





**Teoretyczne  
i praktyczne  
aspekty  
współczesnej  
edukacji**









# **Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej edukacji**

Redakcja naukowa  
Renata Monika Śiğva  
Agnieszka Guzik

Krakowska Akademia  
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego  
2009



Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:  
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Recenzje: prof. dr hab. Stanisław Palka

Projekt okładki: Oleg Aleksejczuk

Korekta: Kamila Zimnicka-Warchoł

Copyright© by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego  
Kraków 2009

ISBN 978-83-7571-074-8

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana  
w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie, ani też rozpowszechniana  
w jakiegokolwiek formie za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych,  
kopiujących, nagrywających i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela  
praw autorskich

Na zlecenie:  
Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego  
[www.ka.edu.pl](http://www.ka.edu.pl)

Wydawca:  
Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM,  
Kraków 2009

Sprzedaż prowadzi:  
Księgarnia Krakowskiego Towarzystwa Edukacyjnego sp. z o.o.  
Kampus Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego  
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1  
30-705 Kraków  
tel./faks: (012) 252 45 93  
e-mail: [ksiegarnia@kte.pl](mailto:ksiegarnia@kte.pl)

Skład: Oleg Aleksejczuk

Druk i oprawa: Premium Partner

## Spis treści

Wstęp .....	7
<b>I. Współczesna edukacja w perspektywie teoretycznej</b>	
Józef Lipiec Edukacja i samoedukacja. Prolegomena filozofii wzrostu podmiotowości indywidualnej .....	11
Bogusław Bieszczad O typach języka we współczesnej pedagogice – poszukiwaniu nowej genezy dyskursów edukacyjnych .....	23
Ewa Tabora-Marcjan Terminologiczne podstawy refleksji pedagogicznej i edukacyjnej ...	41
Renata Monika Šiĝva Educational Policies in Poland – Trends and Issues .....	53
Agnieszka Guzik Uwarunkowania procesu edukacji w wymiarze makrospołecznym ...	59
Mariusz Parlicki Organizacja i zarządzanie wewnątrzszkolnym systemem doradztwa zawodowego (WSDZ) .....	67
Joanna Aksman Programy paleo- i neotelewizji a rola nauczyciela w telewizyjnym odbiorze sztuki przez dziecko .....	79
Patrycja Huget Rola szkoły w rozwoju społecznym ucznia .....	91
Agnieszka Misiuk Znaczenie poczucia kompetencji społecznych dla rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym .....	101

## II. Praktyczny wymiar współczesnej edukacji

Maria Kapiszewska, Ewa Tabora-Marcjan	
Zarys diagnozy jakości pracy nauczyciela akademickiego .....	115
Galina Marchenko	
Development of Democratic Process in Higher Education .....	129
Elena Bocharova	
Mobility of students and teachers – the principal factor of increasing competitiveness of Ukrainian higher education in the European scope .....	143
Lucjan Miś	
Edukacja na listach problemów społecznych w wybranych krajach ..	151
Anna Kwatera	
Pierwsze lata III Rzeczypospolitej jako kontekst kształtowania się społeczno-politycznych orientacji nauczycieli .....	169
Joanna Łukasik	
Nauczyciel wobec wyzwań XXI wieku .....	185
Inessa Rudkovska	
Psycho-Pedagogical Conditions of Project Work in the Study of Foreign Languages .....	199
Krzysztof Gerc	
Podmiotowe i społeczne determinanty preferowanego przez młodzież niepełnosprawną typu organizacji wychowującej .....	209
Joanna Bierówka	
Świat wirtualny jako przestrzeń społeczna .....	233
Przemysław Budziło	
Ograniczenia metod badawczych socjologii wizualnej a wspieranie procesu edukacyjnego .....	247
Noty o autorach .....	259

## Wstęp

*Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej edukacji* to zbiór tekstów teoretycznych i empirycznych napisanych przez badaczy ze środowisk uniwersyteckich zainteresowanych problematyką nauk pedagogicznych i dziedzin z nimi współpracujących. W niniejszej pracy znajdują się teksty pedagogów, socjologów, filozofów, psychologów – uczonych, dla których problematyka szeroko pojętej edukacji jest inspiracją do podejmowania ważnych kwestii społecznych. Odnajdziemy tutaj teksty badaczy z Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Wyższej Szkoły Zarządzania i Biznesu, Instytutu Pedagogiki na Ukrainie.

Specyfiką rzeczywistości społeczno-kulturowej XXI wieku jest szybkie tempo życia, wielość różnorodnych informacji i ciągła zmienność codziennych zdarzeń. W takiej perspektywie człowiek pozbawiony jest gotowych recept na życie i niezachwianej pewności co do słuszności swoich wyborów. Jednostka zobligowana jest do poszukiwania sensu swoich działań, określania zasad swojego postępowania i podejmowania odpowiedzialności za własne decyzje. W czasach, które „pozwalają nam cieszyć się niespotykaną wcześniej wolnością wyboru, ale też rzucają nas w stan rozdzierającej niepewności o nieznanym dotąd natężeniu”<sup>1</sup>, refleksja o kształcie działań edukacyjnych jest nieustannie potrzebna. Trudno nie zgodzić się, iż „edukacja jest i pozostaje palącą kwestią społeczną, nawet jeśli fakt ten nie jest dostatecznie postrzegany i doceniany w potocznym oglądzie naszego świata”<sup>2</sup>.

Przemiany życia społecznego, tempo i zakres owych zmian powodują, że tradycyjne spojrzenie na funkcjonowanie we współczesnym świecie jest praktycznie niemożliwe. Na gruncie nauk społecznych można zauważyć dążenie do odczytywania otaczającej nas rzeczywistości w sposób nowatorski i kreatywny – po to, aby oswoić ową rzeczywistość, zrozumieć ją i wykorzystać do efektywniejszego „bycia w świecie”.

---

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s. 31.

<sup>2</sup> L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesności*, Warszawa 2007, s. 19.

cie”. Tego typu przedsięwzięcia prowadzone na gruncie różnych dyscyplin naukowych są szczególnie ważne w kontekście refleksji nad edukacją, rozumianą jako procesy i warunki sprzyjające rozwojowi człowieka. Coraz częściej można dostrzec próby wspólnych przedsięwzięć, inspirowanych przez pedagogów, zmierzających do integracji różnych rodzajów wiedzy na temat edukacji. Jak twierdzi T. Hejnicka-Bezwińska, dążenie do „integracji w obszarze wiedzy o edukacji jest [...] wyzwaniem związanym z przezwyciężeniem traumy kulturowej ostatnich dziesięcioleci”<sup>3</sup>.

Stąd też w niniejszej publikacji zawarte są teksty prezentujące różne spojrzenia na edukację zarówno w sferze teoretycznych rozważań, jak i rozwiązań praktycznych. Przygotowane teksty zakorzenione są zarówno w refleksji filozoficznej, metodologicznej jak i prezentują aspekt komparatystyczny szeroko zakrojonych badań oświatowych.

Przygotowana publikacja ma na celu rozpoczęcie dyskusji, zapraszając do zabrania głosu przedstawicieli nauk społecznych, na temat różnorodnych zjawisk natury filozoficznej, społecznej, oświatowej, psychologicznej, rozpatrywanych przez pryzmat oddziaływań edukacyjnych. Jest ukazaniem różnych spojrzeń i refleksji na temat działań i procesów edukacyjnych z punktu widzenia nauk, które wnoszą cenny wkład w opis procesów edukacyjnych.

Mamy nadzieję, że tak przygotowana publikacja ożywi dyskusję nad edukacją z perspektywy różnych dyscyplin naukowych, będzie także poznawczą i badawczą inspiracją dla pracowników nauki oraz lekturą dla studentów ukazującą refleksję współczesnej humanistyki na temat edukacji.

---

<sup>3</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Integracja perspektywy poznawczej, pedagogicznej i historycznej w procesie wytwarzania naukowej o edukacji*, [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2004, s. 29.





# I. Współczesna edukacja w perspektywie teoretycznej





Józef Lipiec

---

## **Edukacja i samoedukacja. Prolegomena filozofii wzrostu podmiotowości indywidualnej**

### **Przeciw tradycji**

Koncepcja edukacji tradycyjnej ukształtowała się w czasie, kiedy stadna z natury i z genezy istota ludzka poddawana była treningowi społecznej adaptacji. Adaptacja ta w pierwszym i zasadniczym swym przesłaniu nie uczyła bynajmniej podmiotowej samodzielności indywidualnej, potrzebnej szczególnie do ewentualnego samotniczego przetrwania. Luksus jednostkowej podmiotowości był zbędny, by nie rzec: niemożliwy do spełnienia. Prawdopodobnie był też w ogóle trudny do pomyślenia jako projekt człowieczeństwa rozwojowo zaawansowanego.

Problem: **jak być sobą, samemu i w sobie** – jako osobowości radykalnie indywidualnej – stanie się dopiero przykazaniem dalekiej przyszłości (a i to nie we wszystkich kulturach ewidentnym). Wpierw należało się skierować ku celom ontologicznie realistycznym, to znaczy **jak być grupą i jak funkcjonować w grupie**, bo tylko ona dawała szansę na przeżycie i ograniczoną wprawdzie, acz jednak przynajmniej częściową realizację własnego, pojedynczego potencjału. Człowiek wyszedł ze stada i tylko do niego mógł i musiał się odnieść jako *zoon politikon*, po prostu, a tym samym jako nośnik etyczności, obyczaju i najprostszego prawa, później zaś jako organizator i beneficjent ładu państwa: w pierw post-animalnego (wodzowskiego), potem pierwotnie ludzkiego (monarchiczno-oligarchicznego), wreszcie wspólnotowego (demokratyczno-obywatelskiego).

Czego więc uczono nowe generacje? Tego mianowicie, co najważniejsze dla trwałości i kontynuacji życia zbiorowości. A więc po pierwsze, całej niezbędnej wiedzy praktycznej, pozwalającej na uczestnictwo w kolektywnej pracy nad zdobywaniem

i podziałem zasobów energii egzystencjalnej. Po drugie, wiedzy i wierzeń o świecie, co pozwalało na kumulację energii informacyjnej, zarazem zaś na świadomościową identyfikację przynależności do historycznego etapu danej społeczności. Po trzecie, wartości i ich symboli, dzięki czemu konstituowała się i ulegała petryfikacji aksjosphera danej grupy, zwykle w różnych detalach różniąca się od podobnych efektów grup obcych (nie naszych). Wreszcie, po czwarte, uczono ze specjalnym naciskiem takiej hierarchii celów, aby interesy ogólnogrupowe bezwzględnie wywyższyć nad dowolne uczucia, pragnienia i potrzeby indywidualne. Gwarantowało to ciągłość społeczności w czasie, jej spójność, zwiększając zarazem **poziom synergii mocy istnienia**.

Stadne, plemienne i narodowo-państwowe wychowanie socjocentryczne sięgało tedy najgłębszych pokładów archaicznej filozofii człowieka, głoszącej **pierwotność bytową i aksjotyczną podmiotu zbiorowego** w stosunku do indywidualium. Jednostka jako taka jawiła się tedy jako rezultat wtórnego podziału całości na ludzkie atomy. Dobrze pojęta edukacja obejmowała zatem nie tylko prosty przekaz dorobku poprzednich pokoleń, lecz nade wszystko określała swą przydatność w procesie przenoszenia poprzez całe, najbardziej nawet zmienne dzieje niezmiennej prawdy o najwyższej służebności jednostki wobec dobra wspólnoty. Temu służyły etyka, religia, obyczajowość i prawo. Na straży ładów zbiorowych stała polityczna władza oraz cały zinstytucjonalizowany logos kultury militarnej.

Kto tego wszystkiego miał uczyć? Rzecz jasna, prawo do podmiotowości edukacyjnej przysługiwało **wyłącznie pokoleniom starszym w stosunku do młodszych**, określonych czysto przedmiotowo (jako obiektu wychowania). Ten aksjomat hurtowej specjalizacji generacyjnej wynikał z aprobaty dla kryterium wieku biologicznego i stażu grupowego. Praktyka przewagi starszeństwa wzmocniana zaś była w sferze wartości szczególnymi uprawnieniami moralnymi (z jednej strony z bezwarunkowym żądaniem specjalnego szacunku dla starości i ojcostwa, z drugiej – ironii lub wzgardy dla niedojrzałości), etykietą inicjacyjną, a także zestawem ochronnych praw pozycji, własności i wolności wraz z ich instytucjonalną obudową.

Szkoła jako względnie samodzielny i skomplikowany strukturalnie **aparatus edukacyjny**, chociaż niosła nigdy niekwestionowane, obiektywne pożytki, stanowiła jednak bodaj ostatnią w dziejach fazę rozwojową koncepcji przewagi starszeństwa nad młodością. Była też instrumentem idei socjocentryzmu. Autorytet nauczyciela tworzony był dzięki udanemu uczestnictwu w przeszłych wydarzeniach i wczorajszych mądrościach, z entuzjazmem przekazywanych jako drogowskazy na drogę dzieciom i młodzieży. Pierwszorzędnym celem edukacji potraktowanej podmiotowo i represywnie zarazem (od strony edukatora-wychowawcy jako starszego wiekiem stróża tradycji) stało się tym samym nade wszystko **ugruntowanie przeszłości** oraz podporządkowanie jej **teraźniejszego, zwróconego ku przyszłości żywiołu życia**. Naturalna spontaniczność indywidualnego bytu ludzkiego,

wywoływana najpewniej impulsami biologicznymi, okazywała się na ogół nieprzewidywalną przeszkodą dla **kulturowej uniformizacji**. Schemat przeszłości żądał zatem – poprzez edukację szkolną właśnie – ograniczenia wszystkiego co nowe, świeże i – co ważniejsze – **nieokreślone** (nie zepsute lub ewentualnie ponaddojrzałe), a więc *a priori* niebezpieczne dla zracjonalizowanej i wystandaryzowanej bezwzględności kulturowej.

Warto zauważyć, iż tak ujęta tradycja musiała wejść i weszła automatycznie w fundamentalny konflikt z **aksjologią**, potem zaś z pryncypiami nowoczesnej **antropologii**. Chodzi o to, iż owa pedagogia archaiczna głosiła wprost lub między wierszami myśl, iż **cenne jest to, co przechodzi z ojca na syna**. Skoro kryterium wartości tkwi w fakcie jej uprzedniego zaistnienia, jasnym się staje, że potwierdzenie akceptacją wcześniejszych pokoleń stanowi widomy i wystarczający dowód, że to co było – było dobre. To zaś co dobre – należy uszanować i nadal kultywować, przekazując to zadanie kolejnym generacjom.

Pogląd ten – mocno osadzony w konserwatywnych wizjach świata – został jednak, jak wiadomo, zakwestionowany przez wszystkie koncepcje sięgające zarówno do **sensu wartości**, jak i do wymiaru ich **realnych skutków** – konstruktywnych bądź destruktywnych wobec człowieka. Pedagogia nowoczesna skłonna jest zatem głosić tezę – a na pewno powinna ją głosić – że **dobre jest tylko to, co obiektywnie dobre**, bez względu na fakt, czy za tym stoi skamieniały, pomnikowy świat przodków oraz gotowość nauczycielska, pewna swej absolutystycznej wykładni prawd, historycznie przejętych po poprzednikach. Pedagogia ta powiada zatem, iż wolno i należy uczyć wszystkiego, co jest słuszne i trafne, **bez względu na pieczęć tradycji**. Co więcej: czasem trzeba nawet występować, o zgrozo, przeciw niej. Mogą to ponadto czynić wszyscy chętni i merytorycznie zaangażowani, pod warunkiem jednakże, że przyświeca im nie tylko Tomaszowa i Kantowa „dobra wola”, ale też wysoka kompetencja i zdolność docierania do sedna. Na pewno zaś konieczna jest przy tym określona doza odpowiedzialności – nie tylko za intencje, lecz i za rzeczywiste skutki.

## Nauczyciel – symbol znikającej przeszłości

Ukształtowany w tradycyjnej pedagogii wzorzec opiera się na pewnych filozoficznych założeniach (zazwyczaj ukrytych) oraz na kanonach strukturalnych, prawdopodobnie wspólnych dla wszelkich organizacji w zróżnicowanym świecie wielosubstancjalnym. Ten ostatni punkt rozwijany jest w ramach kilku najbardziej typowych **modeli relacyjnych**.

Układ pierwszy – **jedno-jednopodmiotowy** określa stosunek, jaki występuje wówczas, kiedy w całym procesie edukacji istnieje jeden nauczyciel dla danego jed-

nego ucznia. Model ten stanowi przeniesienie naturalnej relacji ojciec–syn, gdzie ojciec jest zarazem jedynym wychowawcą swego potomka, ten zaś tylko u ojca pobiera wszelkie nauki. Wzorzec ten preferowany był głównie w specjalnych przypadkach edukacji elitarnej (na przykład dworskiej), gdzie przydzielony Aleksandrowi Arystoteles potrafił uczyć i uczył wszystkiego, co mogło stanowić przedmiot ówczesnej wiedzy i umiejętności. Ten tak wysoce izolowany system edukacyjny nie mógł jednak sprawdzić się w rzeczywistości bez reszty, albowiem na pewno matka (obok ojca) i prawdopodobne rodzeństwo i rówieśnicy, a także szersze otoczenie społeczne również wpływało na proces formowania młodego człowieka.

Układ drugi – **jedno-wielopodmiotowy** – polega na tym, że jeden nauczyciel uczy równocześnie wielu uczniów. Z założenia wynika, iż uczy on wszystkich tego samego i wszystkiego zarazem. W praktyce taką rolę spełniali kiedyś bakałarze niewielkich szkółek wiejskich, a dzisiaj jej najbliższe są „nasze panie”, czyli specjalistki nauczania początkowego (w obu przypadkach taka edukacja nie sięgała jednak do granic wiedzy wszech naukowej, zatrzymując się na stosunkowo niskim szczeblu). W ramach tego układu pojawia się obok nauczyciela – jako głównego podmiotu procesu edukacyjnego – inny podmiot, intensywnie z tamtym współpracujący, mianowicie zespół innych uczniów. Grupa uczniowsko-koleżeńska stanowi wtedy nie tylko żywe, lecz bierne tło, ale aktywny w istocie czynnik kooperacji, inspiracji, korekty i konkurencji.

Układ trzeci – **wielo-jednopodmiotowy** – określa sytuację, w której jeden uczeń poddawany jest edukacyjnej obróbce przez wielu edukatorów. Zazwyczaj chodzi o realizację wewnątrznie zharmonizowanego zestawu oddziaływań wyspecjalizowanych (z nauczycielami-ekspertami od poszczególnych przedmiotów), ale możliwe są również warianty rozwojowe (gdzie pojawiają się nauczyciele od kolejnych faz procesu edukacji, przejmujący na wyższych szczeblach podmiotowe funkcje wychowawcze od swych poprzedników. Najciekawszy wydaje się model alternatywny, gdzie uczeń zostaje poddany nie tylko szansie, ale i przymusowi wyboru koncepcji przedstawianych w swoisty a niekoherentny sposób przez różnych, rywalizujących nauczycieli. Przykłady pochodzą dzisiaj raczej z poziomu szkoły wyższej, aczkolwiek możliwe są też starcia na szczeblach bardzo niskich (kiedy to uczniowie otrzymują, powiedzmy, do wyboru spirytualistyczno-kreacjonistyczny obraz powstania człowieka, a obok tego zarys konkurencyjnej, naukowej teorii ewolucji).

Istnieje wreszcie najbardziej obecnie rozpowszechniony model **wielo-wielopodmiotowy**, w ramach którego zespół nauczycieli edukuje zbiorowisko uczniowskie, ale każda ze stron poddawana jest podwójnej determinacji. Uczeń staje się, mianowicie, przedmiotem działań pedagogicznych kolektywu mistrzów i równolegle ulega wpływom własnej, koleżeńskiej grupy. Nauczyciel zaś edukuje ogół uczniów i poniekąd też każdego z osobna, sam zaś uczestniczy w zbiorowym podmiocie

grona pedagogicznego, podlegając rozlicznym uwarunkowaniom ze strony kolegów o podobnych funkcjach. Rzeczywisty proces edukacji, obok wymiarów synchronicznych, charakteryzuje się także przemiennością różnych rozwiązań w czasie. Chodzi między innymi o to, że uczniowie przechodzą ćwiczenie umysłów i umiejętności pod okiem wielu specjalistów równolegle, ale też i w fazowej kolejności. Podobnie nauczyciele poddawani są surowym sprawdzianom swej sztuki w odniesieniu do zmieniających się klas co godzinę, choć także co rok i co pokolenie.

Wspólną cechą wszystkich wymienionych układów i nadbudowanych nad nimi innych kombinacji podmiotowo-przedmiotowych z pewnością jest występowanie niezmiennego czynnika **bezpośredniej relacji, zachodzącej między nauczycielem a uczniem**. Chociaż pojawiają się niekiedy szokujące kokieterią koncepcje równoprawności obu członów stosunku edukacyjnego, trzeba z naciskiem podkreślić, iż nie ma mowy o żadnym prawie rewanżu, ani tym bardziej o symetrii w treści wzajemnych oddziaływań. Nieprawdziwa jest złota myśl, że oto „wychowawca też jest wychowywany” (przez ucznia), a profesor uczy się od studentów tak samo i tyle samo, ile sam zdoła im przekazać wiedzy podczas wykładów. Relacja edukacyjna jest bowiem z natury rzeczy **niesymetryczna**. Nauczyciel to ktoś, kto uczy kogoś, uczeń to ten, kto jest uczony, ewentualnie jest mobilizowany do uczenia się po części samodzielnie. Jest to założenie pierwsze.

Założenie drugie, sięgające do zasad ontologicznych świata realnego w ogóle i świata ludzkiego w szczególności, powiada, że relacja edukacyjna jest **efektywna**. Oznacza to, że wysiłek nauczyciela nie idzie na marne, przynosząc mianowicie zawsze jakieś, choćby niewielkie, acz przybliżone w zamierzeniach skutki. Nie podlega też chaosowi przypadków (uda się kogoś nauczyć albo nie uda, to kwestia losu, a nie działania edukacyjnego). Może być natomiast ujęty w karby jakichś regularnych zasad, być może nie w pełni dotąd rozpoznanych, ale chyba realizujących się w powtarzalności i pewności rzeczywistych oddziaływań wychowawczych.

Założenie trzecie dotyczy **bezpośredniości kontaktu**. Nauczyciel wkracza w proces wychowawczy z całą swą, niczym nieskrywaną psychofizycznością. Ideał *paidei* dopuszczał nawet najwyższy stopień realizacji bliskości, z miłością nauczyciela wobec ucznia włącznie. Obok Sokratesa pojawił się mistrz wschodniej medytacji oraz zachodni wzór rycerza (wobec giermka), tudzież – na innym polu – majstra cechowego (wobec terminatora i czeladnika). Nauczyciel to żywy wzorzec do naśladowania, nie tylko w zakresie jakiejś jednej cnoty, specjalności czy profesji, ale człowieczeństwa jako takiego. Najwyższe zgorszenie budził zatem ten, kto podejmował się nauczycielskiego trudu, ale nie potrafił sprostać w jakiejś mierze lub sferze najwyższym, narzuconym przez rolę wymaganiom (przede wszystkim moralnym). Funkcja nauczyciela żywego ukształtowała się dawno, gdzieś u zarania ludzkiej cywilizacji i została w niezmiennej w gruncie rzeczy formie przeniesiona z owej dale-

kiej, przedpiśmiennej przeszłości, kiedy to człowiek albo nie dysponował w ogóle innym środkiem przekazu jak żywe słowo i żywy gest oraz bezpośredni przykład przez tu oto, okazjonalne, nauczycielskie wskazanie. Nie istniały też – po wynalezieniu pisma – mocniejsze środki ekspresji istniejących już uprzednio zapisów dokumentów i ksiąg, niż ponowny przekaz „na żywo”, dokonywany osobiście i na głos przez obecnych fizycznie interpretatorów i komentatorów, czyli wykształconych przewodników po obszarach kultury.

Wreszcie założenie czwarte, bodaj najważniejsze z filozoficznego punktu widzenia. Każdy człowiek koniecznie potrzebuje i wymaga nauczyciela (amatora z rodziny lub profesjonalisty), albowiem sam, bez niczyjej pomocy nie potrafi dotrzeć do tych pokładów wiadomości i sztuk wszelakich, do których dotarły pokolenia wcześniejsze. Jeśli nie chce tracić czasu na niepotrzebne otwieranie wcześniej otwartych drzwi, musi zwrócić się do depozytariusza efektów dziejów poznania, którym jest ów symboliczny i realny nauczyciel. Czyni to z przeświadczeniem, że tak czy inaczej nie ma lepszego wyjścia, ponieważ nie może tego uczynić **sam przez się**, ani poprzez sięgnięcie do ewentualnej **wrodzonej wiedzy apriorycznej** (której, niestety, uprzednio nie ma w umyśle, albo też nie ma w nim nic nadzwyczajnego), ani do śladów **empirii osobistej** (bo żadnych doświadczeń przecież nie miał).

Skąd to jednak wszystko wie nauczyciel, który też jest człowiekiem, a więc także nie mógł się z wiedzą i sprawnością urodzić, a nie zdołałby przecież wyprowadzić jej tylko z doświadczeń własnych? Sensowna odpowiedź na to pytanie brzmi następująco: nauczyciel zostaje przygotowany do swych zadań **przez innych nauczycieli**. Po prostu. To oznacza zaś, iż proces edukacyjny stanowi swoiście nieskończony, wielopokoleniowy **ciąg użyczeń własności poszczególnych stanów rzeczy**, aczkolwiek zdrowy rozsądek nakazuje przypuszczać, że zarówno w mitycznych początkach, jak w punktach kulminacyjnych historii poznania (w okolicach zmian paradygmatów, na przykład), niektórzy nauczyciele musieli być nie tylko przekazanikami wiedzy zastanej i przejętej, ale i jej odkrywcami, czy też twórcami zupełnie nowych prawd.

Taka pozycja żywego nauczyciela wpisana jest w dzieje człowieka, w dzieje kultury zwłaszcza, w szczególności w przebieg autentycznych procesów komunikacji międzypokoleniowej. Niemożliwy byłby Platon bez rozprawiającego na ateńskiej agorze Sokratesa, podobnie nie zaistniałby chyba Arystoteles bez wykładów Platona w gaju Akademososa. Kaznodzieje średniowieczni i profesorowie szkół scholastycznych musieli nauczać głosem, gestem, a dopiero później – i wtórnie – literą ksiąg. Żywa prelekcja i umiejętność prowadzenia seminaryjnego wielogłosu po dziś dzień stanowi żelazny punkt programu inicjacji nauczycielskiej w szkołach niższych i średnich, ale także *veniam legendi* dla przyszłej profesury, choćby w żądaniu umiejętności poprowadzenia tak zwanego „wykładu habilitacyjnego”.



Czy nauczyciel nie jest wszak postacią z teatru przeszłości także w sensie dosłownym, co oznacza tyle w praktyce, iż należy go pozostawić na dobre w scenarii tej przeszłości, rzecz jasna, z całym szacunkiem i rewerencją dla dawnych dokonań. Nie warto natomiast toczyć z góry przegranego boju o readaptację historyczną, o przywrócenie go zupełnie nowej współczesności, odświeżonego makijażem być może starannym, lecz powierzchownym? Czy szkoła jako instytucja wsparta na autorytecie starszeństwa i służebna wobec dawniejszych, nieco przejrzałych ideałów nie będzie musiała przenieść się do muzeum wdzięcznej pamięci, sama zaś ustąpić miejsca nowym rodzajom edukacji zorganizowanej i co dziwniejsze – świadomie niezorganizowanej, spontanicznej, multipodmiotowej?

Czy nie wyłaniają się już teraz załączki nowej fazy w dziejach edukacji, związanej po pierwsze, z procesami globalizacyjnymi i tworzeniem wielokulturowej konstrukcji dla całego świata ludzkiego jako takiego. Po drugie, czy rosnących wpływów postmodernizmu w dziedzinie edukacji nie należy wiązać z pojawianiem się oznak generalnej relatywizacji i potrzeby tolerancji dla indywidualizmu i spontaniczności jako walorów podstawowych? Czy wreszcie, po trzecie, źródeł gwałtownych przemian nie należy upatrywać w rewolucyjnych przemianach w technologii komunikacji. Współczesny człowiek, oprzyrządowany komputerem, Internetem i całym instrumentarium telewizyjnym (na razie tyle), nie wymaga i nie potrzebuje przecież innych form przewodnictwa po wartościach edukacyjnych, niż te, które są wspomaganie nowych środków. Nauczyciel-prelegent, nauczyciel-mentor, nauczyciel-ekspert, a nawet nauczyciel-komentator literatury drukowanej – wszyscy odchodzą dyskretnie w cień.

## Podmiot samoedukacji

W puste miejsce po ongiś gęstych związkach interpersonalnych wchodzi krok za krokiem, ale z wciąż narastającym natężeniem, anonimowa, bezosobowa i powszechna, ale zarazem **wielopiętrowa kultura**. Kultura ta jest tylko częściowo lokalna i narodowa, w rosnących rozmiarach występując już jako uniwersalna, zglobalizowana, przekraczająca wszelkie granice osobności. Oferuje ona niezmierzone, przytłaczające swym ogromem i stopniami komplikacji bogactwo treści, dostępnych zresztą także w wielkiej różnorodności opakowań. Oferta kulturowa – przystosowana w swym pakiecie do maluczkich i do elit zarazem – żąda od człowieka w zasadzie jednego tylko: **bezwarunkowej kapitulacji**, czyli pełnego otwarcia się na inwazję jej zawartości. Drogą do tego celu staje się uruchomienie aktów akceptacji i partycypacji, a zatem odpowiedniego dostosowania **podmiotowych wejść do systemu**, po to, by każdy mógł go efektywnie współużytkować na miarę potrzeb i kaprysów. Jest to wymóg minimalny. Jeśli się uda – można też przejść na wyższe poziomy

aktywności, na przykład współtworzyć ów uniwersalny program z wykorzystaniem własnych pomysłów, w każdym zaś razie zaznaczyć w dopuszczalny sposób swą osobową obecność.

Dokonyuje się wówczas nie tylko symboliczny, lecz swoiście urzeczywistniony powrót do plemiennej lub wioskowej przeszłości, rzecz jasna, z odpowiednią esencjalną i temporalną modyfikacją. Wtedy, przed tysiącami lat nie istniała, bo jeszcze nie była potrzebna ingerencja wyspecjalizowanego układu edukacyjnego (szkoły i nauczyciela, mianowicie), bo każdy uczył się przez obserwację, naśladowanie i współuczestnictwo. Teraz natomiast wkraczamy w epokę schyłkową, gdy w zasadzie żadna instytucja ani żaden zespół specjalistów już nie może udźwignąć obowiązku nauczania innych wszystkiego w ogóle, wszystkiego co konieczne w praktyce życia na dziś i na jutro oraz wszystkiego co szczególnie potrzebne ludziom konkretnym ze względu na ich osobiste przynioty, pragnienia i zainteresowania.

Rolę żywego nauczyciela i rangę realnej szkoły wydatnie zmniejszyła ongiś **drukowana książka**. Pojawiła się wtedy postać zdolnego **samouka**, który zasadniczo nie potrzebował świadectw i dyplomów, aby wiedzieć to, co należało, a często wiedzieć znacznie więcej i dogłębniej, niż przydarzało się nawet najpilniejszym absolwentom standardowych instytucji. Zjawisko **autoedukacji** występowało nie tylko na poziomie podstawowym (czytanie, pisanie, granie na fujarce), ale nade wszystko na wysokim i najwyższym. Rzecz ciekawa, wiele ważnych odkryć naukowych i przełomowych dzieł rodziło się poza oficjalnymi systemami akademickimi. Co więcej, część z nich była nawet skierowana wyraźnie przeciw banałowi poprawności powtórzeń, przeciw obowiązującym schematom myśli i rygorom utrwalonej stylistyki. Czynnikiem ten pojawił się także w sztuce, która stopniowo rozluźniała gorset klasycznych przepisów, aż wreszcie całkowicie rozerwała pęta kanonów rzemiosła (rzekomo absolutnego „w sobie”), zezwalając artyście na pełną, niczym nie skrzepowaną, a więc czysto indywidualną ekspresję. Kolejne epoki ery nowożytnej dodawały tu swoje zasługi (renesans, oświecenie, romantyzm, impresjonizm, modernizm, a potem już bez mała cały XX wiek).

Równolegle w kulturze Zachodu rozwinął się potężny nurt filozoficznie jednoznaczny, **podmiotowego indywidualizmu**. Podkopał on pewność, iż wszyscy ludzie są tacy sami, a duch dziejowy Hegla, prawa natury fideistów i pozytywistów lub prawa historii Engelsa i Kautskiego odpowiadają za rozwój bytu skuteczniej, niż może to uczynić jednostka, nawet występując bezpośrednio we własnej sprawie. Trudno wskazać na tego lub tych, którzy położyli największe zasługi w dziele odkrywania podmiotu ludzkiego i przewartościowania obrazu świata: Pracowali nad tym przecież Kartezjusz i Leibniz, Locke i Berkeley, Hume i Smith, Kant i Schopenhauer, Stirner i Nietzsche, Freud i Bergson, Dilthey i Znaniecki, Brzozowski i Scheler, Maritain i Sartre, Ingarden i Kotarbiński, Russell i Wittgenstein, Popper i Fromm,

Marcuse, Levinas i Derrida. Ogromne zasługi położyła literatura piękna, a potem film. Do walki ruszyli publicyści i politycy. Możliwe się stało nawet oficjalne proklamowanie „praw człowieka” i spowodowanie, iż stały się one w wielu krajach aksjologicznym układem odniesienia dla innych aktów prawnych oraz praktyki życia publicznego. Niestety, wpływ na kształtowanie się antropologicznego światopoglądu miały także przyczyny negatywne; równie silnym impulsem do zmian okazał się mianowicie emocjonalny szok po Holokauście, trauma dwóch wojen światowych (potem kilku regionalnych), obsesyjny lęk przed zagrożeniem nuklearnym i klęską ekologiczną, a także – ostatnio – strach przed skutkami destruktywnej irracjonalności terroryzmu.

Narastający ruch w stronę suwerenności osoby, jednostki, podmiotu (czy jak jeszcze inaczej nazwiemy wolnego, pojedynczego człowieka) przynosi nieuchronne przeobrażenia w koncepcji uczestnictwa indywiduum ludzkiego we wszelkich, zwłaszcza kulturowych i politycznych wspólnotach. Zmiana jest ogromna, być może powodująca nawet całkowite odwrócenie porządku zależności. Coraz rzadziej pytamy o to, **co jesteś winien swej społeczności i jak masz się jej przysłużyć?** Coraz częściej żądamy natomiast jasnej deklaracji: **co społeczność może zrobić dla ciebie, aby ci nie przeszkadzać w swobodnym samorozwoju i szczęściu indywidualnym?**

Indywidualizm trafia w konsekwencji także wprost na teren **procesów edukacyjnych**, zrywając nade wszystko z koncepcją adaptacyjną jako formą kulturowej i politycznej represji. Państwo, jego agendy i prawno-ustrojowe zasady, a także generalna przewaga pokoleń przeszłościowych nad przyszłościowymi podlegają generalnemu zakwestionowaniu tak w teorii, jak i w praktyce. Jeśli dotychczas uznawano – za Tomaszem Hobbesem – iż istnieje, bo istnieć musi obiektywne, uformowane w represywne państwo-Lewiatana, **zło konieczne**, nakładające kaganiec na z istoty także złą i prymitywną naturę agresywnego egoisty indywidualnego, to dzisiaj porządek ten zostaje zastąpiony ekspozycją indywidualnego, samodzielnego **dobra personalnego**, wyrastającego z dobrej natury człowieczej i wzmacnianego dobrą, usługą wobec jednostki instytucją kontraktu społecznego. Obowiązuje tutaj, o dziwo, czysto liberalna zasada, zbliżona w treści do lekarskiego przykazania *primum non nocere*. Skoro jednostce nie da się specjalnie w niczym pomóc i wcale nie trzeba tego czynić, to **nie powinno się jej przeszkadzać w swobodnym samorozwoju**, aż ku pełnej *entelechii* samorealizacyjnej.

Koncepcja ta wspiera się na następujących założeniach podstawowych. Po pierwsze, uznaje się, że jednostka jest wystarczająco **predysponowana intelektualnie** do podjęcia się roli nauczyciela siebie samej. Po drugie, posiada ona właściwy **charakter i wolę** poprowadzenia siebie ku pożądanym celom. Po trzecie, dysponuje ona odpowiednimi **środkami autodydaktycznymi**. Po czwarte, istnieje przygoto-

wany uprzednio **kulturowy rezerwuar wiedzy i wartości**, z którego dany – i zapewne każdy – osobnik może czerpać niezbędne wiadomości. Po piąte, sprawnie działa **system przekazu informacji**, wygodny i niezawodny w obsłudze.

Każdy z wymienionych punktów należy traktować jako **konieczny czynnik** postulowanej, możliwej lub faktycznie już funkcjonującej **struktury edukacyjnej**. Wiadomo na pewno, iż znika tutaj główny, jak dotąd, podmiot procesu nauczania, którym był od zawsze dorosły, wykształcony i bezpośrednio oddziałujący na ucznia **nauczyciel**. Wiedzę żywego nauczyciela zastępuje zatem odpowiednio zbudowana **zbiornica wiadomości**, tworzona przede wszystkim przez Internet, uzupełniana zaś przez drukowane przewodniki, poglądowe modele i inne pomoce dydaktyczne. Na końcu drogi pojawia się zapewne jakiś oficjalny weryfikator, przynajmniej jako wystawca certyfikatu, społecznie uznanego.

Najistotniejszą pozycję wyznaczyć wypadnie wszakże sile zupełnie od nowa formowanej, mianowicie **podmiotowości autoedukacyjnej**. Przejmuje ona na siebie niemal wszystkie role, dotąd zarezerwowane dla stanu nauczycielskiego. Jednostka ma zatem (1) określić potrzebę kształcenia się w ogóle, (2) wskazać dla siebie cele i ścieżki pośrednie, (3) ma sama dobrać środki i metody, w szczególności zaś (4) sama musi uruchomić w sobie silną wolę samodoskonalenia, co więcej, (5) musi wytworzyć zdolność wytrwania w tym procesie aż do końca, czyli osiągnięcia pozycji człowieka wykształconego (w danej dziedzinie). Czy w takim razie nauczyciel-pedagog zostaje zupełnie pozbawiony znaczenia i miejsca pracy?

Wolno przyjąć, że ludzie młodzi nie są z istoty wcale mniej chętni i zaradni, niż wtedy, kiedy występują jako prowadzone za rękę, dość bierne obiekty rodzicielsko-nauczycielskiej presji nakazów i zakazów (zwłaszcza jako produkty wieloletniego procesu wychowania szkolnego). Pojawia się jednak zasadne pytanie o możliwość rzeczywistego sprostania wyzwaniom autoedukacyjnym zaraz na początku drogi. Wiąza kierunku i metod, na pewno zaś całościowy sens wieloletniego wysiłku nie mogą przecież wydawać się łatwe do określenia przez małe dzieci. Jest to zapewne fundamentalne zadanie dla nowoczesnej **pedagogii inicjacyjnej**, zdolnej do pobudzania samodzielności i nadawania właściwych impulsów w fazie rozruchu.

Niewykluczona jest ponadto stała, acz dyskretna pomoc w pokonywaniu indywidualnych trudności na każdym etapie procesu samokształceniowego. Potrzebna wydaje się tedy uzupełniająca **pedagogia korekcyjna i doradcza**. Nie każdy chętny i teoretycznie przygotowany do samodzielności potrafi zawsze sam sprostać różnym kłopotom, zwłaszcza w szczególności niewygodnych lub dramatycznych sytuacjach zewnętrznych oraz w obrębie przeróżnych osobistych zdarzeń losowych.

Zasadniczy ciężar współdziałania z systemem samodzielnej autoedukacji spoczywa wszakże na przygotowaniu całej, ogromnej i skomplikowanej **bazy dydaktycznej**. Chodzi zatem zarówno o tworzenie ogółu programów internetowych

i edycyjnych (ktoś je musi napisać i wprowadzić do emisji), jak i o **przygotowanie fachowych kadr**, zdalnych do sporządzenia strawnego *menu* dla wszystkich samouków, tudzież potrafiących wystąpić w charakterze straży ochronnej w związku z ewentualnymi awariami w systemie. W szczególnych przypadkach chodziłoby o uruchomienie, w warunkach nadzwyczajnego wspomaganie systemu, jakichś szczególnych środków, przypominających dawną, guwernerską naukę w domach arystokracji lub dzisiejsze korepetycje.

Generalny trend w koncepcji podmiotowej autoedukacji polega jednak na uruchomieniu inicjatywy ogółu podmiotów, których prawem jest (A) układanie własnych, personalnych programów edukacyjnych, (B) samodzielny dobór środków, (C) samodzielny dobór centrów kształcenia praktycznego (klinik, laboratorium, fabryk etc.) (D) wyznaczanie dla siebie terminarza faz realizacyjnych. To wszystko stanowiłoby **zestaw przywilejów i obowiązków podmiotu samoedukacji**.

**Reglamentacji społecznej (państwowej)** podlegać musiałyby pozostałe, wspomagające czynniki systemu. Przede wszystkim chodzi o pośrednie i końcową akcję weryfikacyjną, zamykaną wystandaryzowanym egzaminem licencyjnym (dla danego szczebla edukacji). Chodzi też o przygotowanie edukacyjnej infrastruktury i być może prowadzenie stałego doradztwa psychologiczno-pedagogicznego. Społeczeństwo ma zadbać o edukacyjne otoczenie, ale główny nurt – to strumień akcji indywidualnych, odbywanych w tempie i z jakościowym nasileniem, **odpowiednim do możliwości, potrzeb i chęci jednostek**. W epoce przyszłości będzie to nie tylko możliwe, ale i konieczne. Dlaczego? Bo jest droga maksymalnie racjonalna i aksjologicznie trafna.



Bogusław Bieszczad

---

## O typach języka we współczesnej pedagogice – poszukiwaniu nowej genezy dyskursów edukacyjnych

Mimo wieloletniej dyskusji o tożsamości współczesnej pedagogiki i jej wielorako ujmowanym statusie w nowym porządku społecznym, refleksja dotycząca języka tej dyscypliny naukowej pozostaje wciąż, jeśli nie zaniedbana, to przynajmniej nie w pełni adekwatna wobec znaczących przewartościowań (choćby epistemologicznych), które stały się jej udziałem w ostatnich latach. Jak ująć relacje między społeczeństwem, jednostką i jej rozwojem, kulturą, polityką, historią w ramach jednej teorii pedagogicznej, skoro każda z wymienionych kategorii sytuuje się we własnym kontekście teoretycznym (języku określonej teorii), często wykluczającym zaplecze metodologiczne kategorii sąsiedniej? Czy w takiej perspektywie pedagogika wypracuje kiedykolwiek własny język teoretyczny obejmujący specyfikę i złożoność relacji będących przedmiotem jej badań, czy też skazana jest na „tworzenie behawiorystyczno-funkcjonalno-humanistyczno-hermeneutyczno-emancypacyjnych hybryd”<sup>1</sup>? Jak sprostać wielości paradygmatów we współczesnych naukach społecznych i humanistycznych wobec ich niewspółmierności? Czy możliwa w takiej perspektywie jest komparatystyka? Jaki język jest potrzebny, aby uwzględnić wyzwania wielogłosowości współczesnej kultury z jej pograniczami, niszami i innymi ponowoczesnymi atrybutami, kolonizowanymi przez współczesną refleksję pedagogiczną? To tylko niektóre z pytań uzasadniających podjęcie rozważań nad językiem, który, śladami wittgensteinowskiej metafory, zakreślając granice nas samych, tym bardziej wyznacza sens każdej refleksji, także tej dotyczącej edukacji.

---

<sup>1</sup> T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 12.

Niewątpliwie nowa rola języka została wyznaczona przez filozofię XX wieku, która wyraźnie pokazała, iż język przestał być „niewinnym narzędziem” umysłu odzwierciedlającym rzeczywistość<sup>2</sup>, a zaczął być jej kontrowersyjnym przedmiotem badań.

Oczywiście, daleko idącym uproszczeniem byłaby teza o XX-wiecznej proweniencji wyjątkowej roli filozofii języka. Wręcz przeciwnie – od początku swego istnienia kategoria ta była obecna w centrum rozważań filozoficznych choćby poprzez zainteresowanie ukrytym i pierwotnym językiem samego bytu – *logosem*.

Zatrzymajmy się jednak dłużej przy charakterystyce znaczących przemian w filozofii XX wieku szczególnie w aspekcie epistemologicznym, bowiem ich konsekwencje, poza tym, iż dotyczą języka współczesnej pedagogiki, modyfikują znacząco obszary jej poznawczych zainteresowań. Mówiąc o istotnych przemianach, mam na uwadze już „podjęty” w naukach humanistycznych i społecznych – *przełom lingwistyczny*, inspirowany współcześnie głównie hermeneutyką, poststrukturalizmem, dekonstrukcjonizmem i neopragmatyzmem, ale także klimat filozofii związany z przejściem od kultury modernistycznej do postmodernistycznej i związaną z tym zmianę statusu wiedzy i nauki. Gdybyśmy przywołali znaną i kontrowersyjną hipotezę dotyczącą poszukiwań domniemanego centrum kultury współczesnej, to trzeba by przypomnieć, iż po okresie dominacji religii, a później właśnie nauki w owym centrum, przyszedł czas na kulturę zdecentrowaną<sup>3</sup>. Nauka pozbawiona swej uprzywilejowanej pozycji stała się jedną z alternatyw opisu świata. Jednak przez wiele stuleci, jak pisze Habermas, po okresie zdominowania jej przez religię, nauka orientowała się na swą naczelną wartość regulatywną – prawdę, okupując niepodzielnie kulturowy piedestał. Jeśli dodamy do tego, iż pozostałe elementy tej triady kulturowej: moralność i sztuka przez wiele stuleci zajęte były poszukiwaniem normatywnej słuszności (moralność) i autentyczności (sztuka)<sup>4</sup>, to łatwo uzasadnimy optymistyczny projekt rzeczywistości lansowany przez modernizm – wszechstronny rozwój podporządkowany wspomnianej już triadzie wartości, z których najważniejszą jest prawda w swym korespondencyjnym ujęciu filozoficznym. Dość obrazowo klimat epoki modernizmu charakteryzuje Andrzej Szahaj. „Ostateczny tryumf rozumu miał być kwestią czasu. Nic nie powinno już stać na drodze postępu, odkąd swobodna myśl przestała być krępowana przesądami, głównie zresztą o charakterze religijnym. Gwarancją postępu miało być, z jednej strony moralne samodoskonalenie się człowieka uwolnionego z okowów przesądów religijnych i społecznych oraz z drugiej

<sup>2</sup> Por. R. Rorty, *Filozofia jako zwierciadło natury*, Warszawa 1994.

<sup>3</sup> Według niektórych teoretyków, do centrum kultury „przesuwa” się sztuka, por. A. Szahaj, *Ironia i miłość. Neopragmatyzm R. Rorty’ego w kontekście sporu o postmodernizm*, Wrocław 1996.

<sup>4</sup> Por. J. Habermas, *Modernizm – niedopełniony projekt*, „Odra” 1987, nr 7–8.



strony, rozwój nauki służący postępowi technicznemu. Sprawa nauki jest szczególnie istotna. To ona stała się bowiem faktycznie główną sferą kultury, a jej wartości i cele poczęły z wolna zajmować miejsce wartości religijnych. Z jednej strony nauki przyrodnicze, wzmacniające techniczno-technologiczny potencjał społeczeństwa, z drugiej zaś – nauki społeczne umożliwiające uniformizację kultury i lepsze poznanie mechanizmów rządzących społeczeństwem (socjologia), psychiką (psychologia, gospodarka (ekonomia) [...]. Jej oddziaływanie zostało wzmocnione przez nowoczesny system edukacji i powszechną skolaryzację dzieci [...]”<sup>5</sup>.

Nauka stała się zatem wyróżnioną dziedziną ludzkiej aktywności poznawczej, dostarczając „pewników” w zakresie działania praktycznego, ale i podstaw całościowej jedynie sensownej wizji świata – rzeczywistości niezmiennej, niezależnej od poznającej jej jednostki. Platowski koncept różnicujący *doxe* (mniemanie) i *episteme* (wiedza prawdziwa) okazywał się wciąż aktualny. Jaka jest zatem rola języka w takiej perspektywie? Ma on być „odpowiednikiem” rzeczywistości tym lepszym, im bardziej „przezroczystym”, zmiennym, ale zawsze precyzyjnym i przejrzystym, dążącym do tego, aby jak najmniej „przeszkadzać” „prześwitywaniu” przezeń prawdziwej rzeczywistości. Język zamknięty (a raczej „zamykający się” w modernistycznym projekcie dochodzenia do ostatecznej prawdy) w jasno zdefiniowanych pojęciach, „strzegących” uprzednio zweryfikowaną wiedzę<sup>6</sup>.

W świetle tego, co zostało powiedziane, jasne staje się, jak wiele zamieszania wywołała destrukcja (dekonstrukcja) pojęcia prawdy w filozofii, nauce i moralności, także w kanonicznych dotąd treściach myślenia pedagogicznego. Szerszym tłem owej decentracji prawdy jest oczywiście nowy wizerunek nauki podważający jej wyjątkowość jako wzorcowego modelu zdobywania prawomocnej wiedzy o świecie i „formy rozumu modernistycznego”. Pierwsze rysy na kulturowym wizerunku nauki „jako dziedziny, w której możliwy jest kontakt z pozaludzką rzeczywistością, i jako obszaru, w którym ludzkość dociera do gotowej czekającej tylko na swe odkrycie prawdy”<sup>7</sup> wiążemy głównie z konwencjonalizmem Poincarégo, instrumentalizmem Duhema i pragmatyzmem (James, Dewey, Peirce). Ich pogłębienie dokonało się za sprawą carnapowskiej filozofii nauki, socjologii wiedzy Schellera i Mannheim’a czy też teorii krytycznej szkoły frankfurckiej, by znaleźć pełne rozwinięcie u Feyrebenda, Foucaulta, Rorty’ego i w kierunkach, od których rozpoczęliśmy niniejszy wywód, a które zrewolucjonizowały kulturowy wizerunek nauki, a wraz

<sup>5</sup> A. Szahaj, *op. cit.*, s. 145.

<sup>6</sup> Por. B. Bieszczad, *Kategorie wiedzy o wychowaniu – wstęp do problematyki*, [w:] *Teoria wychowania w okresie przemian*, red. E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, Bydgoszcz 2008, s. 44–49.

<sup>7</sup> A. Szahaj, *op. cit.*, s. 49.

z nim także języka<sup>8</sup>. Przytoczmy najbardziej znane cytaty współczesnej filozofii oddające nową, ontologiczną perspektywę języka:

„Ludzkie doświadczenie ma z istoty charakter językowy” (Gadamer),

„[...] człowiek znajduje się w stanie zanikania, podczas gdy byt języka nadal łśni nawet jeszcze jaśniej nad naszym horyzontem” (Foucault),

„[...] słowo lub znak, które człowiek używa, jest samym człowiekiem... A zatem mój język jest ostateczną sumą mnie samego; albowiem człowiek jest myślą” (Peirce)<sup>9</sup>.

Dotychczasowe rozważania mogłyby prowadzić do wniosku (choć nie powinny), iż powstała oto swoista dychotomia, nie tylko w zakresie epistemologicznych podstaw filozofii współczesnej, ale także dotycząca podstawowej opozycji współczesnej myśli humanistyczno-społecznej, opozycji pomiędzy „otwartością, płynnością granic, procesualnością społecznego bycia – a ideologicznymi domknięciami, pojęciowymi kategoryzacjami ujednoznaczniającymi to, co płynne i niepewne, [...] między myślą krytyczną a metafizyką, między procesualnym byciem a bytami, między idiosynkrazjami a totalnością”<sup>10</sup>. Pomijając w tym miejscu dekonstrukcyjne propozycje rozwiązania powstałego problemu<sup>11</sup>, mogłoby powstać wrażenie, iż dychotomia ta dotyczy także języka. Spróbujmy rozważyć ten problem już na gruncie wiedzy o edukacji. Dla jasności wyводу przypomnijmy, iż współczesna edukacja jest interpretowana jako swoisty ekran kultury (humanistycznej) społeczeństwa, i właśnie dlatego musi rozpatrywać rolę języka, którym operuje, na gruncie filozofii jako elementu tejże kultury<sup>12</sup>. Postawmy zatem dość prostą, ale i kontrowersyjną hipotezę: języki opozycyjne (zróżnicowane swym teoretycznym, paradygmatycznym zapleczem, np. modernistyczny – postmodernistyczny) mimo swej niewspółmierności nie konkurują ze sobą w adekwatnym opisie rzeczywistości edukacyjnej (przynajmniej ze strony drugiego z wyróżnionych języków), a nadto sama reguła ich binarności, opozycyjności i ewentualnego wzajemnego wykluczania, powinna, jak się wydaje, być zniesiona. Idąc śladami Wittgensteina i Heideggera, przywołajmy uzasadnienie powyższej tezy (a co ważniejsze, jej możliwe konsekwencje i odczytania) cytatem R. Rorty’ego: „Dlaczego nie mielibyśmy jedynie *mówić czegoś* – uczestniczyć w konwersacji, a nie wносить coś do badania? Być może mówienie różnych

<sup>8</sup> Z uwagi na rozmiary tekstu pomijamy szczegółową analizę przemian statusu nauki we wskazanych kierunkach.

<sup>9</sup> Wszystkie cytaty pochodzą z książki R. Rorty’ego, *Konsekwencje pragmatyzmu*, Warszawa 1998, s. 14, 15.

<sup>10</sup> T. Szkudlarek, *op. cit.*, Kraków 1993, s. 13.

<sup>11</sup> Mamy tutaj na uwadze twórczość Tomasza Szkudlarka, por. m.in. *ibidem*.

<sup>12</sup> Por. L. Witkowski, *Edukacja jako ekran kultury*, [w:] L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2007, s. 13.

rzeczy nie zawsze jest mówieniem, jak się rzeczy mają [...] Musimy wykluczyć z naszego języka wszystkie metafory naocznościowe, a w szczególności całą metaforę zwierciadła”<sup>13</sup>. Poza dość oczywistym przesłaniem obalenia opozycyjności języków na rzecz ich „równoległego” (równoprawnego) wkładu w rozumienie, tak istotnego dla współczesnych dyskursów pedagogicznych, warto, jak się wydaje, zwrócić uwagę na jeszcze dwa aspekty przekazu Rorty’ego. Jeden z nich dotyczy problematyki zbieżności wskazanej wyżej metaforyki z jedną z idei charakteryzujących całą myśl postmodernistyczną – mianowicie metaforą luster<sup>14</sup>, która sprowadza całą rzeczywistość (także edukacyjną) „do gier językowych” kopii bez oryginału (*simulacrum*), dywagacji bez przedmiotu. To jedna z najbardziej kontrowersyjnych dla refleksji pedagogicznej metafor, wymagająca znacznie poważniejszego namysłu i pracy analitycznej, niż możliwości i ramy niniejszego tekstu. Poprzestaśmy zatem na wyróżnieniu wskazanych idei, tym bardziej że ich rozumienie zależne jest od cech samej metaforyczności w języku, której problem podejmiemy poniżej. Drugie „przesłanie” powyższego cytatu dotyczy samej kategorii dialogowości – tożsamej całej współczesnej myśli humanistycznej. Chciałoby się powiedzieć – o dialogu raz jeszcze! – tym razem w kontekście rozważań nad językiem, na marginesie tekstu Rorty’ego, postrzeganego przez wielu teoretyków jako antyhumanista (*sic!*)<sup>15</sup>. Zwróćmy uwagę, iż pomimo zadeklarowanego antyesencjalizmu autora „Przygodności, ironii i solidarności”, jego poglądy na rzecz „budującego” aspektu języka i mowy są zbieżne z tezami wielu przedstawicieli filozofii dialogu. Przypomnijmy chociażby refleksję Martina Bubera, dotyczącą osobowego charakteru języka: „Kiedy dwaj przyjaciele rozmawiają ze sobą np. na temat pojęcia myśli, to choćby to pojęcie u jednego i u drugiego miało bardzo podobne znaczenie, nie możemy uważać, że mówią oni o tym samym. Nic się pod tym względem nie zmieni, nawet gdyby rozpoczęli oni rozmowę od uzgodnienia definicji tego pojęcia: wielki fakt charakteru osobowego potrafi przeniknąć nawet do definicji [...]”<sup>16</sup>. Powracając do refleksji pedagogicznej, należałoby raz jeszcze stwierdzić, iż mija czas języków przeciwstawnych, podobnie zresztą jak minął już czas języka „jedynego” – pedagogiki naukowo-socjalistycznej, operującego konstatacjami o wychowaniu celowym, podporządkowanemu zasadom ładu lansowanego przez określoną ideologię. Istotą jego był powinnościowy charakter o wyraźnie metodologicznym statusie wyrażającym prawidłowości dające się –

<sup>13</sup> R. Rorty, *Filozofia jako...*, *op. cit.*, s. 330, Rorty nawiązuje tutaj do prac Derridy, w których autor szeroko komentuje wskazany rodzaj metafor.

<sup>14</sup> Por. R. Rorty, *Obiektywność, relatywizm, prawda*, Warszawa 1999; A. Szahaj, *op. cit.*, s.164.

<sup>15</sup> Por. W. Lorenc, *W poszukiwaniu filozofii humanistycznej*, Warszawa 1998.

