyło ok. 60 studentów specjalności pedagogika pracy (studia

licencjackie i magisterskie). Po konferencji odbyło się seminarium Akademickich Biur Karier, na którym przedstawiono przykłady dobrych praktyk, dzielono się wnioskami i uwagami z działają tych placówek. Uczestniczyło 22 studentów Pedagogiki Pracy specjalności marketing i zarządzanie.

Wszyscy uczestnicy ogólnopolskiej studenckiej konferencji naukowej mieli możliwość zaprezentowania komunikatu ze swoich badań w formie drukowanego artykułu naukowego w czasopiśmie „Pedagogika Pracy” nr 49 pod warunkiem spełnienia oczekiwań formalnych i merytorycznych ze strony zespołu redakcyjnego.

Ostatnia konferencja naukowa *Pedagogika pracy – studia przyszłości* odbyła się w czerwcu 2009 roku również w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie przy współudziale Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Instytutu Naukowo-Badawczego Rozwoju Kształcenia Zawodowego w Moskwie i Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu. Zaproszeni goście mogli uczestniczyć w sesji plenarnej, na której obecni byli członkowie Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk – prof. S. M. Kwiatkowski, przedstawiciele rosyjskich Instytutów Badań Pedagogicznych – prof. I. P. Smirnow, prof. A. T. Głazunow, prof. N. M. Aleksandrowa, przedstawiciel Ambasady Federacji Rosyjskiej S. Skaczko, pracownicy naukowci uczelni pedagogicznych w Polsce – prof. T. Nowacki, prof. T. Aleksander, prof. Z. Wiatrowski, prof. H. Bednarczyk, prof. J. Gęszicki, prof. J. Wilsz, prof. A. Kargulowa, prof. Z. Wołk, prof. B. Baraniak, prof. R. Gerlach, prof. G. Kiedrowicz, prof. B. Pietrulewicz, dr I. Mandrzejewska-Smól, dr Z. Kramek, dr Cz. Plewka, dr J. Figurski, dr I. Woźniak, przedstawiciele akademickich biur karier, studenci i absolwenci uczelni pedagogicznych o specjalności „Pedagogika pracy” oraz „Edukacja techniczno-informatyczna”.

Podczas spotkania uczestnicy omawiali różne aspekty kształcenia na kierunku pedagogika. Przedmiotem refleksji była analiza stanu i perspektyw rozwoju edukacji zawodowej. Spotkanie zostało wzbogacone prezentacją monografii I. P. Smirnowa, A. T. Głazunowa pt. „Kształcenie zawodowe w Rosji. Teoria i praktyka”. W książce zaprezentowane są problemy ustawicznej edukacji zawodowej. Zawiera ona historię, idee i filozofię, a także struktury i treści kształcenia zawodowego oraz organizacji, zarządzania i jakości edukacji w Rosji. W drugiej części konferencji pokazano osiągnięcia kół naukowych i studentów studiów o specjalności pedagogika pracy, edukacja techniczno-informatyczna oraz doświadczenia akademickich biur karier. Dyskusja skupiona była na następujących zagadnieniach:

- formy i metody upowszechniania wiedzy,
- idea uczenia się przez całe życie, w tym i uniwersytetach trzeciego wieku,
- środowisko pracy pracowników państwowych służb zatrudnienia,
- technologie informatyczne w zdobywaniu nowych kwalifikacji,
- działalność instytucji edukacyjnych na rynku pracy.

Przedstawiciele uczelni w wystąpieniach i w komunikatach, które były przedmiotem oceny, musieli przedstawić:

- problemy badawcze,
- sposoby rozwiązania postawionych problemów,
- rezultaty uzyskane w podjętym temacie.

Przedstawione na konferencji komunikaty z prac dyplomowych stanowią dorobek naukowy studentów i absolwentów uczelni pedagogicznych i ich opieku-

nów naukowych. Zaproponowana przez organizatorów problematyka konferencji naukowej spotkała się z szerokim zainteresowaniem przedstawicieli pedagogiki pracy ze środowisk akademickich następujących uczelni: Akademia Świętokrzyska, Akademia Bydgoska, Akademia im. J. Długosza w Częstochowie, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Akademia Podlaska w Siedlcach, Akademia Świętokrzyska im. J. Kochanowskiego w Kielcach, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy, Politechnika Koszalińska, Politechnika Krakowska, Politechnika Radomska, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Świętokrzyska Szkoła Wyższa w Kielcach, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Białostocki, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Kardynała S. Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Kielcach, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet Pałacy w Ołomuńcu, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieyszтора w Pułtusku, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie – Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Warszawie, Wyższa Szkoła Suwalsko-Mazurska w Suwałkach, Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.

Uczestnicy ostatniej studenckiej konferencji naukowej mieli możliwość zaprezentowania osiągnięć kół naukowych własnego środowiska akademickiego na obradach w sekcji problemowej dla specjalności pedagogika pracy i edukacja techniczno-informatyczna. Przedstawiciele ośrodków akademickich otrzymali zaświadczenie o uczestnictwie, a także wyrazy podziękowania od przewodniczącego konferencji – kierownika Katedry Pedagogiki Pracy WSP ZNP w Warszawie, prof. Henryka Bednarczyka oraz od Rektora WSP ZNP prof. Bogumily Kwiatkowskiej-Kowal.

### **Model kształcenia pedagogów pracy**

Z upoważnienia prof. H. Bednarczyka zaprezentuję zamierzenia autorskiego programu kształcenia na specjalności pedagogika pracy, która jest traktowana jako swoiste laboratorium dydaktyczne i miejsce wdrażania wyników badań nad ustawiczną edukacją zawodową, prowadzonych od 1986 roku w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu. Podstawą rozważań jest idea i organizacja oraz technologia kształcenia studiowania na specjalności pedagogika pracy. Celowe wydaje się ukazanie obszarów i możliwości zatrudnienia, a nawet rozwoju naukowego absolwentów pedagogiki pracy. Dziś już liczne środowisko naukowe pedagogiki pracy – jeszcze jednak ciągle zabiegające o właściwe miejsce w naukach pedagogicznych – z szacunkiem odnosi się do nestorów tej subdyscypliny naukowej: Tadeusza Nowackiego, Stanisława Kaczora, Zygmunta Wiatrowskiego, Stanisława Szajka, Kazimierza Uździckiego,

Wandy Rachalskiej, którzy stworzyli podstawy naukowe oraz dokonali istotnego przełomu w uznaniu pedagogiki pracy.

*Pedagogikę pracy przyjęto określać jako dyscyplinę naukową, w której przedmiotem badań są pedagogiczne aspekty relacji: człowiek – wychowanie – praca. Przedmiotem zainteresowań i badań naukowych są problemy wychowania przez pracę, kształcenia politechnicznego, orientacji i poradnictwa zawodowego, kształcenia i wychowania zawodowego oraz problemy oświatowe i wychowawcze środowiska pracy.*

Wyróżniono działy problemowe, które odpowiadają etapom życia człowieka: kształcenie przedzawodowe, prozawodowe, kształcenie zawodowe, doskonalenie zawodowe. W obszarze wiedzy naukowej Z. Wiatrowski wyróżnia: pedagogikę pracy jako dyscyplinę pedagogiczną, teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki pracy, problemy humanizacyjne, społeczne i edukacyjne środowiska pracy, pedagogikę pracy jako zawód oraz specjalistów realizujących idee i zadania pedagogiki pracy.

W podręczniku UNESCO-UNEVOC *International Handbook of Education for the Changing World of Work* zdefiniowano następujące **problemy współczesnej pedagogiki pracy**: zmieniający się kontekst pracy, kształcenie zawodowe dla ludzkości, pedagogiczne źródła edukacji technicznej, edukacja dla świata pracy, kształcenie nauczycieli, edukacja dla pracy, relacje edukacji akademickiej i zawodowej, kształcenie przez całe życie, ocena kwalifikacji i kompetencji.

Dzisiaj pedagogika pracy to głównie pedagogika ustawicznej edukacji zawodowej. Analizy zawartości międzynarodowych i krajowych podręczników, monografii pedagogiki pracy z wielu krajów utwierdziły nas w przekonaniu trafności dokonanych wyborów programowych w 1999 roku i późniejszych modyfikacji. Stwierdzono, że w polskim podejściu do pedagogiki pracy brakowało elementów obecnych dzisiaj w praktyce zagranicznej, głównie w zakresie: elementów środowiska pracy, technologii i jakości kształcenia zawodowego, a także interdyscyplinarnego uwzględniania problemów ekonomiki i techniki. Takie moduły zostały wprowadzone od początku w naszych programach kształcenia pedagogów pracy.

Z całą pewnością to nie wszystkie zagadnienia badawcze pedagogiki pracy i pedagogiki inżynierskiej. W większym stopniu należy uwzględnić problemy rynku pracy, idee, organizację i technologię kształcenia modułowego, problemy jakości i efektów kształcenia. Dominującą cechą współczesnej perspektywy edukacyjnej staje się uczenie się w ciągu całego życia, rozwój osobowości człowieka jako centrum dążeń edukacyjnych w całym bogactwie treści i form kształcenia z obserwowaną przewagą kształcenia nieformalnego.

Rozwój nowych technologii zależy od kwalifikacji i kreatywności pracowników. Wdrożenie nowej techniki, innowacyjnych technologii, nowych inteligentnych materiałów, sieciowej organizacji pracy, pracy na odległość jest uzależnione od przygotowania, wykształcenia innowacyjnych i kreatywnych pracowników. Jak więc edukacja przyszłości będzie się zmieniać pod wpływem coraz precyzyjniej określonych technologii przyszłości?

Nasza szkoła naukowa to również sformalizowane i nieformalne uczestnictwo w **krajowych i europejskich sieciach współpracy**, instytucji badawczych, organizacji edukacyjnych, szkół i przedsiębiorstw: EVVB – *European Association of Institutes for Vocational Training*, EAEA – *European Association for Education of Adults*, IGIP – *International Society for Engineering Education*, iNEER – *International Network*

for Engineering Education and Research, EERA – European Educational Research Association (United Kingdom); European and Polish Modular Education Network/Europejska i krajowa Sieć Kształcenia Modułowego, Regional Modular Education Network (Poland), Regionalna Śląska Sieć Kształcenia Modułowego (Polska). Znaczącym wsparciem krajowych instytucji badawczych w zakresie pedagogiki pracy i pedagogiki inżynierskiej są: UNESCO-UNEVOC – International Centre for Technical and Vocational Education and Training, CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training.

W kraju pedagogika pracy lub specjalności pokrewne – doradztwo zawodowe, doradztwo personalne, andragogika – są prowadzone prawie we wszystkich uczelniach pedagogicznych i wydziałach pedagogicznych. Kluczowym ośrodkiem badawczym umiejscowionym w międzynarodowych sieciach i realnych programach badawczych jest Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji PIB w Radomiu. Znaczącymi postaciami nowego pokolenia pedagogów pracy są profesorowie Ryszard Gerlach, Stefan M. Kwiatkowski, Waldemar Furmanek, Franciszek Szlosek, Kazimierz Went, Zdzisław Wołk, Jolanta Wilsz, Barbara Baraniak, Urszula Jaruszka.

W Polskiej Akademii Nauk subdyscyplina jest reprezentowana przez Zespół Pedagogiki Pracy, którym kieruje prof. Stefan M. Kwiatkowski (jednocześnie przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych) oraz profesorowie Ryszard Gerlach i Henryk Bednarczyk, wiceprzewodniczący Zespołu.

Środowisko dysponuje i rozwija dynamicznie metodologię pedagogiki pracy, wprowadzając głównie w ośrodku radomskim nowe, często interdyscyplinarne, metody badań (foresight, treści pracy, pomiary jakości kształcenia, metody ekonometryczne i inne). Środki komunikacji to głównie czasopisma „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” – *Polish Journal of Continuing Education*, „Pedagogika Pracy” (ITeE – PIB Radom), nowe czasopisma „Profesjologia” (Uniwersytet Zielonogórski), „Szkoła – Zawód – Praca” (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego), a także „eMentor” (SGH), „Kariera” oraz kilka monograficznych serii wydawniczych (np. *Biblioteka Pedagogiki Pracy ITeE – PIB Radom*), cykle ogólnopolskich konferencji naukowych i głównie radomskie wortale internetowe.

Absolwenci pedagogiki pracy mogą być zatrudniani jako pedagodzy w szkołach zawodowych, nauczyciele praktycznej nauki zawodu, doradcy zawodowi, kierownicy, pracownicy działów personalnych, szkolenia, a także organizatorzy i kierownicy jednostek oświatowych, specjaliści gospodarki zasobami ludzkimi. A więc miejscem ich pracy mogą być szkoły zawodowe, urzędy pracy i administracji państwowej i samorządowej, poradnie zawodowe, a także, i to jest trend przyszłości, wszystkie przedsiębiorstwa i instytucje rozwijające swój kapitał intelektualny.

Absolwenci specjalności pedagogiki pracy mogą więc pracować w zależności od ukończonej specjalizacji w następujących zawodach wg Klasyfikacji Zawodów i Specjalności (MGiP, GUS): specjalista ds. osobowych i rozwoju zawodowego, analityk pracy, doradca pracy, doradca zawodowy, mediator, specjalista ds. rekrutacji pracowników, specjalista ds. szkolenia i rozwoju zawodowego, specjalista ds. organizacji i rozwoju produkcji i usług, specjalista organizacji kultury, specjalista ds. marketingu i handlu, specjalista analizy rynku, specjalista ds. kontaktów z prasą i kształtowania opinii publicznej, specjalista metod nauczania, nauczyciel doradca metodyczny, nauczyciel instruktor, pozostali specjaliści szkolnictwa

i wychowania, nauczyciel w placówkach pozaszkolnych, wykładowca na kursach, nauczyciel praktycznej nauki zawodu i instruktor, instruktor praktycznej nauki zawodu, nauczyciel przedmiotu przedsiębiorczość, specjalista edukacyjnych projektów międzynarodowych, specjalista bezpieczeństwa i higieny pracy

Przedmiot pedagogika pracy krótko był przedmiotem obowiązkowym – zgodnie ze standardem nauczania na kierunku pedagogika we wszystkich specjalnościach. Aktualnie nie ma takiego przedmiotu w standardach nauczania. Treści pedagogiki pracy najczęściej są zawarte w przedmiocie andragogika i przedmiotach specjalnościowych. Budując nową koncepcję kształcenia – po analizie wymienionych wyżej aspektów – zaproponowano nowy program i model dydaktyczny kształcenia pedagogów pracy, uwzględniający następujące, nowe dla kierunku pedagogicznego, zakresy problemów: *środowisko pracy (narzędzia, środki, przedmioty, materiały i procesy pracy), gospodarka i ekonomika, organizacja i zarządzanie, integracja europejska, komunikacja interpersonalna, informatyka, rynek pracy, prawo pracy*.

Za nieodzowne uznano modyfikację treści kształcenia w przedmiotach: pedagogika pracy, socjologia pracy, zawodoznawstwo, technologie kształcenia zawodowego. Takie założenia i programy nauczania z trudem torowały sobie drogę w Komisji Programów Nauczania i Senacie. W drugim semestrze 1999 roku przyjęto je i rozpoczęła się rekrutacja na studia licencjackie. Powołano nową jednostkę organizacyjną – *Zakład Pedagogiki Pracy*. W 2002 roku przekształcono *Zakład w Katedrę Pedagogiki Pracy*, a w 2010 roku w *Katedrę Pedagogiki Pracy i Pedagogiki Społecznej*. Ofertę skierowano do absolwentów średnich szkół zawodowych lub liceów ogólnokształcących z doświadczeniem zawodowym oraz predyspozycjami pedagogicznymi.

Poniżej przedstawione zostało w zarysie kształcenie na studiach w specjalnościach: pedagogika pracy ze specjalizacjami szczegółowymi: *pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem; pedagogika pracy z doradztwem zawodowym; pedagogika pracy z praktyczną nauką zawodu; pedagogika pracy z ochroną pracy, pedagogika pracy z zarządzaniem edukacyjnymi projektami europejskimi, pedagogika pracy z przedsiębiorczością*.

Sylwetki absolwentów **pedagogiki pracy – licencjat**. Absolwent tej specjalności znajduje zatrudnienie jako doradca zawodowy, pracownik działów personalnych, nauczyciel szkolenia, a także jako organizator i kierownik jednostek oświatowych. Studia na specjalności pedagogika pracy pozwalają:

- opanować wiedzę dotyczącą zagadnień ogólnych: psychologii rozwojowej, psychologii ogólnej, pedagogiki ogólnej, historii wychowania, metodologii badań naukowych, dydaktyki ogólnej, psychologii społecznej, andragogiki;
- uzyskać i pogłębić wiedzę w zakresie: edukacji kulturowej, socjologii pracy, polityki społecznej, pedagogiki pracy, psychologii pracy, pedagogiki społecznej, prawa pracy, podstaw wiedzy o gospodarce, materiałoznawstwa ogólnego, technologii kształcenia zawodowego, zawodoznawstwa, podstaw ekonomiki, orientacji i poradnictwa zawodowego, organizacji i zarządzania, techniki i nowych technologii, edukacji informatycznej oraz marketingu;
- pogłębić wiedzę i umiejętności w zakresie wybranej specjalizacji: pedagogika pracy z doradztwem zawodowym, pedagogika pracy z ochroną pracy, pedagogika pracy z praktyczną nauką zawodu, pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem;
- uzyskać umiejętności w zakresie analizy i oceny jakości pracy, podstaw organizacji pracy, zarządzania zasobami ludzkimi, projektowania programów szko-

lenia i doskonalenia zawodowego pracowników, przygotowania materiałów metodycznych niezbędnych do nauczania zawodu, poradnictwa zawodowego i personalnego, ochrony pracy, praktycznej nauki zawodu, nauczania przedmiotów przedsiębiorczość i podobnych.

**Studia I stopnia niestacjonarne – pedagogika pracy z przedsiębiorczością.** Studia licencjackie mają na celu zapoznanie z problematyką rozwoju przedsiębiorczości, przygotowanie słuchaczy do nauczania przedmiotów z zakresu przedsiębiorczości w szkołach ponadgimnazjalnych oraz do organizacji i realizacji biznesowych przedsięwzięć edukacyjnych. Absolwent uzyskuje uprawnienia do nauczania przedmiotu przedsiębiorczość. Celem studiów jest uzyskanie przez słuchaczy uprawnień pedagogicznych, wiedzy, umiejętności z zakresu przedsiębiorczości oraz działalności dydaktycznej na kursach i prowadzenia przedsięwzięć edukacyjnych. Absolwenci studiów – słuchacze uzyskują wiedzę z zakresu przedsiębiorczości w kategoriach zarządzania przedsiębiorstwem, kształtowania postaw i zachowań przedsiębiorczych, kreatywnych, innowacyjnych. Zajęcia prowadzone w formie wykładów, ćwiczeń – warsztatów, e-learningu i pracy kierowanej. Przewidziano warsztaty z opracowaniem szczegółowej metodyki nauczania i opracowania samodzielnych przedsięwzięć edukacyjnych. Studia kończą się przygotowaniem pracy dyplomowej.

**Studia magisterskie niestacjonarne – pedagogika pracy.** Absolwent dwuletnich studiów II stopnia na kierunku pedagogika dysponuje poszerzoną wiedzą z zakresu nauk humanistycznych, społecznych, psychologicznych i pedagogicznych, co jest rezultatem studiowania antropologii kulturowej, logiki, informatyki, socjologii edukacji, dydaktyki ogólnej, psychologii rozwoju człowieka, współczesnych kierunków pedagogicznych, teorii wychowania, andragogiki, pedeutologii, pedagogiki porównawczej, resocjalizacyjnej i specjalnej. Dzięki tej wiedzy potrafi dostrzegać i rozwiązywać problemy związane z teorią i praktyką pedagogiczną. Rozszerza swoje kompetencje związane ze specjalnością uzyskaną w trakcie trzyletnich studiów I stopnia. Wzbogaca wiedzę teoretyczną i praktyczną z zakresu doradztwa zawodowego, podstaw medycyny i ochrony pracy, zagrożeń cywilizacyjnych oraz zarządzania zasobami ludzkimi. Dysponuje znajomością języka obcego w stopniu umożliwiającym porozumiewanie się i korzystanie z obcojęzycznej literatury fachowej. Rozwijają swoje zainteresowania naukowe i specjalizacyjne poprzez uczestnictwo w pracach badawczych zespołów naukowych uczelni. Potrafi wykorzystywać dorobek innych nauk społecznych związanych z problemami edukacji i wychowania. Dzięki rozwiniętym zainteresowaniom naukowym jest w stanie współpracować z reprezentantami innych nauk, uczestnicząc w ich pracach badawczych, a także kształtować i monitorować własny rozwój.

Uwzględniając zmiany w treściach i środowisku pracy, a także wymagania przyszłych stanowisk pracy, w tradycyjnych planach nauczania tej specjalności zdecydowanie zwiększono zakres przedmiotów i treści kształcenia w dziedzinie wiedzy o gospodarce i nowych technologiach. Programy nauczania ewaluowały wielokrotnie.

Specjalizacje szczegółowe kształtowane są na ćwiczeniach, przedmiotach specjalistycznych i fakultatywnych, realizację ukierunkowanych projektów w przedmiotach bazowych, wreszcie na seminarium dyplomowym i magisterskim z przygotowaniem pracy dyplomowej. Zakładana indywidualizacja studiowania



uwzględnia praktyki zawodowe i wykorzystanie doświadczeń własnej pracy zawodowej jako inspirację badań w ramach przygotowywanej pracy dyplomowej. Przewidziano ukierunkowanie i specjalizację poprzez poprawę związków przedmiotów ogólnych, podstawowych i kierunkowych z przedmiotami specjalizacyjnymi, indywidualizację i rozwiązywanie konkretnych, kompleksowych problemów na ćwiczeniach, zwiększanie zadań i wymagań wobec praktyk, samodzielność w pracy, specjalizację zawodową z nauką próbą opisaną i badania problemów w trakcie seminarium dyplomowego i przygotowania pracy dyplomowej.