<sup>16</sup> M. Buber, *Werke*, 3 Bd., Bd. I; *Schriften zur Philosophie*, [w:] A. Anzenbacher, *Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1987, s. 190.

zdaniem jego zwolenników – przekształcać w schematy technicznych działań wychowawczych, których wierna realizacja miała zapewnić skuteczność w formowaniu pożądanego „jakości” osobowości<sup>17</sup>. „Dla realizacji celu C w warunkach W należy podjąć działanie D”<sup>18</sup> – czytamy w jednym z najważniejszych podręczników pedagogiki lat 70. Języki opozycyjne (binarne) wyrastały na ogół w konsekwencji podziału samej pedagogiki na określone subdyscypliny, bądź odpowiadały sposobom rozumienia kluczowych pojęć pedagogicznych wchodzących w zakres przedmiotowy tej dyscypliny. Idąc śladami rozważań Krzysztofa Konarzewskiego i jego podziału interpretującego wychowanie jako fakt, bądź jako zadanie, trzeba by wskazać na dwa odrębne języki. „Dla charakterystyki wychowania – zadania używa się języka typu naukowo-technicznego, operującego pojęciami przyczyn i skutków, celów i środków z ogólną orientacją na skuteczność zmiany. Natomiast pedagogika wychowania – faktu uruchamia język opisu typu filozoficznego, ponadrezydualnego, operującego kontekstem dziejowym i stylem dialektycznym”<sup>19</sup>. Dodajmy, że powyższe rozróżnienie jest pochodną wielorakich możliwości interpretacji kluczowych pojęć, do których sprowadza się wychowanie, a dotyczy to szczególnie „faktu”, którego konotacje bywają zupełnie przeciwstawne<sup>20</sup>. Języki subdyscyplin pedagogicznych bądź takie, które wiążemy z głównymi orientacjami<sup>21</sup> samej pedagogiki, nie zawsze mają konfrontacyjny względem siebie charakter. Ich zasadniczą intencją poznawczą może być kompilacja bądź wzajemne dopełnienie w opisie określonego fragmentu rzeczywistości. Stanisław Palka jest autorem powszechnie znanego podziału w obrębie pedagogiki na dwa jej zasadnicze nurty, wyznaczone według kryterium intencji badawczej osób uprawiających tę naukę: pedagogikę teoretyczną i praktycznie zorientowaną. Pierwszy z nich ma z założenia budować system teoretycznej wiedzy pedagogicznej, bądź teorii pedagogicznej<sup>22</sup>, oparty na opisie i wyjaśnianiu zjawisk, lub na rozumieniu i interpretacji rzeczywistości pedagogicznej w wymiarze historycznym, przestrzennym i czasowym za pomocą zróżnicowanych metod badań w ramach podejścia ilościowego i (lub) jakościowego. Druga orienta-

<sup>17</sup> J. Rutkowiak, *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków 2001, s. 13.

<sup>18</sup> H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1971, s. 63.

<sup>19</sup> J. Rutkowiak, *op. cit.*, s. 17.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> Mamy tutaj na uwadze orientacje i elementy struktury nauk pedagogicznych będące konsekwencją podziału samej pedagogiki wedle różnych kryteriów o charakterze metodologicznym, teoretycznym, prakseologicznym itp.

<sup>22</sup> Pomijam tutaj wyjaśnienie wskazanego rozróżnienia, ponieważ jest ono powszechnie znane w pedagogice, por. S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989; R. Głogowska, *Teoretyczna wiedza pedagogiczna w praktyce edukacyjnej*, Kraków 2004.

cja ma służyć praktyce, jej optymalizacji w sensie prakseologicznym, przekształcając konstrukty z zakresu nauk szczegółowych (psychologia, filozofia, socjologia), promując i projektując innowacyjne doskonalenie warsztatu pracy pedagoga. Zdaniem Palki, podobnie jak komplementarne w opisie rzeczywistości wychowawczej są główne orientacje metodologiczne badań jakościowych i ilościowych, tak i zarysowany podział, nie w pełni rozłączny, jest wzajemnie dopełniającą się wizją pedagogiki jako samodzielnej nauki teoretycznej weryfikującej swe dokonania na gruncie praktyki. Gdybyśmy przypisali powyższej koncepcji refleksję dotyczącą języków tak pojmowanej wiedzy o edukacji, to łatwo założyć, iż także i one byłyby względem siebie komplementarne<sup>23</sup>.

Od początku lat dziewięćdziesiątych w Polsce mamy do czynienia z tworzeniem się (przypominaniem, rehabilitacją) wielu nowych jakości i nowych języków pedagogiki. Są one wyrazem nie tylko zróżnicowania ideologicznego czy paradygmatycznego wiedzy o edukacji, ale także oddają jej ekspansywność i wysiłki penetracji poznawczej niszowych i marginesowych dotąd obszarów kolonizowanych przez myślenie pedagogiczne. Powstaje zatem potrzeba wskazania na multijęzyki wiedzy o wychowaniu, jednakże przy zachowaniu wyraźnej postawy krytycznej, rozumianej jako umiejętność ujawniania ukrytych założeń. Sama ekspansja wielogłosowości kryje w sobie także niebezpieczeństwo obniżenia poziomu dyskursu pedagogicznego poprzez wprowadzenie do niego języków eklektycznych, „pseudo” i „para” języków<sup>24</sup>. Dopełnieniem tego swoistego wertykalnego kontinuum języków wiedzy o edukacji (języki opozycyjne, komplementarne, multijęzyki...) niech będzie propozycja Romana Schulza, który zwraca uwagę na uniwersum językowe edukacji, budowane na kształt „pedagogicznej wieży Babel”. Mimo biblijnych konotacji, autor tej koncepcji nie dokonuje waloryzacji owego symbolu „pomieszczenia języków”, włączając w zakres analizy języki wszystkich „podmiotów uczestniczących w ładzie edukacyjnym” (uczniów, rodziców itp.)<sup>25</sup>.

Tak więc wskazaliśmy na pierwszą z możliwych, próbę wyodrębnienia określonych postaw wobec języka wiedzy o edukacji, oczywiście przy założeniu znacznej

<sup>23</sup> Nie wydaje się stosowne przypisywanie autorowi *Pedagogiki w stanie tworzenia* jakiegokolwiek „ekstrapolacji” dotyczącej szczegółowych różnic pomiędzy sugerowanymi językami, chociaż preferowane przez S. Palkę wartości poznawcze współczesnej pedagogiki (obiektywność, racjonalność, pewność) i szczegółowa charakterystyka dwóch jej nurtów, mogłyby na takie zróżnicowanie wskazywać. Dla logiki wyводу niniejszego fragmentu tekstu „wystarczy” konstatacja dotycząca wzajemnej komplementarności języków. Por. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 2–23.

<sup>24</sup> J. Rutkowiak, *Wielość języków...*, *op. cit.*, s. 26.

<sup>25</sup> R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, Toruń 2007, s. 133.

arbitralności tej propozycji i redukcji wielu możliwych jej wątków teoretycznych, tropów i odczytań. Jednak aby przejść do kolejnej próby uszczegółowienia wspomnianego wyżej uniwersum językowego, w nieco innym planie teoretycznym, ważne wydają się dwie uwagi. Pierwsza z nich, podstawowa, dostarcza argumentów na rzecz zasadności *rozpisywania*, właściwie każdego „uniwersum”, dopuszczania do głosu wielości wypowiedzi o edukacji. Można spierać się z wieloma konstruktami teoretycznymi postmodernistycznej filozofii, ale trudno nie docenić wkładu Derridy w myśl epistemologiczną XX wieku. Mamy tutaj na uwadze *zasadę różnicy*, którą wspomniany autor sformułował na kanwie polemiki z Heideggerem i jego fundamentalnym pytaniem o to, co pierwsze. Tak jak Heidegger wskazał na „Bycie”, które poprzedza wszelkie „byty”, tak Derrida – bazując głównie na analizie języka – odkrył zasadę starszą od samego „bycia” – *różnicę*. Aby być, najpierw trzeba się różnić. Różnica, chociaż nie posiada statusu ontologicznego, staje się tym samym warunkiem jakiegokolwiek istnienia. Zatem równouprawniona wielość staje się prymatem poprzedzającym na przykład jakiegokolwiek roszczenia do udziału w dyskusie. Wittgenstein twierdził, że problemy filozoficzne powstają, gdy „język świętuje”. Zapewne i nowe problemy pedagogiczne pojawiają się w perspektywie poznawczej (a zaraz za nią także np. w perspektywie badawczej), gdy, mówiąc słowami Rorty’ego, obok starych słowników, pojawiają się też nowe<sup>26</sup>, *świętując* wspólnie. Być może czas na nowe sproblematyzowanie przynajmniej fragmentów współczesnego dyskursu pedagogicznego. Pamiętając o przestroгах J. Rutkowiak wobec pośpiesznej i czasami radosnej twórczości pseudo-językowej, niekępowanej żadnymi prawidłami warsztatowymi, wskaźmy na jakże istotną sugestię, która owo *świętowanie* języka osadza na dość istotnym fundamencie. Ciekawe, że i tym razem posłużymy się fragmentem tekstu R. Rorty’ego, który jak wiemy, daleki był od promocji jakichkolwiek „fundamentów”. Pamiętać przy tym należy, iż w przypadku autora *Filozofii bez zwierciadeł* każda (czasami daleko idąca) krytyka tradycji filozoficznej zawsze opierała się na gruntownej znajomości tejże<sup>27</sup>. „Sama możliwość hermeneutyki jest wtórna wobec możliwości epistemologii [...] dla zbudowania siebie trzeba zawsze czerpać z już istniejącej kultury. Forsowanie dyskursu nienormalnego *de novo*, bez możliwości rozpoznania jego normalności, jest szaleństwem w najdosłowniejszym i najstraszliwszym znaczeniu tego słowa. Forsowanie hermeneutyki tam, gdzie wystarczy epistemologia, odbiera zdolność rozumienia dyskursu normalnego w terminach jego własnych racji, sprawia, że trzeba wtłaczać go w ramy własnego nienormalnego dyskursu, i choć nie jest jeszcze szaleństwem, dowodzi braku wykształce-

<sup>26</sup> R. Rorty, *Konsekwencje...*, *op. cit.*, s. 2.

<sup>27</sup> Mamy tu na uwadze np. krytyczne podejście Rorty’ego do filozofii analitycznej, której był wybitnym znawcą.

nia”<sup>28</sup>. Mimo swoistej terminologii stosowanej przez Rorty’ego, i szerszego kontekstu, z którego pochodzi cytowany fragment, przekaz tej wypowiedzi wydaje się oczywisty. Żaden, nawet najbardziej oryginalny i rewolucyjny (właśnie „nienormalny”) język nie tłumaczy braku warsztatu (metodologicznego), a sens każdej oryginalności zasada się na znajomości treści dominujących w jakiejś kulturze (filozofii). Nieprzestrzeganie tej „zasady” prowadzić może do powstania jeszcze jednego rodzaju interesującej nas kategorii – *języka zaistnienia*. Ewa Kubiak-Szyborska, wskazując na cechy konstruktywnego dialogu, tak potrzebnego współczesnej pedagogice (teorii wychowania), wymienia także dialog pozorowany, a wraz z nim właśnie dialog zaistnienia, którego istota sprowadza się do „uczestniczenia w dialogu wieloparadygmatycznym poprzez wypowiadanie pseudosądów o rzeczywistości wychowawczej, utrzymanych w porządku pseudorozumienia, mających na celu podkreślenie faktu, że twórcy/autorzy tych wypowiedzi idą z duchem czasu, uczestniczą w dokonujących się przemianach, a nawet są przeświadczeni, że to za ich sprawą one się dokonują”<sup>29</sup>. Ciekawe, że Kubiak-Szyborska podkreśla w konkluzji, iż dialog taki nie może być deprecjonowany, bowiem dzięki niemu ujawnia się to, co niezrozumiałe, nazywając go jednocześnie dialogiem pozorowanym, służącym „zaistnieniu na mapie dialogu”<sup>30</sup>. Ta „mała” niekonsekwencja nie przeszkadza jednak, by posługując się koncepcją cytowanej autorki, wskazać na pochodną tego typu dialogu – właśnie na *języki zaistnienia*. To zazwyczaj konstrukty operujące neologizmami, kategoriami z różnych dyscyplin naukowych, bez osadzenia ich w kontekście danej specyfiki dyscyplinarnej i teoretycznego zaplecza. To języki operujące często metaforami (będzie o tym mowa poniżej), ale wyłącznie w celu epatowania sugerowaną oryginalnością myśli, emotywne, prowokujące, programowo nastawione na alternatywność i elitarność. Funkcjonują czasami na pograniczach publicystyki, pamiętnikarstwa i poezji, a całym ich usprawiedliwieniem jest krótka fraza „*post*” (-nowoczesność, -modernizm itp.). Zasadnicze pytanie, które moglibyśmy tutaj postawić (choć już niekoniecznie na nie odpowiadać), dotyczy tego, czy i jak weryfikować tego typu języki na gruncie wiedzy o wychowaniu? Przytoczmy ponownie argumentację E. Kubiak-Szyborskiej, która sugeruje w takich przypadkach konfrontację z praktyką wychowawczą. Wydaje się, że można wskazać także na inny sposób weryfikacji takich języków, tym bardziej że pedagogika teoretycznie zorientowana (oraz przynajmniej część teorii wychowania) niekoniecznie musi być waloryzowana ze względu na jej praktyczną użyteczność. Także „stawianie pytań” jako

<sup>28</sup> R. Rorty, *Filozofia jako...*, *op. cit.*, s. 235.

<sup>29</sup> E. Kubiak-Szyborska, D. Zając, *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Bydgoszcz 2006, s. 119.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

forma weryfikacji nie zawsze służy ewentualnemu obnażaniu pozorności języka. Samo pytanie bowiem może mieć charakter pozorny, a także może też odzwierciedlać „jedynie słuszny” pogląd pytającego, wyrażony na dodatek w niewspółmiernych (wobec treści, o które pytamy) konstrukcjach języka. Przedstawmy także skrajny (w niniejszym kontekście) pogląd Rorty’ego na bliźniaczą sytuację w języku filozofii: „[...] są też tacy wielcy rewolucjoniści, którzy niczego nie obawiają się bardziej niż instytucjonalizacji własnego języka, odkrycia wspólnej miary dla ich myśli i tradycji [„późny” Wittgenstein, późny Heidegger, Kierkegaard, Nietzsche – przyp. autor] [...] Wielkie dzieła filozofii systematycznej mają charakter konstruktywny, a ich metoda to argumentacja. Wielka filozofia budująca jest reaktywna i posługuje się satyrą, parodią, aforyzmem [...] Wielcy filozofowie systematyczni, podobni wielkim naukowcom, tworzą z myślą o wieczności. Filozof budujący jest w tym sensie niszczycielem – nie wybiega myślą poza czas własnego pokolenia i to je chce zbudować. Filozof systematyczny dąży do skierowania własnej dyscypliny na bezpieczną ścieżkę nauki. Filozofii budującej zależy, byśmy nie zamykali się na zdziwienie, uczucie, jakie udaje się czasem wzbudzić poetom – oszołomienie, że jest coś nowego pod słońcem, coś co nie jest trafnym przedstawieniem tego, co już jest, coś, czego nie można łatwo wyjaśnić i co niełatwo opisać”<sup>31</sup>. Dalecy jesteśmy od prostego kopiowania pytań filozofii na grunt wiedzy o edukacji, ale zapytajmy, czy samo wychowanie nie jest kategorią aporyczną, którą w świetle całej filozofii XX wieku „niełatwo wyjaśnić”? Czy możemy, w tej samej perspektywie, przyjąć, że jednostkowy, „przygodny” opis kondycji (biografii) pojedynczego człowieka nie jest nic warty wobec systematycznej, zweryfikowanej wiedzy o prawidłowościach rozwoju „wszystkich” ludzi? Pozostawmy te pytania bez odpowiedzi, tym bardziej że angażują one bardziej zasadnicze spory natury filozoficznej (np. esencjalizm – antyesencjalizm, fundamentalizm epistemologiczny – antyfundamentalizm epistemologiczny), a ich stawianie może mieć przynajmniej równoznaczny sens z domniemanymi odpowiedziami. Wracając do zasadniczej treści rozważań, należałoby zatem stwierdzić, iż nie jest rzeczą prostą przypisanie *ad hoc* jakiemuś językowi funkcję „zaistnienia”. Wydaje się, że zasadniczym kryterium może tu być zdolność do problematyzowania dyskursów pedagogicznych, przy założeniu rzetelności warsztatowej (zakładającej między innymi rozeznanie w językach systematycznych (tradycyjnych), bez względu na preferowane środki wyrazu (konstrukty języka).

Jak już wspominaliśmy, pierwsza część niniejszego tekstu dała podstawy do wyłonienia swoistej *wertykalnej* „typologii” języków (od języka „jedyne”, poprzez języki opozycyjne, binarne, komplementarne, multijęzyki aż po uniwersum językowe). W żaden sposób niniejsza propozycja nie rości sobie pretensji do uniwersalności

<sup>31</sup> R. Rorty, *Filozofia jako...*, *op. cit.*, s. 238.



ani też nie spełnia kryteriów typologicznych. Jest autorską sugestią analityczną wpisaną w historię rozwoju i przemian pedagogiki w Polsce od czasów powojennych, aż po współczesne. W podobnej tonacji (bez tła historycznego) chcielibyśmy zaproponować inną, tym razem – nazwijmy ją *boryzontalną* – perspektywę językową. Jeszcze jedno spojrzenie na możliwości „rozpisania” uniwersum językowego w formie zaproszenia do refleksji. Poniżej omówię zatem język potoczny, język metaforyczny i język kategorii. Jak łatwo się domyśleć, jest to podział nierozłączny i zdecydowanie otwarty zarówno na pogłębioną analizę, także w innej perspektywie teoretycznej, jak i na kontynuację.

### Język potoczny, czyli o przyznawaniu racji wszystkim

Powyższy podtytuł nawiązuje do znanego żartu o rabim, który rozstrzygając spór małżeński, przyznawał po kolei obu stronom konfliktu rację, po czym na pytanie swojej żony: „Czy oni jednocześnie mogą mieć rację?” spokojnie odpowiadał: „Masz rację”<sup>32</sup>. Ta humorystyczna historia oddaje najistotniejszą cechę potoczności – homogeniczność pozorną, czyli „postrzeganie w myśleniu potocznym różnych elementów symbolicznych jako jednorodnych (co) gwarantuje swoistą koherencję tego myślenia, a w konsekwencji strzeże spójności symbolicznego uniwersum człowieka”<sup>33</sup>. Tak rozumianą kategorię potoczności i dodajmy – języka potocznego – wyróżnia według R. Lepperta ich zasadnicza funkcja – zapewnienie spójności ludzkiej rzeczywistości w jej wymiarze symbolicznym<sup>34</sup>. Swoistą rehabilitację potoczności (np. ministerialne wymogi dotyczące standardów z zakresu teorii wychowania) obserwujemy w pedagogice od kilkunastu lat i wiążemy ze wskazywanym już powyżej dyskursem modernizmu z postmodernizmem, wyłaniającym *wielość* jako „ontologię terażniejszości” w miejsce ontologii „Wielkich Narracji”. Jak się wydaje, mija też czas wyraźnego (totalnego) kontrastowania nauki i potoczności, przynajmniej w naukach humanistycznych, co nie oznacza zacierania granic pomiędzy językiem naukowym a potocznym, tym bardziej że „tylko dzięki temu, iż potoczność gwarantuje komfort psychiczny w postaci spójnego symbolicznego uniwersum, człowiek jest zdolny do przygody intelektualnej, jaką jest nauka”<sup>35</sup>. Kapitalne uwagi na temat relacji pomiędzy socjologią a zdrowym rozsądkiem (utożsamianym z potocz-

<sup>32</sup> Podaję za R. Leppert, *Potoczność jako pulsująca kategoria pedagogiczna*, [w:] *Teoria wychowania...*, *op. cit.*, s. 50.

<sup>33</sup> J. Niźnik, *Potoczność jako kategoria teoretyczna*, [w:] *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*, red. A. Jawłowska, Warszawa 1991, s. 164.

<sup>34</sup> R. Leppert, *Potoczność jako...*, *op. cit.*, s. 51.

<sup>35</sup> J. Niźnik, *op. cit.*, s. 165.

nością) poczynił Z. Bauman, subtelnie rysując granicę pomiędzy obydwoma kategoriami, zwracając jednocześnie uwagę na specyfikę socjologii (dodajmy, że także i pedagogiki) względem nauk ścisłych, które stać na „wyniosłą obojętność” wobec potoczności w przeciwieństwie do dyscypliny reprezentowanej przez cytowanego autora<sup>36</sup>. Wspomniany już Leppert sytuuje potoczność na wspólnym dla pedagogiki pograniczu, wskazując jednocześnie na heterogeniczność jako właściwą płaszczyznę odniesień. Jak pisze T. Szkudlarek: „Jak dotąd dążenie do jednoznaczności – wyrażające się w uporczywym poszukiwaniu paradygmatu teoretycznego, w dążeniach do ustabilizowania odrębnego języka naukowego, określenia specyficznej metody, w poszukiwaniach metafizycznych bądź ideologicznych fundamentów – nie przyniosło żadnych sensownych rezultatów. Wypada więc uznać heterogeniczność za stałą cechę pedagogicznego usytuowania – i nauczyć się ją wykorzystywać jako czynnik sprzyjający myśleniu o wychowaniu”<sup>37</sup>. Specjalnością języka potocznego są terminy, które Wittgenstein obrazowo nazywał „rodzinami znaczeniowymi”. Teresa Hołówska, autorka jednej z najbardziej znanych monografii o potoczności pisze o nich w taki oto sposób: „Istnieją terminy, których sens wymyka się leksykografowi, nawykłemu do klasycznej definicji równościowej. W ich odnośnikach nie sposób dopatrzyć się wyraźnej, wspólnej konotacji, a zarazem wiąże je ze sobą nic trudno uchwytnych i fragmentarycznych podobieństw, które są jednak na tyle wyczuwalne, że nie pozwalają potraktować poszczególnych znaczeń jako homonimicznych”<sup>38</sup>. Zwróćmy uwagę, iż cechą języka teoretycznego (jego pojęć) jest swoista „odporność” na zmianę znaczenia i stosunkowo mała adaptacyjność wobec stale rozrastającej się przestrzeni dyskursu. Tymczasem wspomniane wyżej „rodziny znaczeniowe” – przypomnijmy – główne elementy struktury języka potocznego – operują wyrażeniami o znaczących własnościach perswazyjnych, adaptujących się szybko do każdego dyskursu, co szczególnie warto podkreślić przy okazji dyskursu pedagogicznego – postrzeganego niemal jako powszechny. Pytanie: jakie „logicznie” nasuwa się w niniejszym fragmencie rozważań, jest następujące – czy w przyszłości język pedagogiki będzie językiem potocznym? Odpowiedź (a raczej komentarz), choć niejednoznaczna, wydaje się tym razem istotna – jest to pytanie źle postawione.

<sup>36</sup> Z. Bauman, *Socjologia*, Poznań 1996, s. 18.

<sup>37</sup> T. Szkudlarek, *Pedagogizm i pedagogika*, [w:] *Racjonalność pedagogiki*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 1995, s. 47.

<sup>38</sup> T. Hołówska, *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa 1986, s. 13.

## O języku metaforycznym, czyli dlaczego Platon wykluczył poetów z państwa

Jakość języka potocznego, jak i metaforycznego można w perspektywie wiedzy o edukacji (jak i każdej innej wiedzy „profesjonalnej”) usytuować na prostym kontinuum, wyznaczonym zasadami rzetelności warsztatowej (była o tym mowa powyżej), poziomem kompetencji językowych twórcy oraz zdolnością do rzeczywistego problematyzowania dyskursu. Zanim omówię skrajne przypadki owej gradacji języka, warto, jak sądzę, naszkicować szersze tło problemu w perspektywie przedmiotu zainteresowań pedagogiki. Nie budzi wątpliwości nikogo fakt, że rzeczywistość edukacyjna jest niezwykle złożona, wielowymiarowa, uwikłana w subiektywne konteksty. Pytanie zasadnicze; jak sobie z tym radzić, opisując ową rzeczywistość? Pierwsza, „klasyczna” odpowiedź sugeruje potrzebę definiowania nowych pojęć, precyzowania ich zakresów oraz budowania funkcjonalnej siatki pojęciowej (*język pojęć*). Odpowiedź druga, do której nawiążemy poniżej, a która także wpisuje się w szeroko rozumianą metaforykę języka pedagogicznego, sugeruje zapożyczanie pojęć z nauk ścisłych, aby w ten sposób wesprzeć coraz bardziej złożone zadania poznawcze stojące przed naukami humanistycznymi. Odpowiedź trzecia, znajdująca zresztą wielu „wielbicieli” także wśród pedagogów, postuluje, aby wobec wielowymiarowości opisywanej rzeczywistości, rozwijać metaforykę i analogie oraz tworzyć swoistą „poetykę” pedagogiczną w wydaniu sentymentalnym bądź złowieszczym (w zależności od zapotrzebowania). Otóż, w przypadku typu języka rozważanego w niniejszym fragmencie tekstu, na jednym krańcu wspomnianego powyżej kontinuum umieścilibyśmy metaforykę opartą na substytucjach, porównaniach i analogiach<sup>39</sup>, których stosowanie, poza banalnością i pozorną odkrywczością, często wskazuje na brak u autora adekwatnej podstawowej terminologii z zakresu podjętej (re)deskrypcji. Przypomnijmy raz jeszcze, parafrazując przestrogi Rorty’ego<sup>40</sup> – brak znajomości „normalnego” języka stoi w zasadniczej sprzeczności z możliwością używania języka „nienormalnego”, a w takim przypadku substytucja może zwyczajnie kamuflować nieudolność tego, który ją stosuje. Przeciwny koniec sugerowanego tutaj kontinuum stanowiłby język subtelnej, dyskursywnej, metafory „pogranicza” wiedzy o edukacji z całym splotem jej aporii, ambiwalencji i niuansów zdecentrowanej kultury współczesnej z jej kategoriami oporu, śmiechu, ironii, uwzględniający kunderowską logikę „mądrości powieści” i bachtinowską karnawalizację języka i świata w opisie przygodności jednostkowych biografii. Pierwszy opisany typ języka meta-

<sup>39</sup> Mam tu na uwadze najstarszą teorię metafory autorstwa Arystotelesa i Kwintyliana, por. O. Jakel, *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu*, Kraków 2003, s. 96–98.

<sup>40</sup> Pisałem o tym na stronie 9 i 10 niniejszego tekstu.

forycznego jest oczywiście zjawiskiem zdecydowanie niepożądanym w jakiegokolwiek refleksji pedagogicznej<sup>41</sup>, pseudoproblematyzuje obszary jej zainteresowań, banalizuje i wypacza jej możliwe penetracje poznawcze. Typ drugi, postrzegany jako równoległy wobec języka normalnego (w rozumieniu Rorty'ego) ma szansę poprzez wyrafinowaną analitycznie redeskrypcję wnieść nowe tropy, wątki i odczytania do współczesnej wiedzy pedagogicznej.

Dla jasności wyводу przypomnijmy podstawowe teorie metafory funkcjonujące w filozofii. O klasycznej teorii substytucji i porównania autorstwa Arystotelesa i Kwintyliana już wspominaliśmy. Metafora jest tutaj figurą retoryczną „nieswoistej” mowy odbiegającą od normalnego użycia języka. To, o czym się rzeczywiście myśli – *verbum proprium* (Cyceron), ulega zastąpieniu innym wyrażeniem w wyniku rzutowania<sup>42</sup>. Podejście to, dość powierzchowne, traktuje metafory jako odchylenia od normy, jaką jest właściwe nazwanie przedmiotu. Ponadto zakłada ono interpretowanie metafory jako eliptycznego porównania utworzonego na podstawie obiektywnych podobieństw. W świetle współczesnej filozofii wiemy, że podobieństwa nie można zobiektywizować ontologicznie, zawsze jest ono względne i subiektywne. Stąd też intencje autorów (nad)używających metafor, zakładające ich „adekwatność” (cokolwiek by ona znaczyła), trafność i obiektywność (*sic!*) należy uznać przynajmniej za naiwne. Koncepcją, która świadomie odcięła się od powyższej, jest interakcyjna teoria metafory, która zakłada, że figura ta jest wynikiem interakcji dwóch części zdania (słów, fraz), w wyniku której pojawia się znaczenie. Metafora jest tu postrzegana jako efekt swoistej transakcji pomiędzy kontekstami, zaś sama „myśl” ma charakter metaforyczny<sup>43</sup>. Równie znacząca jest pragmatyczna teoria reinterpretacji, która ujmuje metafory jako wypowiedzi, poprzez które mówiący rozumie metaforycznie co innego niż to, co dane zdanie znaczy dosłownie<sup>44</sup>. Współcześnie, dość rozpowszechniona jest kognitywna teoria metafory w wielu jej wariantach, zaś wśród jej prekursorów znaczące miejsce zajmuje Kant, którego tezy zawarte w *Krytyce władzy sądenia*, dotyczące symbolicznego (metaforycznego) uzmysławiania znalazły rozwinięcie prawie po dwustu latach i doprowadziły do rozwoju teorii metafor pojęciowych. „Władza sądenia dokonuje podwójnej czynności: pierwsza polega na zastosowaniu pojęcia do przedmiotu zmysłowej naoczności, a druga na zastosowaniu samego tylko prawidła dokonywania refleksji nad tą naocznością do

<sup>41</sup> Celowo używam pojęcia „refleksji” jako postaci wiedzy najmniej dojrzałej metodologicznie, nie mówiąc o „koncepcjach” czy „teoriach” jako postaciach wiedzy bardziej dojrzałych pod wskazanym względem.

<sup>42</sup> O. Jakel, *op. cit.*, s. 96.

<sup>43</sup> *Ibidem*, s. 105–112.

<sup>44</sup> *Ibidem*, s. 113–117.

zupełnie innego przedmiotu, którego pierwszy jest tylko symbolem<sup>45</sup> – pisał Kant, wyjaśniając tym samym kognitywno-poznawczą genezę metafory<sup>46</sup>.

Pisząc o możliwych „reakcjach” pedagogów na wielowymiarową rzeczywistość edukacyjną i konieczność jej opisu, wskazaliśmy na perspektywę stosowania pojęć ścisłych w ramach szeroko rozumianej metaforyki. Perspektywa ta pojawiła się w kontekście tekstów znanych autorytetów współczesnej humanistyki (J. Derrida, J. Lacan, B. Latour, J. Baudrillard, J. Kristeva) i wywołała spór pomiędzy przedstawicielami nauk ścisłych i nauk humanistycznych. Zdaniem tych pierwszych, teksty wspomnianych powyżej autorów uchodzące za kanon samowiedzy humanistyki drugiej połowy XX wieku pełne są terminologii naukowej czerpanej z matematyki wyższej (np. topologii matematycznej, teorii chaosu, geometrii nieeuklidesowej, *etc.*) bez zwracania uwagi na ich rzeczywiste znaczenie<sup>47</sup>. Zasadne wydaje się postawienie kilku istotnych pytań. Czy wykorzystywanie pojęć ścisłych w naukach humanistycznych jest uprawnione, a jeśli tak, to w imię jakich przesłanek teoretycznych? Czy dziedziny badań nauk ścisłych i nauk humanistycznych są względem siebie całkowicie rozłączne i nieporównywalne? Czy odrębność obu dyscyplin wyklucza ich kooperację na płaszczyźnie językowej w ramach szeroko rozumianej metaforyki „zapośredniczenia znaczeń”? Czy w powstałym sporze można wskazać na mechanizm międzydyscyplinarnej „ekstrapolacji pojęć”, który ów dylemat mógłby rozwiązać<sup>48</sup>. Ostatnie z pytań nawiązuje do trafnej sugestii Barbary Skarga, która pisze, że „wiele odkryć dokonało się właśnie dzięki imperializmowi pojęcia, które dąży w sposób naturalny do zawładnięcia innymi teoriami myśli, narzucając im swój semantyczny ładunek. Czy nie wystarczy dla zilustrowania tej tezy przypomnienie, jak wielką rolę odegrało np. pojęcie informacji w genetyce lub też pojęcie ewolucji mające swe źródło w społecznych naukach, przeniesione do zoologii i innych nauk przyrodniczych<sup>49</sup>. Czy zatem przynajmniej niektóre pojęcia ścisłe nie czeka podobna „kariera” w naukach humanistycznych?

Czy wobec powyższych kontrowersji dotyczących statusu metafory we współczesnym języku możemy jeszcze dziwić się Platonowi?

<sup>45</sup> I. Kant, *Krytyka władzy sądzenia*, Warszawa 1986, s. 167.

<sup>46</sup> Kant nie używał pojęcia „metafory”, mówił natomiast o „symbolach” i „symbolicznym uzmysłowieniu”, które można tłumaczyć jako „metaforyczne uzmysłowienie”.

<sup>47</sup> Por. B. Bieszczad, *Kategorie...*, *op. cit.*, s. 46; A. Sokal, J. Bricmont, *Modne bzdury. O nadużywaniu pojęć z zakresu nauk ścisłych przez postmodernistycznych intelektualistów*, Warszawa 1998.

<sup>48</sup> *Ibidem*; B. Skarga, *Granice historyczności*, Warszawa 2005, s. 119.

<sup>49</sup> *Ibidem*.

Język kategorii<sup>50</sup>

Zwróćmy uwagę, iż powyższe konstatacje, szczególnie te autorstwa B. Skargi, są w istocie jedną z propozycji fundujących genezę dynamicznej *kategorii*, zbudowaną na opozycji wobec statycznego *pojęcia*. Kategoria wiąże się z dynamicznym aspektem myślenia i wyrażającego je języka. Po raz pierwszy ten sposób widzenia języka zaproponował Hegel, ostro krytykując Kanta<sup>51</sup> za jego niezmiennie, aprioryczne, czyste pojęcia intelektu (kategorie), usztywniające język, hamujące rozwój myśli. Kantowskie ujęcie kategorii nawiązywało z kolei do najstarszych w filozofii, kategorii arystotelesowskich, tworzących „summa genera” rzeczy. Hegel zakwestionował to stanowisko, jako takie, „które przeczy rzeczywistości myślenia w jego historycznym rozwoju”<sup>52</sup>, rozszerzając pojęcie kategorii poza logikę, w kierunku nauk o przyrodzie i duchu, otwierając tym samym ich możliwości użycia na nauki humanistyczne. W tej perspektywie teoretycznej ujmuje się dzisiaj kategorie i traktuje je jako pulsujące, wielowymiarowe w warstwie semantycznej konstrukty języka. Kategorie są teoriiotwórcze i strukturotwórcze, zaś ich struktura ma charakter polisemiczny i wielosensowny dlatego są znakomitym narzędziem analizy kontekstowej i dynamicznej. „Kształtują pole teoretycznych badań, wyznaczając problemy, tkwiąc jednak jakby w centrum tego pola, stanowią również przedmiot analiz”<sup>53</sup>. Pozostają w opozycji do stanowiących kwintesencję pozytywistycznego modelu uprawiania nauki – pojęć angażujących orientację analityczną w filozofii języka i oddających język jako fakt obiektywny, zamknięty i podlegający empirycznemu badaniu. Statyczne pojęcie oddaje stałość współwystępowania cech wspólnych i jest narzędziem jednoznacznego orzekania o rzeczach.

Jeśli zdekonstruujemy obiektywną, statyczną i zamkniętą perspektywę *pojęcia*, to otrzymamy *kategorię*.

Właśnie z heglowskiej tradycji skorzystała J. Rutkowiak, tworząc swoje uniwersalne i oryginalne narzędzie komparatystyczne złożone z „pulsujących kategorii” będących „wyznacznikami mapy odmian myślenia o edukacji”. Dla Rutkowiak kategorie posiadają ruchome znaczenia, gdyż podlegają zmianom zależnie od kontekstu, w jakim występują, a zarazem odzwierciedlają zarysowo aktualny stan myślenia

<sup>50</sup> Ponieważ o kategoriach we współczesnej pedagogice pisałem już wielokrotnie, niniejszy fragment artykułu proponuje potraktować jako kolejne zaproszenie do ich uwzględniania w refleksji pedagogicznej, Por. B. Bieszczad, *op. cit.*; B. Bieszczad, *O języku i kategoriach we współczesnej teorii wychowania*, [w:] *Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych*, Kraków 2008.

<sup>51</sup> I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, Warszawa 1957, s. 171.

<sup>52</sup> B. Skarga, *op. cit.*, s. 108.

<sup>53</sup> B. Skarga, *op. cit.*, s. 110.

o edukacji. Owo pulsowanie kategorii stanowi jakby czasowy wymiar mapy, uzupełniająca jej wymiar przestrzenny i czyniący z niej coś w rodzaju makiety o ruchomych częściach<sup>54</sup>. Dla porządku przypomnijmy, iż zaproponowany przez autorkę zestaw kategorii zawiera: intelektualizm, praktycyzm, praktyczność, przedmiotowość i techniczność, podmiotowość, pytajność, sakralność, kontekstowość, polityczność, uprawnioną wielość<sup>55</sup>. Istota wyżej wymienionych kategorii i ich przydatność w rysowaniu „mappingów” współczesnych nurtów pedagogicznych zawiera się w ich potencjale twórczym i braku skłonności do hierarchizowania. To swoiste zaproszenie do kreślenia własnych (autorskich) konturów bez pretensji do wyczerpania tematu, tym bardziej że synonimy „pulsowania” wskazywane przez Rutkowiak nie mają nic wspólnego z jakąkolwiek regularnością, co więcej sugerują swoisty poznawczy chaos wartościowany pozytywnie jako pewną zasadę organizacji wiedzy<sup>56</sup>.

Kategorie coraz częściej pojawiają się w języku pedagogiki jako nauki. Nie chodzi tu, rzecz jasna o promocję neologizmów ani o swoście rozumiane nowatorstwo językowe. Nie idzie też o wyeliminowanie pojęć z języka nauki, raczej o ich komplementarne uzupełnienie. Zaistnienie kategorii musi być związane z ich szeroko rozumianym dynamicznym kontekstem interpretacyjnym, interdyscyplinarną przydatnością, świadomością ich pulsowania zarówno w przestrzeni historycznej, jak i teoretycznej (paradygmatycznej). Wymagają tego teksty współczesnej kultury z ich „nadwyżką semantyczną”, konieczne do odczytania dla refleksji o edukacji. Współczesnej wiedzy o wychowaniu potrzebna jest krytyczna świadomość wielorakiego uwikłania w aporie i ambiwalencje wpisane na stałe w status myślenia pedagogicznego. Rozpoznawanie tych niejednoznaczności ma duże znaczenie w praktyce edukacyjnej i jest jednym z podstawowych elementów kompetencji kulturowych każdego pedagoga. Zasadniczym komponentem owego kulturowego przygotowania nauczycieli i wychowawców są ich kompetencje językowe (w szerokim rozumieniu) związane z jednej strony z rozumieniem tekstów współczesnej humanistyki, z drugiej zaś, z możliwościami opisu zjawisk współczesnego świata. Obydwa wymiary mają ogromne znaczenie w dydaktyce, pracy wychowawczej i animacji społecznej.

<sup>54</sup> J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995, s. 14.

<sup>55</sup> *Ibidem*, s. 25–42.

<sup>56</sup> *Ibidem*, s. 9–42.





## Terminologiczne podstawy refleksji pedagogicznej i edukacyjnej

### Język nauki a język potoczny

Refleksja nad językiem nauki jest aktualnie jednym z głównych zadań metodologii. W miarę rozwoju nauki wzrasta znaczenie terminologii, jaką posługują się poszczególne jej dziedziny. Istotną jej cechą jest zarówno charakterystyczny dla niej układ pojęć, jak i jej język i właściwa mu terminologia. Na język danej nauki składa się bowiem zbiór pojęć, jakimi posługują się jej przedstawiciele; w zbiór ten wchodzi także terminy i symbole odpowiadające tym pojęciom<sup>1</sup>.

Nie można mówić o formułowaniu przez daną naukę swoistych dla niej twierdzeń, jeśli nie dysponuje ona niezbędną do tego aparaturą pojęciową. Język zatem, obok przedmiotu i problematyki oraz własnej metodologii ich rozwiązania, stanowi element, na podstawie którego można orzekać o stopniu rozwoju danej dyscypliny oraz jej prawie do samodzielnego istnienia.

Pedagogika, podobnie jak każda z nauk, zawdzięcza podstawowy zasób słów, którymi się posługuje, językowi potocznemu. Każda nauka musi się jednak zatroszczyć o to, aby słowom tym nadać określone znaczenie. Zapobiega się w ten sposób niedokładnościom, które stwarza mowa potoczna w dokładnym porozumiewaniu się.

Język potoczny, jako język naturalny, rozwija się żywiołowo, niezależnie w zasadzie od celowych ingerencji ludzkich. Równie żywiołowo się zmienia. Niektóre jego słowa zanikają, inne ulegają zmianie, a jeszcze inne powstają. Język ten rozwija się więc według własnych prawidłowości, często jeszcze nie zbadanych, i stanowi przedmiot badań językoznawców i filologów.

Warto przypomnieć, że istnieją dwie podstawowe różnice między językiem nauki a językiem naturalnym<sup>2</sup>. Pierwsza dotyczy słownika obu języków. Słownik nauki różni się bowiem w dwojaki sposób od słownika naturalnego:

<sup>1</sup> S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 2007, s. 62.

<sup>2</sup> Z. Cackowski, *O teorii poznania i poznawania*, Warszawa 1968, s. 183.

- do słownika nauki wchodzi tylko część słów ze słownika języka naturalnego; tylko te słowa, które dla danej nauki są konieczne;
- każda z nauk wprowadza dodatkowo tworzone przez siebie słowa (pojęcia) z dwu powodów: albo w języku naturalnym (potocznym) nie ma słowa, które mogłoby skutecznie służyć jako nazwa przedmiotu, o którym dana nauka traktuje; albo dlatego, aby wiedzę o tym przedmiocie oddać dokładniej, adekwatnie, ponieważ nie można tego uczynić za pomocą istniejących w języku naturalnym słów.

Druga różnica polega na tym, że znaczenia zasadniczych pojęć, używanych w języku danej nauki, muszą być dokładnie sprecyzowane. Osiągnąć to można przez odwołanie się do definiowania zasadniczych słów używanych w nauce. Jest to różnica istotna. W języku naturalnym wymagany stopień ścisłości jest mniejszy niż w nauce i osiąga się go wyłącznie poprzez kontekst. W nauce taki stopień wyznaczenia pojęć już nie wystarcza. Współczesna nauka dąży do nadania swemu językowi optymalnej ścisłości, jednoznaczności i operatywności.

Czynności związane z uściśleniem pojęć w nauce nazywamy *formalizacją języka*. Dzięki formalizacji swego języka nauka może operować określonymi wskaźnikami, normami, wielostronnymi korelacjami. Wysokim stopniem formalizacji języka odznaczają się nauki przyrodnicze i formalne.

W naukach społecznych sprawa formalizacji języka jest złożona i niełatwa. Istnieje pogląd, iż w naukach społecznych niemożliwe jest osiągnięcie takiego stopnia precyzji języka, jaką osiągnęły nauki przyrodnicze i formalne. Rzecznicy tego poglądu argumentują, że nauki społeczne zajmują się zjawiskami społecznymi, które nie zawsze dadzą się ująć w kategoriach formalnych (np. w liczbach), ponieważ operują wartościami mającymi charakter jakościowy, w związku z czym są one trudno wymierzalne<sup>3</sup>.

Z niezwykle złożonym problemem formalizacji języka mamy do czynienia w pedagogice. Nauka ta, podobnie jak i inne nauki społeczne, posiada charakter aksjologiczny i normatywny. W kręgu zainteresowań pedagogiki znajdują się nie tylko zjawiska wymierzalne za pomocą liczb i symboli, ale również jakościowe aspekty obiektywnej rzeczywistości i określone rodzaje wartości. Ścisłe ich określenie przy zastosowaniu jednoznacznych symboli, jak ma to miejsce np. w matematyce, fizyce – jest rzeczą trudną. Trzeba również zwrócić uwagę na to, że problematyką pedagogiczną interesują się różne grupy społeczno-zawodowe: nauczyciele, wychowawcy, rodzice... Terminologia pedagogiczna powinna więc odznaczać się nie tylko precyzyjnością języka, ale również komunikatywnością społeczną. Powinna być zro-

<sup>3</sup> M.in. S. Palka, *Podejście jakościowe w procesie poznawania dydaktycznego*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, Toruń 1998, s. 43–44.

zumiała dla szerszych kręgów odbiorców. Dlatego też w stosunku do terminologii pedagogiki nie można w pełni stosować ścisłej formalizacji pojęciowej<sup>4</sup>.

W literaturze metodologicznej spotykamy się z zarzutem, że pojęcia nauki cechuje niejasność i nieostrość. Wady te utrudniają jednoznaczny, precyzyjny opis faktów, a tym samym również skuteczne porozumiewanie się w obrębie danej dyscypliny naukowej. Należy zatem zwrócić w tym miejscu uwagę na rozróżnienia pojęciowe, których znajomość będzie przydatna w dalszych rozważaniach. Dotyczy to pojęcia zakresu i treści (znaczenia) nazwy<sup>5</sup>.

Zakres jakiejś nazwy to zbiór wszystkich jej desygnatów, czyli przedmiotów przez tę nazwę oznaczonych.

Poprzez treść (znaczenie) jakiejś nazwy będziemy rozumieli zespół cech, który ta nazwa przypisuje swoim desygnatom i który wyróżnia je spośród wszystkich innych przedmiotów.

Zakres pewnej nazwy zależy oczywiście od treści pojęcia z nią związanego, ale związek ten nie oznacza, iż różne pojęcia muszą mieć różne zakresy. Zmieniając treść pojęcia, tj. znaczenie pewnego terminu, możemy, ale nie musimy, zmieniać jego zakresu. Istnieją nazwy, które choć różne, posiadają ten sam zakres – są to nazwy równozakresowe (równoważne). Istnieją takie nazwy, które mimo że są różne, posiadają tę samą treść – są to nazwy równoznaczne. Na przykład termin nagroda znaczy w niektórych teoriach uczenia się zdarzenie podnoszące szansę powtórzenia jakiegoś sposobu zachowania się. Przedstawiciele innej orientacji teoretycznej nadawali temu terminowi inne znaczenie – nagroda, według nich to zdarzenie prowadzące do zaspokojenia jakiejś istotnej potrzeby. Znaczenie tych terminów było więc różne, ale oznaczały one te same przypadki, zakresy ich były identyczne, a odpowiadające im pojęcia były równoważne<sup>6</sup>.

Często spotykamy w literaturze krytyczne uwagi dotyczące niejasności i nieostrości pojęć. W naukach społecznych zakresowe nieostrości pojęć zostały zlikwidowane na drodze przyjęcia pewnych konwencji terminologicznych. Umowy takie mogą przyczynić się do usunięcia nieporozumień we wzajemnym komunikowaniu się specjalistów danej dziedziny. Znacznie większą wadą pojęcia od nieostrości jest jego wieloznaczność<sup>7</sup>. Można ją ograniczyć, stosując odpowiednie definicje. Ich ro-

<sup>4</sup> Zob. m.in. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2004, s. 22; S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 65–66; T. Pawłowski, *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*, Warszawa 1978, s. 49–50, J. Pieter, *Z zagadnień pracy naukowej*, Wrocław 1974, s. 131.

<sup>5</sup> S. Nowak, *Metodologia badań społecznych, op. cit.*, s. 125.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 126.

dzaje oraz przykłady definiowania pojęć w pedagogice przedstawione zostaną w dalszej części artykułu.

## Definiowanie pojęć

Głównym narzędziem uściślenia pojęć są definicje. Definicja to pewna wypowiedź określająca, jakie jest znaczenie terminu.

Termin definiowany nazywamy *definiendum*. Jest to wyrażenie, którego sens nie jest znany lub nie jest dość wyraźny i którego ustaleniu służy właśnie budowana definicja.

Zwrot określający znaczenie tego terminu nazywamy *definiensem*. Jest to wyrażenie, którego sens jest znany i za pomocą którego określa się termin definiowany.

Ostatnim trzecim składnikiem definicji jest spójka definicyjna o charakterze równości łącząca *definiendum* z *definiensem* (np. zwroty: nazywamy, znaczy to samo, należy rozumieć, jest to, wtedy i tylko wtedy).

Logika wyróżnia dwie zasadnicze postaci definicji wyrazów: definicje sprawozdawcze (analityczne) i projektujące (syntetyczne). Podklasą definicji projektujących są definicje regulujące<sup>8</sup>.

W jakich sytuacjach znajdują zastosowanie wyżej wymienione typy definicji?

Z definicji sprawozdawczej korzystamy wówczas, gdy chcemy wiernie odtworzyć zastane znaczenie jakiegoś terminu (zastanego w mowie potocznej, w języku określonej nauki bądź określonego autora). Definicje sprawozdawcze stosowane są często w praktyce dydaktycznej. Warto zwrócić uwagę, że ta sama definicja, która dla nauczyciela jest definicją sprawozdawczą, będzie dla uczniów, których język został przez tę definicję o nowy wyraz wzbogacony, definicją projektującą. Przyczyną tego jest fakt, że język uczniów tworzy się inaczej niż język nauczyciela. Uwaga ta powinna nam uświadomić, że rozróżnienie definicji projektujących i sprawozdawczych jest zrelatywizowane do sposobu tworzenia się danego języka<sup>9</sup>.

Niemożliwe byłoby ograniczenie się wyłącznie do stosowania definicji sprawozdawczych. Uniemożliwiłoby to bowiem rozwój języka danej nauki. Wprowadzenie nowych terminów, oznaczających przedmioty lub zjawiska przedtem nieznanne, dokonuje się przez zastosowanie definicji projektujących.

<sup>8</sup> Szczegółową charakterystykę definicji można znaleźć m.in. w: K. Ajdukiewicz, *Trzy pojęcia definicji*, „Studia Filozoficzne” 1958, nr 5; E. Grodziński, *Niektóre teoretyczne problemy terminologii*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, t. XVII, z. 1–2, Warszawa 1981; S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, *op. cit.*, s. 132–134.

<sup>9</sup> Zob. m.in. K. Ajdukiewicz, *Logika pragmatyczna*, Warszawa 1965 s. 78; J. Kmita, *Wykłady z logiki i metodologii nauk*, Warszawa 1975, s. 144.

Doskonalenie wyrażeń już istniejących, dzięki usuwaniu ich wad semantycznych (jak nieostrość, wieloznaczność), zmiana sensu lub zakresu terminów już istniejących, w celu nadania im większej przydatności naukowej – dokonują się przy wykorzystaniu definicji regulujących. Z definicjami tymi można się spotkać niemal w każdej nauce. Główną domeną ich są jednak dyscypliny blisko związane z zastosowaniami praktycznymi – nauki stosowane, m.in. pedagogika<sup>10</sup>.

Omawiając, w aspekcie teoretycznym, problematykę definiowania pojęć, należałoby zwrócić uwagę na istniejące, sprecyzowane dawniej lub aktualnie, definicje głównych (podstawowych) pojęć pedagogicznych.

Status naukowy pedagogiki określany jest za pomocą różnorodnych kryteriów. Jednym z nich – jak wspomniałam poprzednio – jest kryterium rozwoju terminologii tej dyscypliny naukowej. Można o nim mówić w kategoriach ilościowych oraz jakościowych. W znaczeniu ilościowym rozszerza się zakres pojęć, którymi posługują się badacze. W sensie jakościowym rozwój języka dokonuje się poprzez precyzyjne definiowanie pojęć tak, aby stopniowo eliminować ich wieloznaczności. Problem ten jest jednak bardzo złożony. Dlatego też, w tym opracowaniu, zostanie on jedynie zasygnalizowany, w oparciu o interesujące rozważania, zawarte w literaturze przedmiotu oraz analizę definicji wybranych pojęć.

Przyjmuje się, że pedagogika zajmuje się identyfikowaniem, nazywaniem oraz definiowaniem wszystkich faktów składających się na praktykę edukacji<sup>11</sup>. Fakty te natomiast różnią się między sobą stopniem jednorodności. Takim niejednorodnym zjawiskiem jest edukacja, wychowanie, nauczanie, kształcenie itd.<sup>12</sup>

We współczesnej literaturze termin edukacja wymieniany jest jako pojęcie o najwyższym stopniu ogólności i niejednorodności. Zdaniem niemieckiego pedagoga, Wolfganga Brezinki, edukacja ogólna to coś znacznie więcej niż tylko wiedza ogólna. Zawiera ona w sobie nie tylko pewne umiejętności, lecz również podejście do rzeczywistości, podstawowe sposoby wartościowania, postawy estetyczne, moralne i polityczne<sup>13</sup>. Termin edukacja definiowany jest również jako ogół oddziaływań, służących formowaniu się (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych człowieka<sup>14</sup>. Niejednorodność tego pojęcia ukryta jest w terminach: ogół oddziaływania, zmienianie, rozwijanie, zdolności życiowe człowieka<sup>15</sup>. Stanisław Palka z kolei

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> K. Rubacha, *Pedagogika jako nauka*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Warszawa 2003, s. 24.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 24–25.

<sup>13</sup> W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika. W dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005, s. 105.

<sup>14</sup> *Leksykon PWN. Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 54.

<sup>15</sup> K. Rubacha, *Pedagogika...*, *op. cit.*, s. 25.

zwraca uwagę, że „w polskich publikacjach naukowych i w praktyce funkcjonowania naukowych instytucji pedagogicznych redukuje się pedagogikę (i tym samym teoretyczną wiedzę pedagogiczną) do sfery zjawisk edukacji, traktuje się wzorem niektórych krajów zachodnich pedagogikę jako naukę o edukacji, co jest zabiegiem zubożającym sferę dziedziny poznania pedagogicznego, ograniczającym walory poznawcze pedagogiki do sfery praktycznej użyteczności, skutkiem tego jest coraz częstsze w praktyce utożsamianie pedagogiki z edukacją, odbieranie pedagogice wartości nauki teoretycznej, nie uwikłanej w bieżące konflikty i napięcia praktyki edukacyjnej, będące pochodną określonej pedagogiki oświatowej”. Autor uważa, że sygnalizowane przez niego zjawisko wymaga oddzielnego opracowania<sup>16</sup>.

Także w procesie definiowania pojęcia „wychowanie” zajmowane są różne stanowiska. Jedne z nich przypisują mu szerokie znaczenie, inne starają się je określić w węższym zakresie. Ryszard Wroczyński ujmuje wychowanie „jako system działań, zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych”<sup>17</sup>. Wychowanie – zdaniem S. Palki – „to działania służące kształtowaniu osobowości człowieka i wspomaganie rozwoju tej osobowości; oba rodzaje działań mają równorzędne znaczenie”<sup>18</sup>. Wincenty Okoń uważa, że wychowanie to „świadomie organizowana działalność społeczna oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka”<sup>19</sup>.

Podobne problemy napotykamy, próbując definiować pojęcie uczenia się. Termin ten nie był dawniej ani nie jest obecnie jednoznacznie rozumiany przez dydaktyków i psychologów. Świadczą o tym różnorodne próby jego definiowania. Bogdan Nawroczyński rozumiał przez to pojęcie „zarówno nabywanie wiadomości, jak i nabywanie sprawności”. Jednocześnie zaznaczał, że warunkiem koniecznym nabywania sprawności jest aktywność uczącego się podmiotu<sup>20</sup>. Również Stefan Baley uczenie się określał „jako proces, którego produktem jest wiedza i umiejętności”<sup>21</sup>. W podręcznikach dydaktyki spotykamy się m.in. z definicjami W. Okonia i Czesława Kupisiewicza. Pierwszy z autorów rozumie uczenie się jako proces, „w toku którego na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia – powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte”<sup>22</sup>. Drugi – uważa, że

<sup>16</sup> S. Palka, *Twórcze i praktyczne aspekty teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, red. S. Palka, Kraków 2003, s. 38.

<sup>17</sup> R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1974, s. 11.

<sup>18</sup> S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999.

<sup>19</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 444.

<sup>20</sup> B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 49.

<sup>21</sup> S. Baley, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1967, s. 124.

<sup>22</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 56.

jest to „proces zamierzonego nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, dokonujący się w toku bezpośredniego i pośredniego poznawania rzeczywistości”. Autor zakłada, że czynnikiem wyzwalającym ów proces są dostatecznie silne motywy uczenia się, a jego rezultatem jest wzrost posiadanego zasobu wiedzy i sprawności, wywierający wpływ na poglądy, przekonania, postępowanie i ogólny rozwój jednostki<sup>23</sup>.

Również jedno z podstawowych pojęć pedagogiki – nauczanie – wiąże się z innymi pojęciami, takimi jak kształcenie, wykształcenie, samokształcenie.

W najnowszej literaturze pedagogicznej spotkać można wiele różnorodnych definicji kształcenia. Franciszek Bereźnicki zaznacza, że pojęcie kształcenia należy rozpatrywać integralnie w ścisłym powiązaniu z pojęciem wychowania. Kształcenie jest bowiem częścią składową wychowania, zaś w procesie kształcenia realizowane są podstawowe cele i zadania ogólnowychowawcze<sup>24</sup>. W. Okoń uważa, że proces kształcenia należy rozumieć jako „uporządkowany w czasie ciąg zdarzeń obejmujący takie czynności nauczycieli i uczniów ukierunkowane przez odpowiedni dobór celów i treści oraz takie warunki i środki, jakie służą wywoływaniu zmian w uczniach, stosownie do przyjętych celów kształcenia”<sup>25</sup>. Zdaniem S. Palki procesu kształcenia nie można ograniczać jedynie do czynności nauczania i uczenia się, ale powinien obejmować również „elementy wychowania związane z formowaniem osobowości uczniów (działania dośrodkowe) sprzężone ze wspomaganiami osobowości (działania odśrodkowe), z kształtowaniem postaw poznawczych, eksponowaniem wartości i wprowadzaniem uczniów do świata wartości, przygotowaniem ich do samokształtowania, samooceny”<sup>26</sup>.

Z tego niepełnego przedstawienia treści i zakresu wybranych pojęć pedagogicznych wynika, że wymagają one ciągłego systematyzowania i uściślenia w celu nadania im jednoznaczności terminologicznej. Próby takie podejmowane są przez pedagogów i można się z nimi zapoznać w polskiej literaturze pedagogicznej<sup>27</sup>.

W związku z rozwojem nauk, a tym samym teorii pedagogicznej, tworzone są i będą nadal nowe pojęcia, które w procesie eksplikacji wejdą do słownika nauk pedagogicznych. O tym pragnę zasygnalizować w dalszej części rozważań.

<sup>23</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2000, s. 25–26.

<sup>24</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, s. 25.

<sup>25</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 133.

<sup>26</sup> S. Palka, *Podejście jakościowe...*, *op. cit.*, s. 43.

<sup>27</sup> Zob. m.in. R. Głogowska, *Teoretyczna wiedza pedagogiczna w pracy edukacyjnej*, Kraków 2004, s. 54–83.

## Proces eksplikacji pojęć

Celem eksplikacji jest przetworzenie luźnych określeń języka potocznego w pojęcia wyposażone w ściśle operatywne kryteria stosowalności. Jest środkiem służącym m.in. do zmniejszenia wieloznaczności pojęć<sup>28</sup>.

Reguły eksplikacji nie dotyczą jednak wyłącznie procesu przetwarzania pojęć potocznych w pojęcia naukowe. Obejmują również przypadki doskonalenia i przemiany pojęć, będących już składnikami jakiejś nauki, a zachodzą w wyniku jej dalszego rozwoju. Za pomocą jakich zabiegów cel ten jest realizowany? Tadeusz Pawłowski wyróżnia trzy etapy eksplikacji<sup>29</sup>:

- wybór *explicandum* – czyli wyrażenia poddawanego eksplikacji.

Punktem wyjścia jest jakiś termin, bądź należący do wcześniejszych etapów rozwojowych danej nauki, bądź używany w mowie potocznej, a którego wybór podyktowany jest względami naukowej użyteczności. Licznych przykładów dostarczają wyrażenia języka potocznego, z którymi styka się człowiek w praktyce życia codziennego. Słowa te po ich wyeksplikowaniu zastąpiono fachowymi terminami odpowiednich nauk.

Często w eksplikacji nie wprowadza się jednakże nowego terminu, poprzestając na nowym zdefiniowaniu terminu dawnego. Oto kilka przykładów zaczerpniętych ze zbioru terminów potocznych w ten sposób wyeksplikowanych: nauczanie, informacja, inteligencja, uczenie się, użyteczność (wartość). Tę metodę eksplikacji stosuje się zwłaszcza w naukach humanistycznych, m.in. w pedagogice, psychologii, socjologii. Jest bowiem sprawą ważną, by języki tych nauk nie odbiegały w znacznym stopniu od mowy potocznej, która stanowi łącznik, umożliwiający porozumienie się między ludźmi, a nie tylko między specjalistami określonej dziedziny nauki.

- wstępne wyjaśnienie *explicandum*.

Jest to z reguły niezbędne, ponieważ dany termin jest na tyle niejasny i wieloznaczny, że bez wstępnego wyjaśnienia trudno byłoby się porozumieć o jakie mniej więcej znaczenie tego terminu chodzi. Wstępne wyjaśnienia nie stanowią jeszcze eksplikacji terminów.

- ściśle określenie *explicatum* oraz włączenie go do systemu pojęć.

W ostatniej fazie eksplikacji sformułowana zostaje ścisła charakterystyka *explicatum* – czyli wyrażenia, którym zostaje zastąpione *explicandum* w wyniku skutecznie przeprowadzonej eksplikacji. Oczywiście nie musi to być jego pełna (równościo-

<sup>28</sup> Charakterystyki eksplikacji dokonano w oparciu o: J. Kmita, *Wykłady...*, *op. cit.*; T. Pawłowski, *Pojęcia i metody współczesnej humanistyki*, Gdańsk 1977, s. 33–40; *idem*, *Tworzenie pojęć...*, *op. cit.*, s. 167–168.

<sup>29</sup> T. Pawłowski, *Pojęcia...*, *op. cit.*, s. 33–40.



wa) definicja. Wprost przeciwnie, dopuszczalne są tu wszelkie sposoby określania pojęć: od definicji pełnej poprzez definicje cząstkowe.

Należy podkreślić, że samo sformułowanie ścisłego określenia eksplikowanego terminu nie kończy procesu eksplikacji. *Explicatum*, choćby najściślej określone, nie ma pełnej wartości naukowej, jeżeli jest tylko pojedynczym pojęciem pozostającym poza systemem pojęć. Dopiero włączenie *explicatum* do pewnego systemu pojęć nadaje mu przydatność naukową; powoduje, że sposób, w jaki zostało określone, nie jest tylko wyrazem decyzji autora, lecz tłumaczy się funkcją, jaką to pojęcie pełni w owym systemie<sup>30</sup>.

W zakończeniu ogólnych rozważań na powyższy temat warto prześledzić proces eksplikacji kilku wybranych pojęć pedagogicznych, które weszły do słownika współczesnej teorii pedagogicznej.

W literaturze pedagogicznej coraz częściej można spotkać połączenie pojęć: edukacja, kształcenie, uczenie się – z przymiotnikiem ustawiczne. Nie jest to pojęcie nowe, ma swoją historię. Już w czasach starożytnych filozofowie uważali, że zdolność rozumowania, przyswajania wiadomości, doskonalenia intelektu, dążność do wiedzy – trwają przez całe życie. W wieku XVII Jan Amos Komeński wyrażał pogląd, że człowiek w każdym okresie swego życia jest zdolny do nauki. W Polsce na początku lat trzydziestych ubiegłego stulecia, ważną rolę w ukazaniu rodzącej się idei kształcenia ustawicznego odegrał A.B. Dobrowolski. Głosił on prawo „otwartej drogi do samouctwa i samokształcenia”<sup>31</sup>. W latach czterdziestych angielski pedagog Richard Livingstone wykazywał potrzebę ciągłego kształcenia się ludzi bez względu na ich wiek<sup>32</sup>.

W nowszych opracowaniach pedagogicznych kształcenie ustawiczne definiuje się jako „proces ciągłego doskonalenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych; jako zasadę współczesnego systemu oświaty, zgodnie z którą kształcenie trwa przez całe życie człowieka, obejmując odnawianie, poszerzanie i pogłębianie jego kwalifikacji ogólnych i zawodowych”<sup>33</sup>.

Wielką rolę w ewolucji pojmowania znaczenia uczenia się przez całe życie, edukacji ustawicznej, odegrały międzynarodowe raporty edukacyjne. W końcu XX wieku z inicjatywy UNESCO, Rady Europy i Klubu Rzymskiego opublikowano kilka raportów edukacyjnych o globalnym znaczeniu. Jednym z pierwszych był tzw. raport Faure’a. Autor podkreślał w nim szczególną rolę uczenia się przez całe życie jako warunku ludzkiej egzystencji (uczyć się, aby być)<sup>34</sup>. Kolejny z raportów wydany pod

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> A.B. Dobrowolski, *Ustrój oświatowy*, Warszawa 1958.

<sup>32</sup> R. Livingstone, *Oświata przyszłości*, Warszawa 1947.

<sup>33</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981, s. 149.

<sup>34</sup> E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.

auspicjami Klubu Rzymskiego podkreślał rolę uczenia się innowacyjnego – antycypującego, jako przeciwwagę dla dominującego w dotychczasowej praktyce szkolnej uczenia się zachowawczego<sup>35</sup>. Interesującą koncepcję edukacji przez całe życie sformułowała w swym raporcie Międzynarodowa Komisja do Spraw Edukacji dla XXI wieku, której przewodniczył J. Delors<sup>36</sup>. Szczególnie mocno podkreślono w tym dokumencie wagę uczenia się na różnych poziomach kształcenia.

We współczesnej literaturze pedagogicznej spotykamy się z tworzeniem definicji wielu odmian nauczania, m.in. nauczanie problemowe, nauczanie multimedialne, nauczanie wielostronne. Również pojęcie uczenia się ma wiele rodzajów: uczenie się problemowe, uczenie się przez badanie. Wielką rolę przypisuje się innowacyjnemu i antycypującemu uczeniu się. Coraz częściej w terminologii pedagogicznej pojawiają się pojęcia: samowychowanie, samokształcenie, samokształtowanie. Zwraca na to uwagę S. Palka, pisząc, że „ten krąg dziedziny pedagogiki jest dostrzegalny, lecz bardzo słabo eksplorowany”<sup>37</sup>. Pojęcia te określone z zastosowaniem definicji cząstkowych w procesie eksplikacji włączone zostały do terminologii pedagogicznej. Przykładem tego może być próba eksplikacji pojęcia samokształtowanie, której autorka proponuje następującą definicję jako uściślenie *explicatum*: „Samokształtowanie jest to trwająca przez całe życie samodzielna aktywność edukacyjna człowieka nastawiona na pełny rozwój samego siebie, a zwłaszcza osobowego ja, poprzez realizację indywidualnych potencjałów, urzeczywistnianie wartości i twórcze działanie zewnętrzne”<sup>38</sup>.

## Kierunki rozwoju terminologii pedagogicznej – propozycje

Przedstawiona w ogólnym zarysie problematyka terminologii naukowej, a także analiza metod służących wprowadzaniu i weryfikacji pojęć do słownika nauki mogą stanowić podstawę do refleksji nad językiem pedagogiki, nad pojęciami funkcjonującymi aktualnie bądź nowo wprowadzanymi.

W literaturze pedagogicznej od lat zwraca się uwagę, że język pedagogiki w dużej mierze cechuje wieloznaczność pojęć; nie opracowano dotąd należycie uści-

<sup>35</sup> J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*, Warszawa 1982.

<sup>36</sup> *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa. Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.

<sup>37</sup> S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989, s. 45.

<sup>38</sup> Zob. B. Matwijów, *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Kraków 1994, s. 115.

ślonych znaczeń. Spotykamy się z różnorodnym określeniem przedmiotu badań pedagogiki, podobnie jak i teorii pedagogicznej. Nie spotyka się bowiem definicji pedagogiki, która za przedmiot badań tej nauki nie uznawałaby zjawisk wychowania. W rezultacie spory i rozbieżności dotyczą przede wszystkim treści i zakresu tego pojęcia.

Rozpatrując pojęcie teorii pedagogicznej, stwierdza się, że brak jest powszechnie jednolitego sposobu jej definiowania. W nowoczesnym zarysie koncepcji teorii pedagogicznej przyjmuje się, że musi ona obejmować znacznie szerszą dziedzinę niż tylko instytucjonalne wychowanie i kształcenie. Przyjęcie przez S. Palkę szerszej dziedziny pedagogiki, jaką stanowią<sup>39</sup>:

- świadome, intencjonalne, instytucjonalnie organizowane wychowanie i kształcenie,
- wychowanie i kształcenie spontanicznie występujące w praktyce życia społecznego, w różnych sytuacjach życiowych, niekiedy nieświadome działanie wychowujące i kształcące,
- samowychowanie, samokształtowanie, samodoskonalenie człowieka, autokreacja możliwości i sił,
- rozwój człowieka w ciągu całego życia – zwiększony zasób pojęć pedagogicznych, które winny wejść na stałe do terminologii pedagogicznej.

Ponadto wchodzi i wchodzić będą nowe terminy, o czym wspomniałam wcześniej, specyficzne w odniesieniu do wąskich dyscyplin pedagogicznych i nowych specjalizacji, m.in.: aksjologia pedagogiczna, pedagogika teoretyczna<sup>40</sup>, pedagogika medialna, gerontopedagogika.

Do zadań metodologii oraz badań pedagogicznych należeć zatem będzie wskazanie i wybranie sposobów pracy nad doskonaleniem języka pedagogiki; znalezienie odpowiedzi na pytania. Które z pojęć poddać eksplikacji? Czy wystarczy tylko uporządkowanie terminologii – relacje pojęć starych i obecnie funkcjonujących? A może zredukować niektóre z nich? Czy wreszcie dokonać ich redefinicji – za pomocą jakich rodzajów definicji?

Przy przyjęciu szerszego zakresu przedmiotu badań pedagogiki, tworzeniu nowych i rozwoju już istniejących subdyscyplin – zabiegi te będą konieczne. Wymagać to jednak będzie dalszych studiów i badań w celu stworzenia rzeczywistej szansy dla naukowego rozwoju pedagogiki.

---

<sup>39</sup> S. Palka, *Zarys koncepcji teorii pedagogicznej*, [w:] *Zagadnienia teorii pedagogicznej*, „Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne”, red. S. Palka, z. 3, s. 16–17.

<sup>40</sup> Próbę eksplikacji pojęcia „pedagogika teoretyczna” przedstawił S. Palka, *W stronę pedagogiki teoretycznej*, [w:] *Szansy naukowego rozwoju pedagogiki*, wybór i oprac. S. Palka, Kraków 1987, s. 40–43.



Renata Monika Šiřva

---

## Educational Policies in Poland – Trends and Issues

Educational policy appears to be the domain that determines the theoretical basis for political activity in the area of education. In this respect the European Union does not create a uniform system of education but concentrates mainly on providing the grounds for the cooperation and the exchange of experience. The main objectives of international policy are as follows:

- propagating the idea of European integration,
- teaching the languages of the member countries,
- promoting the exchange of students and teachers,
- solving the problem of academic recognition (the recognition of the diplomas and the periods of studies).

The main objective of comparative research in pedagogy is expanding and developing theoretical knowledge of education and developing and perfecting educational systems. Two trends are clearly marked in the process of development of educational systems:

- The first is globalisation of education in the world.  
Which means attempts of coming closer, penetrating, integrating educational systems. It manifests in penetration of educational policy in particular countries of common solutions, similar models of school functioning as in other countries. Most often it is the result of conducting international research or even common modelling after the educational model of another country.
- The second is in the pursuit to maintain differentiation, originality in the educational system of the given country. This individuality and originality most often is determined with historical, cultural, religious and other traditions<sup>1</sup>.

It may seem that these two trends cause disturbances in managing comparative research. However, maintaining individual nature, originality, does not contradict

---

<sup>1</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994.

analysing, comparing or even employing achievements in the scope of education in various countries.

What is comparative research being used for?

There are at least several reasons. These are most significant in my opinion:

1. the will of better understanding of systems and cultures of other countries,
2. the will of better understanding of our own principles of building the educational system (it seems that the best method of learning one's own educational system is to compare it with other systems in various countries),
3. looking for new trends, solutions for education, introducing innovations by finding often the so-called golden middle. It is the objective of comparative research, both theoretical, related to building and enriching theoretical knowledge of pedagogy, and practical<sup>2</sup>.

Directions of development in comparative research and conditions of their effectiveness.

As researchers emphasise, the modern world comparative pedagogy is on a very high level of development from the point of view of spreading results of research and their usability. Comparative pedagogy is nowadays clearly a field of double nature: theoretical and practical. It is used not only for describing educational systems, their functioning and results, but also for supporting development of educational institutions and educational practice. Comparative pedagogy is regarded as an interdisciplinary field of knowledge, which uses comparative methods and develops theoretical knowledge about the compared phenomena of world reality. Nowadays, both quantity and quality methods are used in comparative research. However, it has to be noticed that the quantity (statistical) approach is predominant and is regarded as more effective. This type of quantity approach enables more precise and more comprehensive assessment of international comparative research of educational systems. However, according to my opinion, optimum conducting of comparative research requires a comprehensive approach, combining the quantity and quality strategies.

On which does effectiveness of conducting comparative research depend?

It seems that there are two significant conditions:

- 1) precise language of comparative research, unification of terms,
- 2) activities and works of organisational structures dealing with comparative research issues.

Re 1) The point here is to meet the following criteria:

- the criterion of comparability of terms, the phenomena in various countries (the need of agreeing on a common epistemology basis of research),

<sup>2</sup> B. Matwijów, *Pedagogiczne badania porównawcze*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998.

- the criterion of precision (whether we always have access to accurate research, detailed ones, with a view on the basic problems),
- the criterion of accuracy (whether the given indicator really describes or explains the phenomenon of interest to us),
- the criterion of interpretativeness (it refers to political and social context related to accepting, or not, of the indicators of the given phenomena by the deciding persons, innovators)<sup>3</sup>.

Re 2) The following organisational structures, centres, deal mostly with the problems listed by me, that is perfecting the language of comparative research.

a) Centres of information and communication

For the needs of comparative pedagogy, special centres are created, dealing with storing information and preparing bibliographical documentation. The most important include the following:

- IBE, International Bureau of Education (or BIE, Bureau international d'éducation) with the office in Geneva. This institute, established in 1925, has been an autonomous part of UNESCO since 1960s. It collects information about education of member countries and publishes it in various documents. It organises conferences dedicated to international trends in education, etc. IBE publishes the quarterly "Educational Documentation and Information: Bulletin of the IBE."
- Centres of documentation exist also within other UNESCO institutions. I mean IIEP (International Institute for Educational Planning) in Paris, which publishes an information newsletter dedicated to problems of education in developing countries. There is also the UNESCO Institute for Education in Hamburg, which publishes the magazine "International Review of Education".
- EUDISED (European Documentation and Information System for Education) is a system of documentation established by the Council of Europe for the needs of member countries. This system processes not only information related to comparative pedagogy, but to education at large.
- EURYDICE (Education Information Network in European Community) is a similar information system. It was established in 1981 by the European Union. It is focused on the educational system and policy of member countries and is to the base for political decisions concerning education.

b) centres of comparative pedagogy

Comparative pedagogy as a field of science has found grounds in many university-level schools in various countries. In some places separate institutes, facul-

---

<sup>3</sup> N. Bottani, A. Tüjinnmann, *International Education Indicators: Framework, Development and interpretation*, [w:] *Making Educational Count. Developing and Using International Indicators*, Paris 1994.

ties, research teams, etc., have been established. Most of the centres, apart from conducting research and scientific activities, enables education and undertaking appropriate postgraduate studies in the scope of the discussed discipline to their own, but also to international students. The most famous centres are the following:

- Institute of International Education, operating since 1971 in the Stockholm university. It gives the possibility of conducting research as well as undertaking postgraduate studies in the scope of comparative pedagogy. The institute was established by Professor Torsten Husen, the world-famous Swedish pedagogue, co-creator of theory and methodology of comparative research for results of education in various countries (within IEA).
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Germany, in Frankfurt am Main.
- Institute of Education in England (University of London).

c) Scientific societies dealing with comparative pedagogy.

They were first established in 1950s and 1960s. Now they are associated under WCCES (World Council of Comparative Education Societies)

There are many national and local scientific societies in the world dealing with comparative pedagogy. These include, among others:

- AFEC (Association Francophone d'Education Comparee),
- BAICE (British Association for International and Comparative Education),
- JCES (Japan Comparative Education Society),
- CIESC (Comparative and International Education Society of Canada),
- ISCPES (International Society for Comparative Physical Education and Sport), a specialised society dealing with comparative operations in the scope of physical education<sup>4</sup>.

Educational policy in Poland in the example of university-level schools activities.

It seems that the issues related to university-level education in Poland may be analysed in two planes: the so-called country-internal (microstructure) and international (macrostructure). The social and economic transformation opened the need for rebuilding education in Poland, which was expressed in 1991 with the educational reforms.

This European dimension of education assumes creating programmes of community education, trans-European education in university-level education with the

---

<sup>4</sup> J. Prucha, *Pedagogika porównawcza*, Warszawa 2006; R. Leppert, *Edukacja w świecie współczesnym*, Kraków 2000.



nature of lifelong activities (such trends may be found, among others, in the Report for UNESCO by J. Delors, titled Education, and they do hide real treasures).

The lifelong learning concept is based on creation of the possibility of education at any age, on various levels, including in university-level facilities. This idea requires preparation of draft legal acts concerning this form of education, preparation of effective methods and forms of teaching and learning and close cooperation with international organisations and institutions<sup>5</sup>.

Within the integration policy, both programmes and institutions of the European Union are promoted, which include:

Programmes for integration of Union growth (SOCRATES, ERASMUS, TEMPUS, LEONARDO DA VINCI, COST), Phare help programmes, CEDEFOP, the European Centre for the Development of Vocational Training.

The European community in the scope of university-level education means also correlation of educational systems in the so-called Bolognese process, which means the Sorbone and Bologna Declarations, which are the statements of the European ministers of education, including Polish of 1999. The main goals of this declaration are:

- Adjusting the system of education to the needs of the labour market, mostly in improving professional career of the graduates,
- creating the appropriate conditions for mobility of students and scientific employees,
- increasing attractiveness of the system of university-level education in European countries<sup>6</sup>.

The following activities are used to meet these goals:

- introduction of the comparable diploma system, scientific degrees (the so-called joint degrees),
- popularising the point system for settlement of student's achievements (ECTS),
- promoting European issues in education programmes,
- facilitating mobility of students and scientific employees.

This type of activities shall be within the decision of autonomous school facilities and central, ministry-level bodies are to support them with appropriate legislation changes, information and promotion campaign and popularising mechanisms stimulating active attitude of the academic environment.

In my opinion language is still a major barrier in opening international cooperation. In educational systems of all European countries, at least one foreign language

---

<sup>5</sup> J. Prucha, *Pedagogika, op. cit.*

<sup>6</sup> R. Głogowska, *Europejski wymiar szkolnictwa wyższego*, [w:] *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. D. Skulicz, Kraków 2004.

is being taught at the primary school level of education. It is a subject included in curricula of secondary schools, sometime also in primary schools. This trend in international comparative research has the following features: a foreign language is included in the curriculum at the stage of obligatory education in most of European countries. However, there are some differences like:

- form, school (or age of pupils), in which a specific language is introduced for the first time as an individual subject,
- selection of a foreign language specified in the curriculum as an obligatory subject,
- number of hours of teaching a foreign language in the curriculum.

### Streszczenie

Polityka oświatowa jest dyscypliną, która określa teoretyczne podstawy działalności politycznej w dziedzinie oświaty i wychowania. Unia Europejska nie tworzy jednolitego systemu edukacji. Jej działania w tym zakresie polegają jedynie na organizowaniu podstaw współpracy oraz wymiany doświadczeń. Autorka wskazuje na główne cele polityki międzynarodowej, takie jak:

- upowszechnianie wśród młodzieży poczucia integracji europejskiej,
- nauczanie języków państw członkowskich,
- popieranie wymiany studentów i nauczycieli,
- rozwiązanie problemu uznawania dyplomów i okresów studiów.

Analizując kwestie efektywności pedagogicznych badań porównawczych, autorka nie pomija prac Centrum Badań Edukacyjnych i Innowacji przy OECD, rezultatem tych prac są między innymi raporty na temat stanu edukacji na świecie (szczególnie istotny jest raport na temat doskonalenia i stosowania międzynarodowych wskaźników).

Agnieszka Guzik

---

## Uwarunkowania procesu edukacji w wymiarze makrospołecznym

### Wprowadzenie

Pytanie o kształt edukacji w XXI wieku, o wyzwania, z którymi powinien umieć się zmierzyć współczesny nauczyciel i pedagog, to tak naprawdę pytanie o specyfikę rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której owe działania edukacyjne powinny być podejmowane. W związku z tym przedmiotem niniejszych rozważań będzie analiza czynników, które w wymiarze makrospołecznym determinują lub raczej powinny determinować działania wszystkich osób podejmujących konkretne działania edukacyjne. Świadomość owych czynników powinna przyświecać każdemu nauczycielowi i pedagogowi, który przygotowuje młodych ludzi do funkcjonowania w rzeczywistości społeczno-kulturowej, pełnej sprzeczności i złożoności. Jak zatem można opisać tę rzeczywistość? Jakie jej elementy warunkują proces socjalizacji i wychowania?

### Globalizacja

Pierwszym istotnym czynnikiem jest zjawisko globalizacji rozumiane jako proces społeczny, czy tendencja charakteryzująca życie społeczne, gospodarcze i kulturowe u schyłku XX wieku. „Proces postrzegany jako uniwersalizująca kontynuacja wcześniejszych trendów modernizacyjnych, które [...] objęły społeczeństwa, narody, grupy etniczne i państwa niezależnie od ich geopolitycznej pozycji, niezależnie od ich woli i celowości podejmowanych przez nie działań gospodarczych czy kulturowych i w gruncie rzeczy niezależnie od intencjonalnych prób izolacji i ochrony elementów lokalizmu przed penetrującym wpływem globalizacji”<sup>1</sup>. Pociąga to za sobą pojawienie się sprzecznych tendencji charakteryzujących się: ujednoliceniem i różnicowa-

---

<sup>1</sup> B. Misztal, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków 2000, s. 153.

niem form organizacji społecznej, integracją, a zarazem rozdzieleniem społeczności czy grup, uniwersalizacją, ale także uszczegółowieniem obszarów działalności człowieka<sup>2</sup>. Następuje zmniejszanie się roli czynników terytorialnych w określaniu warunków życia jednostek, pojawiają się ponadlokalne tendencje w dziedzinie gospodarki, a kulturowe konsekwencje tych procesów to uniwersalizacja symboli i wzorów konsumpcji. W perspektywie tej rzeczywistości powstaje społeczeństwo ponowoczesne, określane w naukach społecznych jako „zbiorowość, która w zdecydowanej większości wytwarza dobra symboliczne, zaangażowana jest w proces globalizacji i posługuje się masowo najnowocześniejszymi technologiami przekazu”<sup>3</sup>. Kluczowe dla funkcjonowania tak określanego społeczeństwa są wiedza, informacja i komunikacja między jednostkami. Te trzy elementy są podstawą społeczeństwa nazywanego również informacyjnym<sup>4</sup>, które pojawiło się wraz z rozwojem technologii mikroprocesorów, a jego znamioną cechą jest „strumień informacji, czyli ruch wiadomości, transmisja danych poprzez granice państw i systemów kulturowych”<sup>5</sup>. Stąd też bardzo często społeczeństwo informacyjne „definiuje się jako odmianę społeczeństwa globalnego, które przyjmując postać *globalnej wioski*, przyczynia się do zacieśnienia kontaktów międzyludzkich, zmniejsza ich dystans psychiczny, nie zmniejszając przy tym dystansu fizycznego”<sup>6</sup>. W związku z tym dostęp do informacji, a co za tym idzie, do wiedzy w dobie wysoko rozwiniętej technologii komputerowej i internetowej jest praktycznie nieograniczony. Co więcej, zarówno przekaz informacji, jak i możliwość szybkiej komunikacji między osobami będącymi w odległych zakątkach globu nie jest obecnie niczym skrępowany. Taki stan rzeczy pociąga za sobą określone konsekwencje w sferze więzi społecznych. Z jednej strony wytwarza się poczucie wspólnoty z całym światem, z drugiej jednak strony ograniczane są bezpośrednie kontakty interpersonalne, poprzez korzystanie ze środków techniczno-technologicznych, które stanowią swego rodzaju element pośredniczący<sup>7</sup>. Ten element może być przyczyną rozluźnienia więzi społecznych w płaszczyźnie wychowawcy – wychowankowie, zwłaszcza jeżeli ci pierwsi nie doceniają znaczenia współczesnej technologii w procesie komunikacji i transmisji informacji. Nie chodzi tu bowiem tylko o nowoczesny przekaz za pomocą wyspecjalizowanych urządzeń,

<sup>2</sup> Por. B. Misztal, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków 2000, s. 157.

<sup>3</sup> A. Radziejewicz-Winnicki, *Emancypacja społeczna a kłopoty z instytucjonalizowaniem się edukacji jutra w postmonocentrycznym ładzie społecznym*. Referat przygotowany na międzynarodową konferencję naukową „Edukacyjne wyzwania w krajach postkomunistycznych”, zorganizowaną przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, 10–11 maja 2002 r., Kraków.

<sup>4</sup> R. Geisler, *Jednostka i społeczeństwo w postmodernizmie*, Częstochowa 1999, s. 143–144.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 145.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 146.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 147.

które łączą jednostkę praktycznie z całym światem. Istotny jest również w tym procesie „cały zespół uwarunkowań kulturowych, historycznych, które wpływają na myślenie, sposoby wypowiedzania się i formułowania zdań”<sup>8</sup>. Wśród uczestników globalnego świata zmienia się sposób działania, myślenia i patrzenia na własne życie. To co znacząco wpływa na jego kształt, to między innymi czynniki gospodarcze, a w szczególności zjawisko konsumpcji ekonomicznej.

### Konsumpcja ekonomiczna i fragmentaryzacja tożsamości

Wokół konsumpcji ekonomicznej, zdaniem A. Radziejwicz-Winnickiego, „krystalizują się jednostkowe autokoncepcje czy też strategie życiowe danego osobnika”<sup>9</sup>. Podobnie według M. Krajewskiego, konsumpcja jest regulatorem procesów społecznych i głównym narzędziem tworzenia jednostkowych tożsamości, „koncepcji samego siebie i samookreślenia się w przestrzeni społecznej, a także tym, co wyznacza jednostkowe strategie działań i konstytuuje jednostkowe biografie”. Konsumpcja – twierdzi autor – towarzyszy również procesowi przemiany osobowości i mechanizmom jej kształtowania<sup>10</sup>. Konsekwencją konsumpcyjnego stylu życia jest zjawisko fragmentaryzacji tożsamości, która zdaniem Z. Melosika, nie jest już monolityczna i jednoznaczna. Tożsamość jest „mozaiką, puzzlem – w permanentnej konstrukcji, dekonstrukcji i rekonstrukcji”<sup>11</sup>. Według B. Misztala, w ponowoczesnym świecie, tożsamość podlega ciągłym korygującym zmianom, ponieważ nie odnosi się ona już tylko do jednego, statycznego punktu (nie jest jedno ani dwuwymiarowa), ale kształtuje się w stosunku do ruchomych celów. Jest zatem „ruchomym świętem, formowanym i przekształcanym w sposób ciągły w zależności od tego, jak jawimy się i jak odnajdujemy się w systemach kulturowych, które nas otaczają”<sup>12</sup>. Nie można zatem, zdaniem Z. Baumana, mówić o jednej tożsamości. Współczesny człowiek jest – jak to określa metaforycznie autor – po trochu *spacerowiczem*, *włóczęgą*, *turystą* lub *graczem*. To znaczy, że jednostka jest częściowo pozbawiona swojej historii czy przyszłości. Jej kontakty interpersonalne charakteryzuje epizodyczność i powierzchowność, a zachowania cechuje brak dalszego ciągu (*spacerowicz*). Istotną rolę odgrywa

<sup>8</sup> R. Geisler, *Jednostka i społeczeństwo w postmodernizmie*, Częstochowa 1999, s. 148.

<sup>9</sup> A. Radziejwicz-Winnicki, *Emancypacja społeczna...*, *op. cit.*

<sup>10</sup> M. Krajewski, *Konsumpcja i współczesność. O pewnej perspektywie rozumienia świata społecznego*, „Kultura i Społeczeństwo” 1997, nr 3.

<sup>11</sup> Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Toruń–Poznań 1998, s. 43.

<sup>12</sup> Cyt. za: B. Misztal, *Teoria socjologiczna...*, *op. cit.*, s. 163.

stan przejściowy i pogoń za odmianą. Dochodzenie do celu jest ważniejsze od niego samego (*włóczęga*). Dlatego też ważne jest, aby być w ruchu. Nawet jeżeli istnieje jakiś dom, jednostka chętnie go opuszcza w celu poznania innych ludzi, kultur, wrażeń (*turysta*). Temu często towarzyszy ryzyko, które oznacza brak trwałych punktów w życiu i zarazem możliwość pojawienia się niespodziewanych i niezamierzonych skutków. W takiej sytuacji liczy się spryt gracza, który musi wygrać w świecie pełnym niebezpieczeństw (*gracz*)<sup>13</sup>.

Tożsamość kształtowana przez ideologię konsumpcji staje się niejako obligatoryjna dla młodego pokolenia, twierdzi Z. Melosik<sup>14</sup>. To właśnie konsumpcja, kupowanie i użytkowanie, według M. Krajewskiego stanowią podstawę samookreślenia jednostek i narzędzie tworzenia ich tożsamości poprzez rodzaj konsumowanych dóbr. To one, zdaniem autora, wyznaczają światopogląd i system wartości osób, ich sposób odczuwania świata. „Wybór tożsamości jest więc tak łatwy jak kupowanie określonego towaru, ale też wybór jakiegoś stylu życia, zdefiniowanego przez poziom i rodzaj konsumowanych dóbr jest jednoznaczny z wejściem w posiadanie nowej tożsamości”. Związek między kupowaniem, konsumowaniem a tożsamością autor zamyka w maksymie: „Kupuję, więc jestem. Kupuję to, co możliwe jest do kupienia. To, co możliwe przede mną do kupienia, określa to, kim jestem. Jestem tym, co kupuję”<sup>15</sup>. W rezultacie powstaje *tożsamość typu supermarket* oparta na przekonaniu, iż ludzie sami mogą świadomie wybierać i kształtować siebie w oparciu o dostępne oferty kulturowe. Według Z. Melosika przykładem tego rodzaju tożsamości jest moda. Ona to bierze udział „w procesach decentracji i fragmentaryzacji tożsamości”. Wystarczy tylko otworzyć szafę i wybrać odpowiednią tożsamość na odpowiednią okoliczność<sup>16</sup>.

Z tożsamością typu supermarket w pewien sposób związana jest *tożsamość upozorowana*. Obydwie łączy aprobatą dla idei społeczeństwa konsumpcji, a różni podejście do sposobu tworzenia tożsamości. Ta druga nie jest budowana świadomie, lecz powstaje w zależności od „luźnego i niekontrolowanego przepływu znaczeń”<sup>17</sup>. Warunki dla zaistnienia *tożsamości upozorowanej* stwarzają massmedia, które jak twierdzi E.V. Sullivan, są instrumentem kształtowania systemu wartości<sup>18</sup>. Media nie tyle pokazują rzeczywistość, ile ją tworzą. To zdaniem Z. Melosika powoduje, iż jed-

<sup>13</sup> Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 16.

<sup>14</sup> Z. Melosik, *Młode pokolenie a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niezbalec, Zielona Góra 2000, s. 133.

<sup>15</sup> M. Krajewski, *Konsumpcja i współczesność...*, *op. cit.*

<sup>16</sup> Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie...*, *op. cit.*, s. 48.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> E.V. Sullivan, *Critical Pedagogy and Television*, [w:] *Critical Pedagogy and Cultural Power*, red. D.W. Livingstone, Massachusetts 1987, s. 57–58.

nostka żyje w świecie upozorowania, w którym „rzeczywistość społeczna miesza się z medialną do granic nierozróżnialności”<sup>19</sup>. W kulturze upozorowania media dostarczają nieustannie informacji wewnętrznie sprzecznych i sfragmentaryzowanych. To – jak twierdzi Z. Melosik – nie daje podstaw do ukształtowania „realnej tożsamości”. Funkcjonowanie jednostki „oparte jest na przekonaniu, że «wszystkie wyobrażenia, wszystkie zjawiska są równe – równie poważne, w równy sposób zasługujące i niezasługujące na to, aby je brać poważnie»”. W konsekwencji jakiegokolwiek zaangażowanie się jednostki jest powierzchowne i pozbawione treści. W tej sytuacji każda obrona tożsamość jest tylko pozorem<sup>20</sup>. Co więcej, w świecie upozorowania, rzeczywistość staje się rozrywką, która odwołuje się do jak największej widowni. Wspólnym mianownikiem zatem nie jest to „co intelektualne, ani to, co estetyczne, lecz to, co sensacyjne, uproszczone, emocjonalne, zorientowane na maksymalizację przyjemności”<sup>21</sup>.

Konsumpcja, stanowiąc główne źródło przyjemności i radości, przekształca się w wartość autoteliczną, uzasadniającą egzystencję człowieka<sup>22</sup>. Człowiek jako konsument zobligowany jest dążyć bez wahania do szczęścia, wybierać przedmioty, które są gwarantem satysfakcji. „W konsekwencji zabawa, radość i ekscytacja stają się celem samym w sobie”<sup>23</sup>. Gloryfikacja przyjemności nie jest jednoznaczna z jej powszechną osiągalnością. Wręcz przeciwnie. Konsument tak naprawdę nie jest w stanie w pełni uzyskać zadowolenia. Jak twierdzi Z. Melosik „w ideologię konsumpcji wpisana jest bowiem nieodłącznie kategoria «przestarzałości» – aktualności, bycia „na czasie”, a to w zmiennej rzeczywistości wymaga nieustannego odnawiania własnego wizerunku”<sup>24</sup>. Według B. Suchodolskiego, człowiek, który zostaje zdegradowany „do poziomu konsumenta – nawet gdy konsumpcja daje mu zadowolenie – powtarza siebie samego aż do granic nudy i przesyty. Konsumpcyjny styl życia jest stylem powtarzalności i nie wprowadza ku nowym etapom rozwoju”<sup>25</sup>.

W tego typu rzeczywistości wytwarza się, według A. Radziejwicz-Winnickiego, hiperkonsumpcja prowadząca do sytuacji, w której jednostki, stając przed koniecznością wyboru danego produktu, nie kierują się świadomą decyzją, a jedynie zdają się na los lub sugestie specjalistów od reklamy. Ten typ bezrefleksyjnej konsumpcji

<sup>19</sup> Z. Melosik, *Młode pokolenie...*, op. cit., s. 134.

<sup>20</sup> Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie...*, op. cit., s. 47.

<sup>21</sup> Z. Melosik, *Młode pokolenie...*, op. cit. s. 135.

<sup>22</sup> M. Krajewski, *Konsumpcja i współczesność...*, op. cit.

<sup>23</sup> Z. Melosik, *Młode pokolenie a przemiany...*, op. cit., s. 133

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1983, s. 122.

może, zdaniem autora, stać się „stylem życia doprowadzającym do desakralizacji wszystkich wymiarów życia ludzkiego” w przypadku, gdy jednostki nie będą umiały dystansować się od niektórych „efektów i produktów globalnego społeczeństwa ponowoczesnego”<sup>26</sup>. Dlatego też podmioty (określane przez A. Radziewicza-Winnickiego potencjalnymi konsumentami) muszą nauczyć się dokonywania świadomych wyborów „w świecie uprawomocnionych różnorodności”<sup>27</sup>. Może to odbywać się zdaniem E. Fromma poprzez szeroko rozumianą aktywizację jednostek, które nie byłyby tylko biernymi odbiorcami, a stałyby się twórczymi, kreatywnymi podmiotami odpowiedzialnymi za siebie i otoczenie. Według postulatów E. Fromma należałoby wprowadzić konsumpcję zhumanizowaną, czyli taką, która służyłaby zaspokojeniu potrzeb jednostek i zbiorowości, a nie stanowiłaby wartości nadrzędnej<sup>28</sup>.

Owe przesłanie E. Fromma nabiera szczególnego znaczenia, jeżeli odniesie się je do młodego pokolenia, kształtującego własną tożsamość w ponowoczesnym świecie. Kultura popularna i ideologia konsumpcji, kształtuje „globalnych nastolatków”<sup>29</sup>, którzy charakteryzują się *tożsamością globalną przezroczystą*. Osoby posiadające taką tożsamość dążą do tego, co „wspólne” – unikają natomiast wszystkiego, co dzieli. Przy jednoczesnej tolerancji dla różnicy i odmienności. Życie traktują jak grę, w którą nie angażują się na poważnie. Chętnie przyjmują rolę obserwatorów, stojących „z boku wydarzeń”. Ich strategia życiowa kierowana jest zasadą: „nigdy nie odbieraj sobie przyjemności w imię jakiegokolwiek przyczyny, ideologii lub abstrakcji”<sup>30</sup>.

## Ryzyko

W społeczeństwie ponowoczesnym obok powszechnego dostępu do informacji i rozwoju hiperkonsumpcji pojawia się również zjawisko ryzyka. Owo ryzyko wynika z niepewności, braku określenia przyszłości na podstawie teraźniejszości. Zdaniem A. Giddensa „pojęcie ryzyka nabiera szczególnego znaczenia w społeczeństwie, które zrywa z przeszłością i tradycyjnymi sposobami działania i staje wobec tyleż otwartej, co wątpliwej przyszłości”<sup>31</sup>. Według W. Sztumskiego człowiek skazany jest na funkcjonowanie w świecie, który z natury jest ryzykowny. Jest to zdaniem autora świat „wirtualnie pluralistyczny, gdzie owa wielość jest filtrowana przez konkretne wybo-

<sup>26</sup> A. Radziewicz-Winnicki, *Emancypacja społeczna...*, *op. cit.*

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> E. Fromm, *Rewolucja nadziei*, Poznań 1996, s. 151.

<sup>29</sup> Z. Melosik, *Młode pokolenie...*, *op. cit.*, s. 138.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, s. 153.



ry, decyzje i odpowiadające im działania<sup>32</sup>, które ze swej istoty muszą być ryzykowne. W następstwie dyferencjacji, fragmentaryzacji życia społeczno-kulturowego oraz braku pewności swoich życiowych wyborów, ryzyko staje się wartością nadrzędną. Według U. Becka „ryzyko to systematyczny sposób poczynania sobie ze stanem przygodności i niepewności”<sup>33</sup>. Wynika ono z braku jednoznacznie ustalonych podstaw, na których oparte mogłyby być relacje między jednostkami, oraz z braku określonych norm, według których relacje te można by kształtować. Zdaniem W. Sztumskiego „ryzyko jest immanentne światu materialnemu [...] jest wkomponowane w dynamiczny, ewolucyjny model świata i dlatego jest czymś obiektywnym”. W związku z tym ryzyko jest konsekwencją pluralizmu kulturowego, oferującego różnorodne normy i wzory postępowania. Jest również rezultatem wielości przekazywanych informacji, które nie zawsze są źródłem pełnej i rzetelnej wiedzy. Dlatego też stan ryzyka wiąże się z niepewnością spraw codziennych, takich jak egzystencja materialna, bytowa czy zawodowa, ale również z niepewnością wyborów moralnych. To pociąga za sobą poczucie braku stabilizacji życiowej i konieczność podejmowania ciągłych decyzji. W tym kontekście ryzyko nierozrwalnie łączy się z działaniem i niepewnością jego wyniku oraz z wolnością dokonywanych wyborów. R. Geisler twierdzi, iż w „sytuacji niepewności oraz braku ostatecznych rozwiązań wolność staje się kluczową wartością w życiu jednostek. Od niej zależy, w jaki sposób kształtowane będą relacje międzyludzkie czy też w jaki sposób zmieniać się będą wzorce zachowań”<sup>34</sup>. Według autora ryzyko w społeczeństwie ponowoczesnym może być również postrzegane jako szansa, jeżeli wolność podejmowania decyzji traktowana będzie w sposób odpowiedzialny.

## Podsumowanie

W rzeczywistości społeczno-kulturowej pełnej zmienności i różnorodności, gdzie jednostki skazane są niejako na samodzielne i nieustanne kształtowanie własnej biografii, projektowanie działań edukacyjnych nabiera szczególnego znaczenia. Przede wszystkim owe działania powinny zmierzać nie tylko do ułatwienia młodzieży życia w zmieniającej się rzeczywistości, ale także powinny pomagać dorastającym osobom odnaleźć miejsce w świecie ludzi dorosłych. Taki cel jest możliwy do osiągnięcia tylko przy uwzględnieniu specyfiki czynników, które kształtują przestrzeń

<sup>32</sup> W. Sztumski, *Ryzyko i świadomość ryzyka*, [w:] *Spółczesność a ryzyko: multidyscyplinarne studia o człowieku i społeczeństwie w sytuacji niepewności i zagrożenia*, red. L.W. Zacher, A. Kiepas, Katowice 1994.

<sup>33</sup> Cyt. za: Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s. 271.

<sup>34</sup> R. Geisler, *Jednostka i społeczeństwo w postmodernizmie*, Częstochowa 1999, s. 158.

społeczno-kulturową młodych ludzi. Ważna jest również świadomość, iż funkcjonowanie młodego pokolenia nie może ograniczać się tylko do biernego powielania wzorów i norm przekazywanych im przez dorosłych. W dobie współczesnych zmian cywilizacyjnych, aby człowiek mógł się rozwijać powinien postrzegać siebie, jako źródło swojego postępowania, a otaczający świat, jako szansę realizacji własnych możliwości<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, s. 9.

Mariusz Parlicki

---

## **Organizacja i zarządzanie wewnątrzszkolnym systemem doradztwa zawodowego (WSDZ)**

Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów szkół nakłada na dyrektorów szkół i rady pedagogiczne obowiązek organizacji wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego (WSDZ) oraz zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia, a także zorganizowanie systemu współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc uczniom i ich rodzicom<sup>1</sup>. Analiza istniejących struktur organizacyjnych i działalności wewnątrzszkolnych systemów doradztwa zawodowego zostanie w niniejszej pracy skonfrontowana z założeniami teoretycznymi dotyczącymi poradnictwa oraz organizacji i zarządzania. Pozwoli to wskazać, jakie działania planistyczne, organizatorskie, kierownicze i kontrolne należy podjąć, by WSDZ działający w szkole był efektywny. Termin „efektywność” należy rozumieć jako sprawność – podejmowanie właściwych działań i skuteczność – działanie we właściwy sposób. O efektywności wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego poza sprawnością i skutecznością działania decyduje optymalizacja zużycia zasobów przy osiągnięciu zamierzonych celów.

Jak zauważa Mirosław Górczyński ze Szkolnego Ośrodka Kariery w Lubelskim Centrum Edukacji Zawodowej, „u podstaw wprowadzenia WSDZ w szkole leży przekonanie, że środowisko szkolne odgrywa szczególną rolę w kształtowaniu decyzji zawodowej uczniów w gimnazjum, a także w trakcie uczenia się zawodu w wy-

---

<sup>1</sup> *Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów szkół*, Dz.U. 2001, nr 61, poz. 624 wraz ze zmianami Dz.U. 2002, nr 10, poz. 96.

branych szkołach w okresie późniejszym”<sup>2</sup>. Dostrzeżenie szczególnej roli, wpływu szkoły na kształtowanie się decyzji uczniów odnośnie do dalszego kształcenia i wyboru zawodu wymaga podjęcia starań, by ten wpływ skutkował właściwymi wyborami. Niewłaściwy wybór zawodu prowadzi do bezrobocia, niepodejmowania pracy w wyuczonym zawodzie, lub też do niezadowolenia z wykonywanej pracy, a w konsekwencji do niskiej jakości pracy, wypalenia zawodowego czy napięć psychicznych wynikających z faktu, że wykonywana praca nuży nas lub przeraża. Jak zauważa Hanna Tranda<sup>3</sup>, w szkołach nie funkcjonuje dobrze system przygotowania młodzieży do wejścia na rynek pracy, mimo rozporządzenia o poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym, w którym określono status i miejsce szkolnego doradcy zawodowego<sup>4</sup>. Co więcej autorka zauważa, że system doradztwa zawodowego funkcjonuje w około 75% spośród 99 przebadanych placówek, a przecież w statucie każdej szkoły system taki powinien być określony<sup>5</sup>. Z badań podjętych w 2003 roku przez Elżbietę Szymanik i Wojciecha Czubaka wynika, że na pytanie, czy w szkole, w której Pan/Pani, pracuje funkcjonuje wewnętrzny system doradztwa zawodowego, odpowiedzi udzieliło 67 osób, spośród których 19 osób, tj. 28,4% respondentów potwierdziło istnienie systemu, natomiast odpowiedzi negatywnej udzieliło 48 osób, tj. 71,6%<sup>6</sup>. Niewłaściwe funkcjonowanie wielu wewnętrznych systemów doradztwa zawodowego, czy wręcz brak WSDZ w strukturach szkoły stanowi uzasadnienie dla rozważań podjętych w niniejszej pracy.

Tworzenie wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego wymaga w pierwszej kolejności zdefiniowania celów, którym system ma służyć, potrzeb, na które ma być odpowiedzią. Właściwe zdefiniowanie celów wymaga wiedzy o potrzebach dzieci

<sup>2</sup> M. Górczyński, *Wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego (WSDZ)*, s. 12, [w:] Internet, Lubelskie Centrum Edukacji Zawodowej, [www.lcez.lublin.pl](http://www.lcez.lublin.pl) (Strona Główna / LCEZ / SzOK / Wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego).

<sup>3</sup> H. Tranda, *Edukacja a bezrobocie*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku*, red. R. Pączkowski, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2005, s. 77.

<sup>4</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. Nr 11, poz. 114.

<sup>5</sup> H. Tranda, *op. cit.*, s. 77.

<sup>6</sup> E. Szymanik, W. Czubak, *Raport z pracy wykonanej metodą projektu na temat: „Rola, zadania i warsztat pracy szkolnego doradcy zawodowego”*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Pedagogiki i Wychowania Artystycznego, Instytut Nauk o Wychowaniu, Studia Podyplomowe w Zakresie Doradztwa Zawodowego, Ciechanów, czerwiec 2004, Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, [www.wup.mazowsze.pl](http://www.wup.mazowsze.pl) (Strona główna / Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej / Publikacje / Raport z pracy wykonanej metodą projektu na temat: Rola, zadania i warsztat pracy szkolnego doradcy zawodowego).

i młodzieży oraz ich rodzin w zakresie poradnictwa zawodowego, o działalności poradnictwa zawodowego w innych niż szkoła instytucjach, o obecnych i przyszłych możliwościach i potrzebach rynku pracy, wreszcie o zasobach, które szkoła może wykorzystać dla stworzenia i działalności WSDZ. Innymi słowy definiowanie celów, które ma realizować WSDZ powinna poprzedzić wnikliwa diagnoza dotycząca kwestii wymienionych powyżej<sup>7</sup>. Diagnoza taka pozwoli wkomponować wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego w szeroko rozumiany system poradnictwa zawodowego, a jednocześnie zmniejszy ryzyko powielania działań podejmowanych przez inne instytucje.

Nadrzędnym celem tworzenia WSDZ jest fachowa pomoc uczniom w wyborze dalszego kierunku kształcenia i/lub zawodu oraz w wejściu absolwentów szkół na rynek pracy. Tak zdefiniowany cel możliwy jest do osiągnięcia tylko wtedy, gdy uznamy, że wybór zawodu czy dalszego kierunku kształcenia powinien zostać poprzedzony szeregiem działań, że poradnictwo zawodowe w szkole to proces, a nie jednorazowy akt, wreszcie, że jakość poradnictwa zależy od kompetencji osób, które je realizują i w związku z tym konieczne jest zatrudnienie przez szkoły specjalistów – doradców zawodowych, a nie tworzenie WSDZ wyłącznie w oparciu o nauczycieli, bibliotekarzy, psychologów, pedagogów, lekarzy i pielęgniarki szkolne. Realizacja powyższego celu wymaga podjęcia działań adresowanych nie tylko do uczniów – jako głównych beneficjentów WSDZ, ale też do ich rodzin i nauczycieli. Zasadne jest także nawiązanie trwałej współpracy z innymi instytucjami świadczącymi usługi z zakresu poradnictwa zawodowego, z innymi placówkami oświatowymi i z pracodawcami.

Cele wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego należy podzielić na ogólne i szczegółowe. Cele ogólne WSDZ wyznaczają zasadnicze, strategiczne kierunki działań szkoły w zakresie poradnictwa zawodowego, stanowią punkt wyjścia do wyznaczenia celów szczegółowych i rozpisania ich na konkretne działania w planach operacyjnych. Zespół Szkół Ekonomicznych im. Jana Pawła II w Złotowie zdefiniował ogólne cele WSDZ jako systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe oraz na pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej, gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych, prowadzenie działalności informacyjno-doradczej, udzielanie indywidualnych porad uczniom i ich rodzicom, prowadzenie

---

<sup>7</sup> Zobacz prezentację wyników diagnozy zapotrzebowania na usługi doradztwa zawodowego w szkole wśród uczniów, ich rodziców i nauczycieli: Szkolny Ośrodek Kariery przy Zespole Szkół Technicznych, [www.szok.radom.pl/wsdz.php](http://www.szok.radom.pl/wsdz.php) (Szkolny Ośrodek Kariery przy Zespole Szkół Technicznych / WSDZ / Wewnątrzszkolny System Doradztwa Zawodowego przy Zespole Szkół Technicznych w Radomiu).

w miarę możliwości grupowych zajęć aktywizujących, przygotowujących uczniów do świadomego planowania kariery i podjęcia roli zawodowej, współpraca z instytucjami wspierającymi wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego, w szczególności z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc uczniom i rodzicom, pomoc i udostępnianie informacji o szkołach wyższych, policealnych i systemie kształcenia ustawicznego, współpraca wszystkich pracowników szkoły w celu realizacji zadań<sup>8</sup>. Powyższe cele zostały przywołane w niniejszej pracy jako przykładowe, a nie wzorcowe. Szkoła, definiując ogólne cele WSDZ, powinna kierować się nie tylko zasadnością podejmowania działań w określonych obszarach, ale możliwością ich realizacji przy użyciu posiadanych zasobów. W tym miejscu warto przytoczyć tezę Chandlera, która mówi, że strategia wymusza strukturę, a struktura organizacji jest odzwierciedleniem jej strategii<sup>9</sup>. Szkoła może przyjąć i realizować tylko te cele, które odpowiadają jej strukturze, bądź te, które da się zrealizować, dokonując modyfikacji dotychczas istniejącej struktury.

Jak już wspomniano powyżej, ogólne, strategiczne cele WSDZ należy przełożyć na cele szczegółowe, plany konkretnych działań. Proces ten nazywamy operacjonalizacją strategii. Dokonując przełożenia celów strategicznych na konkretne plany działań, należy określić nie tylko treść działania, ale także:

- kto jest grupą docelową działania,
- kto jest osobą odpowiedzialną za realizację konkretnego zadania,
- z kim powinien współpracować,
- kiedy, w jakim czasie dane działanie ma zostać wykonane,
- w jakim miejscu należy przeprowadzić działanie,
- przy użyciu jakich metod i narzędzi działanie ma zostać zrealizowane,
- jakie są oczekiwane efekty działania.

Mówiąc o grupie docelowej działań WSDZ, wymienia się zazwyczaj uczniów, ich rodziny i nauczycieli. Jest to ujęcie wąskie grupy docelowej. W szerszym ujęciu grupą docelową, beneficjentami działań podejmowanych w ramach WSDZ są między innymi pośrednio lub bezpośrednio inne instytucje poradnictwa zawodowego, władze lokalne, publiczne i niepubliczne szkoły i uczelnie wyższe, publiczni i prywatni pracodawcy, a nawet ogół społeczności lokalnej. Szerokie ujęcie grupy docelo-

<sup>8</sup> E. Dubicka, H. Klimek, *Wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego Zespołu Szkół Ekonomicznych im. Jana Pawła II w Złotowie*, s. 1, Publikacje edukacyjne, [www publikacje.edu.pl](http://www publikacje.edu.pl) (Strona główna / Archiwum / Kształcenie zawodowe / Wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego).

<sup>9</sup> J.A.F. Stoner, R.E. Freeman, D.R. Gilbert Jr, *Kierowanie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1999, s. 284–285.

wej działań podejmowanych przez WSDZ pozwala dostrzec w tym systemie element większej całości, sprzyja wsparciu strategii rozwoju rynku pracy w wymiarze lokalnym, regionalnym i krajowym, przyczynia się do lepszej jakości poradnictwa dzięki lepszemu zrozumieniu potrzeb, możliwości i oczekiwań pracodawców.

Realizacja konkretnych celów WSDZ wymaga zaangażowania kompetentnych i zmotywowanych do działania osób, profesjonalistów posiadających nie tylko chęci, ale i odpowiednie wykształcenie, doświadczenie zawodowe, umiejętności praktyczne i cechy. Tylko takie osoby, wyposażone w odpowiednie narzędzia i ulokowane w miejscach pozwalających na realizację określonych celów, mogą działać w sposób efektywny. Najważniejszą osobą, która powinna zostać zatrudniona w szkole dla realizacji zadań WSDZ, jest szkolny doradca zawodowy. Mirosław Górczyński szczegółowo nakreśla sylwetkę osoby zatrudnionej na tym stanowisku<sup>10</sup>. Po pierwsze, podkreśla, że powinien to być etatowy pracownik szkoły z wydzielonym pensum godzin na realizację zadań zgodnych z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach<sup>11</sup>. Osoba taka zdaniem Górczyńskiego musi posiadać odpowiednie kwalifikacje: dyplom ukończenia studiów magisterskich lub studiów wyższych zawodowych na kierunkach: psychologia, pedagogika, socjologia, doradztwo zawodowe i/lub studia podyplomowe prowadzone przez szkołę wyższą z zakresu doradztwa zawodowego lub kurs kwalifikacyjny z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego, a także przygotowanie pedagogiczne do pracy z dziećmi i młodzieżą szkolną<sup>12</sup>. Zadania szkolnego doradcy zawodowego zostały szczegółowo określone w rozporządzeniu MENiS z 2003 roku. Szkolny doradca zawodowy powinien systematycznie diagnozować zapotrzebowanie uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe oraz na pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej; gromadzić, aktualizować i udostępniać informacje edukacyjne i zawodowe właściwe dla danego poziomu kształcenia; wskazywać uczniom, rodzicom i nauczycielom dodatkowe źródła informacji na poziomie regionalnym, ogólnokrajowym, europejskim i światowym dotyczące: rynku pracy, trendów rozwojowych w świecie zawodów i zatrudnienia, wykorzystania posiadanych uzdolnień i talentów przy wykonywaniu przyszłych zadań zawodowych, instytucji i organizacji wspierających funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w życiu codziennym i zawodowym, alternatywnych możliwości kształcenia dla uczniów z problemami emocjonalnymi i dla uczniów niedostosowanych spo-

---

<sup>10</sup> M. Górczyński, *op. cit.*, s. 17–19.