Seminarium i przygotowanie pracy dyplomowej integrują i finalizują proces kształcenia. Proponuje się studentom realizację miniprojektu badawczego z pełnym wykorzystaniem warsztatu naukowego. Badania powinny być związane, a najlepiej realizowane w ramach projektów międzynarodowych, w których uczestniczą pracownicy katedry. Dobrze, jeśli praca jest związana z aktualnym lub przyszłym miejscem pracy i może wspomóc aspiracje, rozwój zawodowy dyplomanta. Ewaluacja procesu kształcenia – w naszym przypadku – to analiza dokumentów kształcenia, badania opinii i ocen studentów. W każdym semestrze badania ewaluacyjne prowadzone są przez dziekanat: opinie studentów o realizacji jakości kształcenia w poszczególnych przedmiotach. Co 3 lata katedra prowadzi badania ankietowe studentów pedagogiki pracy w zakresie: charakterystyki studiujących, miejsca i rodzaju wykonywanej pracy, czynników wyboru specjalności, aktywności społecznej, związku studiów z wykonywaną pracą, nadziejami i oczekiwaniami, identyfikacji ze specjalnością, intensywności, form i warunków uczenia się oraz propozycji zmian w organizacji studiów.

**Akademickie Biuro Karier WSP ZNP** funkcjonujące przy katedrze, oprócz swoich podstawowych zadań, pełni funkcję Laboratorium Pedagogiki Pracy, w którym studenci odbywają praktyki, doskonalą swoje umiejętności zawodowe, korzystają z jego zasobów w wykonywaniu ćwiczeń i przygotowania pracy dyplomowej. Zamieszczone na stronach Laboratorium (<http://www.wsp.edu.pl>) szczególnie plany przedmiotów, zadane ćwiczenia, materiały dydaktyczne dzięki elektronicznej formie zwiększają otwarte zasoby edukacji, umożliwiając łatwe ich pobranie, a także modyfikację w procesie uczenia się i nauczania.

W trakcie studiów na specjalności pedagogika pracy studenci mają możliwość uczestnictwa w kierowanych przez pracowników naukowych katedry badaniach naukowych i projektach międzynarodowych. Badania naukowe są ważnym elementem w działalności Katedry Pedagogiki Pracy WSP ZNP. Wspólnie z Instytutem Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu realizowane były projekty badawcze i innowacje pedagogiczne.

Rozwijając własny potencjał naukowy, wspólnie z Zespołem Pedagogiki Pracy przy KNP PAN, katedra próbuje organizować krajową sieć współpracy ośrodków środowiska naukowego pedagogiki pracy. Temu celowi było poświęcone otwarte zebranie, w którym uczestniczyli przedstawiciele prawie wszystkich ośrodków (grudzień 2003 roku) i podobne spotkania w Instytucie Badań Edukacyjnych (grudzień 2004 roku, czerwiec 2009 roku) oraz w Instytucie Technologii Eksploatacji (2007 rok). Istotnym elementem badań, konferencji naukowych, wydawnictw była potrzeba uzupełnienia podręczników, materiałów metodycznych niezbędnych w procesie kształcenia pedagogów pracy. Na początku studenci dysponowali jednym podręcznikiem prof. dra hab. Zygmunta Wiatrowskiego *Podstawy pedago-*



giki pracy, potem wydano w ITeE *Zawodoznawstwo* prof. dra Tadeusza Nowackiego i już w trakcie *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii praktyki* prof. dra hab. Stefana M. Kwiatkowskiego oraz serie monografii o doborze treści kształcenia i standaryzacji prof. dr hab. Barbary Baraniak i ostatnio naukowy podręcznik: S. M. Kwiatkowski, B. Baraniak, A. Bogaj *Pedagogika pracy* (PWN, Warszawa 2008).

Specyfika nowego autorskiego modułu kształcenia pedagogów pracy polega na innowacyjnym doborze interdyscyplinarnych treści kształcenia (modułów), w związku z realnym kształceniem zawodowym i rynkiem pracy, międzynarodowymi badaniami. Rozwijane są nowe technologie kształcenia, w tym e-learning. Studenci aktywnie uczestniczą w konferencjach naukowych, w tym studenci rozwijają zasoby edukacyjne w Akademickim Biurze Karier. Dokonano istotnego postępu w kształceniu pedagogów pracy. Katedra pedagogiki pracy i pedagogiki społecznej WSP ZNP ugruntowała swoją pozycję wśród innych ośrodków kształcenia – wyższych niepublicznych szkół pedagogicznych i znanych uniwersytetów państwowych.

### Przegląd prac konkursowych

Warunki ogłoszonego konkursu z okazji konferencji przewidywały nagrodzenie wyróżniających się prac dyplomowych (licencjackich, magisterskich i doktorskich). Zakres problemowy dla tych prac obejmował pedagogikę pracy, edukację dorosłych i edukację techniczno-informatyczną. Zgłoszone prace przeszły proces kwalifikacyjny. Do każdej z nich dołączony był artykuł naukowy w formie komunikatu, rekomendacja promotora i opinie recenzentów. Obszar tematyczny zgłoszonych prac dyplomowych obejmował szeroki wachlarz zagadnień pedagogiki pracy. Wśród prac zgłoszonych na konkurs można wyróżnić następujące grupy treściowe:

- działalność publicznych służb zatrudnienia,
- absolwenci na rynku pracy,
- instytucje rynku pracy,
- rozwój zawodowy człowieka,
- placówki edukacyjne w kształceniu zawodowym,
- doradztwo zawodowe w systemie edukacji i na rynku pracy,
- technologie informatyczne w edukacji,
- idea uczenia się przez całe życie.

Struktura prac dotycząca podziału treści opisujących wybrane zagadnienia oraz założenia metodyczne badań spełniały wymagania układu pracy naukowo-badawczej zarówno pod względem kolejności rozdziałów, jak i kompletności tez i opisu poszczególnych elementów warsztatu badawczego. Treści merytoryczne zawarte w części opisowej poszczególnych prac w sposób wyczerpujący i w pełnym zakresie przedstawiały studium literaturowe dla zagadnień podjętych w tematyce prac. Założenia metodyczne badań spełniały wymagania przyjęte dla wszystkich autorów prac dyplomowych, zgodnie ze sztuką badań pedagogicznych. Wielkość przyjmowanej próby badawczej była zazwyczaj zależna od podjętego tematu i badanego środowiska pracy i wahała się od kilku do kilkudziesięciu respondentów. Dobierani oni byli najczęściej w sposób celowy z uwagi na cechy charakterystyczne poszczególnych respondentów i ułatwiony dostęp do badanej grupy.

Najpowszechniej stosowaną metodą badań był sondaż diagnostyczny z zastosowaniem kwestionariusza ankiety jako narzędzia badawczego. Na kolejnym miejscu usytuowała się technika analizy dokumentów zarówno formalnoprawnych, jak i wytworzonych w danym środowisku. Terenem badań było najczęściej własne środowisko pracy, ułatwiało to przeprowadzenie badań właściwych oraz możliwością wykorzystania przez badacza własnych doświadczeń związanych z jego funkcjonowaniem w tym właśnie środowisku zawodowym.

Oceny prac dokonało kolegium organizatorów konferencji. Nominowano 32 prace. Wyróżniono prace doktorskie: Anny Pogorzelskiej – *Edukacja zawodowa jako czynnik wyrównywania szans oraz zapobiegania marginalizacji i wykluczeniu – wybrane problemy badań*, promotor prof. Ryszard Gerlach; Michała Kwiatkowskiego – *Uwarunkowania wyboru kierunku studiów przez uczniów liceów ogólnokształcących*, promotor prof. Janusz Gęsicki; Natalii Bednarczyk-Jama – *Aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, promotor prof. Stefan M. Kwiatkowski; Dagmary Kowalik – *Wielopoziomowa ustawiczna edukacja zawodowa – założenia uwarunkowania, próby wdrożeń*, promotor prof. Henryk Bednarczyk; Mariana Piekarskiego – *Doradca zawodowy w kreowaniu planów życiowych młodzieży szkół ponadgimnazjalnych*, promotor prof. Barbara Baraniak; i prace magisterskie: Patrycji Wiśniewskiej (Przybylskiej) – *Rola instytucji rynku pracy w ograniczaniu bezrobocia wśród młodzieży*, promotor dr I. Mandrzejewska-Smół; Anny Burzyńskiej – *Gry społeczne stosowane w rekrutacji i selekcji pracowników z perspektywy koordynatora działu Human Resources Agencji Pośrednictwa Pracy*, promotor prof. Alicja Kargulowa; Katarzyny Rak – *Cechy lidera i style kierowania w organizacji marketingowej*, promotor prof. Zdzisław Wołk; Hanny Wysznińskiej – *Aplikacja kontrolerska*, promotor prof. Henryk Bednarczyk; Ireny Surwiło – *Wykorzystanie technologii edukacyjnych w upowszechnianiu wiedzy*, promotor dr Zbigniew Kramek; Elżbiety Kodłubańskiej – *Idea uczenia się przez całe życie w uniwersytetach trzeciego wieku*, promotor dr Zbigniew Kramek.

Kolejnym etapem weryfikacji były recenzje, przygotowanego do druku zbioru prac konkursowych, przewodniczących Zespołów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN: Pedagogiki Pracy – prof. Stefana M. Kwiatkowskiego i Edukacji Dorosłych – prof. Tadeusza Aleksandra. Wymienione prace zostały uhonorowane gratyfikacjami finansowymi i dyplomami oraz możliwością wydrukowania komunikatów w specjalnej publikacji *Pedagogika pracy – studia z przyszłością. Prace nominowane w konkursie*. Wybrane teksty opublikowano w czasopiśmie: „Pedagogika Pracy”, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”.

## Podsumowanie

Dorobek naukowy środowisk akademickich w obszarze pedagogiki pracy powinien mieć sposobność uzewnętrzniania nowych idei i doświadczeń wynikających z istoty oddziaływania człowieka na środowisko pracy i *vice versa*. Przedsięwzięciem podejmującym działania w tym zakresie jest inicjatywa naukowych spotkań i dyskusji przedstawieli pedagogiki pracy zarówno profesorów z bogatym dorobkiem naukowym, jak i rozpoczynających karierę zawodową w dziedzinie nauk pedagogicznych.

Studenckie konferencje gromadzące wybitnych przedstawicieli nauk pedagogicznych i młodych pedagogów pracy są doskonałą okazją do wymiany poglądów i upowszechniania dorobku naukowego różnych środowisk akademickich w Polsce. Inicjatywa ogólnopolskiego konkursu dla absolwentów – autorów rozpraw naukowych i prac dyplomowych sprzyjała wymianie poglądów i doświadczeń badawczych młodych adeptów – przyszłych mistrzów nauk humanistycznych oraz konsolidacji środowisk naukowych w obszarze pedagogiki pracy.

Zgłoszone na konkurs i przedstawione na konferencji komunikaty z prac badawczych (licencjackich, magisterskich i doktorskich) dowodziły stanu i perspektywy rozwoju edukacji zawodowej oraz osiągnięć pedagogiki pracy w kontekście rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy i uczenia się przez całe życie. Można sądzić, że osiągnięte rezultaty poznawcze będą ważnym wsparciem dla rozwoju kompetencji pracowników i przyczynią się do wzrostu ich konkurencyjności na rynku pracy. Wszystkie zgłoszone prace konkursowe musiały uzyskać pozytywne oceny zewnętrznych recenzentów, którzy byli gwarantami wysokiej jakości pod względem formalnym, metodycznym i merytorycznym warsztatu badawczego młodych naukowców.

## Literatura

Bednarczyk H.: *Autorski model kształcenia pedagogów pracy*. W: *Pedagogika pracy – studia z przyszłością*. Red. Z. Kramck, T. Jaszczuk i E. Kozieł. ITeE-PIB, WSP ZNP, Radom–Warszawa 2010

Bednarczyk H., Kupidura T. (red.): *Edukacja informatyczna w edukacji dorosłych na wsi*. ITeE-PIB, IBE, WSP ZNP, Radom–Warszawa 2008

Kramck Z., Jaszczuk T., Kozieł E. (red.): *Pedagogika pracy – studia z przyszłością. Prace nominowane w konkursie*. Monograficzna seria wydawnicza Biblioteka Pedagogiki Pracy. ITeE-PIB, WSP ZNP, Radom–Warszawa 2010

Kramck Z., Bednarczyk H., Kacprzak M.: *Innovative aspects of the Development of engineering education*. 38<sup>th</sup> International IGIP Symposium: Quality and Quantity of Engineering Education. Graz, Austria 2009

Kwiatkowski S. M., Żurek M. (red.): *Aktywizacja zawodowa studentów w akademickich biurach karier*. IBE, ITeE-PIB, WSP ZNP, Warszawa–Radom 2008

Maclean R., Wilson D.: *International Handbook of Education for the Changing World of Work*. UNEVOC-UNESCO, Springer 2009

*Pedagogika pracy wobec idei uczenia się przez całe życie*. „Pedagogika Pracy” nr 48, ITeE-PIB, Radom 2006

*Pedagogika pracy – studia z przyszłości*. „Pedagogika Pracy” nr 50, ITeE-PIB, Radom 2009

Rauner F., Maclean R.: *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*. UNEVOC-UNESCO 2008

Smirnow I. P., Glazunow A. T.: *Kształcenie zawodowe w Rosji. Teoria i Praktyka*. ITeE-PIB, Radom 2009.

## Innovations in education of work pedagogues on the basis of the all-Poland contest and student conferences

The study presented issues related to work environment and continuing education discussed in the academic environment during a series of students' scientific conferences of labour educationists. There were presented the assumptions of the model training of labour educationists at the Faculty of Labour Pedagogy and Social Pedagogy in WSP ZNP in Warsaw. The outline of entry reviews (dissertations and theses) of graduates of pedagogical universities were also submitted.



Natalia Bednarczyk-Jama  
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP*

## SZKOLNE UWARUNKOWANIA ASPIRACJI EDUKACYJNO-ZAWODOWYCH UCZNIÓW SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH

Istotnym uzasadnieniem kontynuacji badań nad aspiracjami edukacyjno-zawodowymi są zmiany uwarunkowań społecznych i gospodarczych, w tym zmiany strukturalne, organizacyjne i programowe w systemie edukacji. Wysokie bezrobocie w kraju, otwarcie rynków pracy państw Unii Europejskiej powoduje znaczącą emigrację, bardzo liczne wyjazdy do pracy za granicą. Tym zjawiskom towarzyszy niebywały wzrost zainteresowania edukacją we wszystkich grupach wiekowych i na wszystkich poziomach kształcenia.

Badania przeprowadzono w latach 2004–2008, a więc od momentu integracji Polski z Unią Europejską i, jak okazuje się, w czasach prosperity gospodarki i malejącego strukturalnego bezrobocia w Polsce, jeszcze fascynacji i możliwością uzyskania pracy za granicą, głównie w Europie. Rosnącemu bezrobociu w okresie kryzysu światowego 2009–2010 – dotyczącego może jeszcze w mniejszym stopniu Polski – towarzyszy deficyt pracowników w wielu sektorach gospodarki.

Decyzja wyboru szkoły i kierunku kształcenia zawodowego determinuje zwykle przyszły zawód. Z tego powodu oba typy aspiracji określa Z. Skorny mianem aspiracji edukacyjno-zawodowych. Podstawy naukowe moich badań opieram na teorii i metodologii badań nad aspiracjami profesorów: T. Lewowickiego, Z. Kwiecińskiego, A. Janowskiego, Z. Skornego.

**Założenia metodologiczne.** Koncepcja teoretyczna pracy jest oparta na regulacyjnej teorii aspiracji T. Lewowickiego i jego współpracowników, zakładającej, że czynniki środowiskowe i biopsychiczne (osobowościowe) wzajemnie się przenikają.

**Celem referowanych badań** było określenie aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów III klas szkół ponadgimnazjalnych po pierwszym wyborze drogi edukacyjnej (wybór szkoły ponadgimnazjalnej) i określenie wpływu na aspiracje do typu szkoły: zasadnicza zawodowa, technikum, liceum ogólnokształcące. Badaniami objęto wybranych celowo wszystkich uczniów dwu klas kończących cykl kształcenia szkół licealnych, techników (uczniowie III klas uczący się w cyklu czteroletnim), zasadniczych szkół zawodowych (uczniowie III klas uczący się w cyklu trzyletnim) łącznie 18 klas w 9 szkołach ponadgimnazjalnych (w małym powiatowym mieście Zwoleń, średnim byłym wojewódzkim mieście Radomiu i metropolii Warszawie).

Na 523 uczniów w badanych klasach zebrano wypełnione kwestionariusze ankiet 443 uczniów, co stanowi 84,7% badanych uczniów III klas szkół

ponadgimnazjalnych, którzy stanowią podstawową **I próbę badawczą**. Wśród badanych uczniów było 107 dziewcząt (głównie w liceach ogólnokształcących) i 336 chłopców (głównie uczniów szkół zawodowych). **II próbę badawczą** (wywiad) stanowiło 59 uczniów wybranych losowo z każdej z 18 badanych klas. **III próbę badawczą** stanowili nauczyciele – 36, występujący jako eksperci, sądzowie kompetentni, oceniający aspiracje edukacyjno-zawodowe swoich uczniów, w każdej szkole: dwu wychowawców badanych klas, pedagog szkolny i dyrektor szkoły, przez wypełnienie zmodyfikowanych kwestionariuszy ankiet.

W artykule przedstawiam analizy wybranych wyników badań w zakresie uwarunkowań szkolnych aspiracji edukacyjno-zawodowych przeprowadzonych w latach 2004–2006 z ograniczoną weryfikacją w 2010 roku.

### Wybór szkoły ponadgimnazjalnej

Z wielu pedagogicznych determinantów aspiracji edukacyjno-zawodowych zgodnie z założeniami metodologicznymi będę analizować wpływ modelu, typu szkoły, programu, treści kształcenia, metod i stylu pracy dydaktycznej bez wglębiania się w równie ważne aspekty cech osobowościowych nauczyciela i jego przygotowania zawodowego.

W tabeli 1 przedstawiam wyniki badań czynników decydujących o wyborze szkoły. Najwięcej wskazań uzyskały odpowiedzi w kolejności: 1) szkoła odpowiada moim aspiracjom; 2) odpowiada moim zainteresowaniom; 3) sam podjąłem decyzję; 4) według mojej oceny własnych możliwości. Oczywiście takie odpowiedzi zgodnie z wcześniejszymi publikacjami należy rozpatrywać łącznie z wpływem rodziny, statusu i potencjału miejscowości.

Wyższe bądź równe wskazania zainteresowań od aspiracji w zasadniczych szkołach zawodowych i zdecydowanie mniejsze różnice między wyższymi wskazaniami aspiracji od wskazań zainteresowań w technikum uzasadniają potwierdzenie właściwego wyboru zawodowej szkoły ponadgimnazjalnej. A więc lata kształcenia w średniej szkole zawodowej raczej utwierdzają we właściwym wyborze. Wysoki poziom wpływu aspiracji i niższe wskazania wpływu zainteresowań własnych w liceum ogólnokształcącym sugerują, że właściwy wybór drogi edukacyjnej i zawodowej badanych uczniów nastąpi dopiero po ukończeniu liceum ogólnokształcącego. Niższe wskaźniki wskazań wyboru szkoły w małym mieście sugerują, że wybór dla ponad połowy uczniów szkół zawodowych jest wymuszony brakiem innej oferty edukacyjnej.

Badani uczniowie na drugim miejscu wskazują, że wybór szkoły to rezultat samodzielnego podjęcia decyzji. W świetle wcześniejszych ustaleń wpływu rodziców, środowiska wydaje się, że z upływem czasu, aklimatyzacji w nowym środowisku badani uczniowie utwierdzają się w przekonaniu właściwego wyboru, jak i coraz bardziej identyfikują się z wybraną szkołą i wybranym zawodem.

Ocena własnych możliwości przy wyborze szkoły jest wyższa wśród uczniów liceum od wskazań uczniów technikum i zasadniczej szkoły zawodowej.

Wydaje się, że wskazanie wyboru szkoły jako oceny własnych możliwości 6,38–44,00% w szkołach zawodowych i liceach ogólnokształcących uwzględnia poziom osiągnięć szkolnych. Potwierdza takie przypuszczenie liczba wskazań wybo-

Tabela 1. Czynniki decydujące o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej według typu szkoły i miejscowości (%)

Kryteria wyboru szkoły	Licea			Technika			Zasadnicze Szkoły Zawodowe			Wspól. kontyng. C-Pearsona
	W	R	Z	W	R	Z	W	R	Z	
Szkola odpowiada moim aspiracjom	92,00	94,00	85,71	78,18	76,60	48,15	95,65	80,00	31,91	0,4303
Szkola nie odpowiada moim aspiracjom	8,00	6,00	14,29	21,82	23,04	51,85	4,35	20,00	68,09	0,4303
Odpowiada moim zainteresowaniom	74,00	56,00	34,69	67,27	76,60	18,52	95,65	84,44	38,30	0,4469
Ocena własnych możliwości	34,00	44,00	18,37	21,82	6,38	9,26	13,04	20,00	12,77	0,2744
Nie zakwalifikowale(a)m się do innej szkoły	14,00	34,00	-	7,27	10,64	11,11	8,70	-	14,89	0,2875
Jest blisko mojego domu	16,00	20,00	81,63	20,00	10,64	72,22	32,61	22,22	51,06	0,4559
Tutaj uczą się moi koledzy (koleżanki)	16,00	14,00	32,65	18,18	10,64	40,74	6,52	15,56	23,40	0,2509
Doradzili mi rodzice	8,00	12,00	24,49	18,18	6,38	29,63	17,39	15,56	10,64	0,1952
Doradzili nauczyciele poprzedniej szkoły	2,00	2,00	2,04	3,64	2,13	-	-	-	-	
Sam podjąłem decyzję	76,00	66,00	44,90	43,64	82,98	50,00	58,70	86,67	38,30	0,3246
Inne	16,00	2,00	-	5,45	-	1,85	-	-	-	-

Maksymalnie 3 wskazania

ru szkoły przez 7,27–34,0% uczniów z powodu „nieprzyjęcia” do innej szkoły. Są to więc pierwsze doświadczenia konfrontacji własnych aspiracji z możliwościami, które określili osiągnięcia szkolne w gimnazjum.

Nauczyciele-eksperti zgodnie twierdzą, że szkoły, w których pracują, odpowiadają aspiracjom, zainteresowaniom uczniów, przypisując znaczny wpływ na wybór szkoły kolegom (tutaj uczą się moi koledzy) i śladowy (około 10%) „wpływo- wi oceny własnych możliwości”, „bliskości domu”, „wpływie poprzedniej szkoły” i „samodzielności w podjęciu decyzji”. To jest znaczna różnica w ocenach nauczycieli i uczniów.

Nie jestem w stanie przesądzić obiektywnie wszystkich różnic w opiniach uczniów i nauczycieli. Na pewno świadczą one, jeśli nie o słabej znajomości uczniów, to z całą pewnością nauczyciele nie znają ich hierarchii czynników wpływających na te oceny, szczególnie w aspekcie zgodności wybranego typu szkoły z aspiracjami edukacyjno-zawodowymi uczniów.

### Wpływ szkoły, procesu kształcenia na plany edukacyjne uczniów

Młodzi współczesni uczniowie, uczący się w badanych szkołach, mają generalnie bardziej ambitne plany edukacyjne, charakteryzujące wyższy poziom aspiracji edukacyjno-zawodowych. Są to aspiracje bardzo wysokie głównie uczniów liceów ogólnokształcących, których 95,92–98,0% chce się uczyć na studiach dziennych, a tylko 10,0–18,0% dopuszcza studia zaoczne. Studiaienne chce wybrać tylko 20,4–41,8% uczniów technikum i 2,2–8,7% uczniów zasadniczych szkół zawodowych (tabela 2).

Tabela 2. Projektowanie edukacyjne uczniów szkół ponadgimnazjalnych

Zamierzenia edukacyjne	Licea			Technika			Zasadnicze Szkoły Zawodowe			Wspól. kontyng. C-Pearsona
	W	R	Z	W	R	Z	W	R	Z	
Kontynuacja nauki w technikum	-	-	-	-	-	-	84,78	75,56	59,57	0,2302
Kontynuacja nauki w liceum ogólnokształcącym	-	-	-	-	-	-	4,35	2,22	4,26	-
Kontynuacja nauki w szkole policealnej	-	10,00	4,08	9,09	-	1,85	-	-	-	-
Kontynuacja nauki na studiach wyż. dziennych	98,00	98,00	95,92	41,82	36,17	20,37	8,70	2,22	4,26	0,6098
Kontynuacja nauki na studiach wyż. zaocznych	10,00	18,00	14,29	41,82	59,57	53,70	6,52	8,89	2,13	0,4310
Uczęszczanie na kursy zawodowe	4,00	6,00	2,04	9,09	12,77	12,96	23,91	11,11	6,38	0,1997
Pójście do pracy	32,00	24,00	4,08	58,18	55,32	70,37	52,17	62,22	55,32	0,3490
Inne	2,00	6,00	-	-	-	5,56	2,17	-	-	-

Trochę więcej uczniów szkół zawodowych dopuszcza lub myśli wyłącznie o studiach zaocznych i dotyczy to 41,8–59,6% uczniów techników i 2,1–8,9% uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Są to więc zasadnicze różnice w projektowaniu dalszej edukacji między uczniami badanych typów szkół obserwowane również w każdej z badanych miejscowości.

Można stwierdzić, odwołując się do cytowanej wcześniej literatury, że program i proces kształcenia w szkole są czynnikami warunkującymi powstawanie i kształtowanie aspiracji edukacyjnych i zawodowych.

W tabeli 3 przedstawiłam ocenę wpływu zajęć edukacyjnych na kształtowanie aspiracji edukacyjnych uczniów. Najczęściej wskazywanymi były przedmioty: ogólnokształcące, profilujące oraz prozawodowe.

Tabela 3. Wpływ zajęć edukacyjnych na aspiracje edukacyjne (%)

Zajęcia edukacyjne	Licea			Technika			Zasadnicze Szkoły Zawodowe			Wspól. kontyng. C-Pearsona
	W	R	Z	W	R	Z	W	R	Z	
Przedmioty ogólnokształcące	48,00	54,00	16,33	30,91	36,17	24,07	28,26	24,44	17,02	0,2562
Przedmioty profilujące	54,00	46,00	79,59	27,27	23,40	14,81	19,57	24,44	12,77	0,4028
Przedmioty prozawodowe	-	-	-	45,45	57,45	12,96	47,83	35,56	17,02	0,4511
Godzina z wychowawcą	-	-	4,08	5,45	12,77	18,52	2,17	8,89	12,77	0,2324
Podstawy przedsiębiorczości	4,00	2,00	-	10,91	4,26	9,26	4,35	6,67	6,38	-
Wiedza o społeczeństwie	14,00	2,00	-	3,64	-	25,93	4,35	6,67	10,64	0,2914
Zajęcia pozalekcyjne w szkole	14,00	10,00	4,08	5,45	4,26	9,26	-	17,78	17,02	0,1955
Inne	8,00	-	4,08	-	4,26	5,56	2,17	2,22	10,64	-

Przy poziomie ufności 95%.



**Przedmioty ogólnokształcące.** Uczniowie liceów 16,33–54,00% wskazali wpływ przedmiotów ogólnokształcących, 24,07–36,19% uczniów technikum i 17,02–28,26% uczniów szkoły zasadniczej. Ze względu na miejscowość, w której znajduje się siedziba szkoły, najniżej oceniali wpływ przedmiotów ogólnokształcących na aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniowie ze szkół w małym mieście. Różnice we wskazaniach wpływu poszczególnych grup przedmiotów ogólnokształcących, profilujących (rozumianych jako związanych z profilem kształcenia w liceum ogólnokształcącym), prozawodowych (którymi w liceum ogólnokształcącym może być każdy przedmiot, jeśli uczeń wybiera zawód lub specjalizację związaną z danym przedmiotem, a w szkołach zawodowych będą to przedmioty kształcenia ogólnozawodowego, zawodowego i specjalności) związane z celami kształcenia i typem szkoły ponadgimnazjalnej.

Dobrym symptomem mimo niższych wskaźników są opinie uczniów szkół zawodowych wskazujące na wpływ przedmiotów ogólnokształcących na kształtowanie aspiracji edukacyjnych. We wszystkich ocenach wpływu tych grup przedmiotów najniższe wskazanie dotyczy w każdej miejscowości uczniów zasadniczych szkół zawodowych. To dodatkowe potwierdzenie barier i ograniczeń poziomu aspiracji edukacyjno-zawodowych.

**Przedmioty profilujące i prozawodowe.** Również przedmioty profilujące były częściej wskazywane przez licealistów 46,0–79,59%, w porównaniu z uczniami szkół zawodowych: technikum 14,81–27,27% i zasadnicza szkoła zawodowa 12,77–24,44%. Uczniowie liceum ze Zwolenia znacząco wyżej oceniali ten wpływ niż pozostali licealiści i uczniowie szkół zawodowych. Istotny statystycznie (współczynnik kontyngencji C-Pearsona) związek istnieje między zmiennymi ze względu na typ szkoły i miejscowość.

Przedmioty prozawodowe jako wpływające na aspiracje były najczęściej wskazywane przez uczniów szkół zawodowych, ze względu na ukierunkowanie kształcenia zawodowego. Występuje istotna statystycznie (współczynnik kontyngencji C-Pearsona) zależność ze względu na typ szkoły i miejscowość siedziby szkoły. Uczniowie technikum nieznacznie wyżej ocenili wpływ przedmiotów prozawodowych i zawodowych (12,96–57,45%) niż uczniowie szkoły zasadniczej (17,02–47,83%). Wystąpiła znacząca różnica w ocenie wpływu tych przedmiotów między ocenami uczniów w małym mieście w stosunku do uczniów szkół w wielkich miastach.

**Przedmiot: podstawy przedsiębiorczości.** Wpływ *podstaw przedsiębiorczości* na aspiracje stwierdza (2,00–10,91%) uczniów wszystkich trzech typów szkół. Wiedza o społeczeństwie otrzymała podobną liczbę wskazań, lecz wystąpiła istotna różnica pomiędzy uczniami technikum ze Zwolenia (25,93%) a uczniami innych szkół – 2,00–14,00%.

To oznacza, że cele edukacyjne przedmiotu wiedza o społeczeństwie:

- osiągnięcie motywacji i zdolności do indywidualnej i zbiorowej aktywności społecznej na gruncie szacunku do własnego państwa i prawa oraz rozwijanie poczucia współodpowiedzialności za społeczeństwo i państwo,
- doskonalenie umiejętności oceny stanowisk i działań uczestników życia publicznego z punktu widzenia podstawowych wartości życia społecznego,
- działania zgodne z tymi wartościami podejmowane w szkole i społeczności lokalnej i rozumienie i nabywanie umiejętności stosowania przepisów prawa

nie są w pełni realizowane w odniesieniu do aktywności zawodowej, podobnie jak zadania w zakresie integracji europejskiej i miejsca Polski w Europie (Podstawa programowa, [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl)).

Wyniki badań świadczą, że również cele przedmiotu podstawy przedsiębiorczości w zakresie:

- *przygotowania do aktywnego i świadomego uczestnictwa w życiu gospodarczym,*
- *kształcenia postawy rzetelnej pracy i przedsiębiorczości,*
- *kształcenia umiejętności aktywnego poszukiwania pracy i świadomego jej wyboru, poznania mechanizmów funkcjonowania gospodarki rynkowej*

nie są realizowane i w opinii uczniów nie wpływają na kształtowanie aspiracji edukacyjno-zawodowych. W treściach przedmiotów nie odnajdujemy treści kształtowania postaw twórczych i kreatywnych.

Obecnie pojawia się wiele innowacji w szkole i otoczeniu. Głównie rozwój technologii informatycznych, które powoli jednak wchodzi do wszystkich przedmiotów kształcenia. Prawie powszechne programy zajęć wyrównawczych realizowanych w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki na pewno poprawiają efekty kształcenia. Z badań PISA wynika, że tak jest rzeczywiście.

**Praca wychowawcza.** Rzadziej była wskazywana jako czynnik wpływający na aspiracje edukacyjno-zawodowe godzina z wychowawcą. Te zajęcia wskazywali głównie uczniowie technikum 5,45–18,52% oraz szkoły zasadniczej 2,17–12,77%. Wśród licealistów tylko 4,08% uczniów ze Zwolenia zauważyło taki wpływ. Zdecydowanie najczęściej wskazywali te zajęcia uczący się w małym mieście. Jest to jednak bardzo niska ocena wpływu tych zajęć.

Te oceny na ogół pokrywają się z małym znaczeniem w opinii uczniów godzin z wychowawcą w procesie kształcenia. To dodatkowy argument, że polska szkoła, głównie szkoła ponadgimnazjalna, w przeważającej mierze nie wypracowała efektywnego i akceptowanego przez młodzież modelu zajęć dydaktycznych prowadzonych przez wychowawców-nauczycieli bardzo różnych przedmiotów, którzy być może nie potrafią prowadzić działalności wychowawczej. Konfrontacja ocen wpływu zajęć edukacyjnych na aspiracje edukacyjne uczących się z opinią ich nauczycieli potwierdziły wybory uczniów. Nauczyciele liceów najczęściej wskazywali wpływ przedmiotów ogólnokształcących i profilujących, natomiast nauczyciele szkół zawodowych – przedmiotów prozawodowych. Zgodność opinii świadczyć może o obiektywnej i dojrzałej samoocenie uczniów, określających wpływ uwarunkowań pedagogicznych na ich aspiracje edukacyjne.

**Zajęcia pozalekcyjne.** Podobna sytuacja dotyczy zajęć pozalekcyjnych w szkole, gdzie uczący się zasadniczych szkół zawodowych z Radomia (17,78%) i ze Zwolenia (17,02%) wyżej ocenili wpływ tych zajęć od pozostałych uczniów – 4,08–14,00%. Uczniowie oprócz obowiązkowych zajęć w szkole często uczestniczą w różnych zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Najczęściej jest to nauka języka obcego, zajęcia sportowe, kółka zainteresowań, jak również korepetycje.

Na pytanie: na jakie zajęcia pozalekcyjne uczęszczasz? Uczniowie liceów najczęściej wskazują **naukę języków obcych** (32,65–80,00%), o wiele mniej uczniowie technikum (9,26–23,64%) i tylko 8,89% uczniowie szkoły zasadniczej z Radomia (rys.4). Istotna statystycznie (współczynnik kontyngencji C – Pearsona – 0,4919) zależność występuje ze względu na typ szkoły i miejscowość. Można przypuszczać, że licealiści przykładają dużą wagę do znajomości języków obcych, jak również im mniejsze miasto, tym mniej możliwości, również finansowych na doksztalcenie. Często pojawiającą się odpowiedzią uczniów wszystkich typów szkół były **zajęcia sportowe**. Uczestnictwo w życiu sportowym wykazało 16,33–

48,00% licealistów, 12,77–35,56% uczniów zasadniczej szkoły i jeszcze mniej, bo 14,81–29,09% uczniów technikum.

Trzecim wymienianym rodzajem zajęć pozalekcyjnych są **korepetycje**. Związane są one zazwyczaj z uzupełnieniem, pogłębieniem wiedzy dla poprawy ocen szkolnych oraz zwiększenia szans sprostania konkursowi do kolejnego etapu edukacji, najczęściej na studia. Korepetycje najczęściej wskazywali uczniowie liceów 18,37–46,00%, następnie uczniowie technikum – 5,56–18,18% i tylko 2,13–4,44% uczniów zasadniczej szkoły zawodowej. Korepetycje, podobnie jak nauka języków obcych, ujawniły istnienie istotnego statystycznie (współczynnik kontyngencji C-Pearsona) związku tego czynnika z typem szkoły i miejscowością siedziby szkoły. Licealiści częściej korzystają z tego typu zajęć niż uczniowie szkół zawodowych, natomiast im mniejsze miasto, tym rzadziej uczący się uczęszczają na korepetycje.

Tabela 4. Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych

Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych	Licea			Technika			Zasadnicze Szkoły Zawodowe			Wspól. kontyng. C-Pearsona
	W	R	Z	W	R	Z	W	R	Z	
Nauka języka obcego	80,00	46,00	32,65	23,64	17,02	9,26	–	8,89	–	0,4919
Zajęcia sportowe	48,00	20,00	16,33	29,09	21,28	14,81	26,09	35,56	12,77	0,2403
Zespół muzyczny, chór	4,00	6,00	–	–	–	5,56	–	–	–	0,1862
Kółka zainteresowań	20,00	20,00	8,16	3,64	–	1,85	–	2,22	–	0,3040
Korepetycje	28,00	46,00	18,37	18,18	6,38	5,56	–	4,44	2,13	0,3719
Nie uczęszczam	12,00	18,00	42,86	41,82	65,96	72,22	73,91	57,78	85,11	0,4321
Inne	2,00	4,00	4,08	5,45	–	1,85	–	–	–	–

Przy poziomie ufności 95%.

**Kółka zainteresowań** są wybierane najczęściej przez licealistów (8,16–20,00%), w technikum deklaruje uczestnictwo już tylko 1,85–3,64% uczniów. W zasadniczej szkole zawodowej w Radomiu tylko 2,2% uczniów. Prawdopodobnie w liceach ogólnokształcących są częściej organizowane zajęcia pozalekcyjne z uwagi na większe zainteresowanie uczniów, jak i ogólny profil kształcenia.

Bardzo duży odsetek uczniów szkół zasadniczych – 57,78–85,11% – deklaruje brak zajęć pozalekcyjnych. Uczniowie technikum – 41,82–72,22% – zadeklarowali nie uczęszczam, a licealiści 12,00–42,86%. Istotna statystycznie (współczynnik kontyngencji C – Pearsona) zależność wystąpiła ze względu na typ szkoły i miejscowość. Wyniki te korelują z wynikami dotyczącymi nauki języków obcych oraz korepetycji. Uczący się szkół zasadniczych deklarują brak zajęć pozalekcyjnych, być może ze względu na brak chęci bądź możliwości uczestnictwa. Natomiast im większe miasto, tym częściej uczniowie wszystkich typów szkół uczestniczą w zajęciach.

Nauczyciele z liceów i techników najczęściej wymieniali naukę języków obcych, rzadziej czynili to nauczyciele szkół zasadniczych. Wszyscy nauczyciele wskazywali na uczestnictwo uczniów w zajęciach sportowych. W opinii nauczycieli licealiści również często uczęszczają na korepetycje i kółka zainteresowań.

\* \* \*

W poziomie aspiracji zachowują się nadal dysproporcje pomiędzy uczniami badanych typów szkół. W każdej badanej miejscowości najwyższy poziom aspiracji prezentują uczniowie liceum, potem techników i niski poziom uczniowie zasadniczych szkół zawodowych. Najwyższy poziom aspiracji deklarują uczniowie wszystkich typów szkół w metropolii, obniżenie poziomu obserwujemy w średnim mieście i najniższy w małym mieście.

Kształcenie w szkołach ponadgimnazjalnych utwierdza generalnie uczniów w prawidłowości podjętej pierwszej decyzji wyboru drogi edukacyjnej i zawodowej. W małych miejscowościach ograniczoność oferty edukacyjnej powoduje mniejszą zgodność aspiracji edukacyjno-zawodowych i zainteresowań uczniów z wyborem szkoły, głównie szkół zawodowych. Analiza programów nauczania, wpływu przedmiotów nauczania, zajęć pozalekcyjnych na aspiracje edukacyjno-zawodowe wykazała, że według opinii uczniów i nauczycieli są to czynniki, choć w różnym stopniu, wpływające na poziom tych aspiracji.

Kryzys i sytuacja, głównie na rynku pracy, zachwiały wśród młodzieży motywacje uczenia się, posiadanie dyplomu. Pada również mit o możliwościach pracy, już nie kariery zagranicą. Chociaż dalej mimo powrotów emigrantów występuje znaczne zainteresowanie pracą zagranicą. Utrzymuje się dalej wysoka aktywność edukacyjna Polaków. Zauważalny jest w ostatnim dziesięcioleciu wzrost aspiracji edukacyjno-zawodowych młodzieży uczącej się we wszystkich badanych szkołach i środowiskach.

## Literatura

- Bednarczyk-Jama N.: *Aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. IBE, Warszawa 2008
- Bogaj M.: *Przemiany aspiracji edukacyjnych młodzieży (1945–2004)*. „Edukacja” 2005, nr 3
- Inoue Y.: *The educational and occupational attainment Process: the role of adolescent status aspirations*. University Press of America, Oxford 1999
- Janowski A.: *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. WSiP, Warszawa 1977
- Laska E. I.: *Aspiracje młodzieży okresu przemian – wybrane aspekty*. „Pedagogika Pracy” 2006, nr 49
- Lewowicki T.: *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1987
- Looker D., Thiessen V.: *Aspirations of Canadian youth for higher educational: final report*. Quebec 2004
- Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. „Żak”, Warszawa 2004
- Pratt P. A.: *The Stability of Occupational Aspirations of Young Adults*. 1989
- Sikorski W.: *Aspiracje, studium psychologiczne i socjopedagogiczne*. PWSZ, Nysa 2005
- Skorny Z.: *Mechanizmy funkcjonowania aspiracji*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1980
- Szymański M. J.: *Młodzież wobec wartości*. IBE, Warszawa 2000.

### School determinants of the educational-professional aspirations of upper-secondary school pupils

Coming from the theory of aspiration of T. Lewowicki, I present school determinants (type of upper-secondary school) and environments (small county town, medium town and metropolis) based on the results from the research carried out in 2005–2006 and verified in 2010.

I justify the disproportions in aspirations of pupils according to the type of school and environment based on the analysis of empirical results from the research on the factors determining the choice of school, influence of classes on educational plans and aspirations.