<sup>11</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. 2003 r. Nr 11, poz. 114.

<sup>12</sup> M. Górczyński, *op. cit.*, s. 17–19.

łecznie, programów edukacyjnych Unii Europejskiej. Szkolny doradca zawodowy powinien także udzielać indywidualnych porad uczniom i rodzicom; prowadzić grupowe zajęcia aktywizujące, przygotowujące uczniów do świadomego planowania kariery i podjęcia roli zawodowej; koordynować działalność informacyjno-doradczą prowadzoną przez szkołę; wspierać w działaniach doradczych rodziców i nauczycieli poprzez organizowanie spotkań szkoleniowo-informacyjnych, udostępnianie informacji i materiałów do pracy z uczniami; współpracować z radą pedagogiczną w zakresie tworzenia i zapewnienia ciągłości działań WSDZ, realizacji działań z zakresu przygotowania uczniów do wyboru drogi zawodowej, zawartych w programie wychowawczym szkoły i programie profilaktyki, o których mowa w odrębnych przepisach; współpracować z instytucjami wspierającymi WSDZ, w szczególności z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc uczniom i rodzicom<sup>13</sup>. Zadania wyznaczone szkolnym doradcom zawodowym w rozporządzeniu wskazują na kompleksowe podejście regulatora do kwestii poradnictwa zawodowego w szkole. Sprostanie tym zadaniom wymaga od szkolnego doradcy zawodowego nie tylko określonej wiedzy i doświadczeń, ale też posiadania szeregu cech i umiejętności, które warunkują powodzenie jego działań. Zdaniem Górczyńskiego szkolnego doradcę zawodowego powinno cechować poczucie odpowiedzialności, samokontrola, dojrzałość i odporność emocjonalna, zdolność logicznego rozumowania i komunikatywność, zdolność przekonywania, łatwość wypowiadania się w mowie i piśmie, umiejętność słuchania i obserwacji, empatia, otwartość na problemy i sprawy innych, obiektywizm i tolerancja, szacunek dla autonomii klienta, operatywność, przedsiębiorczość, otwartość na zmiany, elastyczność i twórcze podejście, umiejętność współpracy, dobra pamięć, podzielność i koncentracja uwagi, świadomość własnych ograniczeń w zakresie udzielania pomocy<sup>14</sup>. Należy podkreślić, że katalog cech i umiejętności zaprezentowany przez Górczyńskiego w znacznym stopniu odpowiada wytycznym co do kompetencji doradców zawodowych Międzynarodowego Stowarzyszenia Poradnictwa Edukacyjnego i Zawodowego IAIEVG<sup>15</sup> i wynikiem badań zawartych w raporcie „Umiejętności, szkolenie i kwalifikacje doradców”, który przygotował John McCarthy z irlandzkiego Krajowego Centrum Poradnictwa w Edukacji dla potrzeb przeprowadzonego przez OECD przeglądu polityki usług w zakresie informacji, poradnictwa i doradztwa<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r., *op. cit.*, § 15, ust. 6.

<sup>14</sup> M. Górczyński, *op. cit.*, s. 17–19.

<sup>15</sup> Zob.: International Association for Educational and Vocational Guidance ([www.iaevg.org](http://www.iaevg.org)).

<sup>16</sup> J. McCarthy, *The Stills, Training and Qualifications of Guidance Workers*, National Centre for Guidance in Education, Ireland, November 2001, pp. 1–21, Narodowe Centrum Zasobów Po-



Nawet najlepiej przygotowany do pracy szkolny doradca zawodowy musi zostać w swych działaniach wsparty przez inne osoby, by realizować cele WSDZ. Z przeprowadzonych analiz wynika, że najczęściej osobami wspierającymi działalność doradców poprzez realizację konkretnych programów są dyrektorzy szkół, pedagodzy, psychologowie szkolni, bibliotekarze, lekarze, pielęgniarki, nauczyciele przedmiotu „podstawy przedsiębiorczości”, „wiedza o społeczeństwie” nauczyciele zawodu, wychowawcy klas. Forma, zakres i stopień zaangażowania wymienionych osób w realizację zadań WSDZ jest różny i wynika z przyjętych do realizacji programów. Można jednak wskazać zadania najczęściej podejmowane przez wymienione powyżej osoby.

Dyrektorzy szkoły pełni szczególną rolę w WSDZ. Rola ta wynika wprost z funkcji, jaką zajmują, i z zadań, które mają obowiązek realizować. Józef Pielachowski szczegółowo opisuje role służbowe dyrektora szkoły, a więc rolę kierującego instytucją edukacyjną, lidera i promotora zmian, szkolnego organu nadzoru pedagogicznego, przewodniczącego rady pedagogicznej, pracodawcy, kierownika zakładu pracy, organu administracji oświatowej i nauczyciela<sup>17</sup>. W istocie obowiązkiem dyrektora szkoły jest pozyskiwanie środków na utworzenie i działalność WSDZ, pozyskanie i zatrudnienie właściwych osób do realizacji zadań WSDZ, zabezpieczenie miejsca realizacji zadań z zakresu poradnictwa zawodowego w szkole, kierowanie, koordynacja, nadzór i kontrola działalności systemu. Wprawdzie funkcję kierującego i koordynatora działań WSDZ przypisuje się zazwyczaj szkolnemu doradcy zawodowemu, to jednak chodzi w tym wypadku o kierownictwo i koordynację merytoryczną, a nie formalną, która jest kompetencją dyrektora.

Kolejnymi osobami włączanymi w realizację zadań WSDZ są pedagodzy i psychologowie szkolni. W tym miejscu należy zaznaczyć, że zadania tych osób w szkole wykraczają daleko poza poradnictwo na rzecz uczniów, rodziców i nauczycieli w zakresie wyboru przez uczniów kierunku kształcenia i zawodu. Tak zdefiniowane zadanie, choć jest jednym z wielu, powinno jednak zajmować ważne miejsce w działalności zawodowej tych osób, szczególnie istotne, gdy szkoła nie zatrudnia doradcy zawodowego.

Bibliotekarze to kolejna grupa osób, którym można i należy przypisać istotną rolę i zadania w wewnątrzszkolnym systemie doradztwa zawodowego. Dostrzeżono to, opracowując plan działań WSDZ w Zespole Szkół Technicznych w Radomiu. Bibliotekarze mają wyznaczone dwa cele: przygotowanie uczniów do umiejętnego korzystania z informacji i rozwój osobowości uczniów i wdrażanie ich do samo-

---

radnictwa Zawodowego, [www.praca.gov.pl](http://www.praca.gov.pl) (Strona główna / Pliki do pobrania / „Umiejętności, praktyka oraz kwalifikacje pracowników poradnictwa zawodowego” – John McCarthy).

<sup>17</sup> J. Pielachowski, *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*, Wyd. eMPI2, Poznań 2007, s. 130–131.

kształcenia<sup>18</sup>. Z tak zdefiniowanych celów wynikają konkretne zadania do realizacji: tworzenie plików z materiałami ściągniętymi ze stron internetowych; tworzenie kartoteki zagadnieniowej na tematy związane z doradztwem zawodowym („Cogito”, „Perspektywy”); gromadzenie teczek tematycznych dotyczących zawodów, planowania kariery, samokształcenia itp.; prowadzenie zajęć: „Jak się uczyć – konspekt lekcji”; gromadzenie i systematyczna aktualizacja informacji edukacyjnej i zawodowej w Szkolnym Punkcie Informacji Zawodowej na terenie biblioteki szkolnej<sup>19</sup>. Zadania bibliotekarzy w WSDZ są niezmiernie istotne. Wśród przyczyn złych wyborów dalszego kierunku kształcenia czy zawodu bardzo często wymieniana jest niepełna, błędna informacja czy wręcz jej brak.

Lekarze i pielęgniarki szkolne w ramach działań wspierających WSDZ powinni między innymi uświadomić uczniom, że ich stan zdrowia ma istotny wpływ na możliwości wykonywania określonej pracy, że warunki nauki i pracy mają istotny wpływ na ich zdrowie, a przez to na rozwój ich zawodowej kariery, że istnieją przeciwwskazania do zatrudniania osób z określonym rodzajem niepełnosprawności, czy jednostką chorobową w pewnych zawodach, że istnieją medyczne możliwości kompensacji skutków choroby czy niepełnosprawności, które można zastosować w celu kontynuacji kształcenia czy podjęcia zatrudnienia.

Kolejna grupa osób wspierających realizację zadań WSDZ to nauczyciele. W sposób pośredni cele WSDZ wspierają wszyscy nauczyciele zatrudnieni w szkole, gdyż przyczyniają się do rozwijania wiedzy i zainteresowań uczniów, do kształtowania ich osobowości, do rozwijania zdolności, które mogą być im przydatne w dalszym kształceniu i pracy zawodowej. Bezpośrednio cele WSDZ realizuje zazwyczaj znacznie węższa grupa nauczycieli: wychowawcy klas, nauczyciele przedmiotów zawodowych, prawa, podstaw przedsiębiorczości, wiedzy o społeczeństwie, religii/etyki. W treściach programowych wymienionych przedmiotów uwzględniane są zagadnienia kluczowe z punktu widzenia przyszłych edukacyjnych i zawodowych wyborów uczniów.

Poza wymienionymi osobami doradcę zawodowego w szkole i cały system WSDZ mogą wspierać w charakterze prelegentów rodzice jako reprezentanci różnych profesji i zawodów, przedstawiciele pracodawców i instytucji systemu oświaty i poradnictwa zawodowego. Wśród „innych instytucji” szczególne miejsce należy przypisać poradniom psychologiczno-pedagogicznym, które zatrudniają około 7000 specjalistów, z czego 1/5 stanowią osoby zajmujące się poradnictwem zawodowym.

<sup>18</sup> A. Szlachcińska, *Biblioteka*, Szkolny Ośrodek Kariery przy Zespole Szkół Technicznych, [www.szok.radom.pl/wsdz.php](http://www.szok.radom.pl/wsdz.php) (Szkolny Ośrodek Kariery przy Zespole Szkół Technicznych / WSDZ / Biblioteka).

<sup>19</sup> *Ibidem*.

Dariusz Ambroziak zauważa, że w poradniach uczniowie mają możliwość poznania swoich predyspozycji zawodowych (m.in. zdolności intelektualnych i specjalnych, zainteresowań, osobowości) na podstawie indywidualnej diagnozy psychologicznej, a także mogą skorzystać z poradnictwa grupowego<sup>20</sup>. Adresatami grupowego poradnictwa są w szczególności uczniowie klas kończących poszczególne etapy edukacyjne.

Skuteczność działań podejmowanych w ramach WSDZ warunkuje nie tylko profesjonalizm i zaangażowanie działających w nim osób. Ważne jest także to, czy jasno określony został czas realizacji zadań i czy szkoła jest w stanie zapewnić odpowiednie miejsce i środki niezbędne do realizacji planowych działań. Czas realizacji zadań musi być konkretny, realny, możliwy do dotrzymania, zaakceptowany przez osoby działające w ramach systemu. Wyznaczenie konkretnego czasu na realizację zadań pozwala zintensyfikować działania członków organizacji, zmierzające w wyznaczonym kierunku; ułatwia kontrolę postępów w realizacji planowych zadań, w razie wykrycia odchyłeń umożliwia podjęcie działań korygujących. Ogólne ramy czasowe zadań realizowanych przez wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego to okres nauki dzieci i młodzieży w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Jak już wspomniano powyżej orientacja i poradnictwo zawodowe w szkole to wieloetapowy, długofalowy proces, a nie jednorazowy akt. W związku z tym złożone zadania należy rozpiścić na poszczególne miesiące i lata pobytu ucznia w szkole.

Kolejna kwestia to miejsce realizacji zadań WSDZ. Ogólnie rzecz ujmując, miejscem tym jest szkoła. Trzeba jednak zaznaczyć, że część zadań WSDZ realizowanych jest poza szkołą (np. udział w targach edukacyjnych, giełdach pracy, spotkaniach w pozaszkolnych instytucjach systemu poradnictwa zawodowego, wizytacje zakładów pracy, uczestnictwo w dniach otwartych innych szkół i uczelni wyższych). Na terenie szkół występują znaczące różnice w usytuowaniu miejsc realizacji zadań z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego. Zazwyczaj miejscami tymi są: gabinet doradcy zawodowego, pedagoga szkolnego, psychologa, biblioteka szkolna, sala komputerowa, sale lekcyjne, świetlica szkolna. W wielu przypadkach głównym miejscem realizacji zadań są specjalistyczne sale Szkolnego Ośrodka Kariery (SzOK). Szkolne Ośrodki Kariery w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych o uprawnieniach szkół publicznych zostały utworzone w ramach programu aktywizacji zawodowej absolwentów „Pierwsza Praca”, stanowiącego element programu społeczno-gospodarczego rządu na lata 2003–2005. Jak wynika z raportu „Wyniki projektu tworzenia Szkolnych Ośrodków Kariery w latach 2003–2005” minister pracy i po-

---

<sup>20</sup> D. Ambroziak, *Poradnictwo zawodowe w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej (PPP)*, Polski Portal Edukacyjny Interklasa.pl, [www.interklasa.pl](http://www.interklasa.pl) (Strona główna / Przedmioty zawodowe / Kącik eksperta z doradztwa zawodowego / Doradztwo zawodowe / Poradnictwo zawodowe w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej [PPP]).

lityki społecznej przeznaczyl na realizację projektu łącznie 5 mln zł (w 2003 – 2 mln, w 2004 – 1 mln, w 2005 – 2 mln). W wyniku przeprowadzonych konkursów grantowych powstało łącznie 360 SzOK: w 2003 roku – 157, w 2004 roku – 76, w 2005 roku – 127. Aktualnie funkcjonują 344 Szkolne Ośrodki Kariery<sup>21</sup>.

Skuteczna realizacja zadań WSDZ wymaga zaangażowania nie tylko odpowiednich osób w określonym czasie i miejscu, ale też użycia odpowiednich do tych zadań metod i narzędzi pracy. Podstawowymi metodami pracy z głównymi adresatami działań WSDZ – uczniami są porady indywidualne i grupowe, różnego rodzaju testy, seminaria, wykłady, ćwiczenia, zajęcia warsztatowe, gry i zabawy symulacyjne. W odniesieniu do porad indywidualnych i grupowych cenne byłoby zaadaptowanie dla potrzeb WSDZ standardów tych porad realizowanych przez publiczne służby zatrudnienia. Górczyński wylicza szczegółowo zalecane formy pracy w ramach WSDZ adresowane do uczniów. Najważniejsze z tych form to: badania zapotrzebowania na działania doradcze prowadzone w szkole; zajęcia warsztatowe służące rozbudzeniu świadomości konieczności planowania rozwoju i kariery zawodowej, służące samopoznaniu i określeniu predyspozycji wyznaczających rozwój zawodowy i karierę zawodową, doskonalące umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej i współdziałania, uczące umiejętności redagowania dokumentów aplikacyjnych (CV, list motywacyjny), służące rozwijaniu i doskonaleniu umiejętności autoprezentacji i rozmowy wstępnej (kwalifikacyjnej) z pracodawcami, służące promowaniu samozatrudnienia, służące zapoznaniu z obowiązującym prawem pracy i prawem administracyjno-gospodarczym; gromadzenie i udostępnianie informacji edukacyjno-zawodowej (o zawodach, o rynku pracy, o możliwościach kształcenia i zatrudnienia, o planach rekrutacyjnych lokalnych uczelni) w postaci prasy, informatorów, programów multimedialnych; tworzenie multimedialnych centrów informacji z dostępem do Internetu; organizacja spotkań z absolwentami, którzy osiągnęli sukces zawodowy, z przedstawicielami różnych zawodów, z przedstawicielami lokalnych firm, pracodawców i stowarzyszeń pracodawców; tworzenie bazy danych o absolwentach szkoły dostępnej dla lokalnych pracodawców, o lokalnych firmach i pracodawcach w branży, w której szkoła kształci; organizowanie dni uczniowskiej przedsiębiorczości, uczniowskich biur i giełd pracy (pośrednictwo pracy), dni otwartych szkoły, targów edukacyjnych, uczniowskiego wolontariatu; przygotowanie wspólnie z nauczycielami informatora o ofercie edukacyjnej placówki i zawodach, w których uczy; tworzenie możliwości indywidualnej rozmowy z doradcą zawodowym na terenie szkoły; stworzenie wspólnie z nauczycielami szkolnego serwisu internetowe-

<sup>21</sup> Raport: „Wyniki projektu tworzenia Szkolnych Ośrodków Kariery w latach 2003–2005”, Ochotnicze Hufce Pracy, [www.ohp.pl](http://www.ohp.pl) (Strona główna / Szkolne Ośrodki Kariery).

go poświęconego zagadnieniom planowania kariery i pracy zawodowej<sup>22</sup>. Należy zaznaczyć, że znaczna część form pracy adresowanych do uczniów też może i powinna być adresowana do ich rodziców, gdyż oni w istotny sposób mogą przyczynić się do pomocy dzieciom we właściwym wyborze ścieżki kariery edukacyjnej i zawodowej.

Wśród form pracy adresowanych do nauczycieli Górczyński wymienia między innymi: szkolenia służące promowaniu znaczenia działań z zakresu doradztwa zawodowego i planowania kariery zawodowej w szkolnictwie, warsztaty służące doskonaleniu umiejętności doradczych, tworzenie warunków do wymiany doświadczeń i dzielenia się wiedzą, śledzenie losów zawodowych absolwentów, dostosowanie oferty edukacyjnej placówki do potrzeb lokalnego rynku pracy, wymiana stażowa z innymi szkołami w kraju i za granicą, wspólne z lokalnymi partnerami ubieganie się o środki unijne w ramach programów pomocowych, wspieranie lokalnych inicjatyw mających na celu pomoc młodzieży w wejściu na rynek pracy<sup>23</sup>.

Ostatnią grupą osób i instytucji szczególnie istotnych z punktu widzenia celów działania WSDZ jest środowisko lokalne i samorząd lokalny. Formy pracy, które mogą być adresowane do tej grupy, to zdaniem Górczyńskiego: tworzenie sieci lokalnego partnerstwa na rzecz rynku pracy i doradztwa zawodowego, spotkania z przedstawicielami lokalnych firm, pracodawców i stowarzyszeń pracodawców, współpraca z wojewódzkimi radami zatrudnienia, wspólne z lokalnymi partnerami ubieganie się o środki unijne w ramach programów pomocowych, wspieranie lokalnych inicjatyw mających na celu pomoc młodzieży w wejściu na rynek pracy, dostosowanie oferty edukacyjnej placówki do potrzeb lokalnego rynku pracy, pozyskiwanie środków i sponsorów na realizację przedsięwzięć w ramach WSDZ, współpraca z uczelniami wyższymi i akademickimi biurami karier, współpraca z instytucjami lokalnego rynku pracy, inicjowanie oraz uczestnictwo w lokalnych badaniach dotyczących np. „oczekiwań pracodawców wobec absolwentów”, „rynku pracy w oczach absolwenta”, szans i możliwości planowania własnego rozwoju zawodowego<sup>24</sup>. Zaprezentowany powyżej katalog metod i form pracy nie jest katalogiem zamkniętym. W zależności od potrzeb i możliwości WSDZ, jak i osób i instytucji znajdujących się w obrębie jego oddziaływań katalog ten może być poszerzany o kolejne zadania i formy ich realizacji. Działalność wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego musi być poddawana kontroli. Kontrola WSDZ pozwala stwierdzić nie tylko, czy rzeczywiste działania były zgodne z planowanymi, ale też, czy przyjęte plany odpowiadały rzeczywistym potrzebom beneficjentów systemu i czy pojawiły się problemy uzasadniające potrzebę modyfikacji planów lub reorganizacji

---

<sup>22</sup> M. Górczyński, *op. cit.*, s. 21–23.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 23–24.

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 24.

WSDZ, wreszcie czy system jest efektywny. Kontrola działalności WSDZ powinna przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie, czy osiągnięte efekty działań odpowiadają oczekiwanym. W tym celu szczególnie istotne jest śledzenie losów absolwentów szkoły, badanie ich satysfakcji z dokonanych wyborów edukacyjnych i zawodowych oraz roli, jaką przy podejmowaniu tych wyborów odegrał WSDZ.

Zaprezentowane w niniejszej pracy uwagi dotyczące teorii i praktyki tworzenia i działania wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego podkreślają potrzebę budowania tych systemów w oparciu o wykwalifikowaną i zaangażowaną w swą pracę kadrę. Kadra ta, co szczególnie istotne, musi posiadać nie tylko umiejętności i wiedzę z zakresu doradztwa zawodowego w szkole, ale też z zakresu organizacji i zarządzania.

Joanna Aksman

---

## Programy paleo- i neotelewizji a rola nauczyciela w telewizyjnym odbiorze sztuki przez dziecko

Przy prezentowaniu wychowawczych aspektów mediów trzeba wyraźnie podkreślić, że telewizja nie jest zdolna do samodzielnego pełnienia funkcji wychowawczych<sup>1</sup>. Tezę tę wysunęli już w 1979 roku Jerzy Kubin i Jadwiga Komorowska<sup>2</sup>, prezentując badania polskie i zagraniczne. Może jednak pełnić takie funkcje w symbiozie z tworzącym proces dydaktyczno-wychowawczy nauczycielem. „Nauczyciel nie może więc i nie powinien konkurować ze współczesnymi środkami masowego oddziaływania. Może natomiast i powinien tak organizować w szkole proces dydaktyczno-wychowawczy, aby wykorzystać to, czego uczniowie wcześniej dowiedzieli się na dany temat, oglądając w domu telewizję, słuchając radia, czy będąc w kinie”<sup>3</sup>, czyli – zgodnie ze sformułowaniem Lechosława Gawreckiego – wykorzystując „doświadczenia medialne” uczniów. Autor tego sformułowania posuwa się w swoich rozważa-

---

<sup>1</sup> Zaznaczam wyraźnie, iż chodzi tu o funkcję wychowawczą, rozumianą w kategoriach instytucjonalnych (w szkole i innych instytucjach edukacyjnych), bowiem wiadome jest, iż w rozumieniu wychowania okazjonalnego taką funkcję spełnia, czego konsekwencje są widoczne przede wszystkim w postaci skutków negatywnych; istnieją liczne badania naukowe wskazujące, iż skutki oglądania przez dzieci przemocy w telewizji mają charakter przyczynowy i łączą się z agresywnym zachowaniem, powstawaniem urazów psychologicznych, depresji, gniewu, emocjonalną desentyzacją (zobojętnieniem na przemoc), tworzeniem obrazu świata nieprzyjaznego ludziom i inne, zob. C. Żechowski, *Sztuczne piekła, sztuczne raje*, „Więź” 1999, nr 11, dostępny na stronie [www.wiez.free.ngo.pl](http://www.wiez.free.ngo.pl)

<sup>2</sup> J. Kubin, J. Komorowska, *Czy telewizja wychowuje?*, Warszawa 1979, s.72.

<sup>3</sup> L. Gawrecki, *Wykorzystywanie pozaszkolnych doświadczeń medialnych w procesie kształcenia*, „Nowa Szkoła” 1994, nr 2, s. 78.

niach do tezy, iż przyszła praca dydaktyczna nauczyciela polegać będzie na wzmocnieniu i porządkowaniu pozaszkolnych doświadczeń medialnych uczniów. Nasuwa się bezpośrednio po tej tezie pytanie: Czy współczesny nauczyciel jest przygotowany do takich wymagań?

Chcąc odpowiedzieć na tę wątpliwość, sięgnę do tekstów teoretyków mediów sugerujących nauczycielowi pomoc w wykorzystaniu mediów w pracy dydaktycznej. Przedstawię więc sposoby odbioru programu telewizyjnego o sztuce w szkole podstawowej w odniesieniu do tzw. modelu paleotelewizji<sup>4</sup> i nowych aspektów neotelewizji<sup>5</sup>.

W tekstach przeznaczonych dla nauczycieli-praktyków edukacji medialnej proponuje się (podkreślając, iż program telewizyjny współcześnie traktowany jest nie tylko jako ilustracja do treści lekcji) zwrócić uwagę na zagadnienia, których wiedza usprawni proces dydaktyczno-wychowawczy. Zagadnienia te dotyczą szczególnie sposobu ukazania treści prezentowanych przez nauczyciela, ułożenia tych treści w istniejących schematach stosowanych w edukacji medialnej oraz metod towarzyszących wykorzystaniu programu telewizyjnego na zajęciach szkolnych. Tę rozproszoną w wielu publikacjach pedagogicznych wiedzę dydaktyczną postaram się zebrać i przedstawić w postaci syntetycznej<sup>6</sup>.

**Analiza treści**, jakie nauczyciel wykorzystuje w zajęciach lekcyjnych, dotyczyć może sześciu obszarów określonych pytaniami. Propozycję taką, korzystając z opracowania angielskiego<sup>7</sup>, przedstawili autorzy jednego z programów nauczania edukacji czytelniczej i medialnej – Mariusz Kąkolewicz i Józef Pielachowski. Proste pytania, wokół których zbudowali treści programu edukacji medialnej, są moim zdaniem próbą stworzenia kompendium możliwości mówienia o mediach. Podpowiadają, jak – mając do dyspozycji nawet niewielką ilość mediów, bądź to samo medium – różnie sformułować temat. Mając na uwadze tytułowy w tej pracy program telewizyjny o sztuce, możemy znaleźć odniesienia, w jaki sposób (nie tylko ilustracyjny) można go wykorzystać podczas zajęć dydaktycznych. Myślę, że w pro-

<sup>4</sup> Mam tu na myśli programy telewizyjne stworzone z myślą o wykorzystaniu w edukacji szkolnej lub pozaszkolnej, przeznaczone dla odpowiedniej grupy wiekowej.

<sup>5</sup> W drugiej części artykułu odniosę się do wykorzystywania w edukacji programów pozornie nie stworzonych dla celów edukacyjnych.

<sup>6</sup> Dopiero w 1998 roku ukazał się podręcznik zawierający zarówno kwestie teoretyczne, jak i praktyczne wskazówki dla nauczycieli stosujących media w procesie wychowawczo-dydaktycznym: A. Lepa, *Pedagogika mass mediów*, Łódź 1998, obecnie do dyspozycji studentów, nauczycieli i wykładowców pozostaje m.in. podręcznik akademicki *Pedagogika medialna*, red. B. Siemieniicki, t.1 i 2, Warszawa 2007, czy publikacja J. Gajdy, *Media w edukacji*, Kraków 2008.

<sup>7</sup> *Primary Media Education, A curriculum statement*, ed. Bazalgette, London 1989.



stocie<sup>8</sup> ich sformułowania tkwi dużo zalet. Przede wszystkim, jak zwracają na to uwagę sami autorzy programu, uniwersalizm tak sformułowanych obszarów mówienia o mediach pozwala powracać do nich na każdym etapie nauczania w sposób coraz to bardziej rozbudowany, wykorzystując przy tym coraz to nowe doświadczenia medialne naszych wychowanków. Korzystając z wymienionego źródła, przedstawiam pytania – obszary, o których mowa, w formie tabeli i skrótowo w opisie.

Tabela 1. Obszary edukacji medialnej określone podstawowymi pytaniami

1. Kto komunikuje i dlaczego?	– nadawcy i producenci medialni
2. Jaki to jest komunikat (tekst)?	– rodzaje mediów
3. Skąd wiemy, co to oznacza?	– język mediów
4. Dla kogo jest to przeznaczone?	– odbiorca mediów
5. Jak to jest przedstawione?	– reprezentacje medialne
6. Jak to jest produkowane?	– technologie medialne

Źródło: M. Kąkolewicz, J. Pielachowski, *Program nauczania edukacji czytelnicy i medialnej (szkoła podstawowa kl. IV–VI i gimnazjum kl. I–III, nr dopuszczenia DKW – 4014-260/99)*, Poznań 1999, s. 8).

W pierwszym obszarze nauczyciel, określając cele swoich edukacyjnych założeń, powinien skupić się na roli i priorytetach nadawców i producentów medialnych. Nacisk kładzie się tutaj na własne doświadczenia w przygotowywaniu przekazów medialnych, co uwrażliwić powinno adepta sztuki medialnej na takie zagadnienia, jak: możliwość umieszczania i odrzucania treści, priorytetowego traktowania niektórych z nich, zamawiających i kontrolujących obrazy medialne, relacji mediów publicznych i komercyjnych, powiązania mediów z różnymi organizacjami, a także możliwości rozpowszechniania różnych treści medialnych.

Główne pytanie drugiego obszaru (Jaki to jest komunikat?) sugeruje poddanie analizie wyróżników trzeciego obszaru, czyli konwencji i języka mediów. Wyróżniki te stanowią bowiem o możliwości stworzenia podziałów dotyczących np. rodzajów mediów, czyli: publikacji książkowych, prasy, radia, filmu, telewizji, nowych mediów, oprócz tego rodzajów produkcji medialnych, np. programy informacyjne, dokumentalne, fabularne, rozrywkowe, sportowe, programy dla dzieci, oraz gatunków medialnych, przykładowo komedia, western, serial i inne. Warto dodać, że przedstawiony tu za Mariuszem Kąkolewiczem i Józefem Pielachowskim<sup>9</sup> podział produkcji i gatunków medialnych nie jest obecnie ze względu na zmianę modelu z paleo- na neotelewizję tak jednoznaczny.

<sup>8</sup> Angielskie źródło, z jakiego pochodzą (*Primary Media...*, *op. cit.*), przeznaczone było dla nauczania początkowego.

<sup>9</sup> M. Kąkolewicz, J. Pielachowski, *op. cit.*, s. 9.

W czwartym obszarze omawianych zagadnień edukacji medialnej priorytetowe miejsce zajmuje odbiorca. Można więc poddawać analizie szeroką ofertę różnych mediów w celu ustalenia potencjalnych grup odbiorców, mając na uwadze różne zmienne np. pod względem wieku, zainteresowań odbiorcy, celu stworzenia komunikatu medialnego. Mówiąc o dostępnej ofercie medialnej, warto wprowadzić elementy krytyki, rozpoczynając od tworzenia własnych harmonogramów oglądanych lub czytanych komunikatów. To przykład wstępu do dyskusji nad preferencjami medialnymi naszych wychowanków, propedeutyka profesjonalnej krytyki medialnej, która w Polsce czeka dopiero na odkrycie, a jak zaznacza W. Godzic „bez której skazani jesteśmy na chaos i przypadkowość sądów...”<sup>10</sup>.

Kolejny obszar tematyczny dotyczy głównie współczesnych, medialnych reprezentacji rzeczywistości. Ocena ich, umiejętność rozróżnienia formy rzeczywistej od wirtualnej, stworzonej przez współczesne technologie komputerowe, zależy oczywiście od dotychczasowych doświadczeń odbiorcy. W przypadku odbiorcy-dziecka bardzo ważne staje się rozpoznawanie i rozumienie reprezentacji fikcyjnych, ukazanie technologii ich tworzenia i celu, w jakim zostały stworzone. Pożądana staje się tu także dyskusja wokół tematu skutków i przyczyn ukazywania w mediach scen agresji, przemocy, śmierci, scen, którymi niestety przesycane są informacje, filmy i gry komputerowe dla dzieci i młodzieży. Poruszenie tego wątku to kolejne bardzo ważne zadanie edukacji medialnej<sup>11</sup>.

Ostatni obszar tematyczny dotyczy poznania przez wychowanków technologii medialnych. Nauczyciele bardzo często ze względu na niedostateczną bazę medialną, jaką mają do dyspozycji w szkole, rezygnują z tego obszaru tematycznego. Tymczasem, w pełni zgadzając się z tezami twórców programu edukacji medialnej, o którym była tutaj mowa, uważam, że tworzenie własnych reprezentacji medialnych za

<sup>10</sup> W. Godzic, *Rozumieć telewizję*, Kraków 2001, s. 8.

<sup>11</sup> Od czasu ogłoszenia przez H. Himmelweit referatu na Międzynarodowej Konferencji UNESCO w Gauting 1962 roku pod tytułem *Spółeczny wpływ telewizji* (gdzie wymieniła trzy rodzaje wpływów: bezpośredni, kumulatywny i podświadomy) powstało już kilka teorii wyjaśniających wpływ oglądania na ekranie scen przemocy. Lucyna Kirwil zebrała je i opisała, mając na względzie tezy producentów programów, badaczy mediów, psychologów i pedagogów. Stworzyła trzy grupy teorii: 1. Teoria redukcji agresywności (a. hipoteza katharis, b. hipoteza hamowania agresji, c. hipoteza samopowstających fantazji), 2. Teoria społecznego uczenia się, 3. Teorie desensytyzacji „odwrażliwienia” na agresję (a. desensytyzacji fizjologicznej, b. desensytyzacji poznawczej). Oczywiście zakres i stopień wpływu ekranowej agresji zależy od wielu czynników (wieku, płci, poziomu inteligencji, popularności, realizmu scen przemocy, poziomu rozwoju moralnego i in.), na co w dyskusjach z wychowankami powinien zwracać uwagę nauczyciel. Dokładniejsze informacje: K. Denek, A. Zając, *Rozwój mediów a wartości edukacyjne*, [w:] *Nowoczesna technika w kulturze, nauce, oświacie...*, red. W. Strykowski, A. Zając, Tarnów 1995, s. 48–52.

pomocą danej technologii medialnej jest niezależne od dostępnego w szkole wyposażenia. Bez względu na zewnętrzną formę technologii, jaką wykorzystają wychowankowie (niezależnie czy będzie to szkolna gazetka pisana ręcznie, czy film nagrany amatorską kamerą wideo), zawsze będzie się to wiązało z wywołaniem procesu twórczego i poznaniem jego etapów. Przed realizacją tego typu zadania należy jedynie zwrócić uwagę na związek danej technologii z językiem tego medium i zaznaczyć, że technologie są tylko narzędziami w naszych rękach. Drugim sposobem ukazania współczesnych profesjonalnych technologii medialnych jest wycieczka do redakcji gazety, studia radiowego czy studia telewizyjnego. Nie jest to rzecz trudna do realizacji, bowiem większość z tych instytucji przyjmuje wycieczki dzieci, młodzieży i dorosłych<sup>12</sup>.

Kompilacja obszarów edukacyjnych opisanych powyżej wskazuje, że program telewizyjny o sztuce może być także użyty podczas procesu dydaktycznego w różnym, nie tylko konwencjonalnym – ilustracyjnym zakresie. Wykorzystując wybrane przez nauczyciela bądź uczniów programy o sztuce możemy:

1. określić nadawcę i producenta medialnego i ukazać jego priorytety, cel stworzenia komunikatów,
2. spróbować samemu stworzyć program o sztuce, mając na uwadze wybraną konwencję oglądanego wcześniej programu o sztuce,
3. określić rodzaj produkcji medialnej i gatunku medialnego,
4. opisać język telewizji i jego aspekty wykorzystane w oglądanym programie o sztuce<sup>13</sup>,
5. określić grupę odbiorców, dla których program ten jest przeznaczony,
6. stworzyć harmonogram programów o sztuce obecnych w ramówce różnych stacji telewizyjnych,
7. stworzyć harmonogram programów wartych obejrzenia ze względu na aspekty wyróżnione przez danego odbiorcę (pochodzące z różnych źródeł),
8. odnieść się w sposób krytyczny do programów o sztuce emitowanych w różnych stacjach telewizyjnych,
9. ukazać różnorodne reprezentacje medialne wykorzystane bądź możliwe do wykorzystania w programach o sztuce,

<sup>12</sup> Telewizja Polska SA i jej oddziały terenowe (na przykładzie Oddziału Telewizji Kraków) oprócz odbywającego się raz do roku dnia otwartego instytucji przyjmują także wycieczki po uzgodnieniu się telefonicznym.

<sup>13</sup> W języku telewizji ważne są trzy aspekty: 1. Semantyka – znaczenie poszczególnych znaków lub ich grup: światła, kontrastu, koloru, cienia, planów telewizyjnych, ruchów kamery, kompozycji obrazu, linii dominujących, montażu 2. Składnia – czyli łączenie tych znaków z dźwiękiem 3. Pragmatyka – stosunki między znakami a odbiorcami. Szerzej: F. Januskiewicz, W. Skrzydlewski, *Edukacyjne zastosowania telewizji*, Warszawa 1991, s. 35–45.

10. ukazać trafność stosowania reprezentacji medialnych w programach o sztuce,
11. stworzyć scenariusz programu o sztuce dla wybranej grupy odbiorców, mając na uwadze aspekty języka telewizji,
12. realizacja amatorskiego programu telewizyjnego o sztuce i poddanie go krytyce nauczyciela i grupy rówieśniczej,
13. uczestniczenie jako grupa obserwatorów w realizacji programu telewizyjnego o sztuce (obserwacja tematyczna wybranych aspektów obszarów edukacji medialnej).

To tylko niektóre przykłady zastosowania istniejących programów telewizyjnych o sztuce, tworzenia ich w wybranej konwencji i próby ich krytyki.

Należy mieć świadomość, że sześć obszarów, które dają podstawę do wykorzystania m.in. programu telewizyjnego o sztuce w edukacji medialnej, bazują na dwóch słynnych schematach procesu komunikowania. Nie sposób o nich w tym miejscu nie wspomnieć. Pierwszy z nich to schemat Lasswella, który każdemu elementowi procesu komunikowania przypisywał inny typ analizy.

Schemat procesu komunikowania według Lasswella<sup>14</sup>:

KTO?	– ANALIZA KONTROLI
CO?	– ANALIZA ZAWARTOŚCI TREŚCI
JAKIM PRZEKAŹNIKIEM?	– ANALIZA PRZEKAŹNIKA
DO KOGO?	– ANALIZA PUBLICZNOŚCI
Z JAKIM SKUTKIEM?	– ANALIZA ODDZIAŁYWANIA

W drugim schemacie typy zmiennych procesu komunikowania zawarte są w dwóch grupach. Jest to schemat Berelsona<sup>15</sup>.

Schemat procesu komunikowania Berelsona:

- A. CO SIĘ TWIERDZI?
1. przedmiot (treść),
  2. kierunek (czy przedmiot potraktowany został życzliwie),
  3. przesłanki oceny kierunku wypowiedzi,
  4. wartości (cele, jakie ujawnia wypowiedź),
  5. metody do realizacji celów,
  6. cechy osób występujących,
  7. osoby działające,
  8. autorytet (w czym imieniu wygłaszane są tezy),

<sup>14</sup> T. Goban-Klas, *Analiza zawartości przekazów masowych*, [w:] *Wybrane zagadnienia teoretyczno-metodologiczne badań socjologicznych*, red. J. Wasilewski, Kraków 1984, s. 75.

<sup>15</sup> D.P. Cartwright, *Analiza treści przekazów masowych*, [w:] *Metody badań socjologicznych*, red. S. Nowak, Warszawa 1965, s. 149.

9. pochodzenie wypowiedzi,
10. cel wypowiedzi (do kogo jest skierowana).

#### B. JAK SIĘ TWIERDZI?

1. forma wypowiedzi,
2. sposób sformułowania (składnia wypowiedzi),
3. skuteczność (charakter wypowiedzi z punktu widzenia funkcji propagandowych).

Przedstawienie stosowanych, szczególnie w badaniach socjologicznych obu powyższych schematów, daje nam obraz współdziałania dwóch nauk pedagogiki i socjologii. A mówiąc ściślej: inkluzji elementów wiedzy socjologicznej dotyczącej analizy przekazów medialnych do wiedzy pedagogicznej, w tym przypadku do subdyscypliny pedagogiki – pedagogiki medialnej.

Następnym elementem ułatwiającym nauczycielowi wykorzystanie przekazów medialnych w pracy dydaktycznej są preferowane do tego celu metody. W periodyku „Edukacja Medialna”, o którym była już wcześniej mowa, spotykamy różne propozycje służące wykorzystaniu metod do pracy z mediami. Pomysły te pochodzą często od nauczycieli-praktyków. Dotyczą jednak najczęściej jednostkowych zajęć. W literaturze przedmiotu spotkać można także kompleksowo zestawione metody. Do celów pracy wybrałam zestawienie metod dokonane ze względu na wiek dziecka, proponowane przez Elżbietę Nurczyńską-Fidelską<sup>16</sup>. Według tej autorki proponuje się stosowanie następujących metod, biorąc pod uwagę zajęcia z dziećmi w szkole podstawowej:

1. pogadanka,
2. dyskusja,
3. dyskusja z elementami heurezy (naprowadzania na drogę samodzielnego rozumowania),
4. metoda pogładowa,
5. metoda ćwiczeniowo-zabawowa.

Pogadanka i dyskusja – to metody znane i często stosowane przez nauczycieli, dlatego, charakteryzując wymieniane metody, odniosę się szczególnie do dwóch ostatnich. Wśród odmian metody pogładowej wyróżnia się różne rodzaje oglądu. Jednym z nich jest ogląd ukierunkowany, który polega na dokonaniu przez prowadzącego zajęcia odpowiedniego wprowadzenia. Kolejny rodzaj oglądu to ogląd komentowany – jak sama nazwa wskazuje, polega na dokonywaniu uwag, wskazań, komentarzy podczas oglądania filmu czy programu telewizyjnego. Jeszcze innym

---

<sup>16</sup> E. Nurczyńska-Fidelska przedstawiła metody preferowane do pracy z mediami w publikacji: *Edukacja filmowa w szkole podstawowej i średniej*, red. J. Koblewska, M. Butkiewicz, Warszawa 1985, s. 67.

rodzajem metody pogładowej jest ogląd analityczny, który polega na analizie cytatu, zestawu fotosów, przeźroczy czy fragmentów programu telewizyjnego bądź filmu, programu komputerowego.

Natomiast metoda ćwiczeniowo-zabawowa polega na wykonywaniu różnych czynności z wykorzystaniem materiałów medialnych – fotografii, przeźroczy, taśmy filmowej, płyty CD i innych. Najczęściej proponowane ćwiczenia polegają na montażu różnych ujęć, używając wymienionych nośników informacji. Ta czynność mająca charakter zabawy, najczęściej wykonywana w grupie, pozwala na praktyczne zapoznanie się z elementami języka danego medium. W przypadku montażu fotosów z programów telewizyjnych umożliwia poznanie trzech aspektów języka telewizji. Pierwszym z nich jest semantyka<sup>17</sup>, czyli znaczenie poszczególnych znaków: światła, kontrastu, koloru, cienia, sześciu podstawowych planów, ruchów kamery, kątów ustawienia kamery, kompozycji obrazu, a w nim charakterystycznych linii dominujących, aż wreszcie profesjonalnego montażu obrazu i dźwięku. Drugim aspektem języka telewizji jest składnia, czyli łączenie wymienionych znaków, dodając dźwięk. Trzecim aspektem, którym najczęściej zajmuje się psychologia i pedagogika, jest pragmatyka diagnozująca stosunki między znakami i odbiorcami.

Wspomnieć należy, że oprócz szczególnie polecanej do pracy z mediami metody pogładowej, dla klas gimnazjalnych i licealnych proponuje się jeszcze stosowanie kilku innych metod: wykładu konwersatoryjnego, heurezy (naprowadzenia na drogę samodzielnego rozumowania), pogadanki heurystycznej, egzegezy (objaśniania, interpretacji), metody problemowej, dyskusji, dyskusji z elementami heurezy<sup>18</sup>. Wymieniam je tutaj, bowiem uważam, że według intencji prowadzącego niektóre z nich można także zastosować w szkole podstawowej.

Oprócz wymienionych metod, proponowanych w publikacjach metodycznych, warto pamiętać o metodach aktywizujących, które śmiało można zastosować do pracy z mediami. W publikacjach dotyczących aktywnych metod i technik nauczania we współczesnej dydaktyce spotkać można następujący ich zestaw<sup>19</sup>:

<sup>17</sup> Dokładniejsze informacje na temat semantyki, składni i pragmatyki – trzech aspektów języka telewizji pisze: F. Januszkiewicz, W. Skrzydlewski, *Edukacyjne zastosowania telewizji*, Warszawa 1985, s. 35–45.

<sup>18</sup> *Edukacja filmowa w szkole...*, *op. cit.*, s. 67.

<sup>19</sup> Dokonuję wyboru niektórych z nich, sugerując się zestawem stworzonym przez M. Kosiorek, *Wykorzystanie aktywnych metod i technik nauczania we współczesnej dydaktyce*, [w:] *Współczesna myśl pedagogiczna*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi” 2003, nr 4 (39), s. 50–55. Metody te podane zostały za: J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, Suwałki 2000, oraz K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować uczniów*, Poznań 2000.

1. Burza mózgów (gromadzenie w krótkim czasie dużej liczby pomysłów na rozwiązanie danego problemu).
2. Mapa pojęciowa (wizualne przedstawienie problemu z wykorzystaniem schematów, symboli, haseł, zdjęć itp.).
3. Piramida priorytetów (zapisywanie pomysłów na rozwiązanie problemu na kartkach i ułożenie z nich piramidy z hierarchicznym zaznaczeniem ważności poszczególnych rozwiązań).
4. Linia czasu (wizualne przedstawienie problemu w wymiarze linearnym, ukazujące następstwa czasowe wydarzeń, np. przedstawionych w programie telewizyjnym).
5. Dyskusja dydaktyczna (o charakterze wolnym i charakterze panelu).
6. Metaplan (to sposób prowadzenia dyskusji dydaktycznej, podczas której tworzony jest plakat – metaplan, jego etapy to: pytania, burza mózgów, porządkowanie odpowiedzi na kolorowych kartkach odpowiadających danym pytaniom, prezentacja plakatu, zbieranie wniosków).
7. Drama<sup>20</sup> (metoda polegająca na wczuwaniu się w rolę, na improwizacji różnych scen z życia angażujących ruch, gest, myśli i uczucia uczestnika dramy, wybrane techniki to: pantomima, stop-klatka, tworzenie pomników, pisanie listu, ogłoszenia, tworzenie mapy, etiudy – scenki dramatowe, wywiady, rozmowy w sytuacjach symulowanych i inne).
8. Debata „za i przeciw” (analizowanie problemu z różnych punktów widzenia).
9. Gwiazda pytań (metoda planowania zmian, np. w tematach programów telewizyjnych o sztuce, czy ich konstrukcji, ilości, potrzebie istnienia, itd., szukania odpowiedzi na pytanie i ułożenie ich w postaci gwiazdy),

<sup>20</sup> To metoda jeszcze niedostatecznie w edukacji medialnej zauważona, a przeze mnie szczególnie polecana, bowiem różnorodność technik dramowych pozwala na przedstawienie problemów edukacji medialnej od strony praktycznej, a nie tylko werbalnej. Poza tym jej techniki w naturalny sposób ukazują wszystkie wyróżnione przez J. Fiske trzy kategorie równoważnych środków przekazu: środki prezentacyjne (głos, mimika twarzy, gesty) środki reprezentacyjne (książki, obrazy, fotografie) i środki mechaniczne (jak np. telewizja) za: J. Fiske, *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław 1999. Wykorzystanie technik dramowych w edukacji medialnej nawiązuje moim zdaniem do tez jednego z mniej znanych w Polsce teoretyków mediów L. Mastermana, który naukę telewizji proponuje rozpocząć właśnie od ćwiczeń percepcji wzrokowej, gier wzrokowych, ćwiczeń komunikacji niewerbalnej; dopiero na tym tle nauczać historii form telewizyjnych, wykorzystując konkretne wzorce ikonograficzne popularnych programów, analizować fragmenty tych programów w konkretnych aspektach (np. dyskursu rozrywkowego), aż wreszcie ukazywać mechanizmy wyboru i selekcji materiałów (co prowadzi do kształtowania postaw i wyboru wartości) i do stopniowego wzrostu świadomości wychowanków w możliwości wykorzystania programów TV do edukacji społecznej, politycznej i estetycznej, por. L. Masterman, *Teaching about Television*, Houndmills and London 1980.

10. Metoda projektu (planowanie i tworzenie większego przedsięwzięcia, dokonane-go w dłuższym okresie z przyjętymi wcześniej założeniami).

Na koniec opisu metod warto zgodzić się ze stwierdzeniem teoretyka i praktyka edukacji filmowej – Anny Marzec, która zwraca uwagę, iż „*dla dobra szkolnej praktyki zakłada się synkretyzm metod, jeżeli materia filmu* (w przypadku tego artykułu: programu telewizyjnego o sztuce) *tego wymaga, a współwystępowanie dwóch lub więcej metod umożliwia wielostronne spojrzenie* (na program telewizyjny o sztuce)”<sup>21</sup>.

Podpowiedzi pochodzące głównie od teoretyków i praktyków edukacji medialnej, a skierowane dla nauczycieli, mówiące, jak wykorzystać program telewizyjny, organizując proces dydaktyczny w szkole podstawowej w pewnej mierze odnoszą się także do nowych odmian programów telewizyjnych, mających cechy tzw. neotele-wizji. Jedną z oznak jest poruszenie kwestii doboru programów do jednostki lekcyjnej. Oprócz istniejącej wcześniej, zakładającej korzystanie z dostępnych w szkołach, bibliotek medialnych, przygotowanych z myślą o zajęciach szkolnych przyjmuje się, a wręcz poleca drugą drogę, czyli nagrywanie przez uczniów interesujących wed-ług nich programów telewizyjnych np. o sztuce, tworzenie klasowej wideoteki i wykorzystywanie tych programów w odpowiednim czasie podczas zajęć szkolnych czy pozaszkolnych. Wyższym poziomem w omawianej drugiej drodze doboru pro-gramów o sztuce jest wykonywanie tych programów, reportaży, programów infor-mujących o sztuce rodzimej czy sztuce innego narodu (np. podczas podróży waka-cyjnej) przez samych uczniów. Prace takie wywołują zawsze duże zainteresowanie wszystkich uczestników procesu dydaktycznego i są cennym materiałem, chociażby do zadań motywacyjnych w pracy z programami telewizyjnymi. Propozycja drugiej drogi doboru programów do lekcji łamie starą zasadę paleotele-wizji, mówiącą o tym, że tylko realizator telewizyjny może być „nauczycielem” widzów, a tylko nauczyciel w szkole może dokonywać wyboru programu, który chce pokazać. W ten sposób uaktywniając uczniów do tworzenia własnej mediateki, wzmaga się charakterystyczny dla neotele-wizji proces wzajemnej aktywności. Z kolei zachęca-nie uczniów do tworzenia własnych „obrazów filmowych” z różnych wycieczek rodzin-nych przypomina o innej tendencji w neotele-wizji – powolnym zaniku określonych grup, do których skierowany jest program na rzecz magazynów dla całej rodziny.

Inną cechą neotele-wizji, którą sygnalizują różne publikacje mówiące o edukacji medialnej (choć wprost o tym nie piszą), jest kwestia odbioru. Jeśli patrzymy na programy telewizyjne o sztuce całościowo, czyli bierzemy pod uwagę także te, któ-re zawierają elementy sztuki, a niekoniecznie przeznaczone są do celów *stricte* dydak-tycznych, musimy mieć świadomość, że odbiór ten dokonuje się w innych warun-

<sup>21</sup> A. Marzec, S. Rzęsikowski, *Edukacja teatralna, filmowa i radiowa na lekcjach języka polskiego w kl. IV–VIII*, Kielce 1994, s. 118.



kach niż w szkole. Często odbiór ten jest zindywidualizowany, dlatego szczególnie silny akcent kładzie się na tzw. edukację autoteliczną, której celem jest przegrywanie na kasety wideo lub inne nośniki tych programów edukacyjnych, które interesują daną osobę, a także kreacja i produkcja własnych obrazów możliwych do wykorzystania w edukacji szkolnej. Janusz Gajda<sup>22</sup>, opisując tendencje rozwojowe mass mediów i ich konsekwencje edukacyjne, zwracał uwagę na rozwój ruchu wideo w dydaktyce, traktując go jako zapewnienie indywidualizacji odbioru. Pisał także o treściach programów, jak można się domyślić tworzonych na kanwie modelu neotelewizji, zauważając, iż następuje interferencja, nakładanie się elementów zabawowych do innych programów, a tym samym często obniżenie jakości tych programów. To tylko niektóre tendencje rozwojowe mass mediów znajdujące odbicie także w produkcji programów telewizyjnych o sztuce i na które dopiero zaczynają zwracać uwagę teoretycy mediów. Czyniąc dygresję, należy zwrócić uwagę, że wśród teoretyków mediów bardzo często spotykamy osoby z instytucji wyznaniowych, w Polsce szczególnie reprezentujące Kościół Rzymskokatolicki. Publikacje tych badaczy<sup>23</sup> często nawiązują do współczesnej roli mediów w edukacji i wychowaniu i niejednokrotnie wzbogacają swoimi pomysłami współczesną metodykę pracy z mediami. Można je na pewno potraktować jako źródło poszukiwań do nowych rozwiązań w pracy współczesnego nauczyciela z mediami.

Kończąc, przyznać należy, iż nauczyciele edukacji medialnej, ale także innych przedmiotów wykorzystujący program telewizyjny o sztuce znaleźli się w trudnej sytuacji zmiany modelu telewizji i licznych konsekwencji edukacyjnych, jakie ta zmiana za sobą niesie. Obrazem tej niestabilnej sytuacji jest dokonana przez współczesnego badacza telewizji Wiesława Godzica<sup>24</sup> krytyka polskiej edukacji medialnej, którą dokonał na przykładzie publikacji skierowanej do nauczycieli. Liczne uchybienia tych publikacji<sup>25</sup>, które wskazał w swym krytycznym tekście Wiesław Godzic, świadczą zapewne o jeszcze labilnej w Polsce edukacji medialnej nawet tych, którzy tworzą współczesne programy szkolne. Myślę jednak, że wady te świadczą jedynie

<sup>22</sup> J. Gajda, *Prognoza rozwoju mass mediów i ich wykorzystania w edukacji*, [w:] *Nowoczesna technika w kulturze, nauce i oświacie: komputery, audio, video, TVSAT, multimedia, infostardy* [materiały konferencyjne], red. W. Strykowski, A. Zajac, Tarnów 1995, s. 150–162.

<sup>23</sup> Wśród tych badaczy wymienić można następujące nazwiska: Lepa, Królikowska, Zwoliński, Zasepa, Sareło.

<sup>24</sup> W. Godzic, *Rozumieć telewizję*, Kraków 2001, s. 155–167.

<sup>25</sup> W. Godzic zwraca uwagę na liczne błędy merytoryczne, odwoływanie się do już nieaktualnych tez teoretyków mediów, nadmierny intelektualizm i dydaktyzm w proponowanych scenariuszach lekcji o mediach; uważając, że najważniejsza w telewizji jest „analiza strumienia, nie zaś skazane na klęskę dziewiętnastowieczne „rozbiory” na to co kreacyjne, a co reprodukcyjne”, *ibidem*, s. 162.

o okresie przejściowym w opisywanych tendencjach, a w konsekwencji wszystkie podejmowane przedsięwzięcia rozwijające nową edukację medialną w polskiej szkole zmierzać będą do wspólnego celu tej edukacji, jaki zarysował we wspomnianej już prognozie rozwoju mediów<sup>26</sup> Janusz Gajda – uczenia korzystania z różnych źródeł, w tym środków masowego przekazu dla umiejętności selektywnego i dogłębnego odbioru.

---

<sup>26</sup> J. Gajda, *op. cit.*, s. 150–162.

Patrycja Huget

---

## Rola szkoły w rozwoju społecznym ucznia

### Wprowadzenie

Społeczny rozwój człowieka zależy od wyposażenia genetycznego, jego własnej aktywności oraz wpływów rzeczywistości społecznej i fizycznej, którą stanowią ludzie i przedmioty. Spostrzegając obiekty w świecie zewnętrznym, dziecko otrzymuje komunikaty werbalne i niewerbalne, zawierające przekaz dotyczący oczekiwań pożądanego zachowania w danej sytuacji. Dokonując interpretacji własnych doświadczeń społecznych, w których uczestniczy, podejmuje różnorodne działania, mające na celu spełnienie oczekiwań otoczenia i zaspokojenie własnych potrzeb. W rozciągniętym w czasie procesie społecznego uczenia się jednostka tworzy zorganizowany system wiedzy o świecie i samej sobie.

Na przebieg tego procesu ogromny wpływ mają trzy środowiska – rodzina i relacje w niej panujące, szkoła oraz grupa rówieśnicza. Szkoła odgrywa ważną rolę w rozwoju społecznym przede wszystkim dlatego, że jednostka spotyka się po raz pierwszy z instytucją, w której funkcjonuje jasno określony system zasad, różniący się od dotychczasowych wymagań środowiska rodzinnego. Dziecko, rozpoczynając naukę w szkole, musi poradzić sobie z funkcjonowaniem w dwóch nowych rolach – ucznia i kolegi w klasie. Spotyka się z wymaganiami ze strony otoczenia, odnoszącymi się do jego postępów w nauce oraz zachowań. Społeczna rzeczywistość szkolna stwarza jednostce możliwość zdobywania wiedzy, rozwijania umiejętności i zainteresowań, nawiązywania wielorakich kontaktów z rówieśnikami, w czasie których ma ona możliwość konfrontowania własnych poglądów i postaw z postawami i poglądami rówieśników. Dzieci przystosowane społecznie nie mają trudności z realizacją ról społecznych w nowej sytuacji. Istnieją jednak uczniowie, którzy z różnych przyczyn nie odnajdują się w szkolnej rzeczywistości. Szkoła jest więc instytucją, w której przekazywane są normy społeczne, pozwalające jej skutecznie funkcjonować. Jerzy Surzykiewicz zauważa, że szkolne środowisko ucznia posiada, ze względu

na jego funkcje kwalifikacyjne i socjalizacyjne, ambiwalentne znaczenie w procesie socjalizacji jednostki. Z jednej strony może wspierać i stymulować rozwój społeczny, z drugiej – może prowadzić do wyobcowania ucznia. „W środowiskach szkolnych, sprzyjających poczuciu alienacji powstają anomiczne konstelacje, które odzwierciedlają stan niezadowolenia z rzeczywistości szkolnej, odczucie braku sensu i zawodu w stosunku do siebie samego, wywołując w ten sposób psychiczną niepewność i zachwianie poczucia tożsamości”<sup>1</sup>.

### Rozwój społeczny w perspektywie psychologicznej

Zachodzącą od początku życia, specyficzną i wyjątkową relację między dzieckiem a otaczającym go środowiskiem nazywa się społeczną relacją rozwoju. Wyznacza ona proces nabywania nowych umiejętności społecznych<sup>2</sup>. Proces ten charakteryzują pojęcia interioryzacji i internalizacji.

Interioryzacja jest procesem rozwojowym, polegającym na przekształceniu wykonywanych czynności na przedmiotach w procesy umysłowe. Interioryzacja rozpoczyna się od wykształcenia umiejętności wyobrażania sobie obiektów poznanych w codziennych doświadczeniach. Dziecko początkowo posługuje się wyobrażeniami, czyli obrazami umysłowymi, a następnie słowami, tworząc coraz bardziej złożone reprezentacje, dotyczące innych ludzi i zjawisk społecznych. Natomiast pojęcie internalizacji oznacza uwewnętrznienie przez jednostkę norm i wartości, reprezentowanych przez otoczenie społeczne. Jest istotnym mechanizmem przekazu wpływów wychowawczych, odnoszących się do przekazywania norm moralnych i zasad postępowania. Maria Przetacznik-Gierowska zauważa, że pomiędzy pojęciami interioryzacji i internalizacji istnieją związki logiczne i treściowe<sup>3</sup>. Internalizacja nie jest pojęciem podrzędnym w stosunku do interioryzacji, nie stanowi części obszaru uwewnętrznionych czynności. Proces internalizacji kształtuje się odrębnie. Należy również podkreślić, że uwewnętrznienie norm społecznych kształtuje się w tym okresie życia dziecka, kiedy zdolność interioryzacji jest już w pełni rozwinięta. Proces internalizacji rozumiany jest w psychologii w dwojaki sposób – jako przyjęcie pewnej reguły postępowania, która zaczyna być stosowana w różnych sytuacjach (*Nie kłam, Nie oszukuj, Nie zabieraj niczego bez pozwolenia*) oraz jako uniezależnienie zachowania od czynników sytuacyjnych, wzmocnień czy bezpośrednich konsekwencji.

<sup>1</sup> J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekonomiczne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000, s. 145.

<sup>2</sup> L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne. Dzieciństwo i dorastanie*, przeł. A. Brzezińska i inni, Poznań 2002, s. 78.

<sup>3</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1994, s. 60.

Postępowanie dziecka stopniowo przestaje być uzależnione od nakazów i poleceń osób dorosłych. Ważną umiejętnością osiąganą w wyniku rozwoju społecznego jest zdolność samodzielnego rozróżniania tego co dobre i złe oraz zachowywania się w sposób zgodny z porządkiem społecznym ze względu na własne przekonania. Kształtowanie się tych umiejętności nazywa się rozwojem moralnym.

W naukach społecznych panuje przekonanie, że większość ludzi dorosłych nie postrzega zasad postępowania jako narzuconych siłą ograniczeń, którym muszą się podporządkować. W pierwszych latach życia normy społeczne są spostrzegane przez dziecko jako zewnętrzne i pozostają w sprzeczności z jego potrzebami. Stopniowo stają się one częścią wewnętrznego systemu motywacji jednostki. Dzieje się tak pod wpływem otoczenia społecznego, które wkłada duży wysiłek w skłanianie dziecka do postępowania, zgodnego ze standardami osób dorosłych. W niektórych sytuacjach efektem oddziaływań wychowawczych jest wyłącznie posłuszeństwo, uzależnione od zewnętrznych sankcji. Najczęściej jednak kontrola innych zostaje zastąpiona przez samokontrolę, a działania moralne stają się wypadkową motywów moralnych i egoistycznych pochodzących z wnętrza jednostki<sup>4</sup>.

Rozwój zdolności samokontroli zachowań w społecznych interakcjach jest procesem złożonym. Nie wszystkie dzieci uczą się odpowiedzialności za swoje zachowania w tym samym wieku. Niepowodzenia w osiąganiu tej zdolności wyrażają się prezentowaniem reakcji, charakterystycznych dla wcześniejszych okresów rozwojowych. Takie zachowania, określane jako antyspołeczne stanowią poważny problem wychowawczy dla rodziców i nauczycieli. Sposób, w jaki dziecko uczy się reguł postępowania, stanowi ważny problem w badaniach rozwoju społecznego.

Proces internalizacji zasad moralnych jest procesem złożonym i wiedza badaczy na ten temat jest wciąż ograniczona. Przedstawiciele nurtu biologicznego uważają że dziecko osiąga dojrzałość psychiczną niezależnie od indywidualnych doświadczeń. Rozwój moralny następuje więc pod wpływem naturalnego dojrzewania organizmu. Natomiast w koncepcjach behawioralnych za najważniejszy mechanizm umożliwiający internalizację norm uważa się uczenie porządku społecznego. Zgodnie z tym stanowiskiem pożądane zachowania są kształtowane przez system kar i nagród. Nagradzanie pożądanych zachowań prowadzi do powtarzania ich w przyszłości, natomiast stosowanie kar za zachowania niepożądane powoduje skojarzenie tychże zachowań z nieprzyjemnymi doznaniem. Oba te stanowiska nie wyjaśniają, w jaki sposób jednostka osiąga umiejętność interpretacji reguł moralnych. Rozwój moralny, jak uważa H. Rudolph Schaffer, nie polega na ślepym akceptowaniu standardów posiadanych przez osoby dorosłe lub uczeniu się tego, co jest przez nich

<sup>4</sup> M. L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, przeł. O. Waśkiewicz, Gdańsk 2006, s. 117.

przekazywane<sup>5</sup>. Dziecko w sposób aktywny selekcjonuje i interpretuje przekazywane mu informacje.

Zgodnie ze stanowiskiem psychologii poznawczej moralność jest przez dziecko konstruowana na podstawie doświadczeń społecznych. Zwrócił na to uwagę Jean Piaget<sup>6</sup>, który uważał, że rozwój moralny zależy od zdolności poznawczych dziecka oraz jego społecznych doświadczeń. W celu zbadania sposobu przyswajania przez dzieci reguł społecznych Piaget obserwował, w jaki sposób dzieci grają w gry (takie jak na przykład gra w kule). Zadawał dzieciom w różnym wieku pytania: *Skąd pochodzą reguły? Czy każdy musi stosować się do reguł?* Badał również sposób rozumienia przez dzieci takich sytuacji jak kłamstwo, kradzież czy uszkodzenie cudzej własności i rolę, jaką w dziecięcym rozumieniu wykroczeń odgrywają intencje ich sprawcy. Na podstawie wyników wielu badań Piaget doszedł do wniosku, że rozwój moralny przebiega w kilku stadiach. Okres niemowlęcy i poniemowlęcy stanowią stadium przedmoralne. W tym czasie dzieci posiadają niewielką wiedzę na temat tego, czym są reguły i jakim celom służą. W okresie przedszkolnym i w pierwszych latach młodszego wieku szkolnego, nazywanym okresem heteronomii moralnej, dzieci oceniają postępowanie innych, biorąc pod uwagę obiektywnie wyrządzone szkody, natomiast nie biorą pod uwagę ich intencji. Reguły uznają za zasady, wymagające bezwzględnego przestrzegania. Dzieci na tym etapie rozwoju moralnego traktują normy jako niezmiennie i narzucone z zewnątrz. Przestrzegają ich ze względu na możliwość uzyskania nagrody lub uniknięcia kary i uważają, że zostały one nadane przez osobę – autorytet (rodziców, Boga, dorosłych).

Okres heteronomii dzieli się na dwie fazy. W fazie egocentryzmu, trwającej do piątego roku życia, uzasadnieniem postępowania moralnego jest unikanie kar i otrzymywanie nagród. W następnej fazie, nazywanej fazą konformizmu, dziecko kieruje się dążeniem do uzyskania aprobaty dorosłych. W okresie heteronomii można zaobserwować zjawisko realizmu moralnego. Polega ono na tym, że dzieci, oceniając wielkość przewinienia, kierują się jego zgodnością lub brakiem zgodności z nakazami autorytetu. Zachowanie jest tym gorsze, im większą powoduje szkodę. W trzecim stadium, nazywanym stadium socjononii moralnej, źródłem kar i nagród stają się również rówieśnicy. Dzieje się tak pod koniec młodszego wieku szkolnego, kiedy dziecko zaczyna się liczyć z opinią grupy rówieśniczej. W tym stadium zaznacza się konwencjonalizm moralny, przejawiający się w dążeniu do zachowywania się zgodnie z zasadami, przyjmowanymi przez osoby lub grupy cieszące się autorytetem.

<sup>5</sup> H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i dorosłość*, przeł. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Kraków 2006, s. 325.

<sup>6</sup> J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, przeł. T. Kołakowska, Warszawa 1967.

Rzeczywistą siłą kształtującą rozwój moralny jest według Piageta współdziałanie z rówieśnikami, prowadzące do najwyższego stadium rozwoju moralnego – stadium autonomii moralnej, pojawiającego się na początku adolescencji. Około dziewiątego roku życia dzieci zaczynają uświadamiać sobie, że reguły wynikają z faktu, że ludzie zgodzili się ich przestrzegać. Mogą one więc zostać zmienione lub zakwestionowane. Jednostka w tym okresie staje się zdolna do moralnego relatywizmu. Interakcje z rówieśnikami pozwalają dziecku przejść od stadium realizmu moralnego do moralnego relatywizmu. Rozwijająca się umiejętność współdziałania w grupie rówieśniczej wymaga od jednostki uzgadniania reguł i rozumienia innych ludzi. Na tym etapie młody człowiek może samodzielnie kontrolować swoje zachowanie. Obserwuje się również zmiany oceniania zachowania innych. Oceniając postępowanie ludzi, dziecko w stadium autonomii moralnej bierze pod uwagę ich intencje. Dzieci muszą rozwiązać we własnych umysłach wszelkie niezgodności pomiędzy poglądami własnymi i poglądami innych ludzi. Konflikt ten jest, zdaniem Piageta, siłą napędową rozwoju moralnego. Jednostka uczy się akceptować fakt, iż reguły są jedynie umowami społecznymi, wynikającymi ze zgody ludzi na ich istnienie, nie zaś narzuconymi przez autorytet zasadami.

Inny z badaczy Lawrence Kohlberg<sup>7</sup> stworzył model rozwoju moralnego, w którym podobnie jak Piaget, podkreślał aktywną rolę dziecka w internalizacji zasad postępowania. Jego teoria rozumowania moralnego stanowi jedną z najważniejszych koncepcji, pozwalających poznać przebieg rozwoju dziecka. Kohlberg przedstawia sześć stadiów rozwoju struktur rozumowania moralnego w przeciągu całego życia, które zostały opisane w ramach trzech poziomów: przedkonwencjonalnego, konwencjonalnego i postkonwencjonalnego.

Poziomowi przedkonwencjonalnemu odpowiada moralność dzieci poniżej dziewiątego roku życia, części młodzieży, jak również dorosłych przestępców. Na tym poziomie jednostka nie rozumie norm społecznych oraz reguł. Moralność jest tym, co nakazują robić inni ludzie. Postępowanie opiera się na posłuszeństwie wobec autorytetów. Na etapie moralności konwencjonalnej następuje internalizacja norm społecznych. Temu poziomowi odpowiada perspektywa jednostki, należącej do określonej społeczności. Ocena zachowań moralnych następuje w oparciu o jego zgodność z normami obowiązującymi w grupie. Jest to poziom rozumowania większości jednostek w okresie adolescencji oraz dorosłych.

Poziom moralności postkonwencjonalnej charakteryzuje się ponownym przyjęciem jednostkowego punktu widzenia oraz uznaniem relatywności zasad i reguł

---

<sup>7</sup> L. Kohlberg, *Essays in moral development*, Vol. 1: *The philosophy of moral development*, Harper and Row, New York 1981.

społecznych. Jednostki rozumujące w ten sposób akceptują zasady przyjęte w społeczeństwie, uznają jednak zasady etyczne za bardziej znaczące. Jeżeli powstaje konflikt pomiędzy regułami społecznymi a zasadami etycznymi, jednostka wybiera te drugie. Punkt widzenia, jaki wyznacza ten poziom, nie jest perspektywą konkretnych potrzeb i pragnień, lecz widzeniem sytuacji poprzez indywidualne prawa i obowiązki wynikające z aktywnego stosunku do społeczeństwa i jego systemu zasad<sup>8</sup>. Poziom rozumowania moralnego jest uzależniony od stadium rozwoju poznawczego. Moralność przedkonwencjonalna odpowiada egocentrycznemu myśleniu dzieci w wieku przedszkolnym. Moralność konwencjonalna wymaga umiejętności przyjmowania perspektywy innych ludzi, natomiast postkonwencjonalna łączy się z najwyższym poziomem rozwoju myślenia, czyli zdolnością stosowania operacji logicznych. Istnieje pewien minimalny zakres zdolności poznawczych, którego osiągnięcie jest konieczne, by jednostka mogła rozumować moralnie na każdym z poziomów<sup>9</sup>. Jego posiadanie nie jest jednak warunkiem wystarczającym do osiągnięcia określonego stadium moralności. Konieczne są również odpowiednie doświadczenia społeczne.

Kohlberg twierdzi, że rozwój społeczno-moralny ma charakter uniwersalny. We wszystkich kulturach można spotkać te same kategorie sądów moralnych. W każdej kulturze jednostka przechodzi w procesie rozwoju stadia w tej samej kolejności. Rozumowanie moralne na niższych poziomach stanowi podstawę do rozumowania na wyższych. Istnieją jednak różnice pomiędzy przedstawicielami różnych kultur. Schaffer przedstawił wyniki badań, które wskazują, że myślenie postkonwencjonalne w wielu społeczeństwach występuje rzadziej niż wśród mieszkańców Ameryki Północnej. Teorie Piageta i Kohlberga tworzą współczesną poznawczo-rozwojową koncepcję rozwoju moralności. Obie podkreślają rolę racjonalności dziecka w poznawaniu rzeczywistości<sup>10</sup>. Ich twórcy zakładają, że tylko jednostka posiadająca zdolność przyjmowania perspektywy innych ludzi i aktywnie rozważająca poglądy innych osób w procesie interakcji społecznych może osiągnąć zdolność samokontroli zachowań.

<sup>8</sup> D. Czyżowska, A. Niemczyński, E. Kmieć, *Formy rozumowania moralnego Polaków w świetle danych z badania metodą Lawrence'a Kohlberga*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993, t. 1, nr 2, s. 19–37.

<sup>9</sup> H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny...*, *op. cit.*, s. 335.

<sup>10</sup> Według Martina L. Hoffmana podkreślenie racjonalności jest równocześnie ograniczeniem tych teorii. Piaget i Kohlberg zaniedbują wpływ uczuć na rozwój moralny jednostki. Pomijają również ważny problem internalizacji norm społecznych, jakim jest pytanie: W jaki sposób dzieci zyskują kontrolę nad swoimi egoistycznymi pragnieniami i osiągają kompromis między nimi a wymaganiami otoczenia społecznego.



## Szkoła jako instytucja stymulująca rozwój społeczny ucznia

Schaffer dokonując charakterystyki szkoły jako systemu społecznego przedstawia wyniki badań, których celem było wychwycenie związku pomiędzy jej cechami charakterystycznymi a efektywnością. Ich analiza pozwala zauważyć, że nie istnieje związek pomiędzy cechami fizycznymi szkoły (rodzaj budynku, wielkość sal lekcyjnych) a skutecznością podejmowanych w niej działań wychowawczych. Odkryto natomiast, że najistotniejszymi czynnikami, wpływającymi na skuteczność podejmowanych działań edukacyjnych i profilaktyczno-wychowawczych są te aspekty działania szkoły, które odnoszą się do organizacji społecznej, dotyczą wzorów, które wyznaczają osobiste relacje między ludźmi oraz dotyczą stylu kierowania grupą<sup>11</sup>. Cechy charakterystyczne szkoły tworzą *etos*, który wyróżnia ją od innych placówek edukacyjnych. Należą do nich między innymi takie czynniki, jak:

- kierowanie grupą przez osobę dobrze wykształconą,
- duże oczekiwania w odniesieniu do osiągnięć uczniów,
- nacisk na rozwój podstawowych zdolności i umiejętności,
- klimat uporządkowania i systematycznej pracy,
- regularna ocena postępów w nauce,
- przestrzeganie dyscypliny,
- dawania uczniom wielu możliwości podejmowania odpowiedzialności za swoje działania,
- liczne interakcje nauczyciela z klasą,
- stosowanie przez nauczyciela pochwał w stosunku do pożądaných zachowań uczniów,
- podawanie przez nauczyciela jasnej informacji zwrotnej na temat wykonywanych przez uczniów prac.

Zachowanie uczniów w szkole jest, jak pisze Schaffer, funkcją psychologicznych cech środowiska, w którym przybywają.

Każda szkoła pełni również ważną rolę w procesie profilaktyki. W naukach humanistycznych profilaktyka definiowana jest jako proces, wspierający jednostkę w prawidłowym rozwoju i zdrowym życiu. Szeroka definicja niejako upoważnia do określania tym terminem różnorodnych działań, zarówno z zakresu praktyki lekarskiej, jak i edukacji oraz wychowania. Do profilaktyki należą działania z zakresu edukacji o zagrożeniach, budowania alternatyw (zaspokajania potrzeb w sposób akceptowany społecznie, osiągania satysfakcjonującego kontaktu z rówieśnikami przez alternatywny styl spędzania czasu wolnego, taki jak sport, hobby czy turystyka) prewencji i polityki prozdrowotnej.

<sup>11</sup> H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny...*, *op. cit.*, s. 379–381.

W poglądach na temat profilaktyki w ostatnich dwóch dekadach można dostrzec wyraźną zmianę. Początkowo podstawą wszelkich działań było eliminowanie czynników ryzyka, czyli cech sytuacji i warunków sprzyjających powstawaniu zachowań ryzykownych, do których zalicza się przede wszystkim uzależnienia, zachowania agresywne, wczesną aktywność seksualną. W tak zwanym **modelu tradycyjnym**<sup>12</sup> celem wszelkich działań było głównie zwalczanie patologii poprzez uświadamianie wpływu czynników ryzyka na rozwój jednostki. Zakładano, że w efekcie tak rozumianej profilaktyki młodzież wytworzy negatywną postawę wobec patologii, a w szczególności wobec alkoholu i narkotyków. Profilaktyka w takim rozumieniu była działalnością defensywną, skoncentrowaną na czynnikach ryzyka i nastawioną na przekaz „nie rób tego”.

W **modelu współczesnym**, nazywanym profilaktyką pozytywną, celem wszystkich działań profilaktycznych jest wzmacnianie czynników chroniących, czyli cech, sytuacji i warunków zwiększających odporność na działanie czynników ryzyka.

Czynniki chroniące są to cechy, sytuacje, warunki zwiększające odporność na działanie czynników ryzyka. Inne definicje mówią o właściwościach jednostek lub środowiska społecznego, których występowanie wzmacnia ogólny potencjał zdrowotny i zwiększa jego odporność na działanie czynników ryzyka. Idea czynników chroniących wywodzi się z badań rozwoju dzieci poddanych długotrwałemu wpływowi niekorzystnych warunków i silnego stresu emocjonalnego (w rodzinach z problemami alkoholowymi lub chorobą psychiczną rodziców, w rodzinach rozbitych), prowadzonych w Wielkiej Brytanii i USA w latach 70. Na ich podstawie zaobserwowano, że istnieją jednostki, które stosunkowo dobrze radzą sobie z niekorzystnymi warunkami, mają znacznie mniej problemów psychicznych i wykazują dość dobre przystosowanie. Czynnikiem chroniącym w sytuacji dziecka z rodziny dysfunkcyjnej może być wsparcie wychowawcy (nauczyciela, trenera, księdza itp.) bądź umiejętności społeczne dziecka.

W przypadku dzieci i młodzieży najpoważniejszymi czynnikami chroniącymi są:

- 1) silna więź emocjonalna z rodzicami,
- 2) zainteresowanie nauką szkolną,
- 3) regularne praktyki religijne,
- 4) poszanowanie prawa, norm, wartości i autorytetów społecznych,
- 5) przynależność do pozytywnej grupy<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> G. Świątkiewicz, *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2002.

<sup>13</sup> J. Szymańska, *Programy profilaktyczne, podstawy profesjonalnej profilaktyki*, CMPP-P, Warszawa 2000.

Profilaktyka pozytywna jest działalnością ofensywną, która zmierza do równoważenia czynników ryzyka. Znaczenia nabiera pojęcie zasobów indywidualnych, rodzinnych i wynikających ze środowiska lokalnego, pozwalających jednostce radzić sobie z niekorzystnymi warunkami życia.

Przykładem zasobów indywidualnych mogą być: umiejętności społeczne, radzenie sobie z negatywnymi emocjami, samokontrola impulsów, wysoka samoocena, posiadania planów życiowych.

Do zasobów wynikających z relacji z osobami z najbliższego otoczenia należy przede wszystkim: silna więź z rodzicami, ich jasne oczekiwania, zdolności komunikacji, konstruktywni rówieśnicy. W sytuacji, kiedy dziecko wychowuje się w rodzinie dysfunkcyjnej czynnikiem chroniącym może być oparcie w dorosłej osobie nienależącej do rodziny, na przykład wychowawcy. Znaczenie ma również przyjazne środowisko lokalne, pozwalające zaangażować się młodzieży w konstruktywną działalność przez uczestnictwo w klubach sportowych, wspólnotach religijnych lub woltariacie.

Rozważając znaczenie szkoły w rozwoju społecznym jednostki, można zauważyć, że wpływa ona na sposób zachowania się uczniów przez jasno sformułowane normy społeczne. Jest również instytucją zaangażowaną w działania profilaktyczne, których celem jest rozwijanie umiejętności społecznych uczniów i kształtowanie zasobów indywidualnych.



## Znaczenie poczucia kompetencji społecznych dla rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym

### Wprowadzenie

Młodszy wiek szkolny traktowany jest jako etap przejściowy pomiędzy dzieciństwem a wczesną adolescencją. Obejmuje on okres trwający od 6/7 do 10/12 roku życia i charakteryzuje się wielością i różnorodnością pojawiających się w tym okresie zmian rozwojowych. Dziecko zaczyna funkcjonować w roli ucznia i spędzać coraz więcej czasu w nowym dla siebie środowisku, jakim jest szkoła. Spod bezpośredniego wpływu rodziców trafia ono w szersze kręgi społeczne, pod oddziaływanie wychowawcy i rówieśników. Przekształca się podstawowa forma aktywności dziecka: od zdominowanej przez zabawę po skoncentrowaną na nauce i wypełnianiu obowiązków szkolnych w ustrukturalizowanym systemie klasowo-lekcyjnym. U dzieci w wieku szkolnym pojawia się potrzeba bycia kompetentnym<sup>1</sup>. „Poczucie kompetencji wynika z fachowości uzyskiwanej przez typową dla tego wieku celową aktywność (nauka szkolna, zabawa, pomoc dorosłym, rozwijanie zainteresowań) oraz intensywne uczenie się i ćwiczenie różnych sprawności w działaniach indywidualnych i grupowych”<sup>2</sup>. Dzięki pozytywnemu rozwiązaniu kryzysu przypadającego na tę fazę życia wykształca się nowa siła ego zwana kompetencją<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> A. Brzezińska, *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, red. J. Strelau, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 261.

<sup>2</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2007, s. 132.

<sup>3</sup> K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 298.

Celem tego artykułu jest ukazanie specyfiki i znaczenia kompetencji społecznych dla kształtowania się poczucia kompetencji u dzieci w młodszym wieku szkolnym.

## Rola poczucia kompetencji dla rozwoju i funkcjonowania dziecka

Osiągnięcie poczucia własnej kompetencji stanowi istotę stadium rozwojowego wieku szkolnego w koncepcji rozwoju psychospołecznego E. Eriksona<sup>4</sup>. W tym okresie, doskonaląc swoje szkolne i społeczne sprawności, dzieci porównują się ze sobą, nabywając pewności siebie lub poczucia niższości<sup>5</sup>. Wyznaczniki tych właściwości przedstawia rys. 1.

Rozwój poczucia kompetencji warunkowany jest sukcesami, jakie odnosi dziecko zarówno w sferze zadaniowej, jak i w kontaktach z rówieśnikami. Te zaś wpływają na wzrost przekonania o skuteczności swoich działań oraz na kształtowanie się wewnętrznych kryteriów oceny siebie. Wysoka samoocena sprzyjająca wysokiemu poziomowi aspiracji umożliwia jednostce podejmowanie skutecznych i licznych działań oraz odnoszenie sukcesów. Samoocena niska prowadzi do kształtowania się niskiego poziomu aspiracji, co prowadzi do stopniowego wycofywania się dziecka zarówno z sytuacji zadaniowych, jak i problemowych<sup>6</sup>. Jest więc ona ściśle skorelowana z brakiem dążności (lub stałej dążności) do oddziaływania na otoczenie społeczne<sup>7</sup>. Rozwinięte w wieku szkolnym poczucie kompetencji wpływa na jakość funkcjonowania dziecka w przyszłości, umożliwia prawidłowe współzycie w środowisku społecznym oraz podejmowanie aktywności zadaniowej. Umożliwia również jednostce coraz wszechstronniejsze uczestnictwo w różnych dziedzinach życia społecznego, bez utraty własnej autonomii<sup>8</sup>.

<sup>4</sup> Wg A. Brzezińskiej poczucie kompetencji to system przekonań na temat własnej wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach (co wiem, co umiem, co stanowi mój atut, w czym tkwią moje największe możliwości, w czym tkwią moje słabości, co jest moim ograniczeniem). Stanowi ono część składową koncepcji siebie. Za: M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1996, s. 81–82.

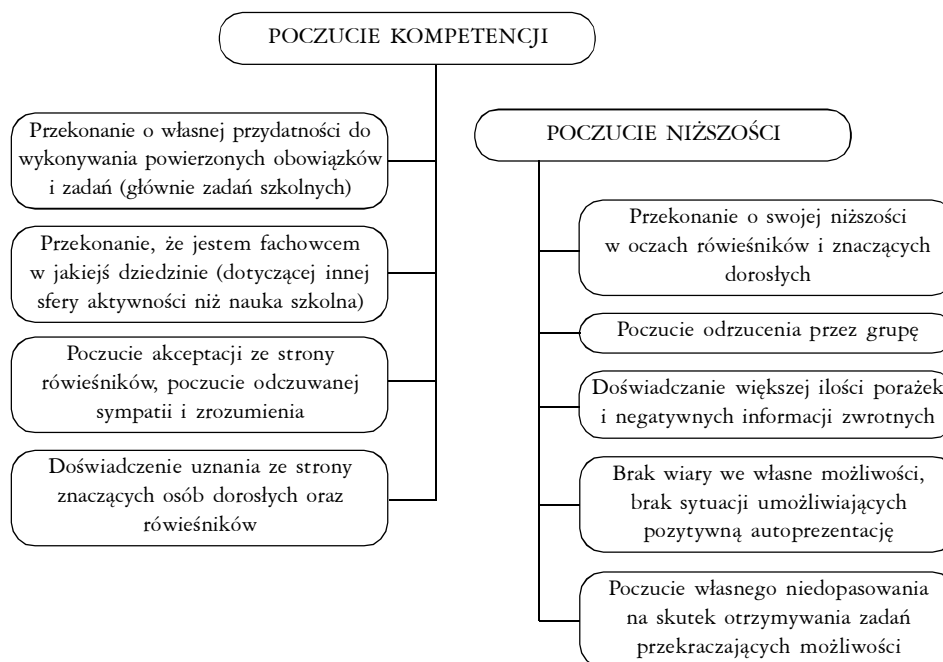
<sup>5</sup> A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000, s. 233.

<sup>6</sup> T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1987, s. 31–32.

<sup>7</sup> A. Gurycka, *Dzieci bierne społecznie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwa Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970, s. 48.

<sup>8</sup> S. Kowalik, *Rozwój społeczny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 3, PWN, Warszawa 2008, s. 77.

Rysunek 1. Wyznaczniki poczucia kompetencji i poczucia niższości



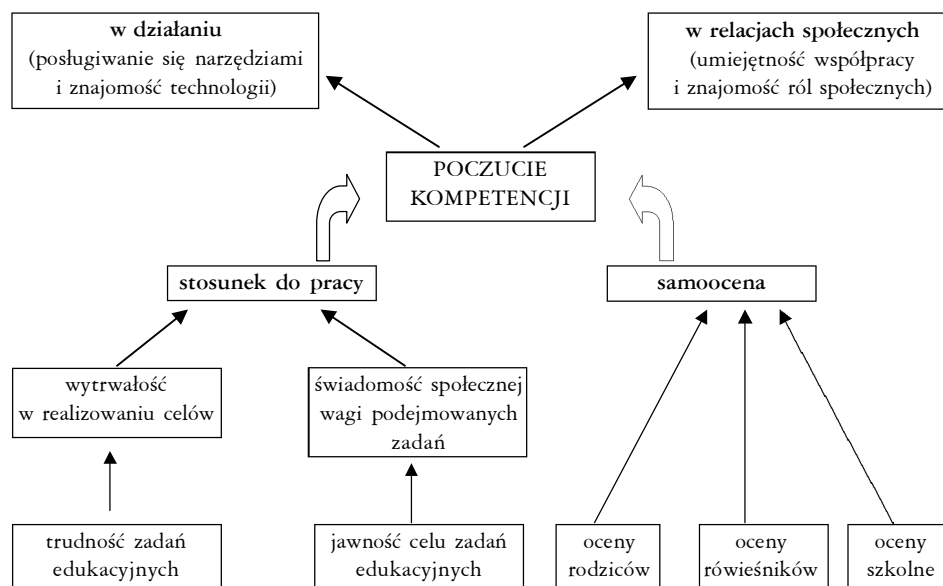
Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Appelt, *Wiek szkolny...*, *op. cit.*, s. 298.

Podstawowym miejscem funkcjonowania dziecka staje się szkoła, która poprzez specyfikę swej działalności zadaniowej i społecznej może sprzyjać rozwojowi poczucia kompetencji (rys. 2). Na gruncie działalności szkolnej ujawniają się wewnętrzne potrzeby dziecka, takie jak: dążenie do zdobycia uznania, potrzeba osiągnięcia pozytywnych rezultatów, czy też dążenie do prawidłowego lub nawet perfekcyjnego wykonywania swoich obowiązków<sup>9</sup>.

Jak widać dla rozwiązania kryzysu tej fazy rozwojowej i osiągnięcia poczucia kompetencji obok umiejętności radzenia sobie z różnorodnymi zadaniami stawianymi sobie przez dziecko lub z zadaniami stawianymi mu przez otoczenie istotne jest także nabycie poczucia kompetencji w kontaktach społecznych. Wynika to ze stopniowego wzrostu znaczenia kontaktów rówieśniczych dla dziecka i opinii rówieśników, aż do okresu adolescencji. Koleżanki i koledzy stają się dla dziecka przykładem

<sup>9</sup> A. Olejarczyk, *Trudności w realizacji zadań rozwojowych u dzieci w młodszym wieku szkolnym z rodzin dysfunkcyjnych*, [w:] *Rodzina wobec zagrożeń*, red. M. Duda, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2008.

Rysunek 2. Kształtowanie poczucia kompetencji jako efekt działań edukacyjnych



Źródło: Sławomir Jabłoński, za: K. Appelt, *Wiek szkolny...*, *op. cit.*, s. 297.

wzorów myślenia, reagowania i komunikowania się. Kontakty społeczne umożliwiają również dzieciom uzyskanie większego wglądu w siebie i we własne, kształtujące się osobowości. Poprzez interakcje z rówieśnikami i wyciąganie wniosków z ich osobistych doświadczeń rozwijają one poczucie osobistej świadomości<sup>10</sup>. Rówieśnicy zaczynają również stanowić dla dziecka najważniejszy punkt odniesienia w ocenie samego siebie. To wszystko, co dziecko lubi i umie robić dobrze, będzie chciało w sposób naturalny podzielać z koleżeństwem. Dzięki tym kontaktom dziecko ma okazję ćwiczyć umiejętności porozumiewania się, współdziałania, rozwiązywania konfliktów<sup>11</sup>, czyli w naturalny sposób rozwijać własne kompetencje. „Od umiejętności komunikacyjnych dziecka, jego orientacji w zachowaniu innych osób zależec będzie nawiązywanie kontaktów w grupie i znalezienie w niej swojego miejsca. Może

<sup>10</sup> J.S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój człowieka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 308.

<sup>11</sup> R. Kaczan, *Rozwój i wychowanie dziecka w wieku szkolnym*, [w:] *Zadania rodziny i szkoły: od samodzielności dziecka do efektywności pracownika*, red. A. Brzezińska, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „ACADEMICA”, Warszawa 2007, s. 89.



to być pozycja dziecka popularnego, wybieranego do wspólnych zabaw, lubianego; dziecka odrzuconego, z którym nikt z grupy nie chce wchodzić w kontakt; dziecka kontrowersyjnego, które przez jednych jest bardzo lubiane, a przez innych odrzucone; dziecka lekceważonego, z którym niechętnie wchodzi się w kontakt, oraz dziecka, które nie wyróżnia się w grupie, nie jest zauważane<sup>12</sup>. Za dzieci niekompetentne społecznie uznaje się dzieci izolowane oraz dzieci odrzucane. Do kategorii izolacji zalicza się te osoby, które w badaniach socjometrycznych otrzymują niewiele ocen pozytywnych lub nie otrzymują ich wcale. Nie uzyskują one również informacji od rówieśników, że nie są lubiane<sup>13</sup>. Cechuje je wysoki poziom lęku przed ekspozycją społeczną, niskie poczucie kompetencji społecznych oraz brak umiejętności współpracy<sup>14</sup>. Dzieci odrzucane to te, wobec których członkowie klasy wyrażają jawną niechęć. W badaniach socjometrycznych otrzymują one znaczną liczbę ocen negatywnych przy braku lub niewielkiej liczbie wyborów pozytywnych<sup>15</sup>. Zwykle charakteryzuje je wysoki poziom agresji, chęć wywierania presji oraz brak gotowości do zawarcia zgody i uczynności<sup>16</sup>. Wyniki badań wskazują, że pozycja społeczna tych dzieci jest najbardziej trwała i trudna do modyfikacji<sup>17</sup>. Pierwotny status w grupie rówieśniczej w znacznej mierze rzutuje na dalsze zdolności przystosowawcze<sup>18</sup> oraz na poziom społecznego przystosowania się dziecka w przyszłości<sup>19</sup>.

### Rozwój dzieci w młodszym wieku szkolnym a kształtowanie się kompetencji społecznych

Młodszy wiek szkolny, zwany w psychologii rozwojowej również późnym dzieciństwem, charakteryzuje się wieloma zmianami rozwojowymi. Pojawia się nowa postać czynności umysłowych, jakimi są operacje konkretne, dziecko potrafi dowolnie

<sup>12</sup> M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia...*, *op. cit.*, red. J. Strelau, s. 308.

<sup>13</sup> M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy...*, *op. cit.*, s. 69.

<sup>14</sup> P. Wiliński, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 336.

<sup>15</sup> M. Deptuła, *Koncepcja...*, *op. cit.*, s. 69.

<sup>16</sup> H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 320.

<sup>17</sup> Por. M. Deptuła, *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1997, s. 79; M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia...*, *op. cit.*, s. 308; H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 360–361.

<sup>18</sup> *Idem*, *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2005, s. 141.

<sup>19</sup> *Idem*, *Rozwój społeczny...*, *op. cit.*, s. 358.

koncentrować swoją uwagę i obejmować nią więcej elementów, a aktywność poznawcza staje się selektywna i systematyczna<sup>20</sup>. Wraz z rozwojem w sferze poznawczej kształtuje się u dziecka zdolność do rozumowania moralnego. Według modelu rozwoju moralnego J. Piageta dzieci uczęszczające do szkoły znajdują się początkowo w tzw. *stadium realizmu moralnego* (5–7 rok życia), a następnie przechodzą przez *stadium relatywizmu moralnego* (do 8–11 roku życia). Reguły społeczne zaczynają być traktowane jako umowy, które stworzone są przez ludzi dla określonych celów społecznych i mogą ulegać zmianom<sup>21</sup>. Pojawiają się nowe formy uczuć moralnych, wzajemny szacunek i poczucie sprawiedliwości<sup>22</sup>. Rozwój umysłowy łączy się z osobowością i funkcjami społecznymi, a społeczne poznanie pozwala dzieciom dokładniej postrzegać samych siebie, innych oraz rozwijać umiejętności społeczne<sup>23</sup>. Kształtowane umiejętności społeczne (*social skills*) są zaś wzorcami zachowań społecznych, które sprawiają, że jednostki są społecznie kompetentne<sup>24</sup>. „Na kompetencję społeczną składają się procesy odkodowywania i interpretowania sygnałów społecznych, poszukiwania rozwiązań problemu pojawiającego się w relacjach z innymi ludźmi, dokonywania wyboru rozwiązania i zastosowania go w danej sytuacji. Przebieg tych procesów zależy od całości otrzymanych z otoczenia sygnałów, od celów, do jakich podmiot zmierza w danym momencie, oraz od przechowywanych w pamięci wcześniejszych doświadczeń podmiotu”<sup>25</sup>. Powstają one na podstawie zdobywanego doświadczenia życiowego<sup>26</sup> i umożliwiają wywieranie pożądanego wpływu na innych ludzi w sytuacjach społecznych<sup>27</sup>. Kompetencje społeczne warunkują prawidłowe funkcjonowanie w różnych środowiskach, skuteczne porozumiewanie się, współdziałanie w sytuacjach zadaniowych oraz wpływają na poczucie własnej kompetencji.

<sup>20</sup> M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia...*, *op. cit.*, s. 306–307.

<sup>21</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo...*, *op. cit.*, s. 136–137.

<sup>22</sup> J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 2006, s. 55–57.

<sup>23</sup> J.S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój...*, *op. cit.*, s. 308.

<sup>24</sup> *Psychologia społeczna w relacji ja–inni*, red. S. Moscovici, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 77.

<sup>25</sup> M. Deptuła, *Diagnozowanie i wspomaganie rozwoju kompetencji społecznej dzieci jako działania profilaktyczne*, [w:] *Psychopatologia i psychoprofilaktyka. Przejawy narkomanii, alkoholizmu, przemocy, zaburzeń psychicznych w rodzinie i szkole oraz możliwości przeciwdziałania*, red. A. Margasiński, B. Zajęcka. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 494.

<sup>26</sup> S. Kowalik, *Rozwój społeczny...*, *op. cit.*, s. 77.

<sup>27</sup> M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 2002, s. 133.

## Rodzaje kompetencji społecznych

W literaturze sposób definiowania pojęcia kompetencje społeczne oraz określenia ich komponentów jest różnorodny. B. Woynarowska opisuje kompetencje psychospołeczne z punktu widzenia promocji zdrowia i profilaktyki Światowej Organizacji Zdrowia (World Health Organization), posługując się terminem umiejętności. Koncepcja ta podkreśla znaczenie przystosowawcze umiejętności kluczowych i wyróżnia wśród nich umiejętności podstawowe oraz umiejętności specyficzne. W skład umiejętności podstawowych wchodzi: podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów; twórcze i krytyczne myślenie; skuteczne porozumiewanie się i utrzymywanie dobrych relacji interpersonalnych; samoświadomość i empatia oraz radzenie sobie z emocjami i kierowanie stresem. Umiejętności specyficzne rozwijane są w powiązaniu z umiejętnościami podstawowymi i umożliwiają dziecku radzenie sobie z zagrożeniami<sup>28</sup>.

J.P. Sawiński opisuje kompetencje jako umiejętności złożone wyższego rzędu oraz akcentuje ich znaczenie w rozwoju samodzielności, myślenia i odpowiedzialności młodych osób. Autor ten do kompetencji kluczowych zalicza: *uczenie się* (rozumiane m.in. jako rozwiązywanie różnorodnych problemów oraz przejmowanie odpowiedzialności za własne wykształcenie), *myślenie* (będące m.in.: dostrzeganiem relacji przyczynowo-skutkowych i funkcjonalnych), *poszukiwanie* (czyli zdobywanie, porządkowanie i wykorzystywanie różnorodnych informacji), *doskonalenie się* (w skład którego wchodzi m.in.: umiejętność oceny własnych oraz cudzych postaw i zachowań, zgodnie z przyjętymi normami oraz poszukiwanie nowych, kreatywnych rozwiązań), *komunikowanie się* (prezentowanie własnego punktu widzenia, argumentowanie, gotowość wysłuchania i uwzględniania poglądów innych osób), *współpraca* (obejmująca umiejętności negocjowania, osiągnięcia porozumienia, podejmowania decyzji grupowych oraz nawiązywania i podtrzymywania kontaktów) oraz *działanie* (czyli m.in. projektowanie działań i przyjmowanie za nie odpowiedzialności oraz organizowanie pracy i czasu wolnego w taki sposób, by służyło wielostronnemu rozwojowi własnej osobowości)<sup>29</sup>. Powyższe rodzaje kompetencji dotyczą zarówno sfery rozwoju osobistego, jak i współżycia i współdziałania z innymi osobami.

S. Kowalik, opisując problematykę podziału kompetencji społecznych, zwraca uwagę zarówno na kompetencje uniwersalne, warunkujące proces uspołecznienia jednostek w kolejnych fazach życia, oraz na kompetencje, które są przydatne podczas

<sup>28</sup> B. Woynarowska, *Kształtowanie umiejętności*, „Remedium” 2002, nr 5, s. 1–2.

<sup>29</sup> Patrz: K. Denek, *Krajoznawstwo i turystyka dzieci i młodzieży – okazją do współdziałania, samorządności i demokracji*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania*, red. B. Dymara, cz. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 28–29.

przechodzenia z jednego stadium rozwojowego do drugiego<sup>30</sup>. Autor ten dokonuje zestawienia różnych sposobów rozumienia składowych kompetencji społecznych oraz porusza problem różnicowania teoretycznego pojęć kompetencji i umiejętności społecznych<sup>31</sup>. Do uniwersalnych kompetencji społecznych zalicza on *inteligencję społeczną*, którą za E. Weinsteinem definiuje w dwojaki sposób. Pierwszy z nich określa ją jako zdolność rozeznania i trafnego rozumienia sytuacji społecznych. Umożliwia ona jednostce orientację i modyfikację rozumienia zarówno innych osób, jak i całych sytuacji społecznych. Drugi definiuje inteligencję społeczną jako „zdolność do emitowania możliwie zróżnicowanych autoprezentacji w stosunku do innych ludzi”, co umożliwia jednostce aktywne i skuteczne działanie<sup>32</sup>.

### Konsekwencje braku kompetencji społecznych dzieci

Kompetencje społeczne dziecka przejawiają się w obszarze relacji z rówieśnikami oraz w sferze zadaniowej<sup>33</sup>. W decydujący sposób wpływają więc na zajmowaną przez dziecko pozycję w klasie szkolnej<sup>34</sup>.

Dzieci niekompetentne społecznie doświadczają wielu negatywnych przeżyć związanych ze społecznym funkcjonowaniem, mają duże trudności zarówno w nawiązywaniu, jak i podtrzymywaniu pozytywnych relacji z rówieśnikami, a ich rozwój jest zagrożony. „Utrzymywanie się egocentryzmu utrudnia tym dzieciom gromadzenie wiedzy o potrzebach innych ludzi i sposobach działania w relacjach interpersonalnych. Natomiast dotychczasowa wiedza i opanowane sposoby zachowania się nie zapewniają im powodzenia, co część z nich skłania do szukania rozwiązań problemów pojawiających się w relacjach z rówieśnikami za pomocą siły. Czynią tak zwykle dzieci odrzucone. Natomiast dzieci izolowane unikają kontaktów społecznych”<sup>35</sup>. Dziecko odrzucone, które permanentnie doznaje porażek podczas rozwiązywania zadań szkolnych oraz otrzymuje negatywne komunikaty zwrotne od nauczyciela, buduje własny wewnętrzny model tego, kim powinno być i kim jest,

<sup>30</sup> S. Kowalik, *Rozwój społeczny...*, *op. cit.*, s. 76.

<sup>31</sup> *Ibidem*, s. 76–78

<sup>32</sup> *Ibidem*, s. 76.

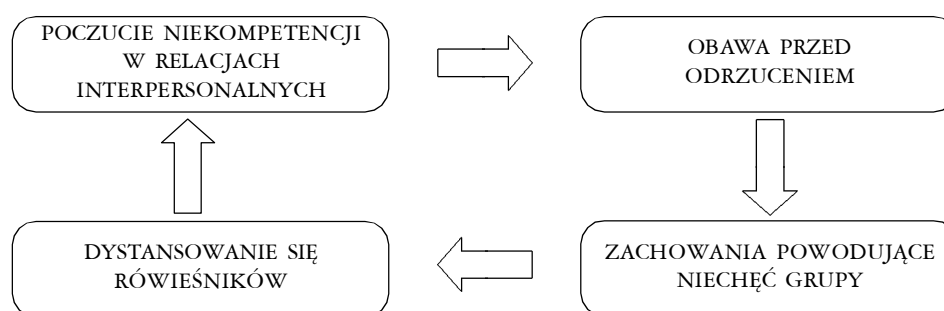
<sup>33</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 2002, s. 208.

<sup>34</sup> Wyniki badań przeprowadzone przez M. Deptułę pokazują, iż sukces w działaniu oraz posiadanie odpowiednich umiejętności umożliwiających otrzymywanie ocen bardzo dobrych i dobrych różnicuje popularność i akceptację w grupie rówieśniczej. Por. M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy...*, *op. cit.*, s. 129–131.

<sup>35</sup> M. Deptuła, *Diagnozowanie i wspomaganie...*, *op. cit.*, s. 500.

i na podstawie tego dokonuje samooceny. Chroniczne doznawanie niepowodzeń w tych sferach prowadzi do utrwalenia niskiej samooceny i poczucia bezwartościowości<sup>36</sup>. Doznawanie niepowodzeń społecznych wynikających z braku kompetencji prowadzi u dzieci do przekonania, że są one niegodne akceptacji. Obawa przed odrzuceniem może być odbierana przez rówieśników jako postawa dystansu, która powoduje u nich podobne zachowania. Jeżeli sekwencje te powtarzają się u dziecka, może się rozwinąć bierność społeczna, poczucie niższości, nieśmiałość, niska samoocena, a także różne formy społecznego niedostosowania<sup>37</sup>. Mechanizm ten przedstawia rys. 3.

Rysunek 3. Schemat utrwalania się poczucia niekompetencji



Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo...*, *op. cit.*, s. 151.

Następstwami odrzucenia wynikającego z niekompetencji społecznej mogą być również zachowania antyspołeczne, porzucanie szkoły, przestępczość, psychopatologia, skłonność do depresji i sięganie po środki psychoaktywne<sup>38</sup>. Negatywne konsekwencje mogą ujawniać się także w postaci całkowitego braku kontaktów społecznych. W przypadku niektórych dzieci towarzysząca odrzuceniu i niepopularności samotność trwa aż do późniejszych stadiów rozwojowych i powoduje takie trudności, jak społeczna izolacja i poczucie niekompetencji społecznej. Niektóre dzieci doświadczyc mogą zaburzeń nerwicowych lub wykazywać zachowania przestępcze<sup>39</sup>.

<sup>36</sup> P. Wiliński, *Wiek szkolny...*, *op. cit.*, s. 334–335.

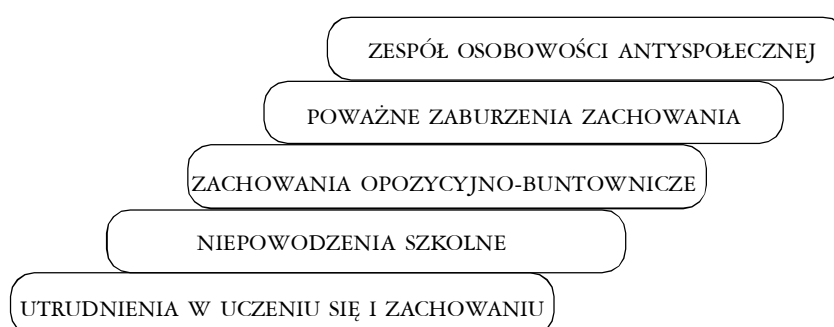
<sup>37</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo...*, *op. cit.*, s. 151.

<sup>38</sup> M. Deptuła, *Poznanwanie kompetencji społecznej dzieci w celach profilaktycznych*, [w:] *Pedagogika społeczna: tradycja, terażniejszość, nowe wyzwania*, red. E. Trempała, M. Cichosz, Wydawnictwo Wszechnica Mazurska, Olecko 2001, s. 228.

<sup>39</sup> J.S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój...*, *op. cit.*, s. 326.

Brak kompetencji społecznych wzmocniony przez liczne niepowodzenia szkolne przyczyniać się może do powstania u dzieci zaburzeń zachowania. Początkowo mogą przejawiać się one w postaci zachowań opozycyjno-buntowniczych, które w przypadku nieudzielenia dziecku pomocy prowadzić mogą do poważnych zaburzeń zachowania i zespołu osobowości antyspołecznej<sup>40</sup>. Schodowy model patologizacji zachowania przedstawia rys. 4.

Rysunek 4. Schodowy model patologizacji zachowania jako wtórnego efektu niepowodzeń szkolnych



Źródło: P. Wiliński, *Wiek szkolny...*, *op. cit.*, s. 337.

Negatywny wpływ braku kompetencji społecznych na rozwój dzieci opisuje również H.R. Schaffer. Zarówno dzieci odrzucone, jak i izolowane zalicza on do grupy podwyższonego ryzyka wystąpienia późniejszych zaburzeń psychicznych, które różnicuje sposób przejawiania zaburzonego zachowania. Autor ten zachowania dzieci odrzuconych zalicza do zaburzeń eksternalizacyjnych. Przykładem ich są takie cechy, jak wrogość w stosunkach międzyludzkich, zachowania destrukcyjne, brak panowania nad impulsami, wagary, tyranizowanie innych osób, słabe wyniki w nauce, przedwczesna rezygnacja z dalszej edukacji oraz działania przestępcze. Do zachowań internalizacyjnych, charakteryzujących dzieci izolowane, zalicza on: niepokój, samotność, lękliwość, zaburzenia depresyjne oraz zachowania, które powodują stawanie się ofiarą i izolację społeczną<sup>41</sup>.

<sup>40</sup> P. Wiliński, *Wiek szkolny...*, *op. cit.*, s. 335–337.

<sup>41</sup> H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka...*, *op. cit.*, s. 142.

## Podsumowanie

Osiągnięcie poczucia kompetencji ma bardzo duże znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka. Ułatwia ono bowiem powodzenie w codziennym funkcjonowaniu, warunkuje jakość życia na dalszych etapach rozwojowych oraz poczucie wartości własnej pracy i wartości osobistej. Kluczową rolę w rozwoju poczucia kompetencji odgrywają kompetencje społeczne. Szkoła, w której dziecko zaczyna spędzać coraz więcej czasu, może i powinna być miejscem, w którym stymulowany jest rozwój kompetencji społecznych. „Rolą nauczyciela jest zauważyć i wiedzieć, jak wykorzystać w procesie edukacyjnym to, co dane dziecko umie wykonać, w czym jest dobre. Realizacja tego zadania przejawia się w rzeczywistej indywidualizacji procesu nauczania”<sup>42</sup>. Wrażliwość na dziecięce potrzeby i problemy, docenianie nie tylko efektów, ale również wysiłku i zaangażowania, dostrzeganie i uwzględnianie indywidualnych możliwości dziecka oraz chwalenie za najmniejsze chociaż osiągnięcia tworzy szansę na rozwinięcie się poczucia kompetencji. Dziecko, które uwierzy we własne możliwości, będzie mogło chętniej i z większą odwagą rozwijać relacje społeczne oparte na współpracy, sympatii i zrozumieniu.

---

<sup>42</sup> K. Appelt, *Wiek szkolny...*, *op. cit.*, s. 296.







## II. Praktyczny wymiar współczesnej edukacji





Maria Kapiszewska, Ewa Tabora-Marcjan

---

## Zarys diagnozy jakości pracy nauczyciela akademickiego

### Wprowadzenie

Ocena jakości kształcenia w uczelniach wyższych obejmuje kilka poziomów. Do najważniejszych należą: realizacja wymogów programowych określonych w standardach nauczania ustalanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego; zapewnienie kwalifikowanej kadry nauczycieli akademickich, spełniającej wymogi w zakresie minimum kadrowego; wewnętrzny system zapewnienia odpowiedniej jakości zajęć dydaktycznych. Oceny dokonuje Państwowa Komisja Akredytacyjna, niezależna instytucja, działająca w ramach systemu szkolnictwa wyższego w Polsce.

Jednym z elementów badania jakości kształcenia jest stosowany w uczelniach wyższych kwestionariusz oceny zajęć dydaktycznych wypełniany przez studentów. Każda uczelnia przygotowuje z reguły własne narzędzia badawcze. Wyniki tych badań odgrywają ważną rolę w procesie wizytacji akredytacyjnej<sup>1</sup>.

Analiza badań ankietowych dostarcza nauczycielom akademickim wiedzy na temat stopnia satysfakcji studentów z uczęszczania na prowadzone przez nich zajęcia. Jest to istotne dlatego, że poziom studiującej w uczelni młodzieży jest bardzo zróżnicowany. Obok tych, którzy kończyli szkoły ogólnokształcące w dużych miastach, studiuje też młodzież pochodząca z miasteczek i wsi. Nie zawsze, ale często oznacza to niższy poziom wiedzy, wynikający z ograniczonego dostępu do bibliotek, czy niekiedy – niższego poziomu szkół. Na studiach ta część młodzieży musi nadrabiać zaległości ze szkoły średniej, aby sprostać zadaniom wyznaczanym przez standardy stawiane przez uczelnie wyższe. Dlatego sposób nauczania powinien być w większym stopniu zorientowany na osobę nauczanego – kim jest i w jakim funkcjonował

---

<sup>1</sup> E. Syrek, J. Bulska, *Dylematy jakości kształcenia w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2006, nr 29, s. 69.

kontekście społecznym, zanim stał się studentem. Taki sposób podejścia, zwany „podejściem terapeutycznym”, wymaga traktowania każdego studenta indywidualnie. Jest to możliwe do zastosowania jedynie w małych grupach studenckich, w których najistotniejszą rolę odgrywa jakość związku łączącego studenta i nauczyciela<sup>2</sup>. Znacznie trudniej wprowadzać takie podejście w dużych zbiorowościach studenckich.

Proces systematycznego zbierania danych oraz analiz komputerowych, z wykorzystaniem programów statystycznych, pozwala ciągle monitorować interakcje zachodzące pomiędzy studentem a nauczycielem. Pozwala też oceniać rozbieżność, która może się pojawiać między oczekiwaniami studentów a wysiłkiem, jaki w proces kształcenia wkłada kadra nauczająca. Wewnętrzny system kontroli efektywności nauczania ma zatem na celu wypracowanie najsukuteczniejszych metod dydaktycznych, czyli takich, dzięki którym studenci najlepiej opanowują zakres wiedzy wymagany przez wykładowców, z równoczesnym poczuciem przydatności tej wiedzy.

Dla osoby ocenianej – nauczyciela akademickiego – wyniki ewaluacji stanowią często źródło ważnej informacji zwrotnej, umożliwiającej autoanalizę efektywności działań dydaktycznych<sup>3</sup>. Prowadzona przez uczelnię ewaluacja ma stanowić ciągły dialog nauczyciela akademickiego ze studentem, ma go motywować do modyfikowania procesu dydaktycznego, w celu osiągnięcia najlepszej jakości kształcenia.

Wewnętrzna ocena, dotycząca jakości kształcenia w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, przeprowadzana jest systematycznie od pierwszego roku istnienia szkoły. W roku akademickim 2007/2008 ankiety wypełniło ok. 3,5 tysiąca studentów. Badania miały charakter nie tylko ilościowy, ale także jakościowy, umożliwiając lepsze zrozumienie opinii studenckich na temat prowadzonych wykładów i ćwiczeń. W dydaktyce akademickiej tego rodzaju badaniom przypisuje się dużą wartość naukową<sup>4</sup>.

Jednym z ważnych celów przeprowadzenia ankiety było poznanie opinii studentów na temat stopnia trudności przedmiotu, sposobu przekazywania wiedzy przez wykładowcę, atmosfery panującej na zajęciach, regularności zajęć, a także opinii na temat wykładowcy. Stosując statystyczne analizy, wnioskowano o zależnościach przyczynowo-skutkowych między analizowanymi parametrami oraz o istotności tych relacji. Analizowano, czy zainteresowanie studenta przedmiotem (przed rozpoczęciem uczęszczania na wykłady) wpływa na: 1. ocenę odbioru wykładu, 2. opinię

<sup>2</sup> A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliaz, *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Academica, Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2004.