# SYLWETKI PEDAGOGÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2011

Jurij W. Teliaczyj

*Chmielnicki Uniwersytet Humanistyczno-Pedagogiczny*

*Ukraina*

## ŻYCIE I TWÓRCZOŚĆ PIOTRA JANA CHOŁODNEGO [1876–1930]

W historii Ukrainy jest nazwisko, które jest mało znane nie tylko szerokim kręgiem społeczeństwa, ale i historykom. To Piotr Jan Chołodny [18.12.1876 – 07.06.1930] ukraiński i społeczny mąż stanu, pedagog, malarz, naukowiec (*Osnowa...*, 1886; Teliaczyj, 2008). Urodził się on w prastarym mieście Perejasławie w znanej rodzinie Chołodnych, która dała światu Mikołaja Chołodnego [1882–1953] – naukowca – botanika, fizjologa, mikrobiologa i ekologa, członka Akademii Nauk URSS (na jego cześć nazwano Instytut botaniki Narodowej Akademii Nauk Ukrainy); Grzegorza Chołodnego [1886–1938] – naukowca–filologa, dyrektora instytutu naukowego języka ukraińskiego Ogólnoukraińskiej Akademii Nauk (rozstrzelanego w 1938 roku). Należy również wspomnieć córkę brata Piotra Chołodnego – słynną aktorkę filmową Wierę Chołodną [1893–1919]; córkę Chołodnego – radziecką rzeźbiarkę Marię Hołodną [1903–1989]; jego syna – malarza ukraińskiej diaspory w USA Piotra Chołodnego (młodszego) [1902–1991]; bratową – Natalię Lewicką-Chołodną [1902–2005], ukraińską poetkę za granicą (Danikienko, 2002, s. 972).

P. J. Chołodny przeżył krótkie, ale bardzo ciekawe życie, godne patrioty-inteligeny. Jego losy to przetrwanie wojny, rewolucji i emigracji, a także radość sukcesów i ból porażek. Piotr Chołodny znał się i pracował z Władimirem Wernadskim, Michałem Gruszewskim, Pawłem Skoropadskim, Władimirem Wynnyczenko, Symonem Petlurą. Utrzymywał ścisłe kontakty ze wszystkimi znanymi działaczami kultury, nauki i edukacji Ukrainy w latach 1910–1930. Był osobą wszechstronnie wykształconą i w ciągu swoich 54 lat bardzo wiele osiągnął. Niestety jego imię i zasługi na Ukrainie są mało popularyzowane, a za jej granicami zupełnie niezna-  
ne, choć niewątpliwie zasługują na uwagę (Teliaczyj, 2007, s. 135).

W przeddzień rewolucji 1917 roku P. Chołodny cieszył się zasłużonym uznaniem wśród inteligencji świadomej swojej narodowości, osiągnął znaczne sukcesy w edukacji, nauce i sztuce. Jeden z najlepszych absolwentów Kijowskiego Uniwersytetu Św. Włodzimierza – zrobił karierę naukowca-chemika. Pracując na stanowisku profesora Kijowskiego Instytutu Politechnicznego, zajmował się

badaniami nad srebrem i poczynił poważne odkrycia naukowe (Chołodnyj, 1997, s. 1–2). Do 1920 roku i w latach następnych Niemcy wydobywali srebro koloidalne dzięki wynalazkom Chołodnego. Niezwykle ciekawe jest to, że w czasach pierwszej wojny światowej udało mu się stworzyć jedną z najdoskonalszych masek przeciwgazowych używanych w całej Europie! P. J. Chołodnyj był założycielem i pierwszym dyrektorem szkoły handlowej w Kijowie, aktywnym działaczem miejscowej „Poświaty” (Chołodnyj, 1909, s. 14 i nast.).

W tym czasie ujawnił jeszcze jedną pasję, która stała się dla niego „sprawą całego życia” – malowanie. Malował od dziecka, ale nie miał specjalistycznego przygotowania, oprócz wieczorowej artystycznej szkoły M. Muraszka. Jednak już do 1917 roku jego twórczość dobrze odbierana była w artystycznych kołach Kijowa. Pisali o nim na przykład D. Antonowycz, K. Szyrocki. W swej twórczości P. Chołodnyj wykorzystywał technikę tempery. Prawdziwym arcydziełem ukraińskiego malarstwa stał się jego obraz „Bajka o dziewczynie i pawicy” (rok 1916, stworzony na podstawie popularnej kolędy; Teliaczyj, 2010, s. 10–13). Obrazy Piotra Jana były eksponowane wielokrotnie na wystawach w Kijowie i Połtawie. Wśród obrazów malarza przeważały krajobrazy, dużo było również portretów.

Nie ma nic dziwnego w tym, że w początku wydarzeń rewolucyjnych z 1917 roku zanurzył się on całkowicie w wir życia polityczno-społecznego. Na wiosnę 1917 roku Piotr Jan Chołodnyj aktywnie zajął się reformą systemu edukacji. Przebieg jego kariery zawodowej jest dosyć bogaty: dyrektor pierwszego ukraińskiego gimnazjum miasta Kijowa, zastępca przewodniczącego Związku Szkolnej Edukacji Ukrainy, członek biura Ogólnoukraińskiego Związku Nauczycielskiego, inicjator ogólnoukraińskich pedagogicznych zjazdów oraz forum sztuki. On – członek Ukraińskiej Centralnej Rady, stały zastępca wszystkich ministrów edukacji narodowej za czasów rządu Centralnej Rady, hetmanatu P. Skoropadskiego, Dyrektoriatu, pełnił też obowiązki ministra – był ministrem edukacji narodowej Ukraińskiej Republiki Ludowej.

Piotr Chołodnyj był inicjatorem otwarcia Ukraińskiej Akademii Sztuk Pięknych (1917 rok), ukraińskiej akademii pedagogicznej (1917 rok), pierwszych dwóch państwowych ukraińskich uniwersytetów w Kijowie i Kamieńcu Podolskim (1918 rok), Ukraińskiej Akademii Nauk (1918 rok) oraz innych (Teliaczyj, 2001). Jest też koordynatorem i inicjatorem głównych programowych dokumentów ukraińskiego narodowego systemu edukacji w tym czasie – projektu i statutu „jedynej szkoły” (Teliaczyj, 2004).

Będąc członkiem rządu UNR, po ofensywie wojsk bolszewickich i nastaniu władzy radzieckiej, wraz z całym rządem w listopadzie 1920 roku udał się na emigrację – do sąsiedniej Polski, do Tarnowa (Teliaczyj, 2006, s. 153).

Okoliczności polityczne sprawiły, że w końcu 1921 roku Piotr Chołodnyj zrzekł się stanowiska ministra edukacji narodowej w rządzie UNR i przeniósł się z Tarnowa na terytorium Obwodu lwowskiego.

Okres lwowski jest najbardziej owocny w biografii Piotra Jana Chołodnego. W ciągu dziesięciu lat pobytu we Lwowie osiągnął wysoki poziom mistrzostwa. W tym czasie we Lwowie zebrali się tacy znani malarze, jak O. Nowakowski, I. Trusz, O. Kulczycka. Ale P. Chołodnyj zajął szczególne miejsce w gronie wybitnych działaczy nie tylko regionu Zachodniego, ale i całej Ukrainy (Teliaczyj, 2001). Na zaproszenie głowy ukraińskiej greckokatolickiej cerkwi – metropolity Andrzeja

Szeptyckiego – na początku 1922 roku wykonał renowację cudownej ikony Matki Boskiej Zarwanickiej (Teliaczyj, 2008, s. 44–45). Później według jego projektu były wykonane przepiękne witraże we lwowskiej świątyni – cerkwi Uspieńskiej, a także w cerkwi Mraznickiej (w pobliżu kurortu Truskawiec).

Mimo wielości malarzy-specjalistów, to Chołodnyj w końcu lat dwudziestych malował cerkiew Lwowskiego Seminarium Duchowego, w którym stworzył oryginalny ikonostas. Malował i inne cerkwie, tworzył ikony na terytorium zachodniej Ukrainy. Chołodnyj cały swój czas poświęcał sztuce, praktycznie malował stale. Spod jego pędzla wyszły setki prac – krajobrazy, portrety, ikony, ilustracje do książek, czasopism. Jego działalność w składzie naukowego zespołu im. Tarasa Szewczenki również przebiegała w kontekście sztuki. Piotr Chołodnyj był też organizatorem i stałym przewodniczącym „Kółka działaczy ukraińskiej sztuki”, które oprócz funkcji organizatorskich, jednoczyło malarzy całej Zachodniej Ukrainy, przygotowując wystawy prac swoich członków (Teliaczyj, 2008).

Człowiek o wyjątkowej inteligencji, szlachetności, posiadający rzadki talent, żył skromnie, był samotny i bardzo martwił się o rodzinę, która pozostała w Radzieckiej Ukrainie (Teliaczyj, 2001). Wiemy, że często za ostatnie pieniądze kupował farby, aby móc malować. Chołodnego szczerze ceniono i szanowano. Umarł latem 1930 roku w Warszawie, dokąd pojechał, aby się leczyć. Został pochowany na Cmentarzu Prawosławnym na Woli (dokładnego miejsca pochówku nie odnaleziono) (nekrolog P. J. Chołodnego).

Po wcieleniu Zachodniej Ukrainy do Ukraińskiej Republiki Socjalistycznej w 1952 roku niszczone „sztukę burżuazyjną i nacjonalistyczną”. Zniszczono wiele prac, wśród nich spalone zostały z Muzeum Lwowskiego prace Piotra Chołodnego – m.in. unikalny obraz „Oj, w polu żyto”. Przez długie lata o życiu i twórczości P. J. Chołodnego oficjalnie nie można było mówić. Zakazywano wszystkiego, co było związane z jego osobą (Kozan, 2001).

Obrazy mistrza rozeszły się po całym świecie. Jego prace zachowały się w muzeach Ukrainy (Kijów, Charków, Lwów, Winnica) i prywatnych kolekcjach w Rosji, we Włoszech, Polsce, USA, Kanadzie i in. Zasługuje na uwagę fakt, że na temat biografii Piotra Chołodnego nie podjęto żadnej dysertacji i badań monograficznych.

Spodziewamy się, że w najbliższym czasie dziejopisarstwo uzupełnione zostanie pracami poświęconymi życiu i twórczości tego człowieka – prawdziwego patrioty-inteligena, który całe życie poświęcił dla Ukrainy.

## Literatura

Даниленко В. М.: В ім'я України. Петро Іванович Холодний (1876–1930 рр.) [Текст] / В. М. Даниленко, О. М. Завальнюк, Г. О. Куриленко, Ю. В. Телячий. – Хмельницький: Мельник А. А., 2006. – 206 с.

Даниленко В. М.: Петро Холодний – освітній діяч, митець, патріот України [Текст] / В. М. Даниленко, Ю. В. Телячий // Микола Плав'юк: Україна, життя мос. – К.: Вид-во ім. О.Теліги, 2002. – Т.3. – С.972–981.

Кожан І. В.: Знищення творів П.І.Холодного у м. Львові (1952 р.) [Текст] / Ю. В. Телячий // Наукові праці Кам'янець-Подільського держ. пед. ун-ту: історичні науки. – Кам'янець-Подільський: Оіпом, 2001. – Т.6 (8).

*Особова справа П. І.Холодного* // Центральний державний архів вищих органів влади і управління України. – Ф.1868. – Оп.1. – Спр.1. – Арк.9–10.

*Петро Іванович Холодний [некролог]* // Діло. (м. Львів). – 1930. – 11 червня.

Телячий Ю. В.: *Історія одного шедевра: Петро Холодний – старший, „Казка про дівчину і наву“* [Текст] / Ю.В. Телячий // Образотворче мистецтво. – 2010. – №2/3. – С.10–13.

Телячий Ю. В.: *Незгадані Петро Холодний – старший* [Текст] / Ю. В. Телячий // Образотворче мистецтво. – 2008. – С.20–22.

Телячий Ю. В.: *Петро Іванович Холодний: коротка хроніка життя і діяльності (1876–1930 рр.)* [Текст] / Ю. В. Телячий // Наукові праці Кам'янець-Подільського держ. пед. ун-ту: історичні науки. – Кам'янець-Подільський: Оіом, 2001. – Т.6 (8). – С.544–551.

Телячий Ю. В.: *Петро Холодний в Зарваниці* [Текст] / Ю.В. Телячий // Образотворче мистецтво. – 2008. – №3(67). – С.44–45.

Телячий Ю. В.: *Подільський період життя й діяльності П. І. Холодного (1918-1920 рр.): з хроніки подій* [Текст] / Ю. В. Телячий, Г. О. Куриленко // Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський: Оіом, 2006. – Т.7. – С.145–154.

Телячий Ю. В.: *Проблеми дослідження життєвого і творчого шляху П.І.Холодного* [Текст] / Ю. В. Телячий // Петро Іванович Холодний (1876–1930 рр.): життя в ім'я України: зб. статей і повідомл. за матеріалами Всеукр. круглого столу (14–15 грудня 2006 р.). – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2007. – С.135–142.

Телячий Ю. В.: *Роль П.І.Холодного в створенні „Проекту Єдиної школи на Україні“* [Текст] / Ю. В. Телячий, Г. О. Куриленко // Науковий вісник Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича: зб. наук. статей: Історія. Політичні науки. Міжнародні відносини. – Чернівці: Рута, 2004. – Вип.229–230. – С.34–38.

Холодний П. І.: *Стабільні Колоїдні розчини срібла* [Текст] / П. І. Холодний // Записки природничо-математично-лікарської секції Наукового товариства ім.сн Т. Г.Шевченка. – Львів, 1997. – Т.ХХVI. – С.1–2.

Холодний П. І.: *Як машина говорить: З народних лекцій, що впорядкувала шкільно-лекційна комісія товариства „Просвіта“ у Києві р. 1908–1909.* [Текст] / П. І. Холодний. – К., 1909. – 14 с., іл..

## **Petro Holodny: the pages of outstanding life**

Life and creative work of Petro Ivanovych Holodny [1876–1930] – Ukrainian state statesman, teacher, artist, scientist have been analyzed in the article. His personal contribution into national education, science and culture development has been characterized.



# RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2011

**Swietlana Sysojewa: *Interaktywni technologi nawczanija doroslich. Nawczalno-metodicznij posibnik dla wkladacziv sistemi formalnoi, nieformalnoi ta informalnoi oswiti doroslich. Nacionalna akademija piedagogicznich nauk Ukraini, Kijowskij uniwersitet imieni Borisa Grinczenka, Kijiw 2011, s. 320***

W dziejach ludzkości następowały różne wydarzenia, zjawiska i procesy, które zmieniały jakość życia wielu dawnych pokoleń, a niekiedy pozostają znaczące nadal. Jako szczególnie ważne przywołuje się zazwyczaj umiejętności wskrzeszenia ognia, uprawę roli i hodowlę roślin, udomowienie zwierząt, wynalezienie koła, wynalezienie różnych odmian pisma, a po wiekach wynalezienie druku jako środka upowszechniania tekstów, wynalezienie maszyny parowej i rozwój przemysłu, wynalazki dające ludziom różne źródła energii – w tym energię elektryczną, atomową – i wiele, wiele innych odkryć stanowiących milowe kamienie rozwoju cywilizacji. Od wieków do istotnych sil sprawczych przemian cywilizacyjnych zalicza się oświatę i naukę. Ważnym – wydaje się, że coraz ważniejszym – czynnikiem rozwoju, czynnikiem warunkującym życiowe szanse poszczególnych ludzi i całych społeczeństw, warunkującym jakość życia, jest przekaz informacji (m.in. o dokonaniach nauki, sposobach lepszej organizacji życia społecznego, doświadczeniach godnych poznania i wykorzystania) i dostęp do informacji. Współcześnie coraz bardziej zdajemy sobie z tego sprawę. Nie bez przyczyny o współczesnych społeczeństwach mówi się, że są to (lub wkrótce będą) społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa informacji.

Właśnie te dwa obszary naszej cywilizacji przeżywają ostatnio niespotykany wcześniej rozwój. Osiągnięcia nauki zadziwiają i budzą nadzieje na spełnienie wielu marzeń o szczęśliwym życiu. Niekiedy budzą także obawy. Rozwój technologii komunikacji, technologii informacyjnych jest wprost oszalamiający. Nauka i technologiczne informacyjne tworzą szczególną synergię, z niezwyklej rozmachem

wspierają się wzajemnie. Rozwój nauki, lawinowy przyrost wiedzy i rozwój technologii informacyjnych są znakami czasu, znakami współczesności. Przede wszystkim są czynnikami niezwykłego rozwoju cywilizacji i mogą być wielką szansą stworzenia warunków szczęśliwego życia kolejnych pokoleń.

Dokonujące się we współczesnym świecie zjawiska i procesy nie pozostają bez wpływu na spostrzeganie edukacji – jej celów, treści, sposobów prowadzenia. Edukacja może i powinna sprzyjać rozumieniu i właściwemu wykorzystaniu dorobku nauki i rozwoju technologii informacyjnych. Ale też edukacja może i powinna służyć rozwojowi nauki i technologii. Oczywiście, powinna służyć rozwojowi ludzi, przygotowaniu ich do godnego i udanego życia we współczesnym świecie, powinna korzystnie oddziaływać na wszystkie sfery działalności społecznej. Wszystko to jednak coraz bardziej zależy od takich zmian edukacji, które stworzą warunki korzystania z informacji, wymiany informacji, uczenia się i twórczości w interakcjach z innymi ludźmi i w interakcjach z kreowanymi przez nich i wykorzystywanymi technologiami informacyjnymi. To staje się jednym z najważniejszych zadań gremiów odpowiedzialnych za modele edukacji. Coraz bardziej staje się to również wyzwaniem stawianym w ogóle społeczeństwom.

Zdają sobie z tego sprawę pedagodowie. Na świecie powstało wiele prac traktujących o technologiach informacyjnych w edukacji, o przygotowaniu do korzystania z tych technologii, o procesach edukacyjnych skojarzonych z technologią informacyjną (TI), a także o funkcjach edukacyjnych i skutkach korzystania z TI. Również w Polsce interdyscyplinarne zespoły działające z inspiracji i przy udziale pedagogów, a ponadto pedagodowie zajmujący się technologiami edukacyjnymi, mają już w tym zakresie niemały dorobek<sup>1</sup>. Interesujące studia i badania, a także publikacje, znaleźć można także w dorobku pedagogów z krajów ościennych – m.in. z Ukrainy.

Dobrym przykładem odczytania powinności edukacji w świecie społeczeństwa wiedzy

i społeczeństwa informacyjnego jest książka Swietlany O. Sysojewej *Interaktywne technologie w nauczaniu dorosłych. Nauczalno-metodyczny podręcznik dla wykładowców systemów formalnej, nieformalnej i informacyjnej edukacji dorosłych* (NAPN Ukraini, Kijowskijskij uniwersitet imieni Borisa Grinczenka, Kijiw 2001).

Autorka kreśli w tej książce społeczno-gospodarcze i kulturowe tło wyzwań edukacyjnych. Zwraca uwagę na zjawiska globalizacji i związanej z tym konkurencyjności, które sprawiają, że w państwach rozwiniętych określa się strategię edukacyjne, które w warunkach globalizacji i konkurencji w sferze wiedzy i technologii mają sprzyjać rozwojowi społeczeństw i rozwojowi tych państw. Takie strategię potrzebne są również w państwach dążących do wyższego poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego i ekonomicznego. Dotyczy to – na co zwraca uwagę – także Ukrainy. Rozwój tego państwa i społeczeństwa zależy m.in. od tego, czy modernizacja oświaty stanie się strategicznym celem polityki państwa (s. 5).

Współczesny świat stawia wymagania ciągłego uczenia się, dlatego S. Sysojewa akcentuje znaczenie uczenia się i rozwoju ludzi dorosłych. Szansą edukacji dorosłych są interaktywne kształcenie i kształcenie na odległość (kształcenie zdalne). Te trzy kategorie – edukacja dorosłych, kształcenie interaktywne i edukacja na odległość – stały się wątkami przewodnimi książki. Pozostają one w ścisłym związku z technologiami interaktywnymi, które można i należy stosować w edukacji. Rozwinięciem poglądów i propozycji autorki są dwie części omawianej tu publikacji.

Pierwsza część jest zarysem teoretycznych podstaw interaktywnego kształcenia (nauczania – uczenia się) dorosłych. Kolejno przedstawione zostały – w bliskim dosłowności tłumaczeniu – podstawowe charakterystyki procesu oświatowego, andragogika (jej istota i główne założenia), określenia „interaktywne nauczanie”, „interaktywna technologia nauczania dorosłych”, pojęcia (pojmowanie) interaktywności w odniesieniu do kształcenia zdalnego, andragogiczny model kształcenia interaktywnego i warunki jego wykorzystania, struktura, cele i psychologiczne właściwości kształcenia ludzi dorosłych, formy i metody edukacji (kształcenia) dorosłych, wymagania wobec pedagogów-andragogów.

Wszystkie te zagadnienia są omówione w sposób bardzo komunikatywny – przy odwołaniu do definicji lub określeń, zaakcentowaniu głównych punktów, w wielu miej-

scach z prezentacjami graficznymi, schematami, tabelami. Nieuniknione w takich przypadkach uproszczenia są rekompensowane klarownością wykładu. Polski czytelnik może dostrzec pewne różnice w terminologii, niektórych typologiach czy elementach procesów edukacyjnych – między publikacjami z zakresu andragogiki i technologii kształcenia w literaturze wydawanej w naszym kraju i w tej książce. Może to być inspiracją do przemysłów pożytecznych w rodzimym andragogice – w tym w andragogice z wykorzystaniem interaktywnej technologii. Podkreślić należy, że w książce przytoczone zostały różne źródła i poglądy przyjmowane w światowej literaturze, co stanowi wspólną płaszczyznę porozumienia światowej społeczności andragogów i po części także pedagogów zajmujących się technologiami edukacyjnymi.

Druga część książki ma charakter głównie metodyczny i zawiera przegląd – jak określa to autorka – aktywnych form i metod kształcenia. A zatem – po prezentacji założeń teoretycznych zamieszczone są propozycje praktyczne, jak można i jak powinno się prowadzić kształcenie dorosłych z wykorzystaniem technologii interaktywnych. Omówione zostały m.in. metody: stymulowania twórczej aktywności uczących się, sytuacji twórczych, zadań naukowo-twórczych, kształcenia we współpracy (kształcenia w małych grupach), projektów „kształcących”, treningu, dyskusji, gier, metody problemowe, studia przypadków. Podane są charakterystyki metod, niektóre typologie szczegółowe, ale przede wszystkim procedury stosowania, uwarunkowania, sugestie czy zalecenia metodyczne. Również w tej części książki dosyć częste są zabiegi graficzne ułatwiające dostrzeżenie spraw ważniejszych oraz – w miarę potrzeb – zapamiętanie istotnych treści. Autorka przedstawia wybrane zagadnienia dotyczące doboru metod, przygotowania, realizacji i oceny efektów stosowanych metod i form. Porównuje także dwie grupy metod – metody „pasywne” i „aktywne”.

Godnym uwagi wzbogaceniem części metodycznej są aneksy. W jednym z nich nakreślone jest studium przypadku dotyczące kształcenia urzędników (administracji) państwowych, w drugim znajduje się analiza porównawcza edukacyjnych możliwości systemów kształcenia zdalnego. Przywołane są przy tym przykłady kilku takich systemów (m.in. system kształcenia zdalnego Moodle, system Learning Space, Blackboard Learning System, system zdalnego treningu REDCLASS, system „Prometeusz”, Wirtualny Uniwersytet).

W sumie – jest to książka stanowiąca wartość i inspirującą, a zarazem pożyteczną praktycznie, egzemplifikację tego nurtu pedagogiki, który określany jest pedagogiką stosowaną. Teoretyczna warstwa służy rekomendacjom praktycznym, a całość ma sprzyjać lepszemu rozumieniu procesów edukacyjnych i ulepszaniu edukacji.

\*

Na zakończenie chciałbym krótko wspomnieć o autorce książki. Swietłana Sysojewa jest profesorem pedagogiki, wiele lat pracowała w instytutach Akademii Nauk Pedagogicznych – obecnie Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych – Ukrainy, jest członkiem-korespondentem tej Akademii. Obecnie pracuje w Kijowskim Uniwersytecie im. Borysa Grinczenki. Na Jej dorobek naukowy składa się wiele prac w języku ukraińskim, polskim i angielskim.

Od roku 2001 pracuje również w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie, gdzie z powodzeniem wypełnia powinności nauczycielki akademickiej. Jest uznaną uczoną w Ukrainie, znaną również w Polsce – m.in. z paru publikacji<sup>2</sup> i z udziału w konferencjach naukowych. Ma duże zasługi w inspirowaniu i organizowaniu współpracy naukowej środowisk akademickich Polski i Ukrainy.

Prezentując z przyjemnością Jej sylwetkę trudno oprzeć się uwadze, że wybitni zagraniczni profesorowie nie stronią od podejmowania prac o wyraźnym nachyleniu aplikacyjnym. Może skłoni to pedagogów również w naszym kraju do większego zaangażowania w działania silnie skierowane na rzecz praktyki edukacyjnej. Edukacji takie wsparcie jest bardzo potrzebne.

Tadeusz Lewowicki  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

### Przypisy

- <sup>1</sup> T. Lewowicki, B. Siemienicki (red. nauk.): *Technologie edukacyjne – tradycja, współczesność, przewidywana przyszłość*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2011; T. Lewowicki, B. Siemienicki (red. nauk.): *Technologie edukacyjne w wymiarze praktycznym*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2011; S. Juszczak (red.): *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2003; S. Juszczak (red.): *Edukacja na odległość: kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2003; K. Wenia, E. Perzycka (red. nauk.): *Edukacja informacyjna: neomedia w społeczeństwie wiedzy*. ZAPOL, Szczecin 2009 oraz prace innych autorów,

- <sup>2</sup> S. Sysojewa: *Kształcenie pedagogiczne nauczycieli akademickich*. W: W. Kremień, T. Lewowicki, S. Sysojewa (red.): *Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli*. WSP ZNP, UP, Warszawa–Kraków 2010; S. Sysojewa: *Technologie nauczania ukierunkowane na osobowość: metoda projektów*. „Ruch Pedagogiczny” 2001, nr 3–4; S. Sysojewa: *Pedagogiczne problemy nauczania na odległość*. „Ruch Pedagogiczny” 2004, nr 3–4;

**Pedagogika. Tom 4: Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji. Red. naukowa Bogusław Śliwerski, GWP, Gdańsk 2010, s. 515**

Pierwsze zdanie bywa zazwyczaj zapamiętane, a przynajmniej przeczytane, zatem na wstępie muszę zaznaczyć, iż doceniam i podziwiam dużą odwagę oraz twórczy wysiłek Bogusława Śliwerskiego, redaktora tego tomu (także trzech wcześniejszych), który odslania możliwie w pełni oblicze polskiej (i nie tylko) pedagogiki.

Moje zainteresowanie wartością tego niecodziennego przedsięwzięcia, wynika z tego, że twórcy podręczników na ogół dokonują przedwczesnego i pochopnego usunięcia różnic, dając w zamian krótsze lub dłuższe uogólnienia nie troszcząc się o wzbudzenie wrażliwości metapoznawczej. W ten sposób spływają potencjał możliwości samorozwojowych czytelnika.

Nieświadomie nadmiernie uproszczając, co łatwo można zanegować, stosując zasadę „albo-albo” (albo jedność doskonale radząca sobie bez różnic, albo różnica bez jakiegokolwiek jedności, choćby poziomu czy stylu), gdy tymczasem mamy zawsze do czynienia ze **świadomością braku strukturalnej złożoności lub z brakiem świadomości tego braku**, w tym ostatnim przypadku, brakiem wrażliwości na efekt dynamicznej całości, zredukowanej niestety najczęściej do jednej formy racjonalności czy jednego dyskursu.

Współczesny pedagog lub pretendent do uprawiania tej dynamicznie rozwijającej się dyscypliny naukowej w najwyższym stopniu powinien być zdolny do samoograniczenia swojej wygodnej niszy egzystencjalnej (posługując się w niej przydatną zawodowo teorią, dyskursem, a nawet paradygmatem). Jeśli dzisiaj potrzebujemy jedności, to nie oznacza, że ma być to „silna jedność”, tak samo, jak nie musi to być „silne zróżnicowanie” (absolutna heterogeniczność, nawet u postmodernistycznie nastawionego Wolfganga Welscha, jest paradoksalnie domeną rodzenia się autorytaryzmu).

Musimy ciągle pamiętać, iż jednostka w przestroni zainteresowań pedagogiki nie może działać bez nawyku ciągłej konfrontacji swoich ważnych potrzeb z „nadrzędnymi” potrzebami „wspólnoty organicznej” (mówiąc za Heglem) lub przynajmniej „wspólnoty interpretacyjnej”, w efekcie zapewne jakąś ich część przejmie machinalnie, będąc wciągnięta w wir modnej inkulturacji, lecz także zawsze będzie część krytycznie odrzucona.

Czy zatem jeszcze kogoś szokuje **pluralizm syntezy** („różnojednia”) Bronisława F. Trentowskiego<sup>1</sup>, wymagający swojej mapy myślenia i działania pedagogicznego. Tym bardziej że dzisiaj (przynajmniej dla niektórych) nie ma większego znaczenia, czy jej status będzie miał charakter substancjalny, czy tylko formalny, bo jej sensem jest kwestia proporcji (jedności i różnicy), których funkcja staje się fundamentalnie konstytutywnym warunkiem naszego przyswajania i osvajania świata.

Dopiero zrozumienie i przyjęcie tej mapy zwraca uwagę na rzeczywisty pluralizm (w którym może być wszystko, również jedność) oraz uczy swobodnego przemierzania się we wszystkich kierunkach (jeśli nawet jest to teoretycznie zbiór nieskończony, to praktycznie zawsze ograniczony do aktualnych możliwości prowadzenia dyskursu opartego na przeciwstawnych formach naszej racjonalności), a także pewnego dyscyplinowania nie tyle spójnością i logicznym porządkiem, co wymogiem strategicznego oscylowania między antypodami własnej wizji świata i wizjami innych. Tożsamość w tym wypadku jest niestannym procesem hybrydyzacji spajającym ontologiczno-epistemologiczne pęknięcie między możliwością a aktem, prowadząc w efekcie do potrzeby konstruowania i negocjowania znaków i znaczeń, w tym budowania pomostu między podmiotem a przedmiotem, wolnością a solidarnością, przekształcającego rozmaite doświadczenia w ramę ciągle odnawianego „transdyskursu”<sup>2</sup>.

Powracając do tekstu recenzowanego podrecznika, należy odnotować, iż zawiera on siedemnaście rozdziałów poświęconych różnym kierunkom w pedagogice, które mówią za B. Śliwerskim „toczą ze sobą spór o swoje miejsce w centrum”, a w efekcie tworzy się coś na kształt „pluralizmu centrów”, który nawet w czasie „zmaćanego dyskursu”, mimo wszystko nie gubi tego samego zadania, jakim jest lepszy człowiek i jego świat.

Pierwszy rozdział: *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką*

a edukacją, kulturą i życiem społecznym, autorstwa Moniki Jaworskiej-Witkowskiej i Lecha Witkowskiego jest swoistym *spiritus movens* całego przedsięwzięcia, a przynajmniej ważnym przyczynkiem do poważnej (bardzo na serio) debaty o relacje pedagogiki z filozofią oraz niezwykle istotnym dla jakości refleksji i praktyki edukacyjnej, a także funkcjonowania środowisk akademickich w integralnie pojętej humanistyce. Między innymi możemy przeczytać, iż mamy do czynienia z „objawami stanu kryzysowego relacji między filozofią a pedagogiką, który przetrwać na kryzysowe oblicze dominujących praktyk i stylów uprawiania obu pól dociekań humanistycznych” (s. 4). Poglębiają go nie tylko wąsko rozumiane specjalizacje (filozofia dla filozofów, historia dla historyków czy kultura dla kulturoznawców), ale przede wszystkim brak minimum wrażliwości i subtelności analiz, dociekań w zakresie obnażania złożoności (paradoksów, aporii, antynomii, dylematów), niesięganie do źródeł, lecz najczęściej tylko do „komentarzy komentarzy”, czy też niedoczenie rozumienia filozofii jako wszelkiej autorefleksji humanistycznej. Zatem pedagogika musi być metahumanistyczna, a filozofia metapedagogiczna. Więż między tymi sferami rozważań może przybrać wariant genetyczny, funkcjonalny, strukturalny i metodyczny. Warto także odnotować, iż te relacje – wymienieni autorzy – w doskonały sposób tropią w twórczości współczesnych pedagogów i filozofów, nie brakuje także odniesień do wielkich filozofów działających na styku tych dwóch (i więcej) dyscyplin humanistycznych, zwłaszcza (do dzisiaj ciągle) źle wycenionego, a jednocześnie (niezwykle dalej) intuicyjnie płodnego B. F. Trentowskiego.

Rozdział drugi: *Pedagogika religii*, autorstwa Bogusława Milerskiego, zawiera krótką historię pedagogiki religii i jej metodologię oraz status naukowy, istotę kształcenia z perspektywy pedagogiki religii i wkład tej ostatniej do teorii kształcenia oraz edukacji międzykulturowej. Autor tego rozdziału pisze: „W kształceniu religijnym, jak jest postrzegane z perspektywy pedagogiki religii, nie chodzi o narzucenie czy zapożyczanie wzorów rozumienia rzeczywistości i działania w świecie, lecz przede wszystkim o ich rozumiejące odkrywanie i internalizację, a w konsekwencji – o kształtowanie dojrzałej osobowości rozumianej w kategoriach struktury duchowej” (s. 58). W takiej perspektywie nauczanie religii może być nie tylko utrwalaniem światopoglądu, lecz praktykowaniem wolności sumienia z jednoczesną walką z „an-

alfabetyzmem religijnym" (dotyczącym identyfikacji i artykulacji ważnych pytań egzystencjalnych), czy też fanatyzmem. Szkoda tylko, że w tym wielogłosie zabrakło bardzo istotnego wkładu polskich pedagogów, zwłaszcza tych, którzy już w połowie XIX wieku próbowali (na skalę dotąd nieznaną) opierać twierdzenia teologiczne na podstawach naukowych, dając w ten sposób zręby pedagogiki religii bez kontekstu konfesyjnego.

B. Milerski jest również autorem trzeciego rozdziału: *Pedagogika kultury*, który pokazuje jej genezę i rozwój, a także sposoby jej rozumienia, zwłaszcza jako nauki humanistycznej, czy w swej krytyce dogmatyzmu, jako pedagogiki filozoficznej. „Przedmiotem refleksji pedagogiki kultury – pisze autor – jako subdyscypliny pedagogicznej staje się formowanie zdolności i konkretnych kompetencji do uczestniczenia w całościowej kulturze symbolicznej, a także kształtowanie osobowości kulturalnej – człowieka jako istoty symbolicznej” (s. 73). Mimo że autor nie utożsamia pedagogiki kultury z metodyką poszczególnych form działalności kulturalnej, w tym sensie nie koncentruje jej tylko na artyzmie czy sprawności „uczestniczenia”, lecz na kształceniu „kulturalnej osobowości człowieka”, to nie sposób nie zwrócić większej uwagi na formy i sposoby jej strukturalnego uwikłania, na jednoczesne zyski i straty podejścia typu „albo-albo”, tym bardziej wobec nieśmiertelnej tezy Michaiła Bachtina, iż **kultura żyje w miejscach nasyconych różnicą**.

Rozdział czwarty: *Pedagogika socjologiczna* Mirosława J. Szymańskiego, wprowadza nas w socjologiczne pojmowanie wychowania i w fenomen szkoły, jako instytucji społecznej oraz z drugiej strony, w prawa selekcji społecznej i w kulturowe uwarunkowania edukacji. Autor przyjmuje między innymi tezę, którą głosił Emile Durkheim, iż społeczeństwo może się rozwijać, jeśli „między jego członkami istnieje dostateczna jednolitość”, a jednocześnie „bez pewnej rozmaitości wszelkie współdziałanie byłoby niemożliwe”. Można odnieść wrażenie, że autor doskonale balansuje na krawędzi teorii i historii, jak również między najważniejszymi dla tej tematyki problemami (dyskryminacji, wykluczenia, kultury wizualnej, cielesnej, czy *gender*). Bogaty rodowód tej subdyscypliny i istotne dokonania w warstwie poznawczej sprawiają, że ogromne znaczenie ma demaskatorski charakter tych badań. „Dzięki temu – stwierdza autor – możliwe jest ukazywanie połowiczności nagłaśnianych przez

propagandę sukcesów oświatowych, obnażanie słabych stron polityki oświatowej i zarządzania szkołami. Ujawniane są ukryte programy reform oświatowych i ukryte programy w pracy szkoły” (s. 131). Różnorodność podjętych przez autora zagadnień z zakresu pedagogiki socjologicznej może wzbogacić nie tylko wiedzę pedagogów, ale podnieść jakość debat w szeroko rozumianej humanistyce.

Rozdział piąty: *Pedagogika kultury popularnej*, autorstwa Zbyszko Melosika, omawia dziedzinę wiedzy, która ma stosunkowo krótki rodowód, pojawiła się bowiem pod koniec poprzedniego wieku, w epoce rodzącego się ducha postmodernizmu, będąc konstruktywną odpowiedzią na pluralizm rzeczywistości. Zatem propozycja autora nie rości sobie prawa do „monopolu na adekwatność”. Jednym z obrazów tej kultury jest fenomen „upozorowania”, w którym media stają się głównym źródłem doświadczeń życiowych jednostki, innym „inflacja znaczeń”, w którym łamią się tradycyjne sposoby porządkowania świata, jeszcze innym „klikanie”, czyli swobodne i płytkie przemieszczanie się przez różnorodne doświadczenia i gadżety kulturowe (być może jest to reminiscencja „pisaniny, gadani i płytkiej ciekawości” Martina Heideggera). Autor wyróżnia kulturę „instant” odnoszącą się do nawyku życia w „natychmiastowości” (*Fast food, Fast sex, Fast car*), kulturę „globalnego nastolatka” z dynamicznie zmieniającą się tożsamością („tożsamość przezroczysta”). „Pedagogika kultury popularnej zakłada istnienie «ważnej metodologicznej możliwości – bycia zdziwionym, zdobycia wiedzy, która nie jest przewidziana w jakimś stanowiącym punkt wyjścia paradygmacie». Podstawową kwestią byłoby tu badanie, w jaki sposób młodzież konstruuje poczucie sensu w ramach dostępnych jej przekazów kulturowych, przy odrzuceniu przekonania, że istnieje jakiegokolwiek niedwuznaczne, odwieczne prawdziwe stanowisko” (s. 146).

Rozdział szósty: *Pedagogika prenatalna*, Doroty Kornas-Bieli, wprowadza nas w trudne meandry prokreacji i rodzicielstwa w okresie prenatalnym i perinatalnym. Autorka m.in. podkreśla konieczność integralnego ujmowania czynników psychofizycznych, społecznych, kulturowych i duchowych, mających zasadniczy wpływ na powodzenie lub niepowodzenie prokreacyjne. Zarazem okres prenatalny stanowi integralną część całego procesu wychowania w ontogenezie. Mimo że jest stosunkowo nową subdyscypliną pedagogiki,

to: „Praktyczne cele pedagogiki prenatalnej (w tym cel edukacyjny i wychowawczy) wyznaczają dość szerokie pole dla działalności zawodowej pedagoga” (s. 171). Pewnym niedosytem może być brak zasadniczej funkcji ludzkiego genomu i pewnej losowości zasad genetycznych (mutacje).

Rozdział siódmy: *Pedagogika rodziny*, autorstwa Jerzego Kulaczowskiego, opisuje podstawowe dla dziecka rodzinne aspekty związane z opieką, socjalizacją, moralnością czy też obyczajowością, a także wskazuje na złożone i wieloaspektowe procesy wychowania w rodzinie. W tej analizie możemy mieć niedosyt wynikający z braku problematyki rodziny współczesnej (niepełnej, dysfunkcyjnej, zastępczej, czy też bardzo ważnego fenomenu „dziedzicznego ubóstwa” i kulturowej deprywacji), niemniej jest to ważny głos w tworzeniu mapy ważnej i niedoinwestowanej problematyki kultury pedagogicznej rodziny.

Rozdział ósmy: *Pedagogika rodzaju (gender)*, Agnieszki Gromkowskiej-Melosik, rozpatruje problem kobiecości i męskości z perspektywy biologicznego esencjalizmu (cech naturalnych) i społecznego konstruktywizmu (cech kulturowych). Autorka omawia teorię „przymatów płciowych” (androcentryzm, polaryzacja rodzajów, esencjalizm biologiczny), a także wychowanie do tradycyjnego układu ról płciowych, oparte na równych prawach, sfeminizowane, poprzez odwrócenie ról płciowych i androgynię. W świetle przedstawionych rozważań stwierdza, iż „w kulturze współczesnej występuje swoisty pat socjalizacyjny. Każdy bowiem z omówionych typów tożsamości jest kontrowersyjny: albo z perspektywy ideału wyzwolenia kobiet, albo w konfrontacji z obowiązującymi tradycjami społecznymi (przeciwko którym wystąpienie przynosi zwykle marginalizację jednostki)” (s. 205). Wydaje się, że współcześnie problematyka *gender* wychodzi ze swojej niszy egzystencjalnej i zaczyna być równoważnym głosem, nie tylko kobiet, ale, co uzasadnia autorka, ważnym głosem pedagogów dopominających się o kategorię i strategię tożsamości dynamicznej.

Rozdział dziewiąty: *Teorie wychowania*, autorstwa Bogusława Śliwerskiego, pokazuje nam, iż „wychowanie nie jest pojęciem neutralnym, ale obciążonym między innymi historyczną, społeczną, filozoficzną i psychologiczną treścią” (s. 211). Na pytanie, czy pedagogika dysponuje jakimś metakryterium lub metateorią „wychowania”, autor odpowiada pozytywnie, aczkolwiek nie jest to odpowiedź prosta

i jednoznaczna. Proponuje m.in. sięgnięcie do porównań dwukategorialnych, wynikających z przeciwstawnych biegunów określonej przestrzeni składającej się na istotę wychowania. Problem się jednak komplikuje, gdy zauważymy, iż „wychowanie” jest pojęciem wieloznacznym ze względu nie tylko na treść, ale i jego istotę, gdy sens, jaki nadaje się temu terminowi, jest w dużym stopniu nasycony różnicą, a nawet odwrotnością teoretycznych podejść i stanowisk. „Okazuje się – pisze autor – że wychowanie należy do wielu systemów wiedzy teoretycznej, w związku z czym może być odczytywane jako **jedność w wielości** [podkreślenie – W.A.]” (s. 221). Pewnym wyjściem może być zaproponowana przez autora mapa definiowanych pojęcia „wychowanie”. Możemy na niej zobaczyć lokalizację poszczególnych definicji „wychowania”, których punktem wyjścia są odmiennie paradygmaty czy kierunki wiedzy. Każda teoria pozwala „dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości”, a jednocześnie żadna nie może być wystarczająca. Bardzo cenną uwagą autora jest nawiązanie do pojęcia „pseudowychowania” (nieadekwatnego, fikcyjnego, wyobcowanego). Na marginesie warto zauważyć, iż w naszej pedagogice wciąż brakuje odważnych syntez, choćby ujętych dynamicznie, a od wielu lat robi to z powodzeniem autor tego rozdziału.