<sup>3</sup> B. Ciżkowicz, *Nauczyciel jako obiekt ewaluacji formatywnej*, [w:] *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, red. R. Cierzniewska, Bydgoszcz 2003, s. 211.

<sup>4</sup> S. Palka, *Aktualne tendencje w dydaktyce akademickiej*, [w:] *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. D. Skulicz, Wyd. UJ, Kraków 2004, s. 34.

o wykładowcy, 3. ocenę atrakcyjności wykładu, 4. ocenę poziomu trudności wykładu, 5. ocenę sposobu prezentacji, 6. frekwencję na wykładach, 7. mobilizację do samodzielnego pogłębiania wiedzy, 8. ocenę, w jakim stopniu wykład poszerzył wiedzę, 9. ocenę przygotowania merytorycznego wykładowcy i 10. ocenę sposobu prowadzenia zajęć.

Sprawdzono także, czy istnieje zależność pomiędzy:

1. postrzeganiem wykładu jako atrakcyjny i równoczesnej oceny przedmiotu jako – trudny,
2. przystępnością sposobu wykładania a atrakcyjnością wykładu,
3. atrakcyjnością wykładu a dostępnością wykładowcy dla studentów po wykładzie,
4. atrakcyjnością wykładu a interaktywnością wykładu,
5. sposobem prezentacji a oceną stopnia trudności wykładu,
6. korzystaniem z pomocy audiowizualnych a atrakcyjnością wykładu,
7. chęcią samodzielnego pogłębiania wiedzy a dostępnością wykładowcy poza godzinami zajęć,
8. zainteresowaniem przedmiotem przed rozpoczęciem studiowania oraz atrakcyjnością wykładu.

Zakładając, że zależności te są uwarunkowane rodzajem studiów, a także rokiem studiów – przeprowadzono analizy w grupach studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych oraz studentów I roku i wyższych lat studiów.

Przed rozpoczęciem badań przeprowadzono plakatową akcję informacyjną, zwracając w niej uwagę na znaczenie, jakie uczelnia przykładła do uzyskiwanych tą drogą informacji, oraz na konieczną rzetelność przy wypełnianiu ankiety. Zastosowana w bieżącym roku akademickim procedura ewaluacji jest wstępnym krokiem do opracowania metody, prowadzącej do interakcyjnego modelu edukacji. Jest to „edukacja zakładająca kontakt i współdziałanie pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami, organizowana przez nauczycieli akademickich o wysokim poziomie kompetencji merytorycznych w danej dziedzinie wiedzy, zaangażowanych emocjonalnie w prowadzoną przez siebie działalność naukową, powiązaną z podejmowaniem działań także przez studentów”<sup>5</sup>.

## Komentarz do zakresu badań

W oparciu o wyniki badań empirycznych dokonano ewaluacji 35 wykładów i 13 ćwiczeń z różnych przedmiotów. Ankiety wypełniali studenci przed egzaminem, aby oceny egzaminacyjnie nie miały wpływu na ich wypowiedzi. O terminie badań zdecydowała także chęć zebrania jak największej liczby wypowiedzi. Dzięki temu ankiety wypełniło niemal 100% słuchaczy ewaluowanego wykładu. Taki sposób pro-

<sup>5</sup> A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliaz, *Ewaluacja..., op. cit.*

wadzenia badań ułatwił studentom udział w nich i wpłynął na ograniczenie pomyłek, ponieważ w wielu przypadkach studenci nie kojarzą nazwisk wykładowców z kursem. Aby minimalizować ilość czasu na wypełnianie kwestionariuszy, ograniczono się do pytań prostych. Uznano także, że stosowanie systemu skalarnego w odpowiedziach na pytania nie wniesie zbyt wiele do wiedzy na temat ewaluowanego wykładu. Położono nacisk na możliwość wyboru opcji, opisujących charakterystykę wykładu np.: trudny, chaotyczny, nudny, atrakcyjny. Wykorzystano to w analizie, opisującej zależność między wybranymi przez studentów cechami określającymi wykład. Zdając sobie sprawę, że czynnikiem zakłócającym może być niewspółmierność liczby studentów, wypełniających ankiety (większość z nich przystępowała do egzaminu, kiedy prowadzono ewaluację), do liczby studentów zwykle uczęszczających na ewaluowany wykład, zadano także pytanie dotyczące częstotliwości uczęszczania na wykłady. Informację tę uwzględniono następnie w analizach. Proszono również o swobodne wypowiedzi studentów na temat wykładów, ale niewiele skorzystało z takiej możliwości oceny. Nie można wykluczyć, że nie byli do tego wystarczająco zachęcani przez ankieterów.

Głównym celem ankiety było uzyskanie odpowiedzi na pytania: jakie cechy czynią wykład atrakcyjnym dla studentów; co decyduje, że wykładowca postrzegany jest przez studentów jako bardzo dobry? Zakładano, że te cechy będą sprzyjać efektywności kształcenia, podczas gdy chaos, monotonia bądź hałas podczas wykładów – będą ją obniżać. Założono, że nie tylko sposób wykładania, ale także stosunek wykładowcy do studentów może być czynnikiem mobilizującym bądź demobilizującym studentów do wysiłku, co nie pozostaje bez wpływu na efektywność kształcenia.

Nabywanie wiedzy jest procesem ciągłym i osiągnięcia na każdym etapie studiowania są ze sobą sprzężone. Oznacza to, że niedostateczne opanowanie wiedzy na jednym etapie kształcenia nie pozostaje bez wpływu na cały proces edukacji. Ukończenie kolejnego roku studiów, z zaliczeniem wszystkich przedmiotów przewidzianych programem, powinno oznaczać nabycie wiedzy niezbędnej do zrozumienia przedmiotów wprowadzanych w następnych etapach nauczania. Często jednak prowadzący zajęcia stwierdzają ogromne luki w wiedzy studentów. Mają wtedy dwie możliwości: ignorować ten fakt i prowadzić zajęcia według założonego planu, a podczas egzaminu wykazywać ignorancję studentów, stawiając ogromną liczbę ocen niedostatecznych lub dostosować poziom zajęć do wiedzy słuchaczy, wprowadzać dodatkowe wyjaśnienia, umożliwić im zrozumienie i przyswojenie wiedzy z przedmiotu<sup>6</sup>. Ilość czasu na przekazanie treści wyznaczonych standardami jest ograniczona, a zatem wielu nauczycieli akademickich decyduje się na pierwsze roz-

<sup>6</sup> A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliaz, *Ewaluacja...*, *op. cit.*

wiązanie, skupiając się jedynie na „wątku edukacyjnym”. Oznacza to realizację zadań, wynikających ze standardów nauczania w danej dziedzinie wiedzy, bez brania pod uwagę „wątku indywidualnego”, czyli bez wprowadzenia korekty, dostosowującej nauczanie do cech grupy. Nauczyciel realizujący jedynie „wętek edukacyjny” został nazwany nauczycielem „bezrefleksyjnym”<sup>7</sup>. Pozbawiony jest bowiem wyobraźni o konsekwencjach swoich działań. A przecież dopasowanie oferty edukacyjnej do poziomu przygotowania studentów, uwzględniającej poziom ich kompetencji, jest jednym z istotnych czynników powodzenia kształcenia. Rozpoznanie tzw. strefy aktualnego rozwoju<sup>8</sup> umożliwia trafne dobranie metod kształcenia. Na nim także opierają się indywidualne projekty nauczania o największej skuteczności. Wybór podejścia do tego problemu często znajduje odzwierciedlenie w ocenach egzaminacyjnych oraz ocenach, jakie studenci wystawiają ewaluowanym wykładom.

### Analiza ewaluacyjna wykładów

Średnia ocen z egzaminów 2780 studentów biorących udział w ewaluacji wykładów wynosi  $3,3 \pm 0,92$ . Jeśli prześledzić rozkład ocen z egzaminów sporządzony dla poszczególnych wykładów, to prawie we wszystkich przypadkach obserwuje się brak rozkładu normalnego, z dużym skumulowaniem ocen niedostatecznych. Rozkładu tego nie da się wyjaśnić tylko brakiem wiedzy studentów, na co chętnie powołują się wykładowcy, choć ten czynnik jest niewątpliwie bardzo istotny. Należy sądzić, że ten brak prawidłowości w rozkładzie ocen ma podłoże znacznie szersze. Analizując przyczyny, które wpływają na taki rozkład ocen, należy wziąć pod uwagę sposób przekazywania treści (realizacja jedynie „wątku edukacyjnego”), formułowanie pytań egzaminacyjnych, sposób ich oceny. Warto się zastanowić nad stworzeniem bazy kilkuset pytań z wiedzy zawartej w treściach kształcenia danego przedmiotu. Część z nich (niewykorzystywana podczas egzaminu) udostępniona studentom, pozwoliłaby im lepiej się przygotować; umożliwiając zrozumienie stopnia szczegółowości egzaminowanej wiedzy. Może warto przetestować pytania egzaminacyjne np. wśród asystentów? Otrzymano by informację o stopniu ich jednoznaczności i jasności sformułowań. Wprowadzenie takich rozwiązań dyktują także wypowiedzi studentów, którzy zwykle skarżą się na brak wiedzy o wymaganiach egzaminacyjnych. Jednym z najważniejszych, a zarazem najłatwiejszym do wprowadzenia jest zwyczaj, zwłaszcza w egzaminach testowych, podawania prawidłowych odpowiedzi i ich objaśnianie przez wykładowcę po skończonym egzaminie. Ten sposób postępowania można traktować jako dodatkowy wykład. Takie praktyki, szeroko stosowane w edukacyjnym

<sup>7</sup> A. Brzezińska, *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne” 1997, nr 3, s. 113–131.

<sup>8</sup> L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

systemie zachodnich szkół, świetnie zdają egzamin. Stosują go zresztą niektórzy nasi wykładowcy. Innym czynnikiem, wpływającym na brak rozkładów normalnych w ocenach egzaminacyjnych, może być także niewłaściwie ustalona skala ocen (brak rozkładu normalnego wyraźnie o tym świadczy). Niewątpliwie jest to jeden z ważniejszych problemów, który w dalszych rozważaniach nad diagnozą jakości kształcenia powinien zostać przedyskutowany przez kadrę akademicką. Może należy, zaczynając wykład, przedstawić minimum wiedzy niezbędne do jego rozumienia?

Postawa nauczyciela nazwana „bezrefleksyjną”, czyli ignorowanie faktu, że studenci nie są przygotowani do odbioru wykładu, ma także konsekwencje edukacyjne. Takie „egzekwujące” podejście, nazywane także „nauczaniem nastawionym na końcowy produkt”<sup>9</sup>, doprowadza do uznania wykładanego przedmiotu za trudny i rezygnacji z prób jego zrozumienia. Aby sprawdzić, czy tak jest istotnie, analizowano, w jakim stopniu ocena trudności wykładu wiąże się ze sposobem jego prezentacji. Taka analiza pozwala stwierdzić, czy wykład jest obiektywnie trudny, czy też stopień jego rozumienia zależy od przystępności prezentacji. Zamierzano sprawdzić, czy studenci, określając wykład jako trudny, nie mylili tego pojęcia z niezrozumieniem treści, wynikającym ze złej prezentacji. Okazuje się, że ocenianie wykładu jako trudny jest w dużej mierze zdeterminowane jakością przekazu treści. Na przykład w grupie oceniającej wykład „Wstęp do prawodawstwa” jako trudny, jedynie 34% oceniło go równocześnie jako przystępny, a aż 52% jako niezrozumiałą. To, że trudność przedmiotu wynika raczej z braku przejrzystości w jego prezentacji, potwierdzają także inne wyniki. Wszyscy studenci (100%), którzy ocenili wykład jako trudny, określili go także jako niezrozumiałą. Podobne wyniki otrzymano, analizując rozkład ocen wykładu „Matematyka”. Postrzeganie wykładu jako trudny może też wynikać z monotonii jego prowadzenia. Potwierdzają to wyniki, ewaluujące wykład „Zarządzenie jakością”. Dodatkowo o obiektywizmie w ocenie stopnia trudności wykładanego przedmiotu świadczy wynik przeciwny do omawianego wyżej. Wykład oceniany przez 100% studentów jako trudny („Regulacje w układach biologicznych” i „Człowiek niepełnosprawny w rodzinie i społeczeństwie”) jest równocześnie postrzegany przez nich jako wykład prowadzony przystępnie.

Kiedy postawiono pytanie o stopień trudności wykładu, stosując oceny progresywne typu: „bardzo trudny”, „taki sobie” lub „bardzo łatwy” – jedynie 28% studentów wybrało opcję bardzo trudny, ale już 64% wybrało opcję pośrednią, czyli niezbyt trudny. Możemy zatem przyjąć, że zrozumiałą i niemonotonny wykład, zabarwiony emocjonalnie, w znacznej mierze ułatwia studentom przyswojenie wiadomości objętych zakresem studiowanego przedmiotu.

<sup>9</sup> A. Brzezińska, *Jak dobrze kształcić? Analiza porównawcza modeli kształcenia*, „Polonistyka” 1996, nr 10, s. 644–652.



Wiedzę o możliwości kontaktu z wykładowcami poza zajęciami deklaruje około 40% badanych, bez względu na rok studiów. To niepokojący sygnał, bo możliwość konsultacji studenta z wykładowcą jest jednym z elementów poprawy efektywności kształcenia. Kontakt z wykładowcą powinni szukać przede wszystkim studenci, którzy oceniają wykład jako trudny bądź niezrozumiały. Dlatego sprawdzono, czy tak jest w rzeczywistości. Wyniki, niestety, nie potwierdzają takiej zależności. W przypadku grupy studentów, oceniających wykład jako trudny, taki kontakt jest zdecydowanie rzadszy. Powstaje zatem pytanie, czy studenci boją się rozmawiać z wykładowcą, zwłaszcza słabsi? W jakiej mierze tę potencjalną obawę wykładowca może przełamać, zachęcając studentów do spotkań poza wykładem, w ramach godzin konsultacyjnych? Inną skuteczną metodą nawiązania relacji ze studentami jest prowadzenie wykładu interaktywnego, podczas którego wykładowca zachęca studentów do zadawania pytań. Z wykładowcami, którzy prowadzą dialog ze studentami podczas wykładu, łatwiej nawiązać kontakt po zajęciach (82% badanych); nie ma tego związku u wykładowców, których nie interesuje to, jak studenci odbierają ich wykład (18%). Także w grupie studentów, którzy uważali, że wykładowca nie zachęcał ich do zadawania pytań podczas wykładu, dwukrotnie więcej twierdziło, że nie miało możliwości dodatkowego z nim spotkania. Wyniki te jasno pokazują, że sukces procesu nauczania-uczenia się związany jest z rodzajem edukacyjnej interakcji, w jaką zawsze wchodzi nauczyciel i student. Sugerują także, że model „skoordynowanej aktywności studenta i nauczyciela”, czyli model podmiotowy, jest relacją przez studenta oczekiwaną<sup>10</sup>.

Partnerskie traktowanie studentów, realizowanie humanistycznego modelu procesu kształcenia akademickiego wyraża się m.in. w prowadzeniu dialogu, dyskusji, konsultacji. „Partnerstwo zależy też w dużym stopniu od studentów, którzy świadomi są celów, jakie pragną uzyskać w toku studiów, mają aspiracje poznawcze, chcą się samokształtować, umieją nawiązać relacje z nauczycielami akademickimi, szukają takich kontaktów”<sup>11</sup>. Kontakt z wykładowcą w ramach konsultacji powinien wpływać na ocenę wykładowcy i zainteresowanie odbywanymi zajęciami. Więcej niż 50% studentów stwierdziło, że miało taką możliwość w przypadku 13 wykładowców. Odpowiedzi na pytanie: „czy w ciągu semestru miałeś/miałaś możliwość skontaktowania się z wykładowcą poza zajęciami?” – sugerują, że student był o tym poinformowany, ale nie wyjaśniają, czy z tej możliwości korzystał.

Motywacja do samodzielnego studiowania, w procesie którego studenci uzupełniają wiedzę uzyskaną na wykładzie, jest jednym z niezwykle ważnych elementów kształcenia. Deklaracje o tym złożyło 59% słuchaczy studiów niestacjonarnych

<sup>10</sup> A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliaz, *Ewaluacja...*, *op. cit.*

<sup>11</sup> S. Palka, *Student jako osoba nauczana i jako partner nauczyciela akademickiego*, [w:] *Studenci we wspólnocie akademickiej*, red. D. Skulicz, Wyd. UJ, Kraków 2007, s. 102–103.

i 46% – stacjonarnych. Wśród „zainteresowanych przedmiotem” i pogłębiających samodzielnie wiedzę proporcje są podobne. Indywidualnie pogłębiają wiedzę ci studenci, którzy równocześnie widzą bezpośredni związek zajęć z kierunkiem studiów. Sprawdzono również, w jakim stopniu samodzielne pogłębianie wiedzy ma związek z koniecznością jej uzupełniania, aby sprostać wymaganiom stawianym na egzaminie przez wykładowcę. Przeprowadzone analizy nie potwierdziły, aby taki związek istniał.

Zainteresowanie przedmiotem niewątpliwie pomaga studentom w pokonaniu bariery trudności w przyswajaniu wiedzy. Powinno także ułatwiać postrzeganie wykładów jako atrakcyjnych. Podobnie, zainteresowanie przedmiotem może pomagać w dostrzeganiu związku treści wykładu z kierunkiem studiów. Hipotezę tę potwierdzają wyniki ankiet. Wśród zainteresowanych przedmiotem aż 64% studentów widzi taki związek, a 88% ocenia wykłady jako atrakcyjne. W badaniach sprawdzono też, czy studenci, deklarujący zainteresowanie przedmiotem jeszcze przed rozpoczęciem zajęć, pogłębiają samodzielnie wiedzę. Wynik w tej grupie jest wyższy o 11%. Odsetek studentów, deklarujących samodzielne pogłębianie wiedzy, jest podobny na I roku i na wyższych latach studiów. Niewykluczone, że formuła pytania dotyczącego tego problemu nie była wystarczająco jasna dla studentów i w kolejnych badaniach pytanie powinno być uściślone.

Istotnym elementem oceny wykładu przez studentów jest zdefiniowanie wymagań egzaminacyjnych. Wśród stwierdzających, że wymagania egzaminacyjne były dobrze zdefiniowane, znacznie więcej deklarowało, że uczęszczało na wszystkie wykłady (38%) w porównaniu z tymi, którzy uważali, że nie mają wiedzy o wymaganiach egzaminacyjnych (24%). O tym, że brak informacji o wymaganiach egzaminacyjnych może wynikać z częstej nieobecności na wykładach, świadczą odpowiedzi na inne pytanie: 88% studentów studiów niestacjonarnych i 80% – stacjonarnych deklarowało obecność na wszystkich wykładach, stwierdzając jednocześnie, że wymagania egzaminacyjne są dobrze zdefiniowane.

Wykładowcy cieszą się dobrą opinią wśród 60% studentów, złą – mniej niż 5%. Pozostali ankietowani skorzystali z opcji – „nie mam opinii”. Należy podkreślić, że 90% studentów oceniło wykładowców dobrze w 5 przypadkach spośród 33 ocenianych, choć prawie wszyscy przyznawali, że stosunek wykładowcy do studentów jest dobry. Co zatem wpływa na opinię o nauczycielu akademickim? Wyniki analizy wyraźnie wskazują, że jednym z ważnych elementów tej oceny jest atmosfera panująca na wykładzie. Utrzymanie przez wykładowcę spokojnego klimatu jest wyraźnie doceniane przez studentów. Na ocenę wpływa też to, czy wykładowcę interesuje, jak studenci odbierają jego wykład, czy zachęca ich do zadawania pytań w jego trakcie. Najwięcej studentów z grupy źle oceniających wykładowcę – 150 z przebadanej grupy ponad 3100 (4,2%) – znajduje się równocześnie wśród tych, którzy twierdzą, że wykładowca ignoruje ich obecność na sali (nie jest zainteresowany odbiorem

wykładu przez studentów) i nie zachęca do zadawania pytań. Opinie o wykładowcach są podobne bez względu na rok studiów. Wynik ten jest zbliżony w odpowiedziach na dwa niezależne pytania o tej samej treści, inaczej sformułowane.

Ocena atrakcyjności wykładu może zależeć od korzystania przez wykładowców ze środków audiowizualnych. Oceniane zatem powinny być kompetencje związane z techniką pracy nauczyciela akademickiego, dotyczące m.in. umiejętności przekazywania wiedzy za pomocą środków multimedialnych<sup>12</sup>. Ponieważ nasza uczelnia dysponuje całą gamą takich możliwości, sprawdzono, ilu wykładowców z nich korzysta. Ponad 45% studentów odpowiedziało, że wykładowcy korzystają z tych udogodnień. Natomiast na I roku jedynie 36% studentów stwierdziło, że wykładowcy korzystają z pomocy audiowizualnych. Z analizy szczegółowej wynika, że 80% studentów uważa, że ze środków tych korzysta 9 wykładowców. W pozostałych przypadkach zdania były podzielone, co może oznaczać, że niektórzy studenci nie zrozumieli pytania, bądź oceniali, że wykładowca korzysta z tych pomocy zbyt rzadko, aby zakreślić odpowiedź – „tak”. Może to także dowodzić ich niezbyt częstej obecności na wykładach, zwłaszcza kiedy wykładowca z tych środków korzystał. Zaskakuje natomiast w badaniach brak związku pomiędzy atrakcyjnością wykładu, stopniem trudności a korzystaniem przez wykładowcę ze środków multimedialnych. Z badań Li R.Y. i Kaye M. wynika, że techniki nauczania są postrzegane przez studentów jako znacznie mniej ważne niż np. standard intelektualny wykładów<sup>13</sup>. Warto jednak podkreślić, że o 10% więcej studentów ocenia wykład jako przystępny, jeśli wykładowca korzysta z pomocy środków audiowizualnych. Równocześnie dwa razy więcej studentów spośród tych, którzy twierdzą, że wykładowca nie korzysta z ich pomocy – uważa wykład za chaotyczny. Wyniki te wskazują, że posługiwanie się nowoczesnymi środkami dydaktycznymi pozwala na uporządkowanie wykładu, czyniąc go bardziej przystępnym w odbiorze, chociaż nie zwiększa jego atrakcyjności.

Regularność i punktualność zajęć, a także nastawienie wykładowcy do studentów są bez zarzutu dla prawie wszystkich ewaluowanych wykładów – twierdzi tak ponad 90% studentów. Te czynniki mają związek z opinią o wykładowcy. Wśród studentów, którzy źle oceniają nauczyciela – aż 21% twierdzi, że zajęcia nie odbywają się regularnie, a 29% – że niepunktualnie. Pomimo że złą opinię wyraża bardzo niski procent studentów, a zdecydowana większość zajęć odbywa się punktualnie i regularnie, należy uznać, że takie zdarzenia mogą wpływać na opinię o wykładowcach.

<sup>12</sup> Zob. m.in. S. Cichoń, *Rozwój i doskonalenie jakości kształcenia w dydaktyce akademickiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2004, nr 24–25, s. 167.

<sup>13</sup> R.Y. Li, M. Kaye, *Measuring service quality in the context of teaching: a study on the longitudinal nature of student's expectations and perceptions*, „Innovations in Education and Training International” 1999, Vol. 36, s. 145–154.

Warunki panujące w sali podczas wykładu są równie ważne dla studentów. Nieumiejętność zapanowania nad słuchaczami, hałas na zajęciach, nieużywanie mikrofonu przez wykładowcę (słaba słyszalność) – wpływają na ocenę wykładu. Skarży się na to 36% studentów studiów niestacjonarnych i 19% – stacjonarnych. Tak wyraźna różnica wynika niewątpliwie ze znacznie większej liczby słuchaczy na studiach niestacjonarnych. Atmosferę na wykładzie – głośne rozmowy, złe zachowanie słuchaczy, hałas przeszkadzający w skupieniu i właściwym odbiorze i często brak reakcji wykładowcy – znacznie gorzej oceniają studenci I roku studiów.

Merytoryczne przygotowanie wykładowcy, które także oceniali studenci, często budzi sprzeciw wśród ocenianych. To pytanie wymaga wyjaśnienia, ponieważ studenci nie oceniają wiedzy merytorycznej wykładowcy, a raczej organizację wykładu, jasność przekazu, innymi słowy – wrażenie o stopniu przygotowania wykładowcy do prowadzonych zajęć. 74% badanych stwierdziło, że wykładowcy są bardzo dobrze przygotowani merytorycznie a jedynie 2% – negatywnie. Rozkład odpowiedzi dla poszczególnych wykładów jest mocno zróżnicowany. Bardzo interesujące wydawało się znalezienie odpowiedzi na pytanie, z czego wynika zła ocena merytoryczna, mimo że dokonało jej zaledwie 2%, czyli 60. pytanym studentów. Skupiono się zatem tylko na tych wykładach, którym taką ocenę wystawiło od 7% do 13% studentów. Sprawdzono, czy opinia ta ma podobne przyczyny. Uważna analiza i porównanie odpowiedzi na wszystkie pytania ankiety pokazały, że odsetek negatywnych odpowiedzi na niektóre pytania jest wyższy niż średnia ze wszystkich analizowanych wykładów. Dotyczy to zwłaszcza: chaotycznego układu treści, nudnego bądź monotonnego przekazu, braku zainteresowania wykładowcy stopniem odbioru wykładu przez studentów, hałasu panującego w sali, odwoływania zajęć, powtarzającej się niepunktualności, a także złego stosunku do studentów. Wszystkie te oceny wpływają na złą opinię o wykładowcy (z wyjątkiem jednego, który mimo złej oceny studentów co do merytorycznego przygotowania cieszy się dobrą wśród nich opinią). W przypadku jednego wykładowcy aż 40% studentów stwierdziło, że wykład nie poszerzył ich wiedzy o wykładanym przedmiocie.

Najważniejszym celem edukacyjnym jest poszerzenie wiedzy studentów, dlatego pytanie – „czy wykłady pogłębiły ich wiedzę o przedmiocie” – wydaje się zasadne. Należy podkreślić, że tak sformułowana kwestia pozwala ocenić najważniejszą cechę wykładowcy – jego umiejętności edukacyjne. Im wyższy odsetek studentów odpowie negatywnie na to pytanie, tym gorszych wyników egzaminów możemy się spodziewać. 20% studentów twierdzi, że nie nauczyło się wiele podczas 11. wykładów, mimo że nie mają zastrzeżeń do przygotowania merytorycznego wykładowców. Po raz kolejny wyniki potwierdziły, że najistotniejszy jest sposób przekazywania wiedzy. W grupie tych, którzy stwierdzali, że wykłady nie poszerzyły ich wiedzy, jest co najmniej dwukrotnie więcej studentów, którzy ocenili wykłady jako

niezrozumiałe (20%), nudne (21%), zbyt łatwe (15%), bierne, czyli takie, w których brak zachęty do zadawania pytań (46%).

Ocena usług edukacyjnych zmienia się wraz z nabywaniem przez studentów doświadczeń w toku studiów. Inna staje się hierarchia ważności wymiarów kształcenia (koszty, organizacja czasowa, miejsce odbywania zajęć itp.), jakości procesów kształcenia mierzonej m.in. przekazywanymi treściami, liczbą ćwiczeń, organizacją wewnętrzną zajęć, kontaktem z wykładowcami, efektami itp. Badania przeprowadzone przez S. Hallera<sup>14</sup> wyraźnie uwidoczniły, że wraz z latami spędzonymi na uczelni poziom oczekiwań studentów rośnie. Jakościowo odmienne oczekiwania – na każdym kolejnym etapie studiowania – wykazał także w swych badaniach J. Rowley<sup>15</sup>. Dostrzeganie i ocena jakości kształcenia odzwierciedla się we wzroście satysfakcji studentów z odbywanych studiów (A. Athiyaman<sup>16</sup>). Z badań tych jasno wynika, że wraz z rosnącym rozumieniem różnic w kształceniu na poziomie szkoły średniej i wyższej uczelni, z ekspozycją na różne sposoby przekazywania wiedzy, na różne osobowości wykładowców – studenci coraz bardziej świadomie potrafią oceniać jakość kształcenia.

Analiza wyników uzyskanych w badaniach własnych, w której oceny studenckie pogrupowano na rok pierwszy i lata wyższe, uwidoczniła, że różnią się one w wielu punktach. W licznych odpowiedziach – większy procent studentów lat wyższych ma bardziej krytyczne opinie w porównaniu ze studentami I roku. Jaka jest tego przyczyna? Czy to efekt braku doświadczenia studentów dopiero rozpoczynających studia? Czy studenci lat wyższych mają większą możliwość porównania odbytych już zajęć, a tym samym wyższych wymagań? Na tym etapie badań nie można tego stwierdzić. Może być i tak – jak twierdzą Li i Kaye<sup>17</sup> – że studenci lat wyższych są wrażliwsi na realizację usług edukacyjnych.

Fakt, że studenci lat wyższych częściej deklarują zainteresowanie przedmiotem, jeszcze przed rozpoczęciem wykładów, może wskazywać, że zainteresowanie to zostało rozbudzone na wcześniejszych wykładach. Dla większego odsetka studentów lat wyższych wykłady są także atrakcyjniejsze. Można sądzić, że w kolejnych latach zwiększa się liczba wykładów bardziej specjalistycznych. Również więcej studentów lat wyższych dostrzega związek wykładów z kierunkiem studiów. Częściej mają też

<sup>14</sup> S. Haller, *Measuring service quality – the results of a longitudinal study in the sector of further education*, „Quality Management in Service III” 1993, Vol. 5, s. 223–241.

<sup>15</sup> J. Rowley, *Beyond service quality dimensions in higher education and towards a service contract*, „Quality Assurance in Education” 1997, Vol. 1, s. 7–14.

<sup>16</sup> A. Athiyaman, *Linking student satisfaction and service quality perception: the case of university education*, „European Journal Marketing” 1997, No. 7, s. 528–540.

<sup>17</sup> R.Y. Li, M. Kaye, *Measuring service quality...*, *op. cit.*

znacznie wyższe wymagania do sposobu prezentacji wykładu i większy ich odsetek ocenia wykłady jako monotonne. Doświadczenia edukacyjne studentów I roku studiów odnoszą się jedynie do nauki w szkole średniej. Prawdopodobnie studenci ci oceniają wykładowców, porównując ich do swych byłych nauczycieli. Natomiast studenci lat wyższych oceniają wykłady obecne z wykładami z lat ubiegłych. Doświadczenia te mają wpływ na ocenę wykładowców. Dwukrotnie mniej studentów pierwszego roku – w porównaniu ze studentami lat wyższych – uważa, że wykładowca nie interesuje się odbiorem swojego wykładu. Także więcej pierwszoroczników jest zdania, że wykładowca jest zainteresowany odbiorem swego wykładu.

Kolejne pytanie, w jakim stopniu wykładowca zwraca uwagę na to, czy studenci podążają za tokiem jego rozumowania, było bardziej zdefiniowane i brzmiało: „czy wykładowca zachęca studentów do zadawania pytań podczas wykładów i do wyrażania opinii?” Celem było sprawdzenie, czy „zainteresowanie wykładowcy odbiorem wykładu” jest dla studentów równoznaczne z ich czynnym udziałem w wykładzie. W grupie deklarującej, że wykładowcy nie zachęcają studentów do czynnego udziału w wykładzie, było dwukrotnie więcej studentów lat wyższych. W zestawieniu z odpowiedziami o stopień zainteresowania wykładowcy słuchaczami, wynik ten może wskazywać, że dopiero studenci wyższych lat studiów taki sposób prowadzenia zajęć – brak zachęty ze strony wykładowcy do czynnego uczestnictwa w wykładzie – postrzegają jako brak zainteresowania wykładowcy odbiorcami.

O tym jak istotny jest pierwszy rok studiów – z punktu widzenia jakości kształcenia – świadczy także fakt, że dwukrotnie więcej studentów deklaruje uczęszczanie na wszystkie wykłady, w stosunku do studentów lat wyższych. To ten okres będzie determinował późniejszą ich frekwencję na zajęciach. Częstotliwość uczęszczania na wykłady przekłada się na zakres wiedzy, np. o wymaganiach egzaminacyjnych. Ponad dwukrotnie więcej studentów pierwszego roku stwierdza, że wymagania egzaminacyjne są dobrze zdefiniowane. Także większy ich odsetek uważa, że treść wykładów pokrywa się z wymaganiami egzaminacyjnymi stawianymi przez wykładowców. Badania ankietowe przeprowadzono przed egzaminem, a zatem odpowiedzi studentów były oparte jedynie na wiedzy o wymaganiach, którą przed egzaminem przekazał im wykładowca. Byłoby niezwykle interesujące sprawdzenie, jak na to pytanie odpowiedzą studenci po egzaminie i skonfrontowanie obydwu odpowiedzi. Jak istotne jest to zagadnienie, wskazują wyniki badań Li i Kaye<sup>18</sup>, które pokazały, że najważniejsza dla studentów spośród wielu wybieranych możliwości była zgodność treści egzaminacyjnych z treścią wykładów. Innym ważnym obszarem, jak wynika z badań, jest możliwość osobistego kontaktu z wykładowcami. Jest to dodatkowy argument za tym, by podawać terminy konsultacji oraz zachęcać studentów do spotkań.

<sup>18</sup> R.Y. Li, M. Kaye, *Measuring service quality...*, *op. cit.*

## Analiza ewaluacyjna ćwiczeń

Analiza ewaluacyjna ćwiczeń ujawniła podobne preferencje studentów, jeśli idzie o pozytywną ocenę zajęć. Zadowolenie jest ściśle związane z zainteresowaniem studiowanym przedmiotem. Zależy od dostrzegania związku ćwiczeń z kierunkiem studiów oraz powiązania treści wykładu z ćwiczeniami. Liczy się klarowność zajęć, dodatkowe wyjaśnienia w ich trakcie, możliwość zadawania pytań i jasność odpowiedzi, konsultacje. Studenci cenią punktualność, doceniają możliwość poszerzenia wiedzy na zajęciach, dostępność literatury w bibliotece, omawianie prac domowych oraz równość w ich traktowaniu. Im większe trudności występują w trakcie zajęć, skrzępowanie w zadawaniu pytań – tym istotnie mniejszy stopień zadowolenia z ćwiczeń. Natomiast szczególny stosunek do niektórych studentów, prawdopodobnie traktowany jako wyróżnianie, nie znajduje uznania w oczach ewaluujących.

Interesujące było sprawdzenie, od czego zależy trudność studiowanego przedmiotu. Studenci postrzegają przedmiot jako trudny, jeśli:

1. nie widzą związku z kierunkiem studiów i z wykładanym przedmiotem,
2. zajęcia są nieklarowne,
3. nie są zachęceni do zadawania pytań, a odpowiedzi są niejasne,
4. ćwiczenia są prowadzone w sposób nieprzystępny,
5. brak dostępu do literatury w bibliotece,
6. prace domowe nie są omawiane na zajęciach,
7. zbyt dużo czasu poświęcać muszą na prace domowe.

Należy zaznaczyć, że mała liczebność analizowanych grup ćwiczeniowych skłania do ostrożności w interpretacji wyników i wyciągania z nich wniosków. Studenci byli proszeni o swobodną wypowiedź. Jedynie niewielu skorzystało z tej możliwości. Na ten aspekt jakości pracy nauczyciela akademickiego w następnych badaniach trzeba zwrócić szczególną uwagę.

### Najistotniejsze wnioski z przeprowadzonej diagnozy

1. Konieczność podkreślania na zajęciach dydaktycznych związku przekazywanej wiedzy z kierunkiem i specjalnością studiów.
2. Studenci mają poczucie zdobywania wiedzy, możliwości jej poszerzania na zajęciach, jeśli wiąże się to z atrakcyjnością jej przekazu.
3. Zajęcia prowadzone w sposób interaktywny mobilizują studentów do stawiania ważnych pytań.
4. Środki audiowizualne i nowoczesne materiały dydaktyczne porządkują wykładaną wiedzę, zapobiegają chaotycznemu przekazowi.
5. Punktualność i regularność odbywanych zajęć mają wpływ na opinię o nauczycielu akademickim.

6. Zadania egzaminacyjne powinny być zgodne z treścią wykładów i ćwiczeń.
7. Pytania egzaminacyjne powinny być precyzyjne, czytelne w odbiorze, a sposoby ich oceniania – zgodne z przyjętą skalą ocen.

Uzyskane rezultaty zachęcają do prowadzenia badań nad jakością pracy nauczyciela akademickiego. Umożliwiają gromadzenie szerokiej wiedzy o oczekiwaniach studentów, pozwalają formułować wnioski, na podstawie których można będzie doskonalić proces kształcenia, a tym samym – podnosić jego efektywność.



Galina Marchenko

---

## **Development of Democratic Process in Higher Education**

For more than seventy years, proclaimed by the Communist Party of the former Soviet Union, harmonious all-round development of a personality was just a Utopian idea, as its individual development was strictly limited by the ruling ideology, that made people think and act in accordance with the requirements the Party imposed on all the members and on each citizen.

After Ukraine gained its independence the democratization process of society life, including education, really began. The way to democracy is hard, long and complicated. Going this way every country is guided not only by humanistic values, but also by the peculiarities of national development, folk traditions of social development. So in the given article on the basis of our research we made an attempt to observe and analyse the positive democratic changes that take place in the system of higher education in Ukraine nowadays, because students have always been bearers of advanced ideas and forerunners of positive democratic changes in social life.

The democratic processes spreading in Ukraine set out new requirements for functioning of all the spheres of social life. Such an extremely important social institution as education cannot be kept aside from democratic improvements, as it is education which is a significant factor of stimulating the processes of society functioning and development. At the same time there is a characteristic circumstance, under which the realization of the personality role as a factor of proper production efficiency and a major prerequisite of further social development falls on the formation period of our civilization post-industrial stage. Hence the development of a personality can be regarded as a main indication of social progress criteria. That is why “the priority things in the XXI century are science as a sphere which produces new knowledge and education as a sphere which humanizes knowledge but first and foremost promotes an individual development of a person. The country that will manage to enhance the development of these spheres will be able to claim

on a place in the world society and be competitive”<sup>1</sup>. The conclusion of Ukrainian philosophers confirms the experience of social development of the countries of the European Union for educational paradigms that are in the direction of integration in this important sphere of social life.

The state documents of Ukraine on the education issues consider an essential strategy of its building the integration of one of the social development leading spheres in the world and European cultural and educational space. Ukraine as other European countries admits a crucial role of higher education in creation of innovative potential of market economy and society democratization in a national elite formation. D. Tabachnyk, an ex-vice-prime minister believes that the basic goal of the state policy in the education sphere is setting down the conditions for a personality development and each creative self-realization Ukrainian citizen, the education content renewal and organization of teaching and educational process according to the democratic values, market economy, modern scientific and technical achievements<sup>2</sup>. To fulfill the set goal Ukrainian society should first of all find out and understand what market economy, democratic values, mechanisms of their establishment and development are. It should prepare specialists of appropriate qualifications who will be ready for intense activity under the renewed conditions, that is the primary objective of the country higher school and pedagogical study.

The laws of Ukraine on education, the state programme “Education. Ukraine in the XXI century”, the National doctrine of education development of Ukraine in the XXI century and other state and governmental documents formulate humanization, humanization and democratization which are closely related to each other as fundamental principles of educational sphere reforming. We will try and analyse what the sphere of education in Ukraine namely its higher school has achieved in the direction of its structural components democratization (management sphere, teaching and educational process, interaction in the system “teacher-student” etc.).

It is necessary to point out how we interpret such terms as “democracy”, “democratism”, and “democratization” before turning to the analysis. Democracy is a form of political organization of society, which is characterized by people involvement in running state affairs. On a large scale it is a form of managing any group that encourages an active involvement of all the members in activities. Democratism is first of all, recognition and establishing of democracy, secondly, it is

---

<sup>1</sup> V. Kremen', O. Ponomarev, *Ways of Development of the Modern Philosophy of Engineering Education*, “Vyscha osvita Ukrainy” 2006, Vol. 1, P. 8.

<sup>2</sup> D. Tabachnyk, *The State and Prospects of the Development of Higher Education in Ukraine in the Context of European Integration*, 2004, Vol. 4, P. 4.

nationality and simplicity. Democratization is a formulation of democracy principles, organization of democratic system and stimulation of democratic activities<sup>3</sup>.

In Ukrainian Pedagogical Dictionary academician S. Honcharenko defines education democratization as “a principle of education reforming in Ukraine on the democratic basis that envisages decentralization, regional specialization in running education, teaching and educational institutions autonomy in settling main issues of work, alternative (private) teaching expansion and educational institutions transition to state and civil system of running education (participation of parents, public, church), cooperation teacher – pupil, assistant teacher-student in the teaching and educational process”<sup>4</sup>. We will make an attempt to analyse whether all the mentioned democratization features exist in the education system of Ukraine and whether we have the right to speak about democratic processes in the educational sphere.

As far as decentralization, regional specialization in running education, teaching and educational institutions autonomy in settling main issues of work are concerned, it should be admitted that unfortunately slight change is observed in this direction as it is necessary to coordinate the majority of issues connected with the functioning of higher educational establishments with the Ministry of Education and Science of Ukraine (for example, curriculum, amount of academic hours on this or that subject, list of major subjects, number of teachers on the staff and their salary band, number of grad-students, people working for doctor's, applicants who will study at the expense of the state or using their own means, etc.). The leading higher educational establishments, especially those, which prepare higher qualification specialists for industrial sphere, gain certain autonomy. It becomes possible due to the educational process and scientific researches integration, the results of which are implemented in the material production sphere and contribute to universities. Such a source of financing is practically unachievable for higher educational establishments pertaining to the humanities, especially for the specialized pedagogical institute. The example of such an establishment is Horlivka Teachers' Training Institute for Foreign Languages where it is a great honor for the author of this article to work and train teachers for English, French, Spanish, Russian, Ukrainian languages and Ukrainian and World literature. Even the extreme importance of raising specialist training quality does not guarantee higher educational establishment an adequate state financing. It adversely affects the teaching and educational process effectiveness, because lack of means leads to non-provision of educational process with new computer technologies, it also limits the possibilities of teacher and student mobility, their social security etc.

<sup>3</sup> O. Melnichuk, *Slovník inšbomovnyh slov (Dictionary of Foreign Words)*, Kiyv 1975, P. 198.

<sup>4</sup> S. Honcharenko, *Ukrainian Pedagogical Dictionary*, Libid', Kiyv 1997, P. 85.

The situation concerning alternative (private) teaching and educational institutions is a bit favorable. According to the facts of ex-prime minister of education and science V. Kremen there are 235 higher educational establishments of state property and 104 – of private property among 339 higher educational establishments of the III–IV level of accreditation (in 2003–2004 141 universities, 63 academies, 135 institutes (where 387 students out of 10 thousand people got education) belong to the system of higher school, on the whole 1,8 million students obtained higher education; in 2004–2005 the number of higher educational establishments increased and made up: 160 universities, 74 academies, 197 institutes)<sup>5</sup>. In the pages of pedagogical periodical literature of Ukraine one can find criticism over the quality of education offered by higher educational establishments of private form of property. It indicates inadequate effectiveness of state system control over the quality of educational services and negligence of the owners and administration of the mentioned universities and institutes.

The transition to the state and civil system of running education that envisages parents, public, church support proves too slow. The process of interaction and cooperation organization in the system “teacher – pupil, assistant teacher-student” in the teaching and educational process got weighty theoretic substantiation in scientific and pedagogical literature of Ukraine, but the mechanisms of this education strategy development have not been formulated to a proper degree. In Professor P. Sikors’kyi view, “there is a great distance from capturing the essence of humanization in education to its practical realization”<sup>6</sup>. There is no mechanism of settling the following contradiction: according to the law of Ukraine church is separated from the state, the system of education and education itself are secular, but starting from the current academic year religious ethics has been included in the curricula of secondary schools without due regard for of learners and their parents’ interests and desires. After the Soviet Union disintegration the complicated economic situation in the country made the majority of secondary pupils’ parents shifted the responsibility for the results of training and education of the children exclusively onto the teachers, as the parents concentrated on the solution of material well-being and family survival problems. This tendency turned out to be very strong, even in 2001–2004 when the economic situation started to change for the better the parental

<sup>5</sup> V. Kremen’, *On the Results of the Development of Education in Ukraine in 2003–2004 and the Tasks for 2004–2005 Academic Year Pertaining the Guarantee of Equal Access to Getting High Quality Education*, “Vyscha Shkola” (Higher School) 2004, Vol. 4, P.8; A. Hurzhiy, V. Gapon, *Methodological Principles of Evaluation and Prognostication of Development of Higher Education of Ukraine*, “Vyscha osvita Ukrainy” 2006, Vol. 1, P. 26.

<sup>6</sup> P. Sikors’kyi, *The Principles of Credit-Modulus Technology of Education*, “Vyscha Shkola” (Higher School), 2004, Vol. 4, P.71.

community failed to resume interaction with school. On the contrary the distance between school and parents is constantly increasing and this fact does not contribute to the of educational sphere democratization.

The slackening of democratic processes in the education sphere has place due to the number of objective and subjective reasons. To objective factors that restrain education democratization we refer long-term domination of the Soviet ideology, orientation towards class dominance, but not humanistic values, authoritarianism in running education and in the of teaching and educational process organization. We believe that the subjective factor is first of all psychological and methodological teachers and students' unreadiness for interaction on the democratic basis due to prolonged functioning of education in the totalitarian state.

In spite of the objective and subjective factors of educational democratization development restriction nowadays we observe some progress in the given direction namely in the interrelation between teachers and students, in the change of evaluative principles and content interrelation.

As the teachers and students interaction takes place within a educational process limit and the basic education aim is sharing and mastering the social experience which defines the education content, so the changes should occur in the higher education content, communication style between teachers and students, educational technologies, value concepts of the educational process participants. According to the objective law of the education social conditionality, its content must correlate with modern realities of life. In our opinion one of the most vivid examples of educational content democratization is the changes that take place in the social studies content. In the former Soviet higher educational establishments such subjects as history of the Communist Party of the Soviet Union, dialectical and historical materialism, scientific atheism, political economy of capitalism and socialism, criticism of bourgeois theories of anti-Communism were included in the section of social studies and considered the most important subjects in any university irrespective of its specialization. At present history of Ukraine, history of philosophy, history of the world economic theories, politology, sociology, logic, ethics, aesthetics belong to the mentioned section. That means that the cognition horizon of people community and society by would-be teachers has been considerably expanded. The students got an opportunity to join not only national culture, but also the mankind cultural heritage varieties. There is a change in the strategies of teaching these subjects. In Soviet times the truth of knowledge a teacher imparted to students raised no doubts, nowadays teachers pay close attention to the students' critical thinking development, they provide mechanisms for critical attitude to the truth proclaimed, because it is required by a rapid science and technology development, by the changes which take place in the society and in the world. The necessity of providing students

with the adaptation mechanisms to these changes is one of the strong tendencies of education system modernization and is required by the education continuity principle.

The renewal of educational paradigms, strategies, content, technologies, forms of interaction is an outer democratization plan of education system which will be implemented as effectively as fast the democratic values will take root in the consciousness of the educational process participants. The democratization will mainly depend on the value concepts, orientations, ideas, which will be encouraged in youth. It is very important especially for would-be teachers, as it is they who will foster democratic values on the basis of which we will be able to build a renewed democratic country.

The improvement of any society is impossible without systematic and purposeful work at the personality development and formation. A person can reach maturity as a personality only through civil perception of the world, from the point of view of his own active part and responsibility for what is going on in society. The need to be a citizen of your state is quite natural but it cannot be fulfilled in itself. Citizenship education is called to help each person in it. It aims not only at reaching a political personality maturity, but at developing political, moral, legal, ecological competence of every citizen, it is stipulated by global ecological and spiritual crises. We believe that one of the objectives and an essential component of citizenship education is gaining ecological competence by a personality, as each citizen of Ukraine has an absolute right to clean and healthy environment, besides each citizen should have a feeling of commitment and responsibility for its quality parameters protection for present and future generations. This moral objective of citizenship education is closely related to the affective goal of ecological education that is meant to evoke the feelings of love, enthusiasm, admiration, care of nature and its objects.

The topicality of personality citizenship education in modern Ukrainian society is stimulated by the state – organizing processes need on the basis of humanism, democracy, social justice, harmony with environment that must provide all the citizens with equal opportunities for their potential abilities development and demonstration. It is also conditioned by the of national revival process. A survey on the formation level of would-be teachers evaluative conceptions should anticipate building of the citizenship education system at higher school as the quality of pupils' preparation for life in democratic society will depend on it. Our research where 135 first – and fourth – year students of Horlivka Teachers' Training Institute for Foreign Languages (the Department of English Language) took part is aimed at fulfilling the set objective. We used the express methodology of dominant attitudes survey that is based on the classification of personal attitudes worked out by A. Lazurs'kyi, the unfinished sentences method and open questionnaires that included questions concerning students' conceptions of democratic and humanistic values.

Striving for finding out the degree of understanding the concept “democracy” essence by students we offered students to complete the unfinished sentence “Democracy is ...”. The results we obtained reveal that 41,8% of the participants understand democracy as power of people; 53,5% – interpret it as rights and liberties of citizens; 4,7% – consider democracy equality of all the members in society. So we can ascertain that conception and understanding of democracy by the students were formed earlier due to acquired knowledge and life experience, but it should be broadened in the process of education at higher school. That is why it is crucially important for higher educational establishments to fulfill the task, the goal of which is to form democracy realization steady mechanisms (accepting personal responsibility for quality of the elected power, understanding of commitment to take part in political processes that take place in Ukrainian society, obeying laws of Ukraine, skill to enjoy citizen rights and perform the duties, independent critical thinking forming, tolerance to ideas variety, positions, points of view, skill to find out and come to compromises for the sake of national interests, etc.).

The unfinished sentences method was used for finding out the degree of understanding the essence “democratic education” concept by the students. The results we obtained give grounds for the following conclusions. Firstly, we have a great ideas variety relating to this question indicating an insignificant level of students’ conception of the notion “democratic education”. This conclusion is confirmed not only by the quantitative analysis of the participants’ answers, but also by a qualitative one. The majority of the examinees (23,3%) believe that democratic education is based on the democratic principles; 16,3% of the students interpret education democratization as its availability to all citizens and capture its essence in an opportunity to choose studies (there is practically no choice in Ukrainian higher educational establishments); 11,3% – admit that it is the balance between rights and duties of educational process participants and its free of charge character. 5,8% of the students identify the given notion with the education quality and speech freedom; 3,3% of the would-be teachers observe education democratization in formation of students’ critical thinking, absence of dogmatism in teaching, intercommunication with other countries and higher educational establishments. Secondly, there is a task for the specialists to create effective mechanisms of learning fundamental ideas about education democratization by students and develop skills of turning into active subjects of educational process within the democratic education system that is now building in Ukraine. The evidence that higher education democratization is just spreading is derived from the would-be teachers’ answers to the question concerning the opportunity to define the style of teacher-student interaction as a democratic one, because 47,3% of the students gave a positive answer to the question, 25,6% – a negative answer, 27,1% – could not answer at all. Amid the democratic style indications of teacher-student interaction the students mentioned respect, mutual

understanding (27,9% each), mutual aid (16,3%), teachers' worthy attitude to students (13,9%), loyalty (7,3%), equality of interrelation partners, impartial assessment and freedom of expression (5,5%), a teacher is a friend not without exactingness who creates a friendly atmosphere at the lessons, availability of education, trust of educational process participants to each other, kindness of a teacher (1,2%). The qualitative analysis of the examinees' answers suggests the topicality of the aforesaid objectives of higher school. Teachers, students, the higher education system, the state should learn democracy all together and strive first of all for inner democratic principles formation, acceptance of democratic values by all the subjects of educational process at higher school. Hence such questions crop up: whether we have a place to learn democracy and whether students have a desire to learn.

To tackle this question the students were asked: "what democratic values would you like to borrow from West European democracy?". The single answers were as follow: all the values, medical insurance system, absence of exam period, credit and module system, approaches of western universities to the student discipline problem (in 3,76%); respect for a personality (4,7%); freedom of speech (11,6%); system of social security and public safety (16,3%); freedom of choice (18,6%). One third of the students (30%) considers it necessary to hold our own national values and not to imitate western values. In our opinion, such results can be explained by the absence (due to a low financial position) of opportunity for students to visit the Western European countries and see the democratic system advantages with their own eyes. It can also be accounted for fear of European neighbours negative way of life (for example, excessive individualism of Europeans as historically, an urge for collective solution of social life problems characterizes Ukrainian people and it is one of the national mentality peculiarities). As far as the necessity of borrowing western democratic values by the Ukrainian society is concerned, students' opinions are divided between acceptance of European values and creation of our own national value system. It makes educators ponder over the harmonization problem of the world and national tendencies of development and seek for optimum ways of co-evolution. The students who took part in the survey provided a full list of the values they would like to borrow from West European democracy. The majority of them deal with the education system and principles of its functioning. It suggests an urgent need to reform and modernize the education system of Ukraine with regard for the world and European tendencies of its development.

To speed up democratic processes in the higher education system in Ukraine the students offer to root out corruption at higher school, make education free of charge, offer a free choice of studies and higher educational establishments (more often than not this choice is stipulated not by a desire of an applicant, but by his family well-being), provide every teacher and student with computers and modern course-books, textbooks, increase the quality of higher education and privileges for students. The



solution to these problems entirely depends on government bodies, as nowadays the level of state financing and legislative basis do not respond to the demands of the time and they do not contribute to the democracy advancement in the educational sphere (for example, the laws of Ukraine make no provision for an opportunity for a weak student to take a repeated a course, in contrast to the countries of Europe). The survey showed that almost half the students worry about the establishing legislative problem, material and technical basis of higher school. The majority of would-be teachers are anxious about moral problems of higher school. They suppose that it is necessary to change consciousness of educational process subjects and harmonize their interrelation on converting them to the plane of mutual respect and equality, contribute to the increase of student independence, pay more attention to the problems of a young person.

The students' answers to the question concerning the state defense of youth rights and performance of civic duties before the state surprised us a little, as the answers differ from the democratic course of the country development proclaimed by the current power. The survey results reveal that almost 70% of the students appear socially insecure, asserting that the state does not defend their rights and only 15% of the examinees are sure that it is not true (15% did not answer to the question at all). Responding to the question concerning performance of civic duties by the students, almost 82% gave a positive answer, 14% gave a negative answer, half of which does not think it is necessary to perform the duties before the state if it does not defend and support its citizens. Such a situation causes concern over morale of would-be teachers where pessimistic and aggressive dispositions are observed. Hence there emerges a serious task before the state power, education system that requires providing of the mechanisms to exercise rights and carry out duties of Ukrainians, that will help evoke feeling of confidence in future, peace of mind and balance of a young citizen. In our opinion it is absolutely necessary to bring about peace and harmony in society.

The solution to the tasks of citizenship education, as one of the effective strategy of education system and society democratization, is reached by three ways. They are firstly, prevalence of social studies in the educational process; secondly, extracurricular instructional and educational activities by way of students' participation in the work of student councils at a different level (local, institute, department, etc.), youth organizations and interest groups, discussion clubs and round-table meetings; thirdly, organization of would-be teachers' participation in civil activities of social use in the institute and outside the institute (charity organizations to support orphans and inmates of boarding-schools, voluntary work of would-be teachers).

Our research of the value priorities (by the methods of A. Lazurs'kyi) of the students – would-be teachers of foreign languages and world literature produced the problems young people worry about most of all. Among the nature and society

values variety, democratization and reforming of education occupy a prominent place. That means the students expect dramatic changes in the educational sphere from democratization processes of social life and education that will make them competitive on the world job market. Identifying the students' value priorities we paid special attention to the determination of student conceptions formation degree of democratic values, their content and the ways of introduction to teaching and educational process of higher school.

So, the research we did and the results we obtained give us every reason for the following conclusions.

Firstly, democratic processes at higher school have really started, but the state and society have not yet formed economic and political prerequisites necessary for their vast expansion. The inability or reluctance of the new power to cooperate with all the political forces in favour for the society does not bolster confidence among young people in future and creates distrust in state institutions, it does not contribute to realization of state, social and personal value of education by would-be teachers. That cannot but adversely affect its quality and levels of the state and each citizen material prosperity.

Secondly, building the citizenship education system it is necessary to form its content aspects and seek for new educational technologies of fulfilling its tasks, devise appropriate ways of student involvement in active social work through the non-state social institutions system.

Thirdly, there is a crucially important task for the educators. This task is to re-orient the students' inner principles, build the humanistic values system of democratic type of consciousness and thinking to what all the higher school studies and work of every higher school teacher must be oriented. Our research results express hope for success; they show that dominant values of present youth are nature and society, democratization and reforming of education.

The complex programme of student education was set up to fulfill the abovementioned tasks on the basis of our research results concerning value priorities of the students and the research of students' needs done earlier in our institute. Taking into consideration the fact that one of the strong tendencies of education development is its humanization, when a person becomes a goal and not a means of social development, when production (material and spiritual) serves to satisfy a person's needs (material and spiritual) and not otherwise, we found out that the principal component for setting up the complex programme is acculturation as a personality's inner need. By a research way we revealed basic needs of the students and we are sure educational work at higher school must aim at satisfying them. These are needs for society and communication, the world cognition and oneself in the world, healthy way of life, artistic and aesthetic perception of oneself, other

Table 1.