Rozdział dziesiąty: *Orientacje dydaktyczne* napisał Stefan Mieszalski. Dowiadujemy się, jak niektóre koncepcje człowieka wpłynęły na kształt rozwoju najważniejszych orientacji dydaktyki, zwłaszcza kreacjonizmu i ewolucjonizmu, empiryzmu i natywizmu, naturalizmu i inkulturacji, behawioryzmu i dyspozycji duchowych. Autor proponuje również coś „trzeciego” poza dotychczasowymi ramami sporu, w nawiązaniu do najcenniejszych zdobyczy każdej orientacji, chociaż ani poprzez proste ich łączenie w kierunku orientacji eklektycznej, ani poprzez ich wzajemne znoszenie w kierunku orientacji teleologicznej, owo balansowanie na krawędzi jedności i różnicy, w strukturalnej złożoności „między” może przypominać orientację funkcjonalno-komplementarną<sup>3</sup>, aczkolwiek autor nie nawiązuje wprost do koncepcji diachroniczno-synchronicznego rozwoju Trentowskiego czy Hessena. Zdaniem autora „trzecia orientacja” nie jest „efektem godzenia”, „lecz wyłania się z odrębnego pola problemowego”, czyli z tego, że nauczanie powinno wyprzedzać rozwój, a jednocześnie nauczanie i rozwój nie są związkiem naturalnym. Jest jedna z rzadkich prób prze-

szukania i odszukania teorii nauczania na „życiodajnym pograniczu”.

Rozdział jedenasty: *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, Wiesławy Limont, zawiera główne pojęcia i kryteria twórczości, jej rodzaje, modele rozwojowe i najważniejsze aspekty oraz wybrane programy rozwijające zdolności twórcze. Interesujące są tutaj nie tyle modele rozwojowe twórczości (jako przyrost wiedzy, jako personalistyczny model systemowy, czy jako społeczny model systemowy) bądź też aspekty twórczości (wytwór, proces, podmiot, środowisko), co wybrane przez autorkę sposoby rozwijające myślenie i działanie protwórcze (inkubacyjny, synektyczny, problemowy, metaforyczny, odroczonej ewaluacji), ciągle słabo aplikowane w codziennych procesach edukacyjnych. „Uczniowie wybitnie zdolni i twórczy to przyszli liderzy wpływający na zastaną rzeczywistość i wprowadzający w niej zmiany. Dlatego ważne jest kształtowanie tych cech osobowości i myślenia, które pozwolą im na dokonywanie mądrych wyborów celów i strategii” (s. 288).

Rozdział dwunasty: *Pedagogika wczesnoszkolna*, autorstwa Ewy Zalewskiej, pokazuje krótką genezę i dzisiejszy rozwój tej subdyscypliny pedagogicznej, zwraca też uwagę na największe jej grzechy (dominację nurtu metodycznego, brak życiodajnego pogranicza, koncentrację na celach zamiast na rozwoju dziecka, brak krytycyzmu oraz przesunięcia akcentu na ujęcia jakościowe), których zapora jest jakoby kształcenie zintegrowane. „W tak rozumianej edukacji spełniają się wszystkie warunki wymienione jako istotne dla realizacji hasła kształcenia zintegrowanego. Umożliwia ona kształtowanie tych kompetencji, (...) jako ważne dla sprawnego funkcjonowania we współczesnym świecie” (s. 318). Problem jest jednak w tym, że nie każdy rodzaj zintegrowania jest pozytywny (czego ewidentnym dowodem są nasze partie polityczne), tak samo, jak nie każdy rodzaj dezintegracji jest negatywny.

Rozdział trzynasty: *Pedagogika inkluzyjna*, Wiktora Lechty, wśród podejść do dzieci niepełnosprawnych, omawia aborcję, opuszczenie, wykluczenie, selekcję, integrację, i właśnie inkluzję, która przelamuje uproszczony mechanizm hasła integracji, gdzie nie chodzi już o komfort homogeniczności, wręcz przeciwnie, aplikuje zasadę heterogeniczności, w tym wypadku różnorodność jest normą. Zmienia to w zasadniczy sposób podejście do kształcenia integracyjnego, w którym znika potrzeba osiągnięcia ze wszystkimi uczniami lub człon-

kami grupy tego samego standardu. Chodzi o bezwarunkowe zaakceptowanie subiektywnych i specjalnych potrzeb wszystkich dzieci. „W odróżnieniu od pedagogiki integracyjnej w ramach procesu inkluzji uczniowie nie są już dzieleni na dwie grupy, a więc na tych, którzy mają specjalne potrzeby, i na tych, którzy ich nie mają; przy inkluzji mamy do czynienia z jedną grupą uczniów, którzy mają zróżnicowane potrzeby indywidualne” (s. 326). Pedagogika inkluzyjna jest zobowiązaniem do koegzystencji edukacji „normalnej” i specjalnej i w żadnym razie nie oznacza to likwidacji pedagogiki specjalnej. Bardzo interesujące są wymienione przez autora komponenty pedagogiki inkluzyjnej (etyczny, społeczny, profesjonalny, polityczny, aplikacyjny) wskazujące na jej transdyscyplinarność jako warunek konieczny rozwoju tej subdyscypliny.

Rozdział czternasty: *Pedagogika sportu*, w wydaniu Piotra Blajeta, który do tego zagadnienia podchodzi w sposób fenomenologiczny, pokazuje, że należy przyrzeć się, jak dane zjawiska (fenomeny sportu w swej otwartości i różnorodności) wpływają na życie człowieka. Wśród tych fenomenów wymienia ćwiczenie, zabawę, grę, ruch, inicjację, cierpienie, przepływ emocji, *fair play*. „Walka sportowa tworzy wartość dodaną wiarygodności, a więc i wartość dodaną zaufania” (s. 363). Zatem sport może zawierać bardzo duży potencjał rozwojowy trudno obecny w każdej innej formie aktywności człowieka, a w związku z tym czyni zeń ważną sferę oddziaływań wychowawczych.

Rozdział piętnasty: *Pedagogika zarządzania*, autorstwa Lechosława Gawreckiego, wprowadza nas w genezę powstania tej subdyscypliny, która, jego zdaniem, zajmuje się teoretycznymi i praktycznymi problemami organizacji i zarządzania w oświacie, zarówno w aspekcie całego systemu w państwie, jak i w aspekcie pojedynczych instytucji. O istocie tej organizacji decydują związki między ludźmi i regułami działania oraz wspólnymi zadaniami i ich realizacją, a o istocie zarządzania – szeroko rozumiany proces kształcenia, działalność opiekuńcza, zarządzanie kadrami, finansami, środkami rzeczowymi oraz zasobami informacyjnymi. Autor przedstawia systemy zarządzania oświatą (centralistyczny i decentralistyczny), a także style zarządzania (tradycyjny i mendedzki) i kompetencje menedżera (techniczne, społeczne, koncepcyjne). „Jak dotąd nie wypracowano klarownego systemu pojęć ani precyzyjnego aspektu metodologicznego, nie został też w pełni jednoznacznie określony



przedmiot tej interdyscyplinarnej nauki o organizacji i zarządzaniu w oświacie. Można raczej mówić o tendencjach i poszukiwaniach w tym kierunku" (s. 388). Mimo tych barier jest to subdyscyplina pedagogiki dynamicznie się rozwijająca, o czym może chociażby świadczyć bardzo owocna Pierwsza Sesja VII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego<sup>4</sup>.

Rozdział szesnasty: *Quasi-rynek. Ekonomiczne uzasadnienie konkurowania w edukacji*, Piotra Bieleckiego, jest odpowiedzią na zawodność rynku i państwa, jego warunków skutecznego funkcjonowania oraz kierunków reformowania i barier w oświacie. „Quasi-rynek można zdefiniować jako rozwiązanie instytucjonalne zespajające instytucję rynku oraz instytucję biurokratycznej kontroli państwa, mające na celu skorygowanie zarówno zawodności rynku, jak i niesprawności państwa, jako dwóch mechanizmów koordynujących funkcjonowanie gospodarki i życia społecznego. W odniesieniu do edukacji quasi-rynek jest kombinacją prywatnego wyboru edukacyjnego oraz publicznego finansowania szkół, połączonego z regulacją państwa” (s. 391). Pełne urynkowanie to wprowadzenie sil i reguł rynkowych do usług publicznych, które dotąd były odgórnie (przez władze lokalne i centralne) planowane, dostarczane i finansowane. Autor bardzo szczegółowo wyjaśnia zastosowanie różnych mechanizmów typu rynkowego w świadczeniu usług publicznych, jak również hipotetyczne bariery konkurencji na rynku edukacji wyższej, a także kryteria ocen reform quasi-rynkowych.

Ostatni rozdział: *Pedagogika alternatywna*, autorstwa Bogusława Śliwerskiego, wprowadza nas w istotne powody, aspekty i dylematy edukacji alternatywnej oraz w ruch i funkcje szkolnictwa alternatywnego. Edukacja alternatywna „to taki typ kształcenia czy wychowania, który jest w jakiś szczególny sposób odmienny od powszechnie oferowanego przez instytucje oświatowe” (s. 444). Autor dokonuje bardzo rzetelnej analizy w podejściu do tradycyjnej formy kształcenia i do formy alternatywnej, jak również wybranych cech konstytutywnych charakterystycznych dla szkół alternatywnych, pokazuje także dominujące wzorce tych szkół na świecie, ich główne funkcje, motywy powstania i postawy wobec jej twórców. „Gdyby wszystkie szkoły czy placówki oświatowe były takie same (choć wszyscy dobrze wiemy, że takimi być nie mogą), edukacja alternatywna pewnie nie byłaby w nich w ogóle potrzebna. Tak jednak nie jest, więc odmiennność, jakkolwiek by ją pojmowano, musi

mieć swoje miejsce na mapie (w centrum lub na obrzeżach) każdego systemu oświatowego” (s. 467). W każdym czasie i każdym systemie oświatowym pojawiają się twórcze pomysły zmian w mniemaniu ich podmiotów na lepsze, które nie mieszczą się jednak w powszechnym porządku myślenia i działania, które tworzą ferment, lecz bardzo często ten twórczy ferment staje się zarysem wielkiego przełomu jakościowego. „W ponowoczesnym świecie nie da się uniknąć zróżnicowania w oświacie i wychowaniu, więc zamiast z nim bezskutecznie walczyć, warto zacząć od jego pełnego rozpoznania i uznania” (tamże).

Z czysto formalnego punktu widzenia warto jeszcze odnotować, iż recenzowana praca zawiera w zintegrowanej wersji trzydzieści stron pozycji bibliograficznych odnoszących się do wszystkich rozdziałów (mimo przypisów i spisów lektur w poszczególnych rozdziałach), osiem stron indeksu osobowego i siedem stron indeksu rzeczowego.

B. Śliwerski pisze we wstępie: „Zapewne i tym tomem nie wypełnimy wiedzy obejmującej całą strukturę nauk o wychowaniu, ale niewątpliwie wprowadzamy w nim zupełnie nowe ich subdyscypliny i dziedziny”. Że nie jest to wypowiedź gołosłowna, świadczą wymienione tytuły rozdziałów i autorzy, którzy znakomicie wpisali się w idę zarysowaną przez jej redaktora, odnosząc się do najnowszych badań i osiągnięć poszczególnych dziedzin wiedzy. Najbardziej cieszy, że w zamieszczonych tekstach dominują aspekty merytoryczne otwierające nowe możliwości widzenia podstawowych w pedagogice problemów, poszerzające w stopniu znaczącym zaplecze teoretyczne i impulsy prowadzące do dalszego poszukiwania i przeszukiwania pola badawczego pedagogiki.

Kończowa refleksja dotycząca recenzowanej publikacji nasuwa oczywistą konkluzję potwierdzającą w pełni znaczący wkład w rozważania nad perspektywami pedagogiki oraz zarządzaniem edukacją i rozwojem. Dzięki zawartości tej zespolowej pracy może stanowić godne polecenia i rzetelne źródło wiedzy o edukacji i jej najbliższych perspektywach rozwoju, a także inspirować czytelnika do wysiłku ogarnięcia różnorodnych subdyscyplin i dziedzin wiedzy.

Recenzowaną publikację bez wątpienia powinni przeczytać nie tylko pedagodzy i studenci pedagogiki, lecz także humaniści wykazujący troskę o przyszłość i kondycję człowieka, w tym ludzie zarządzający oświatą na szczeb-



ju lokalnym i centralnym. Analiza zawartości treściowej tomu czwartego pedagogiki skłania do stwierdzenia, iż oryginalny i interesujący po-znawczo pomysł B. Śliwerskiego na zbiór tekstów będących osnową transdyscyplinarnego i transparentnego namysłu nad pedagogiką, jest bardzo trafny i niezmiernie ważny szczególnie dla tych, którzy mają permanentną potrzebę studiowania i zgłębiania tej problematyki (samokształcenia). Należy więc pogratulować redaktorowi przedsięwzięcia i wydawnictwu materializującemu ten pomysł.

Wiesław Andrukowicz  
*Uniwersytet Szczeciński*

### Przypisy

<sup>1</sup> Zdaniem Trentowskiego, każdy kierunek pedagogiki zawiera te same elementy bytu-mysli. Nie znaczy to jednak, że te same muszą być zawsze także same, albowiem budują dynamiczną tożsamość. Istotą takiej dynamicznej całości jest nie tyle koniunkcja, co funkcja proporcji i relacji poszczególnych jej elementów uzależnionych od przedmiotu poznania i adresata treści. Pluralizm i tożsamość pedagogiki wzajemnie się dookreślające (w pewnym napięciu i natężeniu), odsłania się jako ciągłe transdyskursywne konstruowanie i negocjowanie różnorodnych form bycia i świadomości, nie pozwalając na bezproblemowy wybór lub hipostazę, które dla pedagogiki są pozbawieniem jej życia.

<sup>2</sup> Warto przy tym pamiętać, iż pozorna siła granic naszego dyskursu, który dziedziczymy i w który jakoś wstajemy, którego rama szczerlnie zamyka kontekst znaczeń, w ogóle pozwalając podmiotowi mówić do innych i ich słuchać, ma jednocześnie wielką słabość, a w zasadzie niezdolność mówienia (myślenia) z innymi od nas (na krawędzi światów). Z kolei pozornie słabą pogranicza uwalniającego nas od tej rany, dysponuje ukrytą energią twórczą czerpaną choćby z niekonsekwentnej pochwały „złego o sobie mniemania” (za Leszkiem Kolakowskim).

<sup>3</sup> Por. W. Andrukowicz: *Dydaktyka komplementarna*. Wyd. WSP TWP, Warszawa 2004.

<sup>4</sup> Por. Rynek i edukacja. Między przedsiębiorczością i wykluczeniem. Red. M. Jaworska-Witkowska, M. J. Szymański. Wyd. WSEiNS, Łódź 2010.

*Dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane problemy.*  
Red. Ulrich Schrade. Oficyna Wydawnicza  
Politechniki Warszawskiej, Warszawa  
2010, s. 112

*Dydaktyka szkoły wyższej – wybrane zagadnienia* jest pracą zbiorową, przygotowaną przez praktyków nauczania, pragnących podzielić

się ze zbiorowością akademicką swoimi doświadczeniami oraz spostrzeżeniami na temat kondycji współczesnego szkolnictwa wyższego oraz kluczowych czynników wpływających na jakość oraz sprawność procesu nauczania.

Obraz przedmiotu kształtowany przez autorów nie jest jednolity, prezentują oni bowiem odmienne koncepcje pedagogiczne. Różnorodność jest atutem publikacji, która zyskuje dzięki niejednorodnej zawartości charakter przekrojowy, umożliwiającą znalezienie punktu odniesienia dla różnych metod nauczania.

Autorem pierwszego rozdziału podejmującego problematykę pedagogiki ogólnej jest prof. Bogusław Wolniewicz, polski filozof i logik, specjalizujący się w filozofii współczesnej oraz filozofii Wittgensteina. Przedstawia on ideę szkoły wyższej w kontekście taksonomii nauczania oraz typów szkół. W swoim opracowaniu omawia podstawowe założenia, które powinny różnicować szkolnictwo niższe (tj. szkoły podstawowe i średnie) od szkolnictwa wyższego. Jego zdaniem osią podziału powinno być zrozumienie i stosowanie się do zasad elitarności środowiska akademickiego. Podejście opiekuńcze dopuszczalne jest jedynie na poziomie szkolnictwa niższego. Pozwala ono bowiem dostosowywać program nauczania do przeciętnych, a nawet czasem niższych niż przeciętnych umiejętności i zdolności uczniów. Umożliwia to uzyskanie podstawowego lub średniego wykształcenia przez większość populacji. Sytuacja taka nie powinna mieć jednak miejsca w przypadku uniwersytetów oraz wyższych szkół o charakterze technicznym. Ich specyfika nie powinna być egalitarna. Zjawisko masowości szkolnictwa wyższego może prowadzić jedynie (co można zauważyć w praktyce) do utraty jakości oraz wagi poszczególnych dyplomów, zarówno zawodowych, jak i naukowych.

Drugim zagadnieniem podejmowanym przez autora jest próba osadzenia problemu szkolnictwa w środowisku kulturowym. B. Wolniewicz opierając się na tzw. teorii wielkiego pęknięcia cywilizacyjnego wprowadza czytelnika w świat antagonizmów pedagogicznych, mających swoje odzwierciedlenie w podejściu lewoskrętnym (pajdocentrycznym) oraz prawoskrętnym (aksjocentrycznym). Pierwsze, dominujące we współczesnym świecie, głosi hasła wolności, zabawy i samorealizacji uczniów i studentów, drugie zaś, zgodnie z przekonaniem autora, opiera się na ewolucji i zaufaniu do zmian o charakterze adaptacyjnym. Aksjocentryzm jest zatem

filozofią konserwatywną, jawiącą się jako nośnik chrześcijańskiego normotypu cywilizacyjnego. Pajdocentryzm jest zobrazowany jako część wielkiej utopii społecznej i doktrynerstwa, która kwestionuje fundamenty szkolnictwa (tj. program i dyscyplinę) oraz instytucjonalny autorytet nauczyciela.

Godne uwagi jest to, iż autor, będąc zdeklarowanym ateistą, jest jednocześnie bezsprzecznym (można nawet powiedzieć, że „ortodoksyjnym”) zwolennikiem podejścia prawoskrętnego. Wydaje się zatem, że związek aksjocentryzmu z religią nie jest najważniejszy. Opiera się on raczej na tradycji chrześcijańskiej.

Autorem rozdziału drugiego pt. „Dydaktyka szkoły wyższej” jest zmarły tragicznie w 15.11.2009 r. wychowanek B. Wolniewicza, a także wieloletni pracownik naukowy Politechniki Warszawskiej oraz Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP, prof. Ulrich Schrade. Podejmowana przez niego tematyka jest uzupełnieniem oraz pogłębieniem zagadnień pedagogiki ogólnej, głównie w obszarze koncepcji wychowania oraz klasyfikacji szkół, co rozszerza i prezentuje w nieco łagodniejszym świetle problematykę zarysowaną w poprzednim rozdziale. Autor opisuje precyzyjnie główne idee rywalizujących ze sobą koncepcji pedagogicznych, a także kryteria różnicowania poszczególnych typów szkół na poziomie niższym i wyższym.

Następnie procesowi porządkowania poddawane są aspekty składowe procesu dydaktycznego oraz regulacje prawne decydujące o funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego. Przystępność treści oraz przejrzystość formułowania myśli pozwala zbliżyć się czytelnikowi do źródeł problemów, zarówno na płaszczyźnie celów oraz zasad kształcenia, jak również w obszarze metod i technik prowadzenia zajęć dydaktycznych. Autor stara się zaprezentować i pogodzić klasyczne podejście do nauczania z możliwościami oferowanymi przez współczesną technologię. Nie zapomina przy tym o ważnych, a często zaniedbywanych środkach i sposobach ekspresji osobistej wykładowcy. Poznajemy istotę celów poznawczych, kształtujących oraz wychowawczych. W części obejmującej zasady kształcenia zapoznajemy się z zasadami stopniowania trudności, zasadami pogłębliwości i systemowości oraz zasadami łączenia teorii z praktyką i wreszcie otrzymujemy kluczowe informacje nt. wykładów, zastosowania multimediów, jak również zasad improwizacji oraz ekspozycji.

W kolejnej części rozdziału U. Schrade dzieli się wiedzą o dostępnych formach kształcenia

akademickiego, wprowadzając odpowiednią formę prezentacji oraz dekompozycji materiałów. Zgodnie z proponowanym podejściem formy kształcenia akademickiego podzielone są na formy niższe oraz wyższe, a kryterium podziału jest to, czy wyniki kształcenia uzyskane w rezultacie stosowania danej metody podlegają procesom kontroli (np. kolokwia), czy też prezentacjom (np. seminaria).

Ostatnim zagadnieniem podejmowanym przez autora jest kwestia kariery akademickiej, a w szczególności jej pozytywnych oraz negatywnych aspektów. U. Schrade zaakcentował w swojej rozprawie trud oraz poświęcenie, jakie musi ponieść naukowiec zarówno na polu badawczym, jak i dydaktycznym. Nagrodą jest często poważanie społeczne oraz przeświadczenie o szlachetności zajęcia. Niestety w naszej rodzimej rzeczywistości nie idzie to w parze z odpowiednią gratyfikacją finansową.

Autorem trzeciego i zarazem ostatniego rozdziału omawianej publikacji jest dr Ewa Stanisławiak, pracownik naukowo-dydaktyczny Wydziału Psychologii Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania w Warszawie oraz Wydziału Nauk Społecznych WSP TWP. W pierwszej części rozdziału autorka stara się przybliżyć czytelnikowi pozycję, jaką zajmują studenci w świetle psychologii rozwoju człowieka. Czytelnik dzięki takim zabiegom pozyskuje wiedzę nt. problemów wieku wczesnej dorosłości, który najczęściej przypada na okres studiowania. E. Stanisławiak stara się wykazać ograniczenia, z którymi każdy nauczyciel powinien się liczyć, biorąc pod uwagę proces starzenia się swoich podopiecznych. Jako narzędzie „wspomagające” autorka prezentuje czytelnikowi tzw. strategie pamięciowe, pozwalające zwiększyć sprawność całego procesu dydaktycznego.

W drugiej części rozdziału autorka podejmuje problematykę motywowania do uczenia się. Swoje rozważania rozpoczyna od klasyfikacji typów motywacji w powiązaniu z ocenianymi do osiągnięcia przez zainteresowanych celami. Podróż czytelnika przez tajniki aspiracji najeżona jest również wieloma atrybucjami, czyli sądami na temat przyczyn własnych i cudzych zachowań. Zbliża to odbiorcę do zrozumienia motywów postępowania poszczególnych osób, pozwala poprawnie zidentyfikować i przeciwdziałać negatywnym zjawiskom, np. wyuczonej bezradności.

W kolejnej części pracy E. Stanisławiak skupia się na problemie kar oraz nagród. Czytelnik uzyskuje wiedzę na temat charaktery-

styki rzeczonych zjawisk z uwzględnieniem dobrych praktyk oddziaływania. Dowiaduje się jak rozróżnić nagrody i kary pierwotne od wtórnych, dzięki czemu zwiększa swoją świadomość oraz możliwości wpływu na podopiecznych. Autorka zwraca uwagę na kwestie związane z asertywnością oraz informacyjnymi i sterującymi aspektami nagradzania.

W ostatniej części rozdziału poświęconego psychologii nauczania autorka podejmuje temat radzenia sobie ze stresem nauczania. Zjawisko to jest jej zdaniem silnie związane z prezentowaną przez wykładawcę postawą. Rozpatrywana perspektywa odnosi się zarówno do nauczyciela, jak i ucznia. Zaprezentowane zostały w tym obszarze wzorce reagowania na stres, dzięki którym można w bardziej precyzyjny sposób dokonać identyfikacji problemu, jak również zastosować w następstwie odpowiednie środki zaradcze.

Reasumując, publikacja wydana przez Oficynę Wydawniczą Politechniki Warszawskiej może być postrzegana jako przewodnik po największych i najtrudniejszych problemach dydaktyki na poziomie akademickim. Niejednorodność prezentowanych podejść zastosowania pedagogiki pozwala każdemu studentowi na znalezienie odpowiedniego punktu zaczepienia dla własnych rozważań – między dość konserwatywnymi poglądami B. Wolniewiczza a dość liberalnym podejściem E. Stanisławiaka.

Tomasz Kowalczyk  
*Politechnika Warszawska*

**Elwira Jolanta Kryńska: *Specyfika oświatowego ruchu oporu w województwie białostockim w latach II wojny światowej.***  
**Trans Humana, Białystok 2010, s. 114**

Autorka postawiła sobie ambitne zadanie przedstawienia specyfiki oświatowego ruchu oporu w województwie białostockim w latach II wojny światowej. Nie było to zadanie łatwe, zważywszy, iż problematyka konspiracyjnej oświaty w dotychczasowej literaturze przedmiotu jest dość dobrze opracowana. A zatem istniała groźba powielenia powszechnie znanych faktów. Jednakże recenzowana publikacja jest opracowaniem wyjątkowym – jedynym w swoim rodzaju, albowiem prezentuje specyficzną sytuację szkolnictwa polskiego w byłym województwie białostockim w latach II wojny światowej, która jak dotąd była pomijana, mimo że okoliczności podziemia szkolnego

Białostoczczyzny były wyjątkowe – związane z polityką dwóch agresorów – okupacją sowiecką i hitlerowską. W tym kontekście praca jest studium nowatorskim i godnym uwagi. Wiedza na temat sytuacji oświatowej pod okupacją sowiecką jest wciąż niewystarczająca, choć sukcesywnie przybywa publikacji poświęconych tej problematyce. Nawet w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, w haśle: *tajne nauczanie*, ograniczono się do stwierdzenia (cyt. za autorką): „na terenach polskich, które w wyniku agresji wrzesniowej zostały włączone do ZSRR, sytuacja szkolnictwa była również bardzo trudna. Od początku stycznia 1940 r. zlikwidowano szkolnictwo polskie, a dzieci polskie włączono w system organizacyjny szkolnictwa radzieckiego z białoruskim, ukraińskim, litewskim lub rosyjskim językiem nauczania”.

Bazę źródłową recenzowanej pracy stanowią dokumenty opublikowane (druki urzędowe i statystyczne) oraz obfita literatura przedmiotu. Można przyjąć, że nie pominięto żadnej pozycji polskojęzycznej, która miałaby istotną wartość dla badanego zagadnienia. Najważniejsze pozycje z tego zakresu, jak ocenia sama autorka, były swoistym drogowskazem w przygotowaniu publikacji, które wzbogaciła o badania własne w białostockich archiwach, dokumenty oraz wspomnienia białostockich nauczycieli i uczniów tajnego nauczania znajdujące się w zbiorach Związku Nauczycielstwa Polskiego Zarządu Okręgu Podlaskiego. Odwołanie się do relacji uczestników oświatowego ruchu oporu istotnie wzbogaca stronę dokumentacyjną publikacji i czyni ją bardziej interesującą.

Wartość faktograficzną pracy podnosi też zamieszczony w niej wykaz strat osobowych nauczycielstwa Białostoczczyzny poniesionych w latach II wojny światowej. Ze względu na duże rozbieżności danych statystycznych w tym zakresie, autorka książki odwołała się wyłącznie do strat imiennie i bezspornie udokumentowanych, mając świadomość, że nie dają one pełnego obrazu zagłady nauczycieli Białostoczczyzny.

Struktura pracy jest merytorycznie uzasadniona. Zastosowano chronologiczno-problemowe ujęcie tematyki, co pozwoliło powiązać poczynania oświatowe władz okupacyjnych niemieckich i sowieckich z ich zbrodniczymi działaniami prowadzonymi na zajętych obszarach Polski. Z tego względu niniejsza publikacja zawiera trzy rozdziały. W rozdziale pierwszym przedstawiono sytuację szkolnictwa polskiego pod jurysdykcją sowiecką, w rozdziale drugim

– pod okupacją hitlerowską. Rozdział trzeci jest próbą udokumentowania strat osobowych i materialnych poniesionych przez szkolnictwo na Białostoczczyźnie.

Na uwagę zasługuje zamieszczony w pracy, zamiast zakończenia – epilog, który jest ilustracją dalszych losów nauczycieli tajnego nauczania będących konsekwencją dokonujących się zmian społeczno-politycznych związanych z budową nowego komunistycznego porządku.

Jest to studium, które wzbogaca dotychczasowy stan badań nad dziejami nauczania w konspiracji w północno-wschodniej części

Polski, a tym samym poszerza wiedzę dotyczącą historii Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Z pewnością publikacja spotka się z zainteresowaniem nie tylko historyków wychowania, ale całego środowiska nauczycielskiego, a organizatorów i uczniów tajnego nauczania zachęci do kolejnych wspomnień, dzięki czemu pamięć o bohaterach tamtych czasów będzie wciąż żywa. A zatem praca jest godna polecenia nie tylko ze względów poznawczych, ale i społecznych. Jest hołdem dla tych, którzy oddali życie w niezłomnej walce przeciwko degradacji umysłowej i kulturalnej młodego pokolenia Polaków.

# KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2011

Tadeusz Lewowicki  
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP*

## **UKRAIŃSKO-POLSKA KONFERENCJA NT. „KULTUROWO- -HISTORYCZNE TRADYCJE POLSKI I UKRAINY JAKO CZYNNIK ROZWOJU OŚWIATY WIELOKULTUROWEJ” – Kijów–Chmielnicki, 12–16 kwietnia 2001 roku**

Współpraca naukowa środowisk akademickich Polski i Ukrainy przynosi wciąż nowe dokonania i inspiracje do kolejnych wspólnych studiów i badań. Obszarem szczególnego zainteresowania uczonych z obu krajów jest edukacja. Właśnie w edukacji widzi się szanse na kształtowanie ludzi, którzy tworzyć będą świat przyjazny współczesnym i przyszłym pokoleniom, świat bez wojen, wyzysku, biedy, rozmaitych form społecznego wykluczenia. Z edukacją od wieków – i wierzymy, że nie bez racji – łączymy nadzieje na formowanie (się) ludzi, którzy będą cenić i chronić podstawowe wartości – prawdę, dobro, prawa człowieka, pokój, sprawiedliwość i solidarność, a także rodzinę, wykształcenie, pracę i wiele innych wartości humanistycznych. W znacznej mierze edukacja pozwala te nadzieje spełniać. Cieszy więc, że nauczyciele i wychowawcy, pracownicy oświaty, mogą liczyć na pomoc ze strony pedagogów i przedstawicieli innych nauk zainteresowanych kształceniem, wychowaniem, opieką, wspieraniem rozwoju dzieci, młodzieży, a także osób dorosłych.

Wieloletnia już współpraca polskich i ukraińskich pedagogów, filozofów i uczonych uprawiających nauki humanistyczne dobrze służy identyfikacji i rozwiązywaniu licznych problemów współczesnej oświaty. Od kilkunastu lat wydawany jest polsko-ukraiński rocznik „Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia” – pod redakcją Tadeusza Lewowickiego i Jolanty Wilsz (jako redaktorów polskich) oraz Iwana Ziaziuna i Nelli Nyczkało (jako redaktorów ukraińskich). W roku 2011 ukazał się trzydziesty tom tego rocznika. Na łamach tego periodyku zamieszczane są liczne ekspertyzy, studia, wyniki badań, propozycje ulepszenia praktyki edukacyjnej. W kilku ostatnich latach ukazały się także prace zbiorowe wspólnie przygotowane przez autorów polskich i ukraińskich (por. np. Kremień, Lewowicki, Sysojewa, 2010; Lewowicki, Szlosek, 2009; Kremień, Lewowicki, Sysojewa, 2009). Dzięki stałym kontaktom roboczym wydawane są tłumaczenia prac ukraińskich w Polsce (Kremień, 2008; Ziaziun, 2008; Nyczkało, Szlosek, 2008) i prac autorów polskich na Ukrainie (np. Lewowicki, 2011; Nowacki, 2007, 2010). Coraz lepiej poznajemy dorobek pedagogiki w kraju naszych sąsiadów, a oni z kolei mają sposobność poznać nasze prace.

Szczególnie intensywne i owocne są kontakty społeczności naukowych skupionych w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP i w Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Trwająca od lat współpraca przynosi studia i badania dotyczące edukacji w obu państwach, publikacje, spotkania robocze służące koordynacji badań. Corocznie poszerza się krąg współdziałających środowisk naukowych – np. w Polsce są to m.in. Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie i Uniwersytet w Białymstoku, a w Ukrainie m.in. Państwowy Uniwersytet im. Iwana Franki w Żytomierzu, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki w Kijowie, Akademia Humanistyczno-Pedagogiczna w Chmielnickim. W każdym roku odbywają się duże konferencje, na których dokonuje się podsumowania prac powstałych w mijającym okresie i wyznacza zadania na kolejny rok. Ostatnio były to konferencje w Kijowie i Żytomierzu (2009), w Warszawie i Krakowie (2010)<sup>1</sup>, a w tym roku w Chmielnickim.

Konferencja w Chmielnickim miała tytuł „Kulturowo-historyczne tradycje Polski i Ukrainy jako czynnik rozwoju oświaty wielokulturowej” i zgromadziła liczne grono pedagogów, filozofów, psychologów, a także przedstawiciele władz administracyjnych i oświatowych Ukrainy, nadzór oświaty i nauczycieli – głównie z dwóch obwodów (województw) – chmielnickiego i tarnopolskiego. O randze przypisywanej tematyce tego spotkania i samej konferencji świadczą lista współorganizatorów: Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, władze administracyjne obwodu chmielnickiego, Akademia Humanistyczno-Pedagogiczna w Chmielnickim, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki w Kijowie, a ze strony polskiej – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.

Obrady odbywały się w siedzibie władz obwodowych w Chmielnickim i w Akademii Humanistyczno-Pedagogicznej. Rolę gospodarczy wypełniali – przewodniczący państwowej administracji (wojewoda) w Chmielnickim – Wasyl S. Jaducha, wiceprzewodnicząca rady obwodowej (rady wojewódzkiej) – Lilija Bernadska i rektor Akademii Humanistyczno-Pedagogicznej w Chmielnickim – Inna M. Szorobura.

Wprowadzające referaty przedstawili: prof. Wasyl G. Kremień – prezydent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych (NANP) Ukrainy – stały uczestnik spotkań ukraińsko-polskich, referat nt. „Wartość i sens narodowego procesu edukacyjnego”, prof. Tadeusz Lewowicki (rektor-senior WSP ZNP), referat nt. „Wielokulturowość i edukacja – ogólne problemy oraz polskie i ukraińskie konteksty”; Oleksandra J. Sawczenko (NANP Ukrainy), referat nt. „Teoretyczne i normatywne założenia kontroli i oceny działalności nauczycieli szkół podstawowych w Ukrainie”. Wystąpili także m.in. prof. Petro Sauch (rektor Państwowego Uniwersytetu w Żytomierzu), referat nt. „Edukacja Ukrainy i Polski w dyskursie tożsamości kulturalno-cywilizacyjnej. Tło historyczne i perspektywy”, prof. Stefan Mieszalski (rektor WSP ZNP), referat nt. „Poznanie społeczne i tolerancja w dziedzinie edukacji między- i wielokulturowej. Kontekst polsko-ukraiński”, prof. Jerzy Nikitorowicz (rektor Uniwersytetu w Białymstoku), referat nt. „Współczesna edukacja wobec mitów Kresów Wschodnich”, prof. Inna M. Szorobura (rektor Akademii Humanistyczno-Pedagogicznej w Chmielnickim), referat nt. „Współczesne problemy edukacji wielokulturowej na Ukrainie”, prof. Janusz Gajda (WSP ZNP), referat nt. „Patriotyzm w pedagogice polskiej i ukraińskiej oraz jego kulturowe tradycje”, prof. Swietłana O. Sysojewa (Uniwersytet im. Borysa Grinczenki w Kijowie i WSP ZNP), referat nt. „Rozwój edukacji w wielokulturowym zglobalizowanym świecie”. Aktywny udział brali również inni uczestnicy – m.in. prof. Mikołaj E. Skiba (rektor Uniwersytetu Państwowego w Chmielnickim),

prof. Ludmiła L. Choruża (prorektor Uniwersytetu im. Borysa Grinczenki w Kijowie). Do grona polskich uczestników należeli – poza wcześniej wymienionymi – prof. Barbara Mazur, dr Leandra Korczak, a także dr Maria Szybisz, mgr Elżbieta Hoffmann, mgr Anita Rudaś, mgr Jacek Niewiadomski, Teresa Sztobryn (wszyscy WSP ZNP).

Przytoczone listy organizatorów i głównych referentów dobrze ilustrują znaczenie, jakie na Ukrainie przywiązuje się do zagadnień wielokulturowości, kształtowania tożsamości, a w tym kontekście także znaczenie przydawane kontaktom uczonych z Polski i Ukrainy.

Referaty i dyskusja dotyczyły zarówno zagadnień wielokulturowości – w tym tradycji, teoretycznych podstaw edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, procesów kształtowania (się) tożsamości regionalnej, narodowej, państwowej i europejskiej, działalności kulturalno-oświatowej służącej wielokulturowości – jak i ogólnych problemów edukacji na Ukrainie i w Polsce. Sprawy edukacji rozważane były m.in. w kontekście procesów integracyjnych w Europie, procesu globalizacji i perspektyw międzynarodowej współpracy.

W wystąpieniach gospodarzy wyraźnie akcentowane były sprawy związane z przemianami oświaty na Ukrainie – nową ideologią społeczną i edukacyjną, modyfikacjami systemu oświatowego, zadaniami oświaty w kontekście globalizacji, kształtowania społeczeństwa demokratycznego, innowacyjnością w życiu społecznym i gospodarczym. Dużo uwagi poświęcono tytułowemu wątkowi konferencji – wielokulturowości i edukacyjnym kwestiom społeczeństw wielokulturowych.

Wystąpienia polskich uczestników skoncentrowane zostały na ponad dwudziestoletnich doświadczeniach przemian oświatowych w Polsce oraz również na sprawach charakteryzujących społeczeństwa wielokulturowe. Ważne miejsce zajęły odniesienia do tradycji i współcześnie dokonujących się procesów kształtowania (się) tożsamości wielowymiarowej – obejmującej elementy lokalne, regionalne, narodowe, państwowe, europejskie, a także często religijne czy wyznaniowe. W referatach polskich autorów wyeksponowane zostały dobre doświadczenia edukacji międzykulturowej, które – w odróżnieniu od edukacji wielokulturowej – służą wzajemnemu poznawaniu ludzi i ich kultur, wzbogacaniu wspólnych i swoistych obszarów kultury, integracji, współpracy.

Zapisem większości wystąpień na konferencji jest obszerna książka – stanowiąca kolejny owoc współpracy polsko-ukraińskiej (Kremień, Lewowicki, Sysojewa, 2011).

Pobyt w obwodzie chmielnickim był okazją do poznania regionu i miejscowej kultury. Polscy uczestnicy konferencji dowiedzieli się, że w Chmielnickim są piękne tradycje oświatowe. Akademia Humanistyczno-Pedagogiczna jest kontynuatorką działalności wcześniejszych placówek kształcenia nauczycieli i w bieżącym roku świętuje 90-lecie funkcjonowania placówki edukacyjnej – poprzedniczki tej akademii. Prawdziwy zachwyt wzbudziła aktywność kulturalna studentów i nauczycieli akademickich Akademii Humanistyczno-Pedagogicznej. W specjalnie przygotowanym spektaklu „Święto Wiosny – Podolanka” wykonawcami było około 500 studentów, którzy prezentowali folklor ukraiński – grając na ludowych instrumentach, śpiewając i tańcząc w sposób godny profesjonalistów. W teatrze oglądało ten spektakl ponad tysiąc studentów, radośnie i żywiołowo przyjmując występy kolegów. W uczelni jest także muzeum narodowej sztuki dekoracyjno-użytkowej. Stosunek młodzieży ukraińskiej do kultury ludowej budzi uznanie i – co przyznawali uczestnicy konferencji – zazdrość. Kultura ta niewątpliwie jest ważnym czynnikiem kształtowania się poczucia tożsamości Ukraińców.

Podole – w tym obwód (województwo) chmielnicki – ma bogate tradycje kultury polskiej, a także innych kultur (niemieckiej, żydowskiej, ormiańskiej, rosyjskiej i in.), które składają się na wielokulturowość tej części Ukrainy. Na ziemi chmielnickiej żyje jedno z największych skupisk Polaków (szacuje się, że około 23 tys.) i Ukraińców spokrewnionych z Polakami. Stanowiło to dobrą okazję do spotkań z ludźmi narodowości polskiej, a szczególnym akcentem była wizyta w Gródku – w szkole z polskim językiem nauczania, zbudowanej ze środków przekazanych przez Senat RP i utrzymującej kontakty ze „Wspólnotą Polską” i polskimi środowiskami naukowymi i oświatowymi. Pomoc w zaopatrywaniu w księgozbiory przydatne do nauki zaferowała delegacja WSP ZNP. Podkreślić należy, że szkoły z polskim językiem nauczania są ze zrozumieniem traktowane przez władze oświatowe. Można przypuszczać, że do dobrej atmosfery w sprawach oświaty i kultury polskiej przyczyniają się bardzo dobre kontakty polskich pedagogów (w znacznej części profesury z WSP ZNP) z Narodową Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy – na czele z jej prezydentem Wasylem G. Kremieniem, dawniej ministrem oświaty i nauki Ukrainy (2000–2005), przyjacielem Polski i Polaków.

Delegacja WSP ZNP gościła również w Kamieńcu Podolskim, gdzie przyjęta została przez władze – z rektorem Mikołaj I. Bachmatem – i studentów Podolskiego Państwowego Uniwersytetu Rolniczo-Technicznego. Wielkim przeżyciem były odwiedziny w kamienieckiej twierdzy, a potem w Chocimiu i w Okopach Św. Trójcy – miejscach tak silnie związanych z historią i kulturą Polski, a przecież także wspólną historią i kulturą obu narodów.

Wreszcie – w drodze powrotnej niezapomnianych przeżyć dostarczył pobyt we Lwowie – przepięknym mieście o wielokulturowych tradycjach i ze wspaniałymi akcentami kultury polskiej, mieście wciąż skupiającym wielu Polaków, którzy współtworzą współczesną Ukrainę.

## Literatura

- Kremień W. G.: *Filozofia edukacji*. ITE-PIB, Radom 2008
- Kremień W. G., Lewowicki T., Sysojewa S. O. (red.): *Problemi osviti u Polshchi ina w Ukraini v kontekstii procesiv globalizaciji ta jewro intiegraciji*. KIM, Kijiw–Żitomir 2009
- Kremień W. G., Lewowicki T., Sysojewa S. O. (red.): *Paradygnaty osvitatowe i edukacija nauczycieli*. WSP ZNP i UP, Warszawa–Kraków 2010
- Kremień W.G., Lewowicki T., Sysojewa S. O. (red.): *Kulturno-istoriczna spadszczina Polshczy ya Ukraini jak czynniki rozwtiku polikulturnoj osviti*. Kijiw–Chmielnickij 2011
- Lewowicki T., Szlosek F. (red.): *Ksztalcenie ustawiczne do wielokulturowosci*. APS, ITE, WSP ZNP, Warszawa–Radom 2009
- Lewowicki T.: *Profesijnja pidgotowka i praca wczitieliv*. Wyd. „Renata”, Kijiw–Mariupol 2011
- Nowacki T.: *Ruka szczo tworit*. Wyd. Litopis, Lwiv 2007
- Nowacki T.: *Liudska pracia. Analiz pontiattia*. Wyd. Litopis, Lwiv 2010
- Nyczkało N., Szlosek F. (red.): *Ksztalcenie zawodowe w Polshce i Ukrainie – na tle przemian*. Wyd. APS, Warszawa 2008
- Ziazun I. (red.): *Mistrzostwo pedagogiczne*. ITE-PIB, Radom 2008.