N	Need	Goal of EW	Result	
1.	The need for society and communication	intimate	To create culture of interpersonal communication	Communicative culture
		medium	To prepare a teacher as a bearer and spreader of national culture	National culture
		distant	To form a civil position and rudiments of legal knowledge of a would-be teacher	Civil, legal, ideological and political culture
			To form the perception of oneself as a part of Nature. Prepare for ecological and educational work at school	Ecological culture
2.	The need for cognition of the world and oneself in the world	1. To acquire profound and sound knowledge, abilities and skills of the subjects that are taught. 2. Prepare for research work in the given sphere.	Intellectual culture	
		3. To find one's place in an educational, friendly and professional community.	Culture of personal self-determination	
		3. To develop a physically and mentally healthy professional capable of developing and making other people healthy	Valeology culture	
3.	The need for healthy way of life	To develop a physically and mentally healthy professional capable of developing and making other people healthy	Valeology culture	
4.	The need for artistic and aesthetic perception of oneself, other people and environment	To cultivate a skill of noticing and creating the beautiful	Aesthetic culture	
5.	The need for creative self-realization	To provide conditions for creative self-realization of each student	Culture of creative self-realization	
6.	The need for information	To organize work with information on a professional level	Informational culture	

PROFESSIONAL CULTURE OF A WOULD-BE-TEACHER

people and environment, creative self-realization and need for information (which unites other needs).

Taking into account that any need is fulfilled only in a corresponding activity, there is a true statement that educational work must be not for students (as in Soviet times), but it must be work of youth. The role of higher school teachers in this process is to provide conditions and organization of student activity aiming at meeting

Table 2.

<b>GOAL 1.2.2. TO FORM A CIVIL POSITION AND RUDIMENTS OF LEGAL KNOWLEDGE OF A WOULD-BE TEACHER</b>		CIVIL, LEGAL, IDEOLOGICAL AND POLITICAL CULTURE			
<b>1. THE NEED FOR SOCIETY AND COMMUNICATION</b>	<b>b) medium society, mixed communication</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• town\city, region, country;</li> <li>• nationality, citizenship;</li> <li>• political priorities.</li> </ul>		<b>Objectives:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. To develop oneself as a citizen of Ukraine.</li> <li>2. To learn and exercise civic rights and duties.</li> <li>3. Ideological and political self-determination.</li> </ol>		
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> <b>I–II years</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Development of understanding of Ukrainian citizenship value and need to be a citizen of Ukraine.</li> <li>2. Formation of a respectful attitude to the Constitution and state symbols – the State Emblem, Anthem, Flag.</li> <li>3. Development of civil, national and patriotic activity.</li> </ol> </td> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> <b>III–IV years</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Raising legal consciousness and behaviour: <ul style="list-style-type: none"> <li>• knowledge and observance of the laws of Ukraine;</li> <li>• readiness for defence of rights and liberties of Ukrainian citizens;</li> <li>• responsible attitude to civic duties.</li> </ul> </li> <li>2. Formation of one's own ideological and political position and skill of upholding it resolutely.</li> <li>3. Formation of a tolerant attitude to other people's views and opinions.</li> </ol> </td> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> <b>V year</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Creation of culture of social and political relations.</li> <li>2. Learning of the constitutional law.</li> <li>3. Providing students with legal advice.</li> <li>4. Preparation for the provision of pupils with legal and citizenship education.</li> </ol> </td> </tr> </table>	<b>I–II years</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Development of understanding of Ukrainian citizenship value and need to be a citizen of Ukraine.</li> <li>2. Formation of a respectful attitude to the Constitution and state symbols – the State Emblem, Anthem, Flag.</li> <li>3. Development of civil, national and patriotic activity.</li> </ol>	<b>III–IV years</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Raising legal consciousness and behaviour: <ul style="list-style-type: none"> <li>• knowledge and observance of the laws of Ukraine;</li> <li>• readiness for defence of rights and liberties of Ukrainian citizens;</li> <li>• responsible attitude to civic duties.</li> </ul> </li> <li>2. Formation of one's own ideological and political position and skill of upholding it resolutely.</li> <li>3. Formation of a tolerant attitude to other people's views and opinions.</li> </ol>	<b>V year</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Creation of culture of social and political relations.</li> <li>2. Learning of the constitutional law.</li> <li>3. Providing students with legal advice.</li> <li>4. Preparation for the provision of pupils with legal and citizenship education.</li> </ol>	
<b>I–II years</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Development of understanding of Ukrainian citizenship value and need to be a citizen of Ukraine.</li> <li>2. Formation of a respectful attitude to the Constitution and state symbols – the State Emblem, Anthem, Flag.</li> <li>3. Development of civil, national and patriotic activity.</li> </ol>	<b>III–IV years</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Raising legal consciousness and behaviour: <ul style="list-style-type: none"> <li>• knowledge and observance of the laws of Ukraine;</li> <li>• readiness for defence of rights and liberties of Ukrainian citizens;</li> <li>• responsible attitude to civic duties.</li> </ul> </li> <li>2. Formation of one's own ideological and political position and skill of upholding it resolutely.</li> <li>3. Formation of a tolerant attitude to other people's views and opinions.</li> </ol>	<b>V year</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Creation of culture of social and political relations.</li> <li>2. Learning of the constitutional law.</li> <li>3. Providing students with legal advice.</li> <li>4. Preparation for the provision of pupils with legal and citizenship education.</li> </ol>			
	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Voluntary participation in civil and political actions.</li> <li>5. Fostering of deliberation and balance in personal and social affairs.</li> </ol>				
	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Development of skill of opposition to delinquency and antisocial actions.</li> <li>7. Participation in the work of the functioning clubs (for example: "Duhovni krynytsi", philosophical club) and temporary organizations (for example "Vyborets").</li> </ol>				

their essential needs with regard for their development level. It, in its turn, provides for the survey of essential needs development, planning of work concerning their satisfaction and development, provision of plan implementing (personnel, material and technical, financial, regime, informational, etc.), observation and correction of the results. Taking into consideration the formation level of needs it is necessary to provide different conditions for their satisfaction, i.e. to organize educational work on information, reproduction, creative levels and give students an opportunity of independent choice of educational work forms.

The result of needs satisfaction (and educational work also) is a corresponding culture: intellectual, communicative, national, etc., which is integrated in the professional culture of a would-be specialist. It gives an opportunity to make a polycultural

model of a final – year student of a pedagogical higher educational establishment (see Table 1).

The content detailed description of the model is given below in the form of the complex programme part of student education. It was presented technologically by Glazyrina V. in the cultural model form, based on the concept of social experience as decoding of culture and algorithm of handing down from one generation to the next. The filling of the algorithm with the corresponding content (national, legal, ecological, etc.) permits to define both the content (what should we hand down from one generation to the next?) and technological (how should we do it?) aspects of teaching and educational process<sup>7</sup>.

So, the Department of Pedagogy of Horlivka Teachers' Training Institute for Foreign Languages builds the education system of would-be teachers as worthy citizens of Ukraine and of the world, combining educational theory with its practical realization. We will concentrate our subsequent research on the problem of optimal educational technologies for fulfilling the abovementioned objectives.

### Streszczenie

Galina Marchenko opisuje w swoim artykule proces demokracji w szkolnictwie wyższym na Ukrainie. Autorka wyjaśnia ważne dla artykułu terminy: demokracja, demokratyzacja, demokratyzm, a następnie przypomina historię dochodzenia do niepodległości Ukrainy, wskazuje na zmiany polityczno-społeczne i funkcjonowanie oświaty w takiej optyce. Autorka opisuje badania przeprowadzone w Instytucie Języków Obcych w Horlivce na Ukrainie, a dotyczące między innymi rozumienia przez studentów pojęcia demokracja, preferowanych przez nich wartości, kierunków zmian w szkolnictwie wyższym.

---

<sup>7</sup> V. Glazyrina, *Kompleksno-zileve planuvannya vychovnoy roboty v pedagogichnomy VNZ*, Horlivka 2004.



Elena Bocharova

---

## **Mobility of students and teachers – the principal factor of increasing competitiveness of Ukrainian higher education in the European scope**

Almost two years ago Ukraine clearly announced its plans to enter the common educational European scope. Having set their hands under Bologna Declaration it has taken the responsibility to modernize its education in the context of European requirements by 2010.

In order to realize the whole set of issues connected with the integration of Ukraine into European educational-scientific scope it is necessary to remind us of the main principles of Bologna Declaration which was signed by Ukraine in May, 2005 in a Norwegian city Bergen. Here we need to emphasize that our country was among the last countries, which produced political desire to make the common scope of European education and science harmonically, attractive and competitive on a world arena. So, obligations and responsibility which Ukraine has taken firstly require to finish the process of inserting substantial principles of Bologna Declaration: acknowledgement the of scientific degrees common system, transference to two cycles of studying, inserting the transfer European system of credits, fostering of students and teachers' mobility, formation of European standards of education quality, creating the common European scope of education and science.

New tasks have been set up in front of Ukrainian higher education – preparation of professionals who will be able to work efficiently in the conditions of global market. Great attention is paid to the formation of the common world educational scope through rapprochement of different countries for organization of education and processes of their citizens' studying and also through acknowledgement of documents about education by world countries. Open educational scope will foster mobility of students and teachers.

The most famous internationalization of higher education is students' mobility – increasing amount of students who study outside their country. Surely, sending students for studying to the other countries is a new experience. Since the times of travelling scientists of middle ages universities have always been considered as a social and cultural object whose purpose was to spread knowledge outside their territory. At the same time the majority of higher educational establishments created in XIXth and XXth centuries accomplished their traditional functions of professional groups and local elite formation and also development of science and technology in national environment.

Since the 2<sup>nd</sup> part of the XXth century higher educational establishments have been involved into a strong movement of educational democratization. Wide spread of higher education began being considered as a guarantee of the country competitiveness in a new global economy. Although the students of many countries took part actively in the movement for their country independence, its development, modernization and democracy, majority of higher educational establishments were still under state maintenance, which proved their political dependence.

So, educational institutions were formed within the limits of state politics and existing system of higher education, methods and order of their regulation have been adjusted to a national economy and culture of certain countries.

Together with development of globalization and internationalization processes of economy and business a new purpose has been set up in front of higher education – preparation of professionals who are able to work efficiently in the global market conditions. Internationalization of education follows the following purposes: diversification and increasing of findings through involvement of foreign students for paid education; academic plans widening and their students' studying in foreign higher educational institutions-partners; regional web widening of higher educational establishments for effective usage of their resources; increasing of education quality and researches on the account of students' and teachers' participation in the international process of knowledge exchange and etc. The development of international collaboration between educational institutions allows organizing joint research projects, programs of student and teacher exchange, and special programs for foreign students.

Sorbonne and later Bologna Declaration has become the important acknowledgement of this tendency. Having been signed by ministers of education of France, Germany, Italy and Great Britain on the meeting devoted to celebration of Sorbonne University on May 25, 1998 Sorbonne Declaration included acknowledgement by the countries majority of gradual unification of diplomas, degrees and educational cycles and as a result through creating "the common scope of European higher education"<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> М.З. Згуровський, *Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі*, <http://www.idn.polynet.lviv.ua>.



In July 1999 Sorbonne Declaration became the main topic for discussion on the meeting of principals and ministers of European countries in Bologna. As a result Bologna Declaration appeared on July 19, 1999. Bologna Declaration followed two main purposes: 1) increasing of competitiveness of higher education European System and 2) increasing mobility of students and working strengths in Europe. The following tasks have been constructed in order to achieve this purpose: making the system of higher education qualification degrees and making the system of higher education made on two levels. The first level should prepare students for usage of their knowledge and skills on the employment market. The second level should be grounded on a successful realization of the first level and also making the system of gaining credits for education continuation in the other country; student, teacher, researcher mobility; collaboration in scientific field; making European standard of higher education.

The majority of European countries strive to begin the process of higher education harmonization.

Academic student mobility in Ukraine is a possibility to study for one or more semesters within a period of studying in the other higher educational institution where they prepare specialists in this field counting the subjects (credits) and periods of studying; to develop effectively intellectual potential as a student may choose educational institution, courses and subjects independently.

Different state and regional programs stimulate student mobility. Many countries make bilateral agreements in this field. The most famous European programs are “Erasmus” and “Socrates”. The program “Erasmus” (started in 1987 with a purpose of creating common market in European education) and connected with its programs of mobility such as “Comet”, “Lingva” and others had a purpose to make a European model of higher education. Student exchange is considered as a strong method of European market development of specialists and qualified employees<sup>2</sup>.

Even this year under the program “Erasmus” a special project “Erasmus mundus” has been made which allows including into the process of student and teacher mobility the so called “third” countries, those which do not enter European Alliance.

Besides the programs of student mobility there is a spontaneous movement of students.

On the one hand higher educational establishments opening their branches and foreign campus in other countries make agreements about the collaboration with the local institutions, use distant technologies of studying and etc.

On the other hand national differences in access to education, quantity limits in the amount of students for special occupations make students search new opportuni-

---

<sup>2</sup> О.В. Сагинова, *Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности*, <http://www.marketologi.ru>.

ties for gaining education abroad. Domination of English as the main modern branch and as the second language which is more often learned caused the fact that together with the USA and Great Britain, Canada and Australia entered the list of countries which except the biggest amount of foreign students. Specialized agencies and consultative companies, national and international, which act as mediators and consultants appear and which provide students with the opportunity of gaining education abroad.

Many educational establishments make agreements about collaboration, which touch different aspects of teaching and learning. Very often these agreements are connected with student or teacher exchange. Sometimes these ties change into consortiums and institutional cities. As a rule, such association of institutions possesses quite limited rights. They are considered more as volunteer institutional associations to fulfill joint scientific projects. No doubt, this work fosters moving forward the idea of higher education internationalization.

The important purpose of international action of Gorlovka State Pedagogical Institute for Foreign Languages is a development of beneficial collaboration and establishing of partner ties with educational institutions foreign countries educational institutions. The narrowest ties of Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages are with Poland and Byelorussia. Since 2007 there have been signed two agreements between Gorlovka Institute and Krakow Higher School of Andriy Fritz Modzhevskiy and Krakow Pedagogical Academy with the purpose of the following development of bilateral collaboration in the education sphere.

Programs of student and teacher mobility develop with the purpose of stimulation of teaching plans internationalization that is inserting changes to teaching plans of higher educational institutions and faculties that collaborate. As even in united Europe there is a huge diversity of higher education national systems and striving to denationalize teaching plans and inserting general European elements into them can be put into life only through the programs of student and teacher exchange.

The program "Erasmus mundus" was proclaimed in 2003, one of its purposes is the task to create the so-called "European master programs".

There is also another positive fact that students will be able to study being more mobile. For instance, to study for one course in one university, to transfer to the other one in any country this joined Bologna Declaration for the following year without any additional exams. Soon our graduates should get European attachment to the diploma, which will allow them employment in Europe.

It is necessary for students to get scientific degrees and diplomas abroad and these degrees and diplomas will be valid in the country where they are going to work. The biggest results in this sphere have been achieved in the European region, which changed the former principle of difficult equivalence of diploma in favor of "acknowledgement" conception.

There are two types of higher education acknowledgement. Academic acknowledgement provides with acknowledgement of studying periods, qualification degrees and diplomas when a student has a desire to continue education or a graduate chooses a career in the sphere of higher education.

The second type of acknowledgement is professional acknowledgement giving the right to work in this sphere. Higher educational institution gets academic acknowledgement from the country – through the system of licensing and attesting; from the customers – in the form of a contest to higher educational institution and a knowledge level of applicants; from the employment market – in the form of fast and successful employment of the graduates; from the international educational association in the form of student and teacher exchange programs.

One of the most burning internationalization problems is acknowledgement of studying period abroad and gaining grades there. Differences in the structure of education between various systems of higher education in different countries is a stimuli of mobility and collaboration, and at the same time is a natural barrier which prevents the following development. The problem is that “clearness” of higher education and distinct rules of its regulation are absent as on national and institutional levels so as the level of faculties themselves. As a result students who studied abroad and came back home have difficulties in gaining the acknowledgement of their grades and time of studying. Students have to take exams again which they have already passed when they studied abroad, spend their time and nerves. Within the limits of general European program “Erasmus/Socrates” a system that solves these problems has been created.

We should state three principals, which are the most important for fulfillment of exchange programs in our country: mobility of educational scope members, first of all students, attractiveness of educational services and opportunity of employment.

All these three principals are united, as they do not touch the system of education, which is a preference of the state. In home conditions they can be accomplished within the time of socioeconomic integration of the country into the European scope.

System disparities, visa regulations, economic characteristics of our country prevent mobility in Ukraine, so as the difference between the level of life in Ukraine and countries of European Alliance. But when we talk about internationalization of education – the state’s effort should be exclusive.

Attractiveness of higher educational institutions for students is a complex component, which takes into consideration career perspective, quality, studying and living expenses, eligibility of consumer services, expediency with European educational standards etc.

Employment is the third principle of providing the rights of a person for transnational education. Bologna Declaration has acknowledged that the opportu-

nity for employment is the main issue for higher educational institutions in Europe; this is a strategic purpose, which has no alternative. Employment is the success indicator of the whole Bologna process. It is so important that the participants have come to a conclusion in the discussions about the necessary term of studying on any level that studying using the principle “studying through the whole life” is necessary until you find a job.

Inserting mobility in Ukraine presupposes: creating international office and a bureau for organization of student and teacher exchange in the organizational and functional structure of higher educational institutions; creating a bank of information about the world, European and national universities and their learning materials; internationalization and coordination of learning plans; inserting credit-module system ECTS; preparation of web-sites which would reflect the processes which take place in created consortiums; creating a necessary system of tutoring which would help students and teachers in practical realization of their needs concerning mobility; organization of student services for student adjustment in new environment; creating a new system of increasing qualification and preparation for professors and teachers staff which would meet the needs of market economy in Ukraine for realization of important general European principle “education through the whole life”; regulate the system of scientific degrees in Ukraine which would meet international standards. According to Berlin communiqué from 2003 it would be more convenient for us to add a scientific degree “Doctor of Philosophy” to the system of “candidate and doctor of science”. Lots of impediments would be destroyed for scientists in mobility on European scientific and educational scopes.

Currently many higher educational institutions try to unite and create regional and international organizations, which do the quality evaluation and accreditation of educational programs and higher educational institutions. There is a task in front of every higher educational institution to make their qualification degrees understandable and acknowledged not only by students and employers in their country but even attractive for foreign citizens. This purpose can be achieved only through purposeful actions of higher education internationalization which include student and teacher mobility, internationalization of teaching plans and programs, creating international higher educational webs and agreements about collaboration, usage of international systems of quality control and accreditation. We should take the best that we had and combine this with the experience of European countries.

### Streszczenie

Elena Bocharova porusza tematykę mobilności ukraińskich studentów i nauczycieli jako ważny element rozwoju i prestiżu funkcjonowania wyższych uczelni w tymże kraju. Autorka przypomina założenia i podstawowe priorytety Deklaracji Sorbońskiej oraz Bolońskiej. Ukraina dołączyła do reformy szkolnictwa wyższego w 2005 roku, stając się wówczas kolejnym krajem-sygnatariuszem porozumień bolońskich. Autorka wskazuje również na udział kadry akademickiej i studentów ukraińskich w programach edukacyjnych pomocowych Unii Europejskiej, takich jak Socrates w tym głównie Socrates/Erasmus, Sokrates/Mundus czy Lingua. W artykule podkreślono ważny czynnik warunkujący mobilność studentów i nauczycieli jakim jest znajomość języków obcych a zwłaszcza języka angielskiego.



Lucjan Miś

---

## **Edukacja na listach problemów społecznych w wybranych krajach**

### **Wprowadzenie**

Nauczanie i wychowanie przestało być sprawą rodziców i rodziny w okresie wyłaniania się społeczeństwa przemysłowego. Wcześniej możliwość kształcenia dzieci była dostępna arystokracji i bogatemu mieszczaństwu zatrudniającym prywatnych nauczycieli i pedagogów. Istniała również szansa na zdobycie wykształcenia w szkołach prowadzonych przez zakony i kościoły. Korzystali z niej zdolni, lecz niezamożni uczniowie, często wybierający później stan kapłański. Narodziny społeczeństwa industrialnego zmieniły ten stan rzeczy i wykształcenie stało się przedmiotem uwagi państwa, które zaczęło odgrywać rolę założyciela i właściciela placówek oświatowych. Lata nauki uczniów wydłużały się; na początku istniały dwu- i trzyletnie szkoły elementarne, a po wojnach światowych czas obowiązkowej nauki szkolnej wydłużał się stopniowo do czterech, sześciu, siedmiu, ośmiu czy dwunastu lat nauki (w zależności od kraju). Nauczanie i wychowanie dzieci (i później – młodzieży) nabrało charakteru masowego, oddzielonego od rodziców i najbliższej rodziny, powiązanego z panującym systemem ideologicznym lub wymaganiami administracji państwowej. Państwo (często wspólnie z samorządami) stało się istotnym pracodawcą dla wielu dziesiątek (nawet setek tysięcy osób), a nauczyciele i wychowawcy – przedstawicielami władzy (ministerstw lub urzędów odpowiedzialnych za przygotowanie młodego pokolenia do życia w nowoczesnym społeczeństwie).

Powstanie masowego szkolnictwa, ukształtowanie się zawodu nauczyciela i rozwój profesjonalizacji, pojawienie się innych zawodów związanych z uczeniem i wychowaniem (psychologów, doradców, pedagogów, terapeutów, kuratorów, administratorów itp.), wydłużenie czasu nauki, rozwój szkolnictwa zawodowego przyczyniły się do wyodrębniania podmiotów życia zbiorowego odgrywających coraz silniejszą rolę na arenie publicznej. Powstały grupy (o różnym poziomie rozumienia

interesu grupowego) nazywane jako: uczniowie i nauczyciele, dyrektorzy i zarządzający oświatą, działacze związków zawodowych i pracodawcy (władze państwowe, samorządowe, pozarządowe, kościelne), organizacje rodziców i specjalistów (terapeutów, doradców, metodyków, lekarze i pielęgniarki szkolne, w wielu krajach: szkolni pracownicy socjalni) itp.

Zdobycie coraz wyższego (innymi słowy: wydłużonego w czasie) i obowiązkowego wykształcenia stało się wymogiem nie tylko cywilizacyjnym, lecz również ekonomicznym. Konkurencja między państwami i ich gospodarkami prowadzi do podnoszenia edukacji na coraz wyższy poziom, formalny i nieformalny, bezpośrednio lub pośrednio związany z rynkiem pracy i dochodem. Hasło „kształcenia ustawicznego” stało się „ciałem” i doprowadziło do przymusu podjęcia nauki we wszystkich etapach życia (włącznie z okresem emerytalnym, kiedy czterdziesto-, pięćdziesięcio-, sześćdziesięcio- i siedemdziesięciolatkiem uczestniczą w różnych formach kształcenia, na wszystkich poziomach). Ilustracją upowszechnienia obowiązku kształcenia jest wpisanie go do „Deklaracji Millenijnej” Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ), powstałej w 2000 roku w wyniku spotkania przedstawicieli wszystkich państw członkowskich. Wytyczono osiem celów („Millenijnych Celów Rozwoju”), z czego dwa cele dotyczą – pośrednio lub bezpośrednio – edukacji. Cel drugi dotyczy zagwarantowania powszechnego nauczania na poziomie podstawowym. Zadanie z nim związane to „zapewnienie do 2015 roku wszystkim chłopcom i dziewczętom możliwości ukończenia pełnego cyklu nauki na poziomie podstawowym”<sup>1</sup>. Cel trzeci dotyczy promocji równości płci i niezależności kobiet. Zadanie z nim związane polega na „wylimitowaniu nierównego dostępu kobiet i mężczyzn do pierwszego i drugiego szczebla kształcenia do roku 2005 (o ile to możliwe), a na wszystkich szczeblach do 2015 roku (lub później)”<sup>2</sup>.

Władze ONZ przygotowały listę celów i zadań, w dodatku sporządzono zestaw wskaźników, za pomocą których monitoruje się przebieg osiągania celów i wykonywania zadań. Cele i zadania wynikają z analizy problemów współczesnego świata dokonanej przez specjalistów, badaczy (socjologów, polityków społecznych, ekonomistów, statystyków) oraz przedstawicieli władz państwowych oraz organizacji pozarządowych. Wpisanie tych zadań na listę Millenijnych Celów Rozwoju dobrze pokazuje znaczenie edukacji we współczesnym świecie oraz kierunki tego rozwoju. Chodzi o równość płci w dostępie do oświaty oraz rozciągnięcie obowiązku szkolnego na poziomie podstawowym na prawie wszystkie kraje świata. Innymi słowy, należy przeciwdziałać istniejącej nierówności płci w dostępie do kształcenia oraz nierówności pomiędzy rozwiniętymi a zacofanymi krajami członkowskimi ONZ.

<sup>1</sup> B. Szatur-Jaworska, *Diagnoza i diagnozowanie w polityce społecznej*, [w:] *Polityka społeczna. Podręcznik akademicki*, red. G. Firlit-Fesnak, M. Szyłko-Skoczny, Warszawa 2007, s. 121.

<sup>2</sup> *Ibidem*.



Sprawy kształcenia i wychowania młodego pokolenia oraz kształcenia ustawicznego były przedmiotem troski w społeczeństwie industrialnym i pozostały nim w społeczeństwie poindustrialnym. Dawniej koncentrowano się na dostępności wykształcenia na poziomie podstawowym (o różnej liczbie lat nauki) i średnim. Obecnie wykształcenie na poziomie wyższym staje się układem odniesienia dla większości ludzi młodych i ich rodziców w rozwiniętych krajach świata.

Obawy i poczucie zagrożenia co do zakresu i jakości edukacji są odczuwane, formułowane i przedstawiane w bezpośrednich stycznościach międzyludzkich oraz za pośrednictwem środków masowego przekazu. Kręgi, grupy społeczne, organizacje i instytucje wyrażają swoje poglądy, oceny – czasami również niepokoje – co do kształtu i jakości systemów edukacyjnych. Czasami szkolnictwo, za szczególnie zmiany w jego instytucjonalnym kształcie stają się tematem gorących i ostrych dyskusji politycznych.

W ostatnich latach (2005–2007) w Polsce toczyły się intensywne spory na temat działań podejmowanych przez ministra Romana Giertycha (stroje jednolite, ośrodki wsparcia wychowawczego, rola dyscypliny w szkołach). W latach 1999–2000 napięcia wywołały reformy edukacji podejmowane przez ministra Mieczysława Handkego (wprowadzenie gimnazjów, wydłużenie obowiązkowego czasu kształcenia o rok, rozwój szkolnictwa ogólnokształcącego i znaczące ograniczenie naboru i rozmiarów szkolnictwa zawodowego). W bezpośrednich starciach brali udział uczniowie szkół różnych poziomów (np. Opole, Warszawa), nauczyciele, działacze związkowi i przedstawiciele władzy (kuratorzy i urzędnicy ministerstwa). Wydarzenia takie, jak protesty, demonstracje, strajki, samobójstwa uczniów, znęcanie się nad uczniami i nauczycielami, znęcanie się nad rówieśnikami w szkole, przyciągały uwagę mediów i pozwalały opinii publicznej poznać niektóre konflikty oraz dylematy wielomilionowego zbioru tworzącego system edukacji (nauczycieli, innych pracowników oświaty i wychowania, uczniów).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie edukacji jako problemu społecznego. W wielu rozwiniętych krajach świata prowadzi się reprezentatywne badania socjologiczne pozwalające poznać opinie i oceny członków społeczeństwa na temat najważniejszych kwestii życia zbiorowego<sup>3</sup>. W USA badania takie prowadzone są od ponad 70 lat, w Wielkiej Brytanii od ponad 30 lat, w Polsce od ponad 25 lat. Na podstawie badań Instytutu Gallupa można prześledzić, jak zmieniała się opinia Amerykanów na temat edukacji w okresach stabilizacji społeczno-politycznej i gospodarczej oraz w okresie gwałtownych zmian obyczajowych i technologicznych.

---

<sup>3</sup> L. Miś, *Problemy społeczne. Teoria, metodologia, badania*, Kraków 2007.

## Edukacja na liście problemów społecznych w USA

Lista problemów społecznych ujawnianych w badaniach sondażowych jest ograniczona. Na podstawie przeglądu prasy czy informacji z innych mediów masowych (radio, telewizja, Internet) odbiorca może odnieść wrażenie, że istnieje nieskończona liczba trudności występujących w życiu zbiorowym. Na przykład problemami społecznymi są wszystkie rodzaje chorób, dotyczące nawet niewielkiej liczby osób, stosowanie wszystkich rodzajów żywności (włączając używki, takie jak kawa, herbata, napoje gazowane, a także sery pasteryzowane lub nie, żywność modyfikowana lub nie, ekologiczna lub przemysłowa), jakiegokolwiek zmiany klimatyczne, wszystkie rodzaje instytucji (religijne, państwowe, prywatne, gospodarcze), wszystkie zmiany obyczajów i norm społecznych itp. W przeciwieństwie do wypowiedzi w środkach masowego przekazu na temat kolejnych „problemów”, członkowie społeczeństwa, udzielając odpowiedzi badaczom, wskazują na określoną ilość spraw kwalifikowanych do kategorii „trudnych” (czyli problemów). W badaniach takich ośrodków jak Instytut Gallupa czy Ipsos-MORI istnieje około czterdziestu, pięćdziesięciu takich spraw. Oczywiście w wypowiedziach osób badanych pojawiają się „inne problemy”, lecz są one wskazywane przez mniej niż jeden procent respondentów.

Tabela 1 zawiera zestawienia badań przeprowadzonych przez Instytut Gallupa i Pew Research Center w latach 2001 (w styczniu i w maju), 2004 i 2008. Ukazuje ona listę problemów społecznych wskazywanych przez respondentów (pojawiających się w okresie ostatnich 70 lat) oraz podaje wskazania niektórych wybranych problemów. W przypadku edukacji pokazano również wszystkie wyniki. Porównanie lat 2001 i 2008 wskazuje na zmianę: na początku dekady znaczna liczba respondentów wskazywała „edukację” jako najważniejszy problem (odpowiednio 16% Instytut Gallupa i 8% Pew Research Center). W marcu 2001 roku respondenci jeden raz wskazali „edukację” jako najważniejszy problem kraju; uczyniło tak 17% osób badanych i była to najwyższa ilość wskazań. W późniejszych miesiącach kwestia edukacji była często wskazywana przez respondentów (np. 11%), lecz inne kwestie zaczęły odgrywać rolę. Aktualne badania pokazują, że kwestia wykształcenia nie jest poważnym problemem w oczach opinii publicznej (4%). Po wrześniu 2001 roku znaczenia nabrały sprawy wojny z terroryzmem oraz potencjalnej wojny (w Afganistanie i z Irakiem). Począwszy od badań w listopadzie 2001 roku (pierwszym po ataku na wieże World Trade Centers i Pentagon) kwestie „strachu przed wojną/uczucia strachu w całym społeczeństwie przed wojną w Iraku” wysunęły się na czoło trudnych spraw (niezależnie od problemu terroryzmu). Przeświadczenie części Amerykanów (od 10 do 20% w zależności od miesiąca), że wojna stanowi realne zagrożenie trwało ponad 1,5 roku, zanim USA i sojusznicy wkroczyli do Iraku. Działo się to

w okresie od września 2001 roku (zamachów terrorystycznych) do marca 2003 roku (ataku na Irak).

Warto dodać, że porównanie badań Instytutu Gallupa z różnych miesięcy 2001 roku ukazuje radykalną zmianę w myśleniu o problemach społecznych. W pierwszych miesiącach 2001 roku, respondenci wskazywali na „edukację” jako najważniejszy problem (16% wskazań w marcu, 12% w styczniu i czerwcu). Inne problemy były mniej ważne, włącznie z problemami gospodarczymi. Atak terrorystyczny na Nowy Jork i Waszyngton spowodował całkowitą zmianę w hierarchii problemów, ponieważ od badania w październiku „terroryzm” został uznany przez badanych za najważniejszy problem USA. W miesiącu tym „terroryzm” został wskazany przez 46% respondentów, w listopadzie przez 37%, a w następnych miesiącach systematycznie ponad 20% badanych stwierdzało, że zagrożenie zbrojne ze strony przeciwników USA (Al-Kaidy) jest najpoważniejszą sprawą, z jaką borykają się Stany Zjednoczone.

Należy dodać, że dane zaprezentowane w tabeli 1 są porównywalne w części, lecz nie całkowicie. Pewne kategorie stosowane przez Instytut Gallupa w różnych latach oraz przez obydwie ośrodki są identyczne (na przykład: bezrobocie, podatki, inflacja czy opieka nad ludźmi starymi). Inne kategorie trochę się różnią (na przykład kwestie pomocy zagranicznej, obrony, sądownictwa itp.). Respondenci Gallupa wyrażali zaniepokojenie i chcieli zmian w zakresie „strzelaniny w szkołach i przemocy” (*school shooting and violence*), zaś osoby badane przez ankieterów Pew mówiły o trosce w zakresie „zbyt dużej ilości broni i kontroli broni” (*too many guns/gun control*). Innymi słowy, ośrodki badawcze różniły się w systemach klasyfikacji problemów i łączenia pewnych problemów w szersze kategorie (na przykład: „kwestia obrony / bezpieczeństwo narodowe / budżet wojskowy” w Pew Research Center lub dwóch kategorii „bezpieczeństwo narodowe” i „brak obrony” (*lack of military defence*) w badaniach Instytutu Gallupa). Podobnie sprawa się przedstawiała z łączeniem lub rozłączaniem systemu opieki medycznej Medicare z pomocą społeczną itp. Różnice te nie były zbyt duże i dotyczyły zazwyczaj marginalnych kwestii.

W 2008 roku edukacja nie była kluczowym problemem społecznym w porównaniu z rokiem 2000 i 2001. Wtedy Amerykanie uważali, że poziom kształcenia jest niski, że możliwa zmiana sytuacji i że należy przeprowadzić reformy szkolnictwa. W 2000 roku 61% badanych Amerykanów było niezadowolonych z funkcjonowania systemu szkolnego, zaś 36% było zadowolonych (*The Divide between Public School Parents and Private School Parents*, 2007). W okresie siedmiu lat nastąpiła poprawa w ocenie tej kwestii. Odsetek niezadowolonych Amerykanów spadł o 10% (do 51%), wzrósł w niewielkim stopniu odsetek respondentów zadowolonych ze szkolnictwa (39%). Warto dodać, że najlepsze wskaźniki poprawy sytuacji odnotowano w 2004 roku, kiedy to zadowolenie z systemu szkolnego deklarowało najwięcej osób w porównaniu z niezadowolonymi.

Tabela 1. Problemy społeczne według Instytutu Gallupa i Pew Research Center w wybranych latach

	Gallup I 2008	Gallup 2004	Gallup III 2001	Pew 2001
<b>Problemy ekonomiczne</b>	38	29	29	40
Gospodarka ogólnie	18	12	10	7
Ceny benzyny i paliw			1	22
Bezrobocie		10	4	5
Deficyt budżetu federalnego			2	
Wysokie koszty życia/Inflacja			2	
Podatki			7	
Brak pieniędzy			0	
Korupcja w firmach			–	
Kwestia płac			1	
Różnica między bogatymi a biednymi			1	
Recesja			3	
Handel zagraniczny/Deficyt budżetowy			0	
<b>Problemy nieekonomiczne</b>	75	76	76	
Sytuacja w Iraku/Wojna	25	23	2	
Zła opieka zdrowotna, szpitale. Wysoki koszt opieki medycznej	13	7	7	
Imigracja/nielegalni imigranci	11		0	
Niezadowolenie z rządu/Kongresu/polityków; mierne przywództwo, korupcja, nadużycia władzy		6	5	
Terroryzm		12	–	
Edukacja/Zły stan edukacji/ Dostęp do edukacji	4	3	16	8
Etyka/Moralność/Religia/Kryzys rodziny, brak uczciwości		10	11	6
Bieda/Głód/Bezdomność			5	
Pomoc i sprawy zagraniczne			1	
Bezpieczeństwo narodowe		4	1	
Problemy międzynarodowe			4	
Brak źródeł energii/Kryzys energetyczny			2	
Zanieczyszczenie środowiska			2	
Brak szacunku w relacjach międzyludzkich			1	
Przestępczość/ Przemoc			8	
Jedność mieszkańców kraju			1	
Zabezpieczenie społeczne			1	
Pomoc społeczna			1	
Aborcja			1	
System prawny/Sądownictwo			1	
Rok wyborczy/Wybory prezydenta/Reforma wyborów			0	
Medicare			4	
Środki masowego przekazu			1	

## Edukacja na listach problemów społecznych w wybranych krajach 157

Zachowanie dzieci/Sposób wychowania dzieci			6	
Homoseksualizm/Prawa homoseksualistów			–	
Stosunki rasowe/Rasizm			2	
Broń/Kontrola broni			4	
Braki w obronności			2	
Wojna/Konflikt między narodami Bliskiego Wschodu			–	
Wysiłki na rzecz pomocy ofiarom katastrof przyrodniczych			–	
Opieka nad osobami starszymi			1	
Przeludnienie			1	
Inne nieekonomiczne			1	
Brak opinii			7	
Razem				

Źródło: opracowanie własne na podstawie Gallup Organization, 2001–2008<sup>4</sup>.

Większość społeczeństwa amerykańskiego nie jest zadowolona z krajowego systemu oświaty. W perspektywie rodziców dzieci uczęszczających do szkół jest inaczej. W ich oczach ogólna ocena poziomu szkół jest obecnie pozytywna. Nie definiują oni sytuacji jako „kryzysu edukacyjnego”, ponieważ około 64% dorosłych respondentów (rodziców) przyznało szkołom, w których uczą się ich dzieci oceny A (odpowiednik oceny bardzo dobrej) i B (odpowiednik oceny dobrej).

Szczególne zagadnienia interesujące opinię publiczną w obszarze oświaty dotyczą różnic pomiędzy szkołami prywatnymi a publicznymi oraz bezpieczeństwem w szkołach. Każda masakra w szkołach (na przykład w Kentucky, Arkansas i Oregonie lub najbardziej nagłośniona w mediach w Columbine w Kolorado) powoduje gwałtowny wzrost niepokoju, wyrażający się we wzroście odsetka respondentów stwierdzających, że „edukacja jest problemem społecznym”. Bezpieczeństwo w szkołach jest przedmiotem uwagi ponad jednej czwartej badanej populacji.

Jako problem traktuje się również różnice między oświatą prywatną i publiczną. Badania z ostatnich czterech lat pokazały, że rodzice, których dzieci uczęszczają do szkół prywatnych wyżej oceniają jakość kształcenia i bezpieczeństwo swoich dzieci w porównaniu z rodzicami dzieci ze szkół (różnych szczebli) publicznych. Prywatne szkolnictwo daje zatem lepsze przygotowanie umysłowe i większą pewność w sferze bezpieczeństwa niż publiczne. Różnice są na tyle znaczące, że można mówić o podziale między uczniami (i rodzicami) uczęszczającymi do szkół prywatnych i publicznych.

<sup>4</sup> <http://poll.gallup.com> and <http://brain.gallup.com>, *From News Interest to Lifestyles, Energy Takes Hold. America's New Number One Problem; Pew Research Center for the People and the Press. Survey Report*, [w:] <http://www.people-press.org/reports/print.php3?PageID=69>.

## Badania brytyjskie

W Europie systematyczne sondażowe badania nad postrzeganiem problemów społecznych przez mieszkańców krajów mają krótszą historię. Badania w tym zakresie prowadziły takie ośrodki jak Instytut Demoskopii w Allensbach w Niemczech oraz firma Ipsos-MORI w Wielkiej Brytanii. Mamy dane z ostatnich 24 lat o tym, jak kształtowały się opinie Brytyjczyków na temat największych trudności, z jakimi borykał się ich kraj. Wyniki badań dotyczących edukacji i najważniejszego problemu społecznego w Wielkiej Brytanii są zamieszczone w tabeli 2 (poniżej). Prezentuje ona wybrane dane, dotyczące ilości wskazań respondentów w obszarze edukacji i najważniejszego problemu w danym roku. W latach siedemdziesiątych prowadzono zazwyczaj jedno lub dwa badania na ten temat w roku. Od lat osiemdziesiątych liczba badań zwiększyła się do dwunastu w roku (co miesiąc) i do chwili obecnej posiadamy dane z jedenastu lub dwunastu badań w okresie dwunastu miesięcy.

W kolumnie trzeciej tabeli 2 zamieściłem dane dotyczące najważniejszego problemu społecznego, czyli problemu, który otrzymał najwięcej wskazań respondentów. Uwzględniłem wynik jednego tylko badania w ciągu roku, a nie wszystkich jedenastu lub dwunastu badań, w którym liczba wskazań na daną kwestię była największa. Ten sposób prezentacji „najistotniejszego problemu kraju” jako punktu odniesienia do „problemu edukacji/szkolnictwa” wystarcza dla celów niniejszego opracowania.

Rezultaty sondaży Ipsos-MORI uwzględniają 39 różnorodnych problemów, z których część powtarzała się co roku, a inne sporadycznie. Były to:

- AIDS,
- troska o zwierzęta (*animal welfare*),
- ptasia grypa / epidemia grypy,
- choroba wściekłych krów / wołowina,
- zamykanie kopalń,
- wspólny rynek / Unia Europejska / Europa / waluta europejska,
- wieś / życie na wsi,
- przestępczość / prawo i porządek / przemoc / wandalizm,
- obrona / sprawy zagraniczne / międzynarodowy terroryzm,
- nadużywanie narkotyków,
- gospodarka / sytuacja ekonomiczna,
- edukacja / szkolnictwo,
- epidemia pryszczycy / kryzys w rolnictwie,
- zjednoczenie Niemiec / Europa Środkowa,
- żywność genetycznie zmodyfikowana,
- mieszkalnictwo,

- inflacja / ceny,
- samorządy / podatek lokalny / podatek „od głowy” („pogłówny”),
- niskie płace / minimalne wynagrodzenie / godziwe płace
- moralność / zachowanie jednostek,
- Narodowa Służba Zdrowia (National Health System) / szpitalnictwo / opieka zdrowotna,
- Irlandia Północna,
- energia atomowa / paliwa,
- emerytury / pomoc społeczna,
- ceny benzyny, paliw,
- zatrucie / ochrona środowiska,
- funt (waluta) / kurs wymiany / wartość funta,
- ubóstwo / nierówności,
- prywatyzacja,
- usługi publiczne (ogólnie),
- stosunki między rasami / imigracja / imigranci,
- Zgromadzenie Szkockie,
- Zgromadzenie Szkockie / Walijskie / reforma konstytucyjna polegająca na przekazaniu władzy parlamentowi szkockiemu / walijskiemu,
- podatki,
- związki zawodowe / strajki,
- tsunami / Azja Południowo-Wschodnia,
- transport / transport publiczny,
- bezrobocie / zamykanie fabryk / deindustrializacja.

Badania Ipsos-MORI pokazują, że Brytyjczycy najczęściej wyrażali przekonanie, iż bezrobocie jest najważniejszym problemem w ich kraju. W latach 70. kluczowym problemem była inflacja i wzrost cen, zaś w pierwszej dekadzie nowego tysiąclecia – obrona i zagrożenie ze strony międzynarodowego terroryzmu. Inne palące kwestie dotyczyły sytuacji w szpitalach i przestępczości.

Edukacja nigdy nie stała się problemem numer jeden, nawet w okresie dyskusji nad reformami oświatowymi. Debata publiczna odbywała się w okresie rządów premiera Johna Majora (z Partii Konserwatywnej) i dotyczyła przede wszystkim wprowadzenia nowego, krajowego programu nauczania (*national curriculum*) pod koniec lat osiemdziesiątych i na początku lat dziewięćdziesiątych.

Wyjątkowy był rok 1997, wtedy szkolnictwo stało się kwestią społeczną „numer dwa”. We wszystkich sondażach prowadzonych w 1997 roku Brytyjczycy przypisywali edukacji bardzo duże znaczenie; w ten sposób problemy szkół znalazły się na drugim miejscu pod względem priorytetów, niedaleko za problemem opieki medycznej i leczeniem szpitalnym. W 1997 roku rząd premiera Tony’ego Blaira

Tabela 2. Edukacja i najważniejszy problem stojący przed krajem w badaniach Ipsos-MORI w latach 1974–2008

Rok	Edukacja (%)	Najważniejszy problem (%)
1974	12	Inflacja/Ceny 82
1977	12	Inflacja/Ceny 81
1978	17	Inflacja/Ceny 68
1980	24	Inflacja/Ceny 69
1982	8	Bezrobocie <sup>a)</sup> 87
1983	9	Bezrobocie 86
1984	9	Bezrobocie 81
1985	11	Bezrobocie 85
1986	12	Bezrobocie 86
1987	12	Bezrobocie 77
1988	14	Szpitala <sup>b)</sup> 64
1989	14	Szpitala 40
1990	12	Samorząd <sup>c)</sup> 49
1991	22	Bezrobocie 54
1992	14	Bezrobocie 74
1993	20	Bezrobocie 81
1994	21	Bezrobocie 66
1995	29	Bezrobocie 53
1996	29	Bezrobocie 49
1997	54	Szpitala 63
1998	37	Szpitala 50
1999	32	Szpitala 49
2000	32	Szpitala 70
2001	30	Obrona <sup>d)</sup> 60
2002	28	Szpitala 72
2003	27	Obrona 69
2004	25	Obrona 47
2005	20	Obrona 58
2006	28	Szpitala 47
2007	19	Przestępczość <sup>e)</sup> 55
2008 <sup>g)</sup>	17	Przestępczość 50

<sup>a)</sup> Nazwa „bezrobocie” w badaniach odnosi się do problemu: „bezrobocie / zamykanie fabryk / deindustrializacja”; <sup>b)</sup> Nazwa „szpitala” odnosi się do problemu: „Narodowa Służba Zdrowia (National Health System) / szpitala / ochrona zdrowia”; <sup>c)</sup> Nazwa „samorząd” odnosi się do „władze samorządowe / podatek lokalny / pogłówny”; <sup>d)</sup> Nazwa obrona odnosi się do problemu: „obrona / sprawy zagraniczne / międzynarodowy terroryzm”; <sup>e)</sup> Nazwa „przestępczość” odnosi się do problemu: „przestępczość / prawo i porządek / przemoc / wandalizm”; <sup>g)</sup> Dane dotyczą badań przeprowadzonych tylko w dwóch miesiącach (styczeń, luty) 2008.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ipsos-MORI (*Most plus Other Important Issues*).



(z Partii Pracy) uznał edukację za jeden z najważniejszych priorytetów swojego działania i wprowadził reformę szkolnictwa. Druga dekada lat 90. oraz pierwsze pięć lat dekady nowego tysiąclecia to okres, w którym edukacja była przedmiotem trwałego zainteresowania opinii publicznej i znajdowała się w czołówce problemów społecznych. W tych latach więcej niż co czwarte, przeciętne wskazanie respondentów dotyczyło zagadnień kształcenia i uczenia. Były one znacznie częstsze niż w całej dekadzie lat osiemdziesiątych i na początku lat 90.

Analiza materiałów brytyjskich dowodzi zmienności problemów społecznych w ocenie opinii publicznej. Pokazuje również wzrost znaczenia edukacji jako problemu w niedawnej przeszłości (1995–2006), pomimo pojawienia się nowych, poważnych zagrożeń i konfliktów (ataki terrorystyczne, przestępczość).

### Współczesne badania polskie

Najnowsze badania pokazują większe znaczenie przypisywane edukacji jako problemowi społecznemu niż w przeszłości. Badania A. Kubiak<sup>5</sup> nad korupcją w Polsce pokazują, że w grudniu 2007 więcej niż co trzeci respondent uznawał szkolnictwo za najważniejszy problem społeczny, zaś w poprzednich latach liczba ta była znacząco mniejsza (patrz tabela 2)<sup>6</sup>.

Tabela 3. Edukacja na liście problemów społecznych w Polsce w latach 2001–2007

Wskazania / typ problemu	listopad 2001	maj 2005	czerwiec 2006	grudzień 2007
Szkolnictwo	29	24	30	36

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kubiak (2008)<sup>7</sup>.

W opinii autorki badań „kwestia szkolnictwa, za sprawą wielu dyskusji i kontrowersji wzbudziła znacznie większe zainteresowanie (36% wskazań wobec 30%

<sup>5</sup> A. Kubiak, *Barometr korupcji 2007. Raport z badań*, Fundacja Batorego, Warszawa 2008, <http://www.batory.org.pl/doc/barometr-korupcji-2007.pdf>.

<sup>6</sup> Szkolnictwo okazało się obszarem relatywnie niskiej korupcji. Na liście dziedzin życia społecznego, w którym korupcja występuje najczęściej, „szkolnictwo i nauka” znalazły się na przedostatnim miejscu (przed bankami). W latach 2001–2007 przeciętnie 5% respondentów dostrzegło korupcję nauczycieli i wychowawców. Na czele listy znajdowali się pracownicy służby zdrowia (ponad połowa Polaków uważała ich za skorumpowanych w latach 2005–2007), politycy (ponad 60% respondentów wskazywało ich w latach 2003–2005) i urzędnicy różnego szczebla.

<sup>7</sup> Badanie przeprowadziła Anna Kubiak (2008) w 2007 roku na reprezentatywnej losowej próbie dorosłych Polaków (N=870), badania wcześniejsze również były prowadzone na ogólnopolskich losowych próbach.

w roku 2006)<sup>8</sup>. Debaty i spory polityczne wokół szkolnictwa w roku 2007 obejmowały działania ministerstwa pod kierunkiem Romana Giertycha (m.in. wspomniane wyżej stroje jednolite, ośrodki wsparcia pedagogicznego, tzw. „amnestia” maturalna) oraz Katarzyny Hall (idea „bonu edukacyjnego”, wycofanie się z pomysłów poprzednika dotyczących strojów, kwestia odpłatności za studia).

W grudniu 2007 roku szkolnictwo znajdowało się na miejscu siódmym na liście „najważniejszych problemów społecznych w Polsce”. Bardziej dokuczliwymi problemami były kwestie: zatrudnienia i bezrobocia (66% respondentów wskazało na ten problem), biedy (53%), przestępczości (38%), ochrony zdrowia (66%), rent i emerytur (66%) i korupcji (44%)<sup>9</sup>. Innymi słowy, kwestie zatrudnienia i bezrobocia, ochrony zdrowia oraz emerytur i rent w identycznym wymiarze powodowały zatroskanie dwóch trzecich populacji dorosłych Polaków. Ubóstwo, korupcja i przestępczość znajdowały się na kolejnych miejscach co do powagi zagadnienia. Respondenci uznawali takie problemy, jak: system podatkowy (21% wskazań respondentów), budownictwo mieszkaniowe (20%), odpowiedzialność za błędy w rządzeniu (17%), sytuację w rolnictwie (16%), słaby rozwój gospodarczy (14%), stosunki gospodarcze z zagranicą (12%), prywatyzację i reprivatyzację (6%), wojsko i obronność (5%) za mniej ważne.

W porównaniu z wszystkimi innymi problemami edukacja znalazła się w środku listy. Był to umiarkowanie ważny problem. Warto jednak zastrzec, że „kwestię szkolną” dzielił duży dystans (o 15%) od problemów znajdujących się poniżej na liście (systemu podatkowego – 21% i budownictwa mieszkaniowego – 20%), a niewielki od przestępczości (o 2%) i korupcji (o 8%), znajdujących się wyżej na liście. Używając stratyfikacyjnej przenośni, można określić miejsce szkolnictwa w klasie problemów „średnich – wyższych”.

Polska jest obecnie członkiem Unii Europejskiej. Z tego punktu widzenia, interesująca jest kolejność problemów społecznych w ocenie mieszkańców całej wspólnoty. Edukacja zajmuje podobne, środkowe miejsce na liście najważniejszych problemów mieszkańców Unii Europejskiej. W badaniach przeprowadzonych we wrześniu i październiku 2007 roku na próbie ponad 30 tysięcy mieszkańców 27 krajów Unii Europejskiej, Chorwacji, Macedonii, Turcji i Cyprze tureckim, Europejczycy wskazali za najważniejszy problem – bezrobocie (27% wskazań), a następnie: wzrost cen/inflację (26%), przestępczość (24%), opiekę zdrowotną (21%), sytuację gospodarczą (17%). Szkolnictwo znalazło się na dziewiątym miejscu i było przedmiotem

<sup>8</sup> A. Kubiak, *Barometr korupcji 2007. Raport z badań*, Fundacja Batorego, Warszawa 2008, [w:] <http://www.batory.org.pl/doc/barometr-korupcji-2007.pdf>.

<sup>9</sup> Każdy respondent mógł wskazać pięć najważniejszych problemów i dlatego procenty nie sumują się do 100.

troski 9% respondentów. W porównaniu z badaniami w 2007 roku liczba osób uważających edukację za najważniejszy problem wzrosła o dwa procent. Ważniejszymi problemami były: imigracja (15% wskazań), emerytury (14%) i terroryzm (10%). Mniej ważnymi niż edukacja kwestiami było opodatkowanie (9%) i budownictwo mieszkaniowe (8%).

W dwóch krajach europejskich szkolnictwo zostało uznane za trzeci pod względem ważności problem kraju. Była to Holandia (24% wskazań; za najważniejszy problem Holendrzy uznali opiekę zdrowotną 34% i przestępczość 33%) oraz Niemcy (bezrobocie 44%, wzrost cen/inflacja 33% i szkolnictwo 18%). W pozostałych badanych krajach szkolnictwo nie było przedmiotem takiego zaniepokojenia, ażeby respondenci przyznali mu status jednego z trzech najważniejszych problemów. Innymi słowy, jedynie Holendrzy i Niemcy uważali, że szkolnictwo jest bardzo ważnym, priorytetowym problemem stojącym przed ich krajem<sup>10</sup>. Skądinąd wiadomo, że jakość kształcenia i powiązanie systemu szkolnego z rynkiem pracy w tych krajach było bardzo wysokie.

Wcześniejsze badania A. Kubiak<sup>11</sup> pokazują, że waga problemu edukacji jest różna wśród poszczególnych kategorii społecznych. Najniższe zainteresowanie szkolnictwem jako problemem społecznym wykazali przedsiębiorcy (21% z nich wskazało na ten problem w badaniu z czerwca 2003 roku) i posłowie (odpowiednio: 21% z czerwca 2004 roku). Wyższą rangę przypisali mu urzędnicy (32% w czerwcu 2002 roku) i prokuratorzy (28% w lipcu 2005 roku). Rezultaty te świadczą o społecznym zróżnicowaniu podejścia do kwestii szkolnictwa jako problemu społecznego. Przynależność do określonej kategorii społecznej wpływa na uznanie wagi problemu. Chciałbym dodać, że dostępny materiał empiryczny jest niewielki i nie pozwala na uogólnienia, lecz umożliwia dostrzeżenie znaczących różnic między opiniami niektórych kategorii społecznych, na przykład – przedsiębiorców a urzędników.

## Wcześniejsze badania polskie

W materiałach archiwalnych dwóch głównych ośrodków badania opinii publicznej (Taylor Nelson Sofres Ośrodek Badania Opinii Publicznej, TNS OBOP dawniej OBOP i Centrum Badania Opinii Społecznej, CBOS) znajdujemy wyniki badań nad problemami społecznymi. Badania te nie były prowadzone regularnie, z jednostajną

<sup>10</sup> *Obawy Europejczyków* (2008). Sondaż Standard Eurobarometr zrealizowany przez Taylor Nelson Sofres Ośrodek Badania Opinii Publicznej (Ośrodek Badania Opinii Publicznej Sp. z o.o., TNS OBOP), <http://www.tns-global.pl/centrum/2008/2008-04/wid/6053>.

<sup>11</sup> A. Kubiak, *Barometr korupcji 2007. Raport z badań*, Fundacja Batorego, Warszawa 2008, <http://www.batory.org.pl/doc/barometr-korupcji-2007.pdf>.

częstością i przy użyciu ustalonej metodologii, podobnie jak to było w przypadku studiów prowadzonych przez ośrodki amerykańskie i brytyjskie. W niektórych badaniach stosowano pytania zamknięte, w innych otwarte. W pewnych badaniach proszono respondentów o wskazanie pięciu, w innych – dwóch lub trzech problemów. Autorzy kwestionariuszy prosili niekiedy osoby badane o podanie „najważniejszych problemów Polski”, inni – o „problem numer 1”, „priorytetowe problemy kraju” lub „problemy ważne dla nas i dla kraju”. Realizatorzy badań stosowali różne rodzaje prób, chociaż w większości przypadków posługiwali się próbami reprezentatywnymi dorosłej populacji Polaków. A. Sulek<sup>12</sup> przytoczył wyniki badań nad stosowaniem pytań zamkniętych i otwartych w studiowaniu problemów społecznych i pokazał, jak „poważne konsekwencje dla uzyskanych odpowiedzi ma samo sformułowanie pytania”. Inne czynniki wpływające na rezultaty to porządek pytań, odpowiedzi, możliwość odpowiedzi „nie wiem”<sup>13</sup>. Świadomość różnic w metodologii stosowanej przez ośrodki pozwala na krytyczną analizę danych zebranych w tabeli 3. W badaniach CBOS edukacja nie znalazła się na liście problemów, które uzyskiwały więcej niż 5% respondentów. W badaniach TNS OBOP edukacja była traktowana jako problem przez 6 do 8% badanych. Kwestia oświaty nabrała znaczenia w okresie poprzedzającym wprowadzenie reform społecznych rządu Akcji Wyborczej Solidarność i Unii Wolności (w 1998 roku). W pierwszej dekadzie nowego tysiąclecia respondenci TNS OBOP wskazywali na trudności związane z wdrażaną reformą szkolnictwa, dostępem do szkół, likwidacją niektórych oddziałów i szkół oraz nowym systemem egzaminowania.