## Przypisy

<sup>1</sup> Por. np. teksty z okazji konferencji zamieszczone np. w „Głosie Nauczycielskim” 2010, nr 17 i 19.



Natalia Bednarska  
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP*

**DAŻENIE DO MISTRZOSTWA.  
 Z DOŚWIADCZEŃ WARSZTATU NAUKOWEGO  
 DUŻYCH, ŚREDNICH I MAŁYCH BADACZY –  
 XXV LETNIA SZKOŁA MŁODYCH PEDAGOGÓW  
 Kazimierz Dolny, 12–17 września 2011 roku**

Tematem przewodnim XXV Letniej Szkoły Młodych Pedagogów było: „Dążenie do mistrzostwa. Z doświadczeń warsztatu naukowego dużych, średnich i małych badaczy”. Szkoła było zorganizowana pod auspicjami Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Kierownictwo naukowe po raz osiemnasty objęła prof. dr hab. Maria Dudzikowa. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie – gospodarz tegorocznej letniej szkoły – zaprosił młodych pedagogów i ich Mistrzów do malowniczo położonego Domu Dziennikarza w Kazimierzu Dolnym. Nad organizacją czuwał zespół pracowników Wydziału z sekretarzem Szkoły mgrem Bartoszem Dąbrowskim na czele.

Podczas uroczystego otwarcia XXV Letniej Szkoły Młodych Pedagogów uczestników powitali Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS dr hab. Ryszard Bera, Marszałek Województwa Lubelskiego Krzysztof Hetman, Burmistrz Kazimierza Dolnego Grzegorz Dunia, Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski, JM Rektor UMCS prof. dr hab. Andrzej Dąbrowski oraz Kierownik Naukowy Szkoły prof. dr hab. Maria Dudzikowa. Tradycyjnie częścią uroczystości była ceremonia przekazania insygniów szkoły przedstawicielom Uniwersytetu w Białymstoku, gospodarzom kolejnej XXVI Letniej Szkoły Młodych Pedagogów: JM Rektorowi UwB prof. dr hab. Jerzemu Nikitorowiczowi, Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii UwB – dr hab. Elwirze Kryńskiej oraz komitetowi organizacyjnemu reprezentowanemu przez Sekretarza XXVI LSMP – dr Alicję Korzeniecką-Bondar.

W temat dążenia do mistrzostwa oraz zdobywania warsztatu naukowego wprowadziły uczestników dwa następujące po sobie panele dyskusyjne. Moderatorem pierwszego: „Miałem Mistrzów – staram się iść ich tropem (?)” był prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki. Do dyskusji panelowej przyjęli zaproszenie wybitni Profesorowie: Elżbieta Tarkowska, Jerzy Bartmiński, Tadeusz Nowacki oraz Andrzej Szostek. Profesorowie, którzy sami są bez wątpienia Mistrzami dla wielu, opowiadali o swoich Mistrzach: Elżbieta Tarkowska o Zygmuncie Baumanie, Jerzy Bartmiński o Annie Wierzbickej, Tadeusz Nowacki o Zygmuncie Mysłakowskim i Tadeuszu Kotarbińskim, zaś Andrzej Szostek o Tadeuszu Styczniu. Słuchacze

mogli dowiedzieć się, jaka była droga Uczestników panelu do poznania Mistrza oraz czego i w jaki sposób uczyli się od swoich Mistrzów. Nie zabrakło także anegdot z życia Mistrzów. Wspomnienia Profesorów były lekcją skromności, samodoskonalenia oraz kultury słowa dla młodych pedagogów. Uczestnictwo profesora Tadeusza Nowackiego w panelu było Jego swoistym pożegnaniem. Jak się okazało w parę dni później Mistrz zmarł, a Jego wypowiedź podczas Szkoły Młodych Pedagogów była ostatnim wystąpieniem publicznym.

„Od magistra do profesora. W pół drogi” to temat, wokół którego dyskutowali doktorzy habilitowani: Agnieszka Cybal-Michalska, Roman Leppert, Joanna Michalak, Inetta Nowosad oraz Urszula Szuścik. Funkcję moderatora panelu pełnił dr hab. Zenon Gajdzica. Uczestnicy panelu dzielili się swoimi niepokojami twórczymi i badawczymi oraz trudnościami, z jakimi borykają się w związku z pełnieniem funkcji administracyjnych na rzecz uczelni, w których pracują.

Wspieranie rozwoju naukowego, w tym doskonalenie warsztatu badawczego młodych adeptów nauk pedagogicznych jest głównym zadaniem Letniej Szkoły Młodych Pedagogów. Było ono realizowane w trakcie wykładów z dziedziny pedagogiki, socjologii, psychologii, historii oraz filozofii. Sesję wykładów profesorskich zainaugurował prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz wystąpieniem na temat: „Jak to jest być Rektorem? Z doświadczeń pedagoga”. Profesor opowiedział o drodze, która zaprowadziła go do piastowania stanowiska rektora Uniwersytetu w Białymstoku. Dzielił się także z rozterkami i radościami, jakie niesie sprawowanie tak odpowiedzialnej funkcji. Myślą przewodnią wykładu prof. dr hab. Henryki Kwiatkowskiej: „O niedogodnościach bycia pedeutologiem” było stwierdzenie Zygmunta Freuda, że profesja nauczyciela należy do zawodów „niemożliwych”, lecz niezbędnych. Zawód nauczyciela to zawód: trudny do zmian, zawód paradoksów, zawód podatny na stereotyp i banalizację, czy w końcu zawód zniewolony powinnością. To niektóre z wymienionych przez prof. Kwiatkowską cech zawodu nauczyciela, które przynoszą rozterki samym nauczycielom, jak i badającym ich pedeutologom. „Jak badać iluzje dydaktyczne” to temat wykładu prof. Doroty Klus-Stańskiej. Iluzjami, najsilniej zakorzenionymi w dydaktyce, jest iluzja kontroli nad własnymi działaniami oraz efektywności szkoły. Profesor postawiła hipotezę, że nauczanie w szkołach nie jest nauczaniem, lecz tylko formą pewnego rytuału społecznego. Na jej potwierdzenie podała przykłady badań (badania Konarzewskiego, Rzeźnickiej-Krupy, badania PISA), które wskazywały, że edukacja szkolna nie pomaga, a nierzadko także przeszkadza w prawidłowym rozwoju umysłowym ucznia. Profesor Bogusław Śliwerski w swym wystąpieniu posłużył się metaforą zakleszczenia (temat wykładu: „Pedagogika w zakleszczeniu”). Zakleszczenie paradygmatyczno-teoretyczne wynika z równoczesnego funkcjonowania różnorodnych, niekiedy ścierających się ze sobą teorii naukowych. Spór pomiędzy paradygmatem badań ilościowych a jakościowych, brak jednego uznanego sposobu podejmowania badań interpretatywnych oraz wszechobecność badań interdyscyplinarnych sprawia, że pedagogika pozostaje w zakleszczeniu metodologicznym. Zakleszczenie polityczno-prawne jest konsekwencją zmian polityki oświatowej kolejnych ekip rządzących. Negatywne relacje pomiędzy pracownikami różnych ośrodków naukowych prowadzą do zakleszczenia personalnego pedagogiki. Podejmowanie przez pracowników naukowych pracy w kilku uczelniach jest – według prof. Śliwerskiego – zakleszczeniem dydaktycznym.

Celem wykładu prof. Stefana Mieszalskiego było przedstawienie metodologicznych zagadnień związanych z badaniem dylematów. W pedagogice obecna jest dogmatyczność, która polega na tym, że opieramy się w badaniach na założeniach, które z góry uznajemy za prawdę. Tymczasem teren badań pedagogicznych to nie jest królestwo harmonii, lecz królestwo sprzeczności, dlatego nigdy całkowicie nie osiągniemy wiedzy pewnej. Ucieczką od dogmatyczności jest badanie dylematów. Profesor zwrócił uwagę na słabą koordynację badań w pedagogice. Ujął to metaforycznie w następujący sposób: pedagodzy, przeprowadzając badania, osiągają wiele szczytów (wyników badań). Jednak po wejściu na ten szczyt każdy badacz widzi tylko swój widok, bo kolejny szczyt (osiągnięty przez innego badacza) jest za daleko. Profesor postuluje ograniczenie liczby tych szczytów. W badaniach pedagogicznych powinny być formułowane założenia wcześniej uzgodnione z innymi naukowcami. Podążanie za dylematami jest jedną z dróg koordynowania badań. Dociekanie naukowe powinno przyjąć formę przechodzenia od rozwiązania jednego dylematu do drugiego. Kiedy uda nam się rozwikłać jeden większy dylemat, odkrywamy istnienie nowego mniejszego dylematu. Podczas swojego wykładu prof. Mieszalski odwołał się także do dzieł S. Pinkera i J. Brunera, aby zilustrować, jak zrzecnie można dylematy roztrząsać, dochodząc do innych dylematów.

Podczas tegorocznej Letniej Szkoły Młodych Pedagogów odbył się także wykład Gościa Wyjątkowego – prof. dra hab. Henryka Samsonowicza. Aby odpowiedzieć na pytanie postawione w temacie wykładu: „Czy jest jedna Europa? I co z tego wynika dla pedagogów...”, Profesor sięgnął do tworzących się na kontynencie europejskim zrębów ludzkiej cywilizacji, aby zakończyć na czasach współczesnych. Profesor wskazał na grecką filozofię, rzymskie prawo oraz chrześcijaństwo jako na główne osiągnięcia, które przez wieki wytworzyły wspólnotową więź pomiędzy ludami Europy. Ten niezwykle erudycyjny wykład, którego treści nie sposób streścić w tym sprawozdaniu, pozostawił w nas – uczestnikach LSMP – ślad na całe życie.

Profesor Lech Witkowski w wykładzie: „Etyka wirtuozerii i jej wartości i ograniczenia dla pedagogów” omówił cztery cechy etyki wirtuoza: zdolność do ascezy (rozumiana jako odwaga do samotnego zmagania się), perfekcjonizm (zdolność do przejmowania się wartościami autotelicznymi), erudycja oraz troska o styl życia. Profesor sformułował także – szeroko dyskutowane po wykładzie – rady dla młodych pedagogów, wynikające z etyki wirtuozerii. Usłyszeliśmy m.in., aby nie jeździć na konferencje i za granicę, nie pełnić funkcji władczych na uczelni.

Profesor Mirosław J. Szymański podzielił się z uczestnikami LSMP doświadczeniami związanymi z przeprowadzaniem interdyscyplinarnych badań nierówności edukacyjnych (temat wykładu: „Dlaczego interdyscyplinarność w badaniach pedagogicznych jest niezbędną – na przykładzie problematyki nierówności edukacyjnej”). „Warsztat autora podręcznika z dziedziny pedagogiki” to temat wykładu prof. Bolesława Niemierki. Zawarte w nim były zasady pisania podręczników: ustal tezę podręcznika, systematycznie definiuj pojęcia pojawiające się w podręczniku, ilustruj podręcznik (graficznie i anegdotycznie), czytaj swój tekst wielokrotnie, buduj ćwiczenia problemowe, dbaj o syntezę wiedzy i wskazówki praktyczne, dbaj o lekkość stylu.

Podczas wykładu: „Mistrzowie socjologii otwartej” prof. Ewa Tarkowska przedstawiła sylwetki zagranicznych (m.in. E. Durkheim, M. Mauss, C. Levi-Strauss)

i polskich socjologów (m.in. S. Czarnowski, S. Ossowski, M. Ossowska, J. Szacki, A. Siciński, Z. Bauman). W wykładzie ks. dr hab. Marian Nowak zapoznał uczestników z pojęciem „ascezy intelektualnej” w ujęciu Carla Nanniego oraz wykazywał, jak asceza może udoskonalić warsztat naukowy pedagoga (temat wykładu: „Asceza intelektualna» i inne właściwości warsztatu naukowego. Z inspiracji Carla Nanniego”).

Profesor Joanna Rutkowiak opisywała swoją drogę naukową, która zaprowadziła ją do zajęcia się tematem neoliberalnej polityki oświatowej. Po wykładzie nastąpiła dyskusja nawiązująca do ostatnio opublikowanej przez Joannę Rutkowiak i Eugenię Potulicką książki *Neoliberalne uwikłania edukacji*.

Sformułowane w temacie wykładu dra hab. Dariusza Kubinowskiego pytanie: „Rygor czy sztuka badań naukowych w pedagogice?” było pytaniem retorycznym, ponieważ Profesor od lat jest zaangażowany w propagowanie wiedzy na temat metodologii badań jakościowych. Tym razem podzielili się ze słuchaczami wiedzą na temat twórców metodologii badań jakościowych.

Ostatni wykład, którego uczestnicy LSMP mieli okazję wysłuchać, był zatytułowany: „Samodzielne osiąganie pełnoletniości naukowej. Emancypowanie się pracownika naukowego”. Profesor Maria Czerepaniak-Walczak w tym wykładzie zreferowała pojęcie „róży emancypacyjnej” W. Leirmana i w jej kontekście umieściła proces samodzielnego osiągania pełnoletniości naukowej pedagoga-pracownika naukowego. Zgodnie z ideą uczenia się od Mistrzów po każdym wykładzie słuchacze – młodzi pedagodzy – mogli zadać pytanie. Często dyskusje zainspirowane tematem wykładu trwały poza obradami.

Wykłady nie były jedyną okazją do spotkania z Mistrzami. Drugiego dnia profesorowie: Henryka Kwiatkowska, Dorota Klus-Stańska, Jerzy Nikitorowicz oraz Stefan M. Kwiatkowski prowadzili seminarium z tematem. Najliczniejszą grupę seminarzystów zgromadziła prof. Dorota Klus-Stańska wokół tematu: „Możliwości demystyfikacji szkoły”. Spotkania z Profesorami, konsultacje, korepetycje odbywały się w każdej wolnej chwili – w czasie przerwy kawowej, podczas wieczornych spacerów czy ogniska. Jak co roku fachową radą służyła także prof. Maria Dudzikowa podczas tradycyjnej kawy/herbaty naukowej dla magistrów czy doktorów każdego poranka od godziny 7.30.

Młodzi pedagodzy mieli okazję uczyć się nie tylko od Profesorów, ale także od siebie nawzajem. Temu służyła Gielda (P)różności, czyli wystąpienia Młodych. Magistry i doktorzy podczas wystąpień dzielili się swoimi koncepcjami prac doktorskich i habilitacyjnych, zastosowanymi metodami i technikami badawczymi, wynikami badań autorskich, lecz także poszukiwaniami i rozterkami badawczymi. W Gieldzie (P)różności wystąpiło 17 doktorów (podaje zgodnie z kolejnością wystąpień): Ewa Bochno (Uniwersytet w Zielonej Górze): „Szlacheckość czy szlachetczyzna? Próba zastosowania kategorii badawczej P. Bourdieu w badaniach nad młodzieżą szkolną”; Maksymilian Chutorański (Uniwersytet Szczeciński): „Między intelektualistą konkretnym a perezją. Pytanie o nauczyciela w perspektywie badawczej Michela Foucaulta”; Przemysław Grzybowski (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy): „Mount Everest czy Łysa Góra? O warsztacie początkującego autora tekstów naukowych”; Mateusz Marciniak (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu): „Jak czytam teksty Z. Baumana i co z tego wynika?”; Alicja Korzeniecka-Bondar (Uniwersytet w Białymstoku): „O koniecz-

ności i możliwościach łączenia życia osobistego i intelektualnego (analiza przy użyciu kategorii czasu)”; Justyna Dobrołowicz (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach): „Analiza dyskursu w praktyce. Obraz edukacji w opiniotwórczej prasie polskiej”; Jolanta Sajdera (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie): „Po co badać przedszkole?”; Katarzyna Stankiewicz (Uniwersytet Gdański): „Na pograniczu dyscyplin. Glottodydaktyka wobec założeń edukacji międzykulturowej”; Joanna Orłowska (Uniwersytet Szczeciński): „Doświadczenia polskiego badacza etnopedagoga w irlandzkiej szkole i rzeczywistości”; Joanna Nawój-Połoczańska (Uniwersytet Szczeciński): „Niedokończone CV – narzędzie badawcze w rękach młodego badacza (na podstawie doświadczeń własnych) – oparty o założeniach techniki projekcyjnej”; Małgorzata Sławińska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie): „Role zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji w świadomości studentów pedagogiki. Rekonstrukcja fenomenograficzna”; Beata Adrjan (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie): „W głąb kultury szkoły”; Barbara Grabowska (Uniwersytet Śląski w Cieszynie): „Poczucie tożsamości młodzieży i jej zachowania przejawiane w obszarze regionalnym – na przykładzie badań prowadzonych w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, na Ukrainie i w Czechach”; Małgorzata Dągiel (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie): „Narracja jako (auto)kreacja – od wizerunku świata do obrazu siebie”; Natalia Bednarska (Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie): „Doświadczenia badawcze studentów związane z przeprowadzaniem badań w szkole”; Małgorzata Makiewicz (Uniwersytet Szczeciński): „O pewnych zdarzeniach prowadzących do powstania książki”; Małgorzata Krasuska-Betiuk (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie): „Pytanie o korzyść poznawczą projektu” oraz 10 magistrów: Karolina Starego (Uniwersytet Gdański): „Intelektualista ignorant – wyzwanie nie-tożsamości”; Maciej Sokołowski-Zgid (Uniwersytet Szczeciński): „Artur Schopenhauer o szkodliwości lektury i myśleniu własnym w pracy naukowca”; Tomasz Prymak (Uniwersytet w Białymstoku): „Od ósmej na polu bitwy” – o agresji i przemocy we współczesnej szkole (próba przybliżenia newralgicznej kategorii badawczej)”; Agnieszka Misiuk (Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego): „Zmiana pozycji jednostek w nieformalnej strukturze klasy szkolnej w różnych kontekstach edukacyjnych”; Beata Kunat (Uniwersytet w Białymstoku) „Doskonalenie warsztatu wywiadu narracyjnego – z doświadczeń młodego badacza”.

Wymienione wystąpienia odbyły się w czterech sesjach. Po każdej z nich był czas na dyskusję, pytania do prezentujących, pierwsze oceny i rady, które podały zarówno ze strony Profesorów jak i Młodych. Giełda (P)różności była nie tylko czasem nauki od innych Młodych, lecz był to także czas nauki samego siebie, szczególnie dla tych, którzy po raz pierwszy mieli okazję publicznie prezentować swój autorski tekst. Warto dodać, że zaprezentowane podczas Giełdy (p)różności teksty wystąpień zostały poddane wcześniejszej krytycznej lekturze prof. Marii Dudzikowej, prof. Marii Czerepaniak-Walczak oraz prof. Elżbiety Tarkowskiej. Jak co roku nie wszystkie teksty wystąpień przeszły ten etap pozytywnie, jednak żaden z młodych autorów nie pozostał bez informacji zwrotnej oraz wskazówek, jak doskonalić swój warsztat pisarski.

Ważnym elementem każdej Letniej Szkoły Młodych Pedagogów jest tzw. Dzień Gospodarza Szkoły. Wizyta w Lublinie rozpoczęła się od złożenia kwiatów pod

pomnikiem Marii Curie-Skłodowskiej, następnie uczestnicy zostali zaproszeni na Wydział Pedagogiki i Psychologii UMCS, gdzie wysłuchali wykładów profesorów: Cezara Domańskiego („Maria Skłodowska-Curie – droga do mistrzostwa”) oraz Stanisława Popka („Męka tworzenia – reguła czy wyjątek?”). Po przerwie kawowej połączonej z prezentacją publikacji naukowych pracowników Instytutu Pedagogiki UMCS odbyły się spotkania w zakładach Instytutu. Szczególnym zainteresowaniem cieszyła się pracownia pedagogiki Marii Montessori – wyposażona w bogaty zestaw pomocy i materiałów dydaktycznych niezbędny do pracy w tym systemie. Dzień lubelski zakończył się zwiedzaniem Starego Miasta, Zamku Lubelskiego i Kaplicy Trójcy Świętej.

Podczas tegorocznej Letniej Szkoły Młodych Pedagogów nie zabrakło także uroczystości związanych z obchodami jubileuszu 25-lecia. Pierwszego wieczoru odbyła się uroczysta kolacja jubileuszowa. Ostatni wieczór nawiązywał do innego jubileuszu – osiemnastej już Letniej Szkoły Pedagogów, której kierownikiem naukowym była prof. Maria Dudzikowa. Jubileusz ten stał się głównym tematem występu, istniejącego od XXIII LSMP, szkolnego kabaretu „Behe-co”. Podczas ostatniego wieczoru wręczano uczestnikom dyplomy XXV LSMP. Był on także okazją do złożenia podziękowań za kolejną Letnią Szkołę.

Co pozostało po XXV Letniej Szkole Młodych Pedagogów? Bezcenna wiedza, nowe doświadczenia, a także nowe znajomości i przyjaźnie – kapitał, z którego będziemy czerpać inspirację i energię do czasu XXVI Letniej Szkoły Młodych Pedagogów.

## 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.