Warto również zwrócić uwagę na różnice w badaniach krajowych i międzynarodowych. Badania przeprowadzone przez TNS OBOP oraz Pew Research Center (amerykański ośrodek badawczy prowadzący badania międzynarodowe) w 2002 roku pokazały odmienny obraz problemów społecznych, w tym edukacji. Badacze polscy stwierdzili, że „oświata” była wskazywana przez 5% respondentów jako „problem”. W badaniach prowadzonych w 44 krajach świata Pew Research Center stwierdziło, że „niski poziom szkolnictwa” wskazało 14% polskich respondentów. Dla porządku należy dodać, że wskaźnik ten był jednym z niższych w porównaniu do innych krajów. Na przykład na „niski poziom szkolnictwa” wskazywały odpowiedzi 42% Czechów, 51% Słowaków, 33% Ukraińców, 29% Rosjan, 37% Niemców. W innych krajach, niesąsiadujących z Polską, odpowiednie liczby były następujące: 37% Amerykanów, 25% Kanadyjczyków, 32% Anglików, 47% Francuzów oraz 82% Malijczyków i 70% Angolańczyków. Taki odsetek badań stwierdzał „niski poziom edukacji” w ich kraju. Wietnam był jedynym krajem, w którym było mniej wskazań niż

<sup>12</sup> A. Sulek, *Sondaż polski. Przygarść rozpraw o badaniach ankietowych*, Warszawa 200, s. 157.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

w Polsce, że poziom szkolnictwa stanowi problem. 13% badanych Wietnamczyków stwierdzało „niski poziom oświaty”<sup>15</sup>.

Tabela 4. Najważniejszy problem kraju według OBOP i CBOS w latach 1990–2005<sup>14</sup>

Rok\Ośrodek	OBOPiSP, OBOP, TNS OBOP	CBOS
1990 (sierpień)	---****	Brak problemu edukacji * +
1990 (listopad)	---****	Brak problemu edukacji * +
1991 luty	---****	Brak problemu edukacji * +
1993 marzec	---****	Brak problemu edukacji ** +
1993 październik	---****	Brak problemu edukacji * +
1994 luty	---****	Brak problemu edukacji ** +
1995	Oświata (sierpień) (6%) ** + +	Brak problemu edukacji (luty) ** +
1996 (styczeń)	Oświata, szkolnictwo, nauka (6%)	---****
1996 (marzec)	---****	Brak problemu edukacji ** +
1996 (listopad)	Oświata, szkolnictwo, nauka (7%)	---****
1997 (październik)	Oświata, szkolnictwo, nauka (7%)	---****
1998 (kwiecień)	Oświata, szkolnictwo, nauka (8%)	---****
1998 wrzesień	Stan oświaty, szkolnictwa (7%) +	---****
2002 maj	Oświata, reforma szkolnictwa, dostęp do szkolnictwa, nowy system egzaminów, likwidacja szkół, programy szkolne (5%)* +	---****
2006 listopad	(7%) ***	

Objaśnienia:

w kolumnie pierwszej w nawiasach – miesiąc publikacji, w kolumnie drugiej i trzeciej w nawiasach – odsetek wypowiedzi respondentów;

— – brak badań na temat najważniejszego problemu społecznego;

„brak problemu edukacji” – „edukacja” była wskazywana przez mniej niż 5% respondentów;

\* – pytanie otwarte, \*\* lista problemów do wyboru \*\*\* pytanie dotyczyło „dwóch najważniejszych problemów w obliczu których stanął kraj”, przeprowadzone wśród prawie 30 tysięcy mieszkańców Unii Europejskiej metodą wywiadu bezpośredniego; \*\*\*\* – nie prowadzono badań

+ – próba reprezentatywna, ++ – próba losowa, +++ – ogólnopolska próba udziałowa

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań OBOP i CBOS.

<sup>14</sup> Ankieterzy OBOP i CBOS prosili respondentów o wybranie z listy różnych problemów i wskazanie trzech spraw najważniejszych dla Polski lub zadawali pytanie otwarte o najważniejszy obecny problem dla Polski i Polaków.

<sup>15</sup> *What the World Thinks in 2002*. The Pew Research Center For The People & The Press. (2002), [www.pewtrusts.com/pdf/vf\\_pew\\_global\\_attitudes.pdf](http://www.pewtrusts.com/pdf/vf_pew_global_attitudes.pdf).

Tabela 5. Lista problemów społecznych w badaniach TNS OBOP i Pew Research Center

Lp.	TNS OBOP (maj 2002)	The Pew Research Center (grudzień 2002)
1	Bezrobocie (87%)	Przestępczość (80%)
2	Niski standard życia ludności, bieda, niskie płace i wysokie ceny (30%)	Korupcja polityków (70%)
3	Służba zdrowia i opieka medyczna (18%)	Terroryzm (45%)
4	Sytuacja gospodarcza kraju (14%)	AIDS i choroby zakaźne (37%)
5	Sytuacja wsi i rolnictwa (10%)	Kryzys moralny (36%)
6	Korupcja, afery, łapówkarstwo (7%)	Emigracja (22%)
7	Przestępczość (7%)	Konflikt etniczny (19%)
8	Młodzież (5%)	Niski poziom szkolnictwa (14%)
9	Oświata (5%)	Jakość wody pitnej (13%)
10	Krytyka elit politycznych, złe rządzenie (5%)	Imigracja (12%)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań: *Polacy o najważniejszych problemach Polski i o problemach lokalnych* (TNS OBOP, 2002) i *What the World Thinks in 2002* (The Pew Research Center For The People & The Press, 2002).

Zestawienie badań krajowych i międzynarodowych pozwala na lepsze odczytanie wyników i rozumienie problemu. Wyciąganie wniosków z tych badań jest możliwe przy znajomości kognitywnej metodologii badań sondażowych i zasadach metody socjologicznej. System nauczania i wychowania nie był jedną z najważniejszych spraw trudnych dla Polaków. Jednak zbiór respondentów większy niż wielkość błędu statystycznego wskazywał regularnie do połowy lat 90. na znaczenie tego problemu. W porównaniu z innymi krajami świata ocena polskiego systemu kształcenia i wychowania wypadła pozytywnie. Poziom szkolnictwa (14%) był trochę częściej wskazywany przez respondentów niż „jakość wody pitnej” (13%) i „imigranci” (12%), lecz spośród 44 badanych krajów Polska znalazła się na przedostatnim miejscu ze względu na niezadowolenie z systemu edukacji.

## Podsumowanie

Przedstawione wyżej materiały empiryczne prowadzą do kilku konstatacji. Po pierwsze, w społeczeństwach postindustrialnych system szkolny jest postrzegany przez członków społeczeństwa jako problem. We wszystkich wybranych krajach (USA, Wielka Brytania, Polska) kształcenie i wychowanie znalazły się na listach problemów społecznych, w środku lub na czele listy. W nowoczesnych społeczeństwach edukacja jest blisko związana z rynkiem pracy i dlatego dostęp do kształcenia na

wysokim poziomie stanowi jeden z warunków przyszłego, potencjalnego sukcesu w poszukiwaniu zatrudnienia i miejsca w strukturze społecznej.

Po drugie, znaczna część społeczeństw postindustrialnych trwale niepokoi się poziomem szkolnictwa. Szczególnie wyraźnie ujawnia się ten fakt w przypadku takich krajów, jak USA, Niemcy i Holandia, gdzie system edukacji poddawany jest krytycznej ocenie ze względu na „niski poziom szkół”. Porównanie i konkurencja między systemami społecznymi odnosi się nie tylko do gospodarki i siły militarnej. Zwracanie uwagi na „niski poziom” krajowego systemu oświatowego jest przejawem rywalizacji odbywającej się na innym polu niż wymiana towarowa, import–eksport, zadłużenie. Członkowie społeczeństwa troszczą się o efektywność i jakość pracy, kształcenia i nauczania. Chcą żyć w kraju, w którym szkoły zapewniają odpowiednio wysoki poziom wykształcenia dla najmłodszych pokoleń.

Po trzecie, reformy edukacji są rozwojową koniecznością we współczesnych rozwiniętych społeczeństwach. Sondáže opinii publicznej wskazują, kiedy w społeczeństwie rośnie potrzeba zmiany dotychczasowego systemu. Pokazują również szczególne aspekty dylematów modernizacyjnych. Na przykład: podział i narastanie nierówności między szkolnictwem publicznym a prywatnym, bezpieczeństwo uczniów i wychowanków, ocena jakości kształcenia.

Po czwarte, badacze posługują się w sondażach różnymi metodologiami. Stosują różne formy pytań (otwarte, zamknięte, półotwarte itp.), odmienną kolejność pytań, liczbę możliwości do wyboru, rodzaju prób itp. Interpretacja wyników bez znajomości stosowanej metodologii i jej ograniczeń prowadzi do zafałszowania obrazu rzeczywistości. Wiedza socjologiczna i znajomość metodologii badań społecznych jest niezbędną w procesie wyjaśniania i rozumienia zjawisk oraz procesów zachodzących w społeczeństwach ponowoczesnych. W szczególności dotyczy to zjawisk i procesów problemowych, czyli takich, które wzbudzają poczucie zagrożenia dla wielkich lub wpływowych grup społecznych, wywołują konflikty normatywne, są uznawane za potencjalny i pożądany przedmiot interwencji.





Anna Kwatera

---

## Pierwsze lata III Rzeczypospolitej jako kontekst kształtowania się społeczno-politycznych orientacji nauczycieli

### Wprowadzenie

Istnienie relacji między edukacją a polityką jest kwestią bezsporną. Polityka może zdominować edukację, jak działo się to przez długie lata w powojennej Polsce, kiedy upolitycznienie edukacji było największe. Także edukacja może oddziaływać na politykę, znajdując wyraz choćby w programach stale mnożących się partii politycznych; fakt, że służy społeczeństwu, a więc także władzy państwowej, nie oznacza jednak, że musi być jej podporządkowana<sup>1</sup>.

Polityczność edukacji wyraża się z jednej strony w utrwalaniu istniejącego porządku społeczno-politycznego, z drugiej zaś w jego zmianie<sup>2</sup> – twierdzi nie bez racji – Kazimierz Przyszczykowski.

System demokratyczny daje obywatelom możliwość dokonywania niezależnych wyborów, które w chwili obecnej nie są już wyborami zewnątrzsterownymi, opierającymi się na nacisku i przymusie, niepodlegającymi jedynie słusznej ideologicznie presji władzy czy państwa.

Problem relacji edukacja–polityka nabiera szczególnego znaczenia w sytuacjach przełomów politycznych. Wobec dokonujących się przemian, także świadomości społecznej oraz instytucji polityczno-prawnych, wagi nabiera problematyka kształtowania się poglądów i postaw, zwłaszcza tak swoistej grupy społecznej, jaką stanowią nauczyciele.

---

<sup>1</sup> Por. F. Adamski, *Wychowanie do prawdy ponad wyzwania pluralizmu ideologiczno-politycznego*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań pluralizmu ideologiczno-politycznego*, red. M. Czerepaniak-Walczyk, Szczecin 1996, s. 19.

<sup>2</sup> K. Przyszczykowski, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń–Poznań 1999, s. 8.

Przez ponad pół wieku powojennego funkcjonowania państwa polskiego obowiązywanie ideologii totalitarnej wykluczało istnienie pluralizmu na płaszczyźnie życia społecznego, politycznego, gospodarczego i kulturowego. Ideologiczny monopol władzy państwowej obejmował również cały system edukacji i wychowania. Odnosił się zarówno do programów szkolnych, sposobów ich realizacji, jak i do takich aspektów życia szkoły, jak: wystrój zewnętrzny czy obrzędowość<sup>3</sup>. Także nauczyciele podlegali ideologicznej, a więc i politycznej weryfikacji<sup>4</sup>.

### Pierwsze lata III Rzeczypospolitej

Ustrojowe procesy transformacyjne w Polsce, w świadomości i pragnieniach obywateli rozpoczęły wiele lat wcześniej niż ich widome znaki, z których pierwszym były obrady Okrągłego Stołu, trwające od 6 lutego 1988 roku do momentu podpisania dokumentów w dniu 5 kwietnia 1989 roku<sup>5</sup>. W negocjacjach po stronie opozycyjnej brały udział wyłącznie osoby desygnowane przez L. Wałęsę, z pominięciem środowisk nieidentyfikujących się z jego linią polityczną<sup>6</sup>. W toku dyskusji podjęto szereg kwestii dotyczących zasad funkcjonowania przyszłego ustroju politycznego, w tym: „pluralizm polityczny, demokratyczny tryb powoływania organów władzy państwowej, niezawisłość sądów oraz wybierany samorząd terytorialny”<sup>7</sup>.

Wniesiono też poprawki do konstytucji, na podstawie których wprowadzono dwuizbowy parlament, tj. sejm i senat, w miejsce zniesionej Rady Państwa powołano prezydenta, zreformowano sądownictwo przez powołanie Krajowej Rady Sądownictwa jako organu samorządowego sędziów, którym zakazano przynależności partyjnej.

1 stycznia 1990 roku zgodnie z uchwałą sejmową przestała obowiązywać dotychczasowa nazwa państwa – PRL. Godłu przywrócono koronę, a państwu – jego trady-

<sup>3</sup> F. Adamski, *op. cit.*, s. 13–15.

<sup>4</sup> Jeszcze w 1986 roku Cz. Mojsiewicz pisał: „Osoby, które występują w roli nauczyciela, a nie są związane z socjalistycznym ustrojem na dziś i jutro, nie mogą pełnić funkcji wychowawczych. Nauczaniem i wychowaniem w socjalistycznym szkolnictwie mogą zajmować się tylko ci, którzy identyfikują się z socjalizmem i jego przyszłością”. *Polityka i wychowanie*, red. Z. Misztal, Warszawa 1986, s. 166.

<sup>5</sup> Jak dowodzi J. Staniszkis, legalizacja „Solidarności”, zyskała aprobatę Moskwy już latem 1988 roku i fakt ten przyspieszył znalezienie w Polsce formuły „kontrolowanego przejścia” materializującego się w formie Okrągłego Stołu, stanowiącego katalizator przemian ustrojowych w innych krajach Europy Środkowej i Południowej. J. Staniszkis, *Postkomunizm. Próba opisu*, Gdańsk 2005, s. 278, przyp. 49.

<sup>6</sup> W. Pronobis, *Polska i świat w XX wieku*, Warszawa 1991, s. 487.

<sup>7</sup> A. Moniak, *op. cit.*, s. 16.

cyjną nazwę – Rzeczpospolita Polska, którą określono „demokratycznym państwem prawa, urzeczywistniającym zasady sprawiedliwości społecznej”<sup>8</sup>.

Zmiany konstytucyjne określiły Polskę jako demokratyczne państwo prawa; „wprowadzono zasadę suwerenności narodu i swobodnego tworzenia partii politycznych, przewidziano udział samorządu terytorialnego w sprawowaniu władzy, zapewniono swobodę działalności gospodarczej, ochronę własności osobistej i prawo dziedziczenia”<sup>9</sup>.

28 stycznia 1990 roku na swym XI zjeździe PZPR uległa ostatecznemu rozwiązaniu, a zaczęły się organizować nowe partie polityczne. Rozwój życia politycznego, a także związany z nim rozwój prasy o różnym obliczu społeczno-politycznym, wpływał na kształtowanie postaw społeczeństwa.

W pierwszych latach transformacji Polski system edukacyjny nadal funkcjonował na podstawie ustawy sprzed trzydziestu lat, która narzucała społeczeństwu jedyny uznawany przez władze komunistyczne model wychowania. Ministerstwo Edukacji Narodowej podejmowało wiele decyzji mających na celu przybliżenie systemu szkolnictwa do potrzeb społeczeństwa, np. wprowadzenie religii do szkół, rezygnacja z kierunków i zadań w pracy wychowawczej szkół realizowanych pod silnym naciskiem władz politycznych i oświatowych pod koniec okresu realnego socjalizmu, wdrażanie uniwersalnych deklaracji i paktów praw człowieka z Powszechną Deklaracją Praw Człowieka z 1948 roku, przesłaną do wszystkich szkół w 1989 roku.

Wszystkie te zmiany odbywały się za przyzwoleniem władz oświatowych, ale nie były usankcjonowane prawnie. Dlatego ogromnego znaczenia nabrała ustawa o systemie oświaty, uchwalona przez Sejm 7 września 1991 roku. Znajdowały się w niej zapisy dotyczące organizowania procesu wychowania na podstawie ogólnoludzkich wartości etycznych, uznania prawa pierwszeństwa rodziców do kierunku wychowania ich dzieci w szkołach. Przywrócono też wszystkim obywatelom prawo do zakładania i utrzymywania szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, rozszerzono kompetencje dyrektorów szkół.

Istotne znaczenie dla rzeczywistości edukacyjnej miało wprowadzenie możliwości przejmowania przez nowo powstałe samorządy gminne przedszkoli i szkół podstawowych znajdujących się na ich terenie, co stanowiło właściwą płaszczyznę pod przebudowę całego systemu edukacyjnego<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> A. Dudek, *Pierwsze lata III Rzeczypospolitej 1989–2001. Zarys historii politycznej Polski*, Kraków 2002, s. 98.

<sup>9</sup> A. Moniak, *op. cit.*, s. 18.

<sup>10</sup> W. Roszkowski, *op. cit.*, s. 438.

Nie spowodowało to bynajmniej zaistnienia w oświacie stanu, o którym można by powiedzieć, iż jest zadowalający. Owo niezadowolenie wynikało nie tylko z historycznych uwarunkowań odnoszących się do samej struktury i funkcjonowania szkolnictwa, ale także, jak ujmował to T. Lewowicki, ze zbyt wysokich wymagań czy oczekiwań, jakie stawia się oświacie, uważając, że może i powinna przewyższać różne słabości życia społecznego, gospodarczego czy kulturalnego. Nie bierze się jednak pod uwagę tego, że o rzeczywistości życia społeczno-gospodarczego decyduje wiele czynników, wśród których stan edukacji spełnia rolę ważną, ale nie najważniejszą<sup>11</sup>. T. Lewowicki zwracał także uwagę na dysfunkcjonalność oświaty przejawiającą się w działalności szkolnictwa słabo przygotowującego do życia społecznego, zawodowego, do samorozwoju, udziału w kulturze czy spędzania wolnego czasu. Krytycznego nastawienia do oświaty, która powinna sprostać pojawiającym się wyzwaniom, autor upatrywał w dużym schematyzmie w metodach i formach pracy, nadmiarze encyklopedycznej wiedzy o przeszłości, przy niezbyt rozbudowanej wiedzy o świecie współczesnym i jego przemianach<sup>12</sup>.

„Doświadczenia polskie 1989 roku niewątpliwie wpłynęły na tempo przemian w Europie Środkowo-Wschodniej. Za przykładem Polski, państwa tego regionu przystąpiły do burzenia zniechęconego porządku. Na Węgrzech, komunistyczna władza zezwoliła na przeprowadzenie daleko idących zmian ustrojowych. W Czechosłowacji, manifestacje uliczne doprowadziły do czeskiego okrągłego stołu. Masowe ucieczki obywateli z NRD i wielotysięczne demonstracje doprowadziły do zburzenia muru berlińskiego – symbolu międzynarodowego porządku ustalonego po II wojnie światowej. W Rumunii, w wyniku krwawych walk, został obalony system dyktatorski.

Jak w przeszłości wydarzenia rewolucyjne Wiosny Ludów przyniosły Europie upadek przestarzałego porządku, tak dokonanie przeobrażeń w 1989 roku, również doniosłych – obaliły realny socjalizm”<sup>13</sup>.

Był to jednak początek drogi, którą kroczy dziś rozwój polskiej demokracji. Jedną z wielu konsekwencji obrad okrągłego stołu, będących potwierdzeniem demokratycznych przemian, jakie w Polsce miały się dokonać, były wybory parlamentarne w czerwcu 1989 roku, w których mandaty uzyskali także przedstawiciele opozycji demokratycznej. Chociaż głową państwa został Wojciech Jaruzelski – przedstawiciel partii dotychczas rządzącej, misja sformowania rządu, na mocy obustronnych porozumień, powierzona została po raz pierwszy w powojennych dziejach Polski, niekomunistycznemu premierowi, Tadeuszowi Mazowieckiemu. Wicepremierem i ministrem finansów w jego rządzie został Leszek Balcerowicz.

<sup>11</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997, s. 31.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 31–32.

<sup>13</sup> J. Walnik, *op. cit.*, s. 10.

Kierowana przez niego ekipa gospodarcza stworzyła założenia pakietu stabilizacyjnego, odnoszącego się do trzech kierunków działań: „1) reforma finansów państwa i odzyskanie równowagi budżetowej; 2) wprowadzenie mechanizmów rynkowych; 3) zmiana struktury własnościowej gospodarki”<sup>14</sup>.

Znaczącymi przejawami demokratyzacji życia politycznego były też działania likwidacyjne dotyczące Urzędu do Spraw Wyznań, Służby Bezpieczeństwa (w zamian której powołano Urząd Ochrony Państwa) i cenzury, zaś Milicję Obywatelską przekształcono w Policję.

Dzięki niekrepowanej możliwości powstawania partii politycznych do 30 października 1990 roku, jak podają M. Chmaj i M. Żmigrodzki<sup>15</sup>, zarejestrowano 154 partie. Na czele najbardziej znanych spośród nich stali: Janusz Korwin-Mikke (Unia Polityki Realnej), Leszek Moczulski (Konfederacja Polski Niepodległej), Jan Józef Lipski (Polska Partia Socjalistyczna), Janusz Lewandowski (Kongres Liberalno-Demokratyczny), Wiesław Chrzanowski (Zjednoczenie Chrześcijańsko-Narodowe), Jarosław Kaczyński (Porozumienie Centrum).

Brak spójnej koncepcji rozwoju państwa i wewnątrzpartyjne spory doprowadziły do kryzysu, a w konsekwencji do rozpadu obozu solidarnościowego. Po wygraniu przez Lecha Wałęsę pierwszych w pełni wolnych, demokratycznych wyborów prezydenckich, kolejno desygnowani premierzy – Jan Olszewski, Jan Krzysztof Bielecki, nie potrafili przeciwdziałać pogarszającej się sytuacji ekonomicznej kraju. Oznaki recesji, będącej między innymi skutkiem trudności w dostosowaniu się przedsiębiorstw do gospodarki wolnorynkowej, jak i efektem załamania się wymiany gospodarczej z krajami byłego bloku wschodniego, towarzyszyły również kolejnym rządom, na czele których stali: Waldemar Pawlak i Hanna Suchocka.

Narastanie negatywnych nastrojów społecznych, spadek zaufania do wzajemnie skłóconych partii i rządów solidarnościowych spowodowały, iż w drugich wyborach parlamentarnych III Rzeczypospolitej, we wrześniu 1993 roku, zdecydowaną większość mandatów zdobyły ugrupowania postkomunistyczne: SLD i PSL. Ich pozycja została wzmocniona w 1995 roku, kiedy to wybory prezydenckie, przewagą 3% głosów, wygrał z Lechem Wałęsą przedstawiciel SLD Aleksander Kwaśniewski. Wobec tego, że Wałęsa miał także wielu zwolenników, komentowano powstałą sytuację jako „przepełnienie Polski”<sup>16</sup>.

Kolejni lewicowi premierzy: Józef Oleksy i Włodzimierz Cimoszewicz, nie potrafili zapobiec utracie poparcia wobec obozu politycznego skupionego wokół koalicji SLD-PSL.

<sup>14</sup> A. Dudek, *op. cit.*, s. 89.

<sup>15</sup> M. Chmaj, M. Żmigrodzki, *Status prawny partii politycznych w Polsce*, Toruń 1995, s. 24.

<sup>16</sup> Cyt. za: A. Dudek, *op. cit.*, s. 430–431.

Nie dziwi zatem fakt, iż w kolejnych wyborach parlamentarnych w 1997 roku, w starciu z mocno nadwyrężoną lewicą, zwycięstwo odniosły skonsolidowane wokół AWS ugrupowania prawicowe, wywodzące się z dawnego obozu solidarnościowego. Na czele nowo powołanego rządu stanął Jerzy Buzek. W czasie trwania jego kadencji Polska stała się członkiem NATO, jak również rozpoczęła starania o włączenie Polski do struktur Unii Europejskiej. Zainicjowane zostały cztery wielkie reformy ustrojowe i społeczne: 1) *administracji państwa* (powołano 16 województw, „samorządy powiatowe i wojewódzkie, nie wyposażono ich jednak w odpowiednie kompetencje, ani dochody własne [...]. Reforma nie ograniczyła w sposób istotny kompetencji rządu centralnego i nie spowodowała likwidacji branżowych resortów”<sup>17</sup>); 2) *oświaty* (wprowadzono między innymi 6-letnią szkołę podstawową i 3-letnie gimnazjum); 3) *ubezpieczeń społecznych* (zreformowano Zakład Ubezpieczeń Społecznych i umożliwiono działalność prywatnym funduszom emerytalnym, zapewniając im gwarancje państwowe); 4) *służby zdrowia* (powołano 16 kas chorych w poszczególnych województwach i jedną branżową dla służb mundurowych).

Negatywna ocena społeczna wprowadzanych reform, zwłaszcza skutków źle funkcjonującej służby zdrowia, stanowiła jedną z przyczyn spadku poparcia dla rządu Jerzego Buzka. Do zmiany, stanu społecznego niezadowolenia, nie przyczyniła się nawet podjęta w marcu 1999 roku, próba jego rekonstrukcji.

Konflikty w koalicji AWS-UW, zarówno w kwestiach programowych, jak i obrazy stanowisk, zawieranie sojuszy na szczeblu lokalnym z SLD przez przedstawicieli obu partii, powodowały postępujący paraliż wewnątrz tych ugrupowań. Nie zmieniły tego stanu podejmowane przez liderów politycznych próby przegrupowania sił na centroprawicowej scenie politycznej. Doniesienia o coraz to nowych aferach gospodarczych, finansowych i personalnych, kryzys finansów państwa, którym obarczano czteroletnie rządy ekipy Jerzego Buzka, doprowadziły w wyniku wyborów parlamentarnych we wrześniu 2001 roku do przejścia władzy przez lewicę z Leszkiem Millerem w funkcji premiera, który stworzył jak dotąd najmniejszy, bo 16-osobowy Rząd RP. W poczet szczególnie ważnych działań jego gabinetu wpisuje się dostosowanie polskich instytucji i przepisów prawa do wymogów unijnych, wynegocjowanie korzystnych dla Polski warunków akcesji do UE i podpisanie traktatu zjednoczeniowego. Kontynuowano też reformy systemu podatkowego i Zakładu Ubezpieczeń Społecznych, przekształcono Kasę Chorych w NFZ, przeprowadzono reformę strukturalną służb specjalnych, której zasadniczym punktem było powołanie w miejsce rozwiązanej UOP – Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego. Rozpoczęto realizację programu socjalnego dożywiania dzieci i młodzieży oraz po-

<sup>17</sup> G. Gorzelak, B. Jałowiecki, *Reforma terytorialnej organizacji kraju*, [w:] *Druga fala polskich reform*, red. L. Kolarska-Bobińska, Warszawa 1999, s. 50.

mocowego, skierowanego do absolwentów szkół i uczelni podejmujących pierwszą pracę. W 2003 roku premier wspólnie z prezydentem podjął decyzję o przystąpieniu Polski do międzynarodowej koalicji antyterrorystycznej i wysłaniu polskich wojsk do Iraku.

Jednak stałe utrzymywanie się bardzo wysokiego poziomu bezrobocia (osiągającego wartość 18% w skali kraju), ujawnianie kolejnych afer korupcyjnych z udziałem przedstawicieli tzw. elit politycznych, z których największym echem odbiła się „afera Rywina” spowodowało, że pod koniec sprawowania rządów gabinet Millera zanotował najniższe od 1989 roku poparcie. Poddany silnej krytyce premier w maju 2004 roku ustąpił, a jego miejsce w wyniku wprowadzenia konstytucyjnej formuły dokonywania zmiany na stanowisku premiera podczas trwania kadencji Sejmu, zajął na okres ponad roku inny przedstawiciel lewicy – Marek Belka. Fakt, iż po pierwszej prezentacji programu działania nie uzyskał w Sejmie *voitum* zaufania (które zdobył dopiero w wyniku wdrożenia konstytucyjnych uprawnień prezydenta, po ponownym desygnowaniu go na premiera), było kolejnym sygnałem, że lewicowa formuła rządów tamtym momencie dziejowym wyczerpała się, czego konsekwencją było przejście władzy w kolejnych wyborach przez ugrupowania prawicowe i objęcie funkcji premiera przez cieszącego się dużym poparciem społecznym (do którego przyczyniło się między innymi wynegocjowanie korzystnego dla Polski unijnego budżetu) – Kazimierza Marcinkiewicza. Jednak po niespełna roku sprawowania urzędu na skutek politycznych rozbieżności dotyczących wizji państwa i sposobu rządzenia pomiędzy premierem a liderami zwycięskiej partii (PiS), Marcinkiewicz podał się do dymisji, a jego miejsce zajął Jarosław Kaczyński, wieszcząc początek IV Rzeczypospolitej.

### Spółeczno-polityczne orientacje nauczycieli w świetle badań

„Obyś żył w ciekawych czasach” – mówi starochińska maksyma (którą jedni nazywają życzeniem, inni – klątwą). Niezależnie od interpretacji – najnowszej historii demokratycznej Polski nie można odmówić tego, że jest arcyciekawa.

Działalność demokratyczna, jak dowodzi K.R. Popper, rodzi społeczeństwo otwarte, w którym panuje pragmatyzm, tolerancja, a rozwój dokonuje się przez stopniowe reformy, jedności państwa, postępu, praw politycznych i obywatelskich, niepodległości, czy wreszcie osiągnięcia władzy<sup>18</sup>. Działania polityczne o charakterze demokratycznym są zjawiskiem otwartym, każdy bowiem może dążyć do realizacji

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 209.

swych celów i interesów społecznych, a także jest uprawniony do oceniania poczynań sprawujących władzę<sup>19</sup>.

Trafnie zauważa M. Czerepaniak-Walczak, iż udział kształcenia i wychowania w demokratycznych przemianach wiąże się z tworzeniem warunków i sytuacji, w których ludzie mogą być wyposażani i wyposażać siebie w normy etyczne, poczucie uczciwości oraz rozsądek w wyborze dróg realizacji indywidualnych i/albo wspólnotowych projektów przyszłości. Ma to szczególne znaczenie w kontekście odkrywania i projektowania związków między edukacją i demokratycznym uczestnictwem w poszczególnych dziedzinach życia<sup>20</sup>.

Dodajmy – ciągle zmieniających się dziedzinach życia, z których tą dotyczącą nauczycieli w najbardziej bezpośrednim zakresie była wprowadzona bez ich udziału, poparcia, a przede wszystkim przygotowania – reforma systemu edukacji. Potwierdzają to zarówno nauczyciele biorący udział w publicznej debacie na ten temat, jak i ci spośród nich, którzy dali wyraz swojemu niezadowoleniu w pamiętnikach analizowanych przez W. Drózkę<sup>21</sup>. Autorka określa położenie, w jakim znaleźli się nauczyciele czasu zmiany, sytuacją „podwójnego przymusu”.

Z jednej strony odnosi się on do konieczności przystosowania się, czy też udźwignięcia ciężaru zafunkcjonowania w całkowicie nowych warunkach społecznych, politycznych i gospodarczych. Z drugiej strony dotyczy tego, że uczyniono z nauczycieli, co wielce znaczące, głównych wykonawców szczególnie istotnej zarówno dla nich, jak i całego społeczeństwa – reformującej edukację – zmiany, co z kolei spowodowało, że nowe zasady i reguły, którym musieli się podporządkować u wielu wywołały poczucie „swoistej dekapitalizacji doświadczenia, nabytej wiedzy, postaw, sposobów reagowania, jako nieprzydatnych w nowych realiach bądź wymagających głębokiej rewizji i zmiany”<sup>22</sup>.

Nauczyciele, których Counts nazywa „agentami zmiany społecznej”<sup>23</sup>, stanowią to ogniwo społecznej struktury, któremu wyznacza się rolę inicjującą i stymulującą zmiany, wyznacza, a zatem rozszerza przepis roli, w ramach której funkcjonują.

Mając z kolei na uwadze wyniki badań (T.M. Newcomb 1962; T. Nowacka 1970; M. Wosiński, E. Namysłowska 1973) dotyczących możliwości i siły oddziaływania nauczycieli na kształtowanie i zmianę postaw uczniów czy wychowanków, w tym także postaw społecznych i politycznych, interesujące jest to, jak oni potrafią rozpo-

<sup>19</sup> M. Bankowicz, *Słownik polityki*, Warszawa 1996, s. 208.

<sup>20</sup> *Edukacja wobec wyzwań pluralizmu...*, *op. cit.*, s. 7.

<sup>21</sup> W. Drózka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich*, Kielce 2008, s. 341.

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 341.

<sup>23</sup> I. Kawecki, *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*, Kraków 2003, s. 226.



znawać, oceniać i wartościować te składniki otoczenia, które pozwalają konstruować stosunek do rzeczywistości.

Nie bez znaczenia jest zatem kwestia tego, w jaki sposób postrzegają oni, interpretują i wartościują realia życia społeczno-politycznego. Uznawane przez nauczycieli normy, wyznawane wartości, przejawiane postawy, czyli wszystkie te elementy, które wchodzi w skład szeroko rozumianych orientacji społeczno-politycznych, mają wpływ na kształtowanie świadomości odbioru owych realiów u młodego pokolenia.

Konceptualizacja omawianych tu badań społeczno-politycznych orientacji nauczycieli oparta została na definicji skonstruowanej przez M. Ziółkowskiego, która mówi, że orientacja społeczno-polityczna jest to „pewna zgeneralizowana tendencja do postrzegania, wartościowania, odrzucania i reagowania na rzeczywistość, w tym wypadku – społeczno-polityczną. Orientacje to nie tylko poglądy, wyraziste i uświadamiane przekonania, lecz także częściowo uświadamiane przecucia, odczucia, lęki”<sup>24</sup>.

M. Ziółkowski, określając orientacje jako całościowy stosunek jednostek do systemu społecznego, a w tym także politycznego, wyróżnił takie ich elementy składowe, jak:

- wartości rozumiane jako pewne obrazy, czy wizje rzeczy, stanów czy procesów pożądaných, uznawanych za słuszne, właściwe, takich, jakich by się chciało,
- potoczna wiedza o rzeczywistości, składająca się z opisu i diagnozy stanu obecnego, jego ocena oraz wyjaśnienia, postrzegania przyczyn tego stanu,
- dyspozycje do zachowań wobec określonych obiektów oraz umiejętność programowania tych zachowań.

### Założenia metodologiczne

Zasadnicza kwestia projektu badawczego realizowanego za pomocą metody sondażu diagnostycznego, odnosiła się do znalezienia odpowiedzi na pytania:

Jakie są społeczno-polityczne orientacje nauczycieli i jakie czynniki je warunkują?

Problemy te zostały uszczegółowione pod kątem takich zagadnień, jak: zainteresowanie nauczycieli problematyką społeczno-polityczną, ich preferencje polityczne, ustosunkowania do transformacji systemowej, partii, organizacji i instytucji funkcjonujących w państwie, zaangażowanie w życie społeczno-polityczne kraju, jak również projekcji optymalnego dla Polski systemu partyjnego i modelu państwa. Rozpatrywano je z uwzględnieniem takich zmiennych jak: płeć, wiek, pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania, staż pracy, dziedzina zainteresowań zawodowych (nauczany przedmiot).

<sup>24</sup> *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski i in., Poznań 1990, s. 57–58.

### Spółeczno-demograficzna charakterystyka badanej grupy

Badaniami ankietowymi prowadzonymi od października 2002 do kwietnia 2003 roku, objęto 542 nauczycieli gimnazjów i szkół średnich z rejonu Małopolski; kobiety stanowiły 68,8% badanych, mężczyźni – 31,2%.

Najbardziej liczną grupę tworzyli ankietowani pochodzenia robotniczego (47%), pochodzenie inteligenckie deklarowało 44,1%, zaś chłopskie – 8,9%.

Mieszkańcy wsi stanowili 30% badanych, różnej wielkości miast – 46%, wielkiego miasta (pow. 250 tys.) – 24%.

Najliczniejszą wśród badanych grupą (37,1%) byli nauczyciele, których staż pracy zawierał się w przedziale 1–10 lat, najmniej liczną (0,4%) – najstarsi stażem: przekroczyli 31 lat pracy w zawodzie nauczyciela; odsetek reprezentantów przedziałów stażowych 11–20 i 21–30 lat wynosił odpowiednio 32,1% i 30,4%.

Nauki humanistyczne frekwencyjnie dominujące w planach nauczania, to najsilniej reprezentowana (41,4%) dziedzina zainteresowań zawodowych respondentów; udział w badaniach przedstawicieli nauk matematyczno-fizycznych to 19,7%, nauk biologiczno-chemicznych – 17,3%, przedmiotów artystycznych – 9,4%, innych przedmiotów, w tym zawodowych – 12,2%.

### Wyniki badań

Nauczyciele należą do tej specyficznej grupy ludzi, którą z racji pełnionej roli, cechować powinien wysoki stopień świadomości, czyli organizacji własnej wiedzy zarówno potocznej, jak i naukowej.

Nowy dla naszego państwa, wciąż jeszcze kształtujący się ustrój demokratyczny, niesie z sobą wiele możliwości, wyzwań, ale także niepokojów. System sprawowania władzy, ustrój polityczny, orientacje społeczne, kultura polityczna, normy społeczne, ale i ksenofobia, anarchia, to pojęcia, których znajomość i właściwe rozumienie są obowiązkowe dla każdego świadomego człowieka, zwłaszcza przedstawiciela młodego pokolenia. Właściwa denotacja pojęć tych i wielu innych zależy w dużym stopniu od tego, czy i jak nauczyciele rozumieją je i wyjaśniają. Nie tylko historycy i uczący wiedzy o społeczeństwie odgrywają tu wielką rolę, ale wszyscy inni nauczyciele, którzy na swoich zajęciach komentują aktualne wydarzenia polityczne, rozmawiają z uczniami w czasie przerw, czy spotkań prywatnych. W sposób szczególny odnosi się to do nauczycieli gimnazjów, w których młodzież nastawiona jest na poznawanie nowych, otaczających ją zjawisk, oraz nauczycieli szkół średnich, w których wiedza jest kompletowana, uzupełniana, poszerzana, dzięki czemu młody człowiek może kształtować własny pogląd na świat, a także swój ideowy światopogląd.

Wyniki badań R. Kicińskiego wykazują, że 65,7% nauczycieli zgadza się ze stanowiskiem, że szkoła nie powinna unikać żadnych tematów politycznych, ale po-

winna być w tej dziedzinie pluralistyczna, zapoznawać z różnymi poglądami, zezwalać na oddziaływanie nauczycieli o różnych poglądach politycznych. Istotne również, że 61,7% uważa, że w szkole jest miejsce na komentarz do aktualnych wydarzeń politycznych, który kształtuje stosunek do tych wydarzeń<sup>25</sup>.

### Zainteresowanie problematyką społeczno-polityczną

Jedno z podstawowych pytań zadanych nauczycielom dotyczyło kwestii ich zainteresowania problematyką społeczno-polityczną. Okazało się, że zdecydowana większość badanych nauczycieli (94%) interesuje się problematyką społeczno-polityczną; tylko 6% z nich nie wykazywało takiego zainteresowania. Wśród motywów zainteresowania dominowały osobiste preferencje (40,2%) oraz potrzeby zawodowe wynikające z pełnienia roli nauczyciela (39,7%). Nauczyciele przedmiotów humanistycznych częściej niż nauczyciele innych grup przedmiotowych jako przyczynę zainteresowania podawali potrzeby zawodowe wynikające z pełnienia roli nauczyciela; wśród nich znajdowała się też największa grupa osób, które tą problematyką się nie interesują.

Motyw własnych preferencji i zainteresowań był wiodący w najmłodszej (24–30 lat) i najstarszej (powyżej 51 lat) grupie wiekowej, zaś racja bycia nauczycielem – w grupie badanych w wieku 31–40 lat.

Wśród zagadnień społeczno-politycznych najbardziej interesujących nauczycieli w pierwszej kolejności wskazywano na kategorię problemów związanych z własnym obszarem zawodowym, to jest na oświatę i edukację, a także aktualne wydarzenia społeczne i polityczne, w ramach których mieszczą się zagadnienia gospodarcze, związane z polityką międzynarodową oraz bezpieczeństwem wewnętrznym kraju.

Kwestia związku zainteresowania wydarzeniami z zakresu życia społeczno-politycznego z intensywnością ich przywoływania przez media, przez większość badanych była bagatelizowana; skłonni byli twierdzić, że ich zainteresowanie utrzymuje się na stałym poziomie niezależnie od szumu medialnego, jaki wywołują niektóre fakty i wydarzenia; pozostali wyrażali opinię, że to szum medialny jest wskaźnikiem rzeczy ważnych, bądź też określali medialny wpływ jako odwrotnie proporcjonalny do zainteresowania, powodujący awersję lub przesyt informacyjny.

### Zorientowanie w sytuacji politycznej i problematyce społecznej

Najwięcej, bo blisko połowa ankietowanych nauczycieli określiła swoje zorientowanie w sytuacji politycznej i problematyce społecznej jako dobre, odpowiednio: 46,7% i 45,7%.

<sup>25</sup> R. Kiciński, *Wizje szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym*, Warszawa 1993, s. 41.

Deklaracje wskazują, że mężczyźni pracujący w zawodzie nauczyciela wykazywali większe zorientowanie w sytuacji społeczno-politycznej niż wykonujące zawód nauczyciela kobiety; te bowiem dominowały w kategorii dostatecznych ocen swojego zorientowania, jak również w kategorii osób w ogóle nie zainteresowanych tymi zagadnieniami; przewaga mężczyzn zaznaczyła się zarówno w ocenach dobrych, jak i bardzo dobrych.

Wśród źródeł swojej wiedzy społeczno-politycznej badani najczęściej wymieniali telewizję (30,6%), radio i prasę codzienną (po 20,0%).

Największy odsetek nauczycieli zorientowanych bardzo dobrze i dobrze to osoby w średnim wieku i starsze (powyżej 41 lat); wśród nich było najmniej osób, których kwestie społeczno-polityczne nie interesują; u młodszych nauczycieli dominowały dostateczne oceny własnego zainteresowania.

Bardzo dobre zorientowanie najczęściej deklarowali nauczyciele przedmiotów humanistycznych (12,9%), jednak to w grupie nauczycieli przedmiotów zaliczonych do kategorii *inne* znajduje się najmniejszy odsetek tych, którzy potwierdzili brak zorientowania; z kolei spośród przedstawicieli nauk biologiczno-chemicznych nie było osób, które w tych kwestiach nie są zorientowane.

Znaczenie miejsca zamieszkania dla bardzo dobrego zorientowania nie jest różnicujące (wynosi w miastach i na wsi po 23,8%); w przypadku zorientowania dobrego i dostatecznego dominowali mieszkańcy wsi, wśród niezorientowanych – mieszkańcy wielkiego miasta.

### Preferencje polityczne

W oświadczeniach badanych dominuje orientacja prawicowa – wskazało ją 44,1% z nich; częściej przyznawali się do niej mężczyźni niż kobiety; zorientowani lewicowo stanowili 22,5% badanych (w większości kobiety); 18,8% respondentów nie określiło swoich politycznych preferencji, wskazując wprost – że takich nie posiadają; do tej grupy odpowiedzi zaliczono również głosy osób, które w tej kwestii się nie wypowiedziały; 14,6% nie wiązało swoich poglądów politycznych z konkretną stroną sceny politycznej i wybierało opcję centrową, a także centroprawicową i centrolewicową.

Najwięcej zwolenników opcji prawicowej (46,4%) wywodziło się z rodzin robotniczych; zwolennicy opcji lewicowej (48,8%) w przewadze pochodzili z rodzin inteligentnych, z których rekrutowało się także 48,0% tych, którzy nie opowiedzieli się za wyborem jakiegokolwiek opcji; inne orientacje, w tym centrową najczęściej (58,2%) deklarowali badani z rodzin robotniczych.

Wraz z wiekiem zmieniał się zakres polaryzacji poglądów w dychotomicznej perspektywie (prawica/lewica); większy (średnio 25%) osiągał wśród badanych, którzy nie przekroczyli 40. roku życia, mniejszy (średnio 16%) u pozostałych.

Pojęcia: prawicowość/lewicowość były przez większość badanych identyfikowane zgodnie z ich obiektywnie wyznaczonymi wskaźnikami; dodatkowo egzemplifikując, orientacja prawicowa manifestowała się w głosowaniu na takie partie, jak: LPR, PiS, lewicowa – SLD, SdRP, UP, centrowa – PO, UW.

O ile dla większości badanych nie stanowiło problemu rozumienie i wyjaśnianie takich pojęć politycznych, jak: prawica–lewica oraz zakwalifikowanie własnych poglądów do określonej opcji, zgodnie z jasno precyzowanymi założeniami, o tyle przejście na wyższy poziom abstrakcji myślenia politycznego, które wiązało się z koniecznością odniesienia się do pojęć takich, jak: liberalizm, konserwatyzm czy radykalizm, stanowiło dla nich dużą trudność; fakt ten uprawnia to do stwierdzenia, że badani nauczyciele wpisują się w schemat wyników badań, jakie w 1960 roku uzyskali A. Campbell, P.E. Converse, W.E. Miller i D.E. Stokes (do dziś te wyniki nie zostały zakwestionowane), mówiących, że jedynie niewielki procent społeczeństwa, dokonując swoich wyborów politycznych, posługuje się w sposób świadomy kategoriami takimi jak konserwatyzm czy liberalizm.

#### Transformacja ustrojowa a rewizja poglądów

Zdecydowana większość nauczycieli (81,5% – częściej kobiety niż mężczyźni) deklaruwała trwałość wyznawanych poglądów niezależnie od zmian systemowych; 18,5% przyznawała, że zrewidowała swoje poglądy w wyniku przemian, jakie dokonały się po 1989 roku; ich powody ujmowane były w kategoriach nacechowanych głównie pejoratywnie, takich jak: rozczarowanie, brak zaufania, ogólne zniechęcenie do polityki i polityków.

Wśród osób, które przewartościowały swoje poglądy 35,0% to badani w wieku 41–50 lat, z racji doświadczeń życiowych znający realia życia sprzed przełomu i tego w demokratycznej Polsce.

#### Postrzeganie instytucji i organizacji funkcjonujących w państwie

Suma pozytywnych ocen instytucji, organizacji i partii funkcjonujących w Polsce jest blisko dwukrotnie mniejsza od sumy ocen negatywnych; dowodzi to istnienia nastrojów niezadowolenia z jakości funkcjonowania istotnych składników państwa.

Wśród organizacji i partii cieszących się największym zaufaniem badanych najczęściej wymieniano: organizacje pozarządowe – zwłaszcza fundacje i stowarzyszenia charytatywne, organa kontroli państwowej jak: RPO, NIK, partie: PiS, PO.

Na zaufanie w opinii badanych w największym stopniu nie zasługiwały: niektóre partie (Samoobrona, SLD), organa prawne (sądy, policja), organa najwyższej władzy państwowej (rząd, sejm), ponadto: ZUS, NFZ.

Za potencjalnie optymalny dla Polski system partyjny badani uznali system dwupartyjny, negując zarówno monopartyjny jako ten, który się nie sprawdził, jak

i wielopartyjny, ze względu na kontrowersje, jakie wzbudza jego obecne funkcjonowanie.

W ocenach polskiej klasy politycznej dominowały głosy krytyczne, jednoznacznie negujące jej uwikłanie w zjawiska takie, jak: korupcja, brak transparentności działań, nepotyzm polityczny, wypowiedane w kontekście zagrożeń dla właściwego (pożądanego) rozwoju polskiej demokracji.

Stwierdzono istnienie zdecydowanych rozbieżności pomiędzy wyobrażeniem cech, jakie powinien zdaniem badanych posiadać idealny polityk, a walorami, jakie są reprezentowane przez polskich polityków.

### Aktywność społeczno-polityczna

Najważniejszymi wyznacznikami aktywności obywatelskiej są dla większości badanych: udział w wyborach i innych formach aktywności politycznej (64,3%) oraz udział w organizacjach pozarządowych (46,4%); swoją aktywność wyborczą (w ostatnich przed badaniem wyborach) potwierdziło 62,5% ankietowanych.

Przynależność do organizacji społeczno-politycznych potwierdza 10,5% ankietowanych (w zbliżonych proporcjach kobiet i mężczyzn – różnica dotyczy jednego punktu procentowego); zaangażowani najczęściej mieli 31–40 lat (35,0%), pochodzili z wielkiego miasta (40%) i wywodzili się z rodzin o korzeniach robotniczych.

Zdecydowana większość badanych dostrzegała związek pomiędzy aktywnością społeczną czy polityczną a możliwością wpływu na funkcjonowanie mikrospołeczności; jednak realność tego wpływu oceniana była odwrotnie proporcjonalnie do wielkości obszaru potencjalnych oddziaływań.

W kontekście roli aktywności w uzyskiwaniu możliwości oddziaływania na wydarzenia w skali kraju ujawniło się zdecydowane poczucie braku takiego wpływu / mocy sprawczej.

### Zagrożenia dla polskiej demokracji

Nauczyciele dostrzegali i wskazywali takie rejonny funkcjonowania państwa, które w przypadku braku podjęcia odpowiednich działań naprawczych mogą stanowić zagrożenie dla stabilności polskiej demokracji. Zaliczyli tu: sposób wprowadzania reform, funkcjonowanie opieki zdrowotnej i szkolnictwa, konieczne zmiany w zakresie modyfikacji przepisów prawnych, brak właściwych działań w zakresie polityki proimigracyjnej, polskiej polityki zagranicznej oraz polityki bezpieczeństwa wewnętrznego, a także upolitycznienie religii.

### Preferowane koncepcje państwa

Spośród zaproponowanych możliwości dotyczących projekcji optymalnego dla Polski modelu państwa, największą rzeszę zwolenników (61,8%) zyskała wśród nauczy-

cieli opcja pośrednia, pomiędzy socjalną a liberalną; 25,1% badanych wybrało koncepcję państwa opiekuńczego, zaś 13,1% – wizję Polski jako państwa liberalnego.

## Podsumowanie

J. Legowicz pisał, że to „od nauczyciela zaczyna się i rozwija każdy kryzys i każdy postęp pedagogiczny”<sup>26</sup>. Dokonując rozszerzenia tej tezy na ogólną kategorię rozwoju jako takiego, która jako warunek *sine qua non* wpisana jest we współczesność, można uznać, że nauczyciel jest swoistym katalizatorem nie tylko samych zmian, ale i sposobu ich postrzegania przez tych, na których ma możliwość bezpośredniego oddziaływania, jednak sposób i zakres tego wpływu jest determinowany przez szereg czynników. Ważniejszym z nich jest, jak się wydaje, ten, który W. Dróżka określa indywidualnym stylem pedagogicznym. Wyznacza go specyfika osobowości nauczyciela definiowana poprzez jego oczekiwania, osobiste przeświadczenia, zainteresowania, umiejętność krytycznego myślenia, prospołeczną orientację<sup>27</sup>, które stanowią swoisty filtr postrzegania, interpretowania i wartościowania zjawisk otaczającego świata.

Analiza wyników uzyskanych w omówionym tu badaniu, pozwoliła podjąć próbę zrekonstruowania tego wycinka świadomości nauczycieli, który zawiera obraz społeczno-politycznej rzeczywistości. Chodzi tu zarówno o umiejętność dostrzegania przez nich pewnych faktów i zdarzeń, wnikliwego obserwowania i wyciągania wniosków, które pozwalałyby dociekać o ich przyczynach i określać warunki ich występowania, jak również przewidywanie (pozytywnych i negatywnych) skutków, następstw i konsekwencji omawianych zjawisk. Istotną kwestią była tu także umiejętność dokonywania ocen osób (polityków), partii, wydarzeń politycznych, instytucji i organizacji funkcjonujących w państwie, procesów (reformy państwowe, demokracja), z punktu widzenia tego, na ile te elementy społecznego funkcjonowania wypełniają formułowane wobec nich oczekiwania.

Przy dokonywaniu wszelkiego rodzaju analiz mających na celu doprowadzić do uchwycenia faktów, poznania czynników, które mają na nie bezpośredni lub pośredni wpływ, konstruowania odniesień czy zrozumienia zakresów znaczeniowych rozpatrywanych zagadnień, ważne jest, by nie tracić z pola widzenia tego, że społeczny odbiór poszczególnych składników rzeczywistości, w tym także społeczno-politycznej, nie jest bezpośrednim odzwierciedleniem jej rzeczywistego funkcjonowania. Ważne, by mieć świadomość tego, że zależy on od szerszego kontekstu będącego wypadkową tych elementów, które kształtują świadomość społeczną, a także pozytywny lub negatywny sposób jej odbioru.

<sup>26</sup> J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania wychowania*, Warszawa 1975, s. 95.

<sup>27</sup> W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli*, Kielce 2004, s. 376–377.





## Nauczyciel wobec wyzwań XXI wieku

### Wprowadzenie

Wiek XX stał się niebywałym w całej dotychczasowej historii ludzkości okresem przemian, które wstrząsnęły właściwie wszystkimi układami instytucjonalnymi i istniejącymi systemami wartości<sup>1</sup>. Dlatego też współczesne przemiany edukacyjne muszą uwzględniać diagnozę sytuacji człowieka w świecie. Każda zasadnicza zmiana ludzkiego świata stawia bowiem pojedynczych ludzi i społeczeństwo przed koniecznością nabywania nowych sposobów zachowania i wartościowania, domaga się zasadniczych zmian mentalnych i świadomościowych, domaga się tym samym innej edukacji<sup>2</sup>.

W okresie transformacji ustrojowych i wdrażanej wciąż reformie oświatowej powoli zmienia się oblicze polskiej szkoły, różnicują się jej zadania, zmieniają się oczekiwania społeczeństwa względem nauczycieli (szczególnie rodziców i uczniów). Rola nauczyciela postrzegana jest już nie tylko jako rola dydaktyka, ale także wychowawcy i opiekuna, przewodnika i doradcy, partnera podmiotu, uogólniając – menedżera w edukacji<sup>3</sup>. Reforma edukacji wyznaczyła mu więc nowe funkcje i zadania organizacyjne; „zmusiła” do zdobywania nieznanych dotychczas kompetencji; do ciągłego doskonalenia posiadanych umiejętności; do poszukiwania optymalnych metod i form pracy wpływających na efektywność procesu nauczania i uczenia się<sup>4</sup>. Jak więc widać, rozszerza się zakres obowiązków nauczycieli, co stanowi odzwierciedlenie zmieniającej się roli nauczyciela zarówno w szkole, jak i w środowisku<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dwudziestych*, Kraków 2002, s. 9–10.

<sup>2</sup> H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997, s. 9.

<sup>3</sup> J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Gorzów Wielkopolski 1999, s. 290 i nast.; por.: J. Gnitecki, *Zarys metodologii podejmowania decyzji menedżerskich w oświacie*, Poznań 2000.

<sup>4</sup> M. Kazimierowicz, *Nauczyciel współczesnej szkoły*, „Nowa Szkoła” 2007, nr 6, s. 9.

<sup>5</sup> B. Bromberek, *Studia uniwersyteckie w zakresie nauki o edukacji (w świetle badań empirycznych)*, Poznań 1994, s. 290 i następne.

Oczywiste wobec tego wydaje się stwierdzenie, że przemianie edukacji równocześnie musi towarzyszyć przemiana nauczyciela. Chodzi o to, aby nauczyciel, zgodnie z potrzebami kształtowanymi przez transformację ustrojową w Polsce i zgodnie z charakterem jego „misji”, mógł pełnić rolę głównego czynnika inspirującego emancypację i upodmiotowienie<sup>6</sup>. Aby posiadał kompetencje poznawcze, interpretacyjne, komunikacyjne, emancypacyjne i specyficzne dla okresu transformacji demokratycznej – kompetencje koordynowania rozbieżnych perspektyw, jakie niosą antynomie demokracji<sup>7</sup>. Albowiem praca nauczycieli wykonywana przez pryzmat dawnych przyzwyczajzeń nabiera w świetle przemian niebezpiecznego kierunku: koncentruje się na przeszłości, zapominając o wyzwaniach i oczekiwaniach przyszłości. Dlatego też aby sprostać wymaganiom współczesności, nauczyciel musi wypracować własny sposób realizowania powierzonych mu zadań, krytycznie oceniając dawne wzory pracy. Bogata już dziś literatura pedeutologiczna uzmysławia nauczycielowi z całą ostrością, że to on sam powinien czuć się zobowiązany do tworzenia i udoskonalania idei kształcenia młodych pokoleń, a nie tylko do realizowania z góry narzuconych zadań. W tej sytuacji nauczyciel postrzegany jest jako ten, który musi podjąć walkę z „wyuczoną bezradnością” oraz „technicznym etosem pracy”<sup>8</sup>.

## Funkcje i zadania nauczyciela

Funkcje i zadania szkoły oraz nauczyciela wyznaczane są na ogół przez: podstawowe cele społeczne i relacje międzyludzkie, sfery aktywności człowieka oraz określone miejsce szkolnictwa w systemie edukacji narodowej. Są one przedstawiane w pracach pedeutologicznych, raportach edukacyjnych, dokumentach państwowych i w aktach normatywnych.

R.J. Arends uważa, iż „pracę nauczyciela można rozpatrywać ze względu na trzy główne rodzaje funkcji: kierownicze, interakcyjne i organizacyjne”<sup>9</sup>. Natomiast M. Łobocki mówi o funkcjach: dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej<sup>10</sup>. Nie jest jednak celem artykułu przytaczanie licznych typologii i klasyfikacji funkcji<sup>11</sup>.

<sup>6</sup> R. Kwiecińska, *Rozum czy serce?*, Kraków 2000, s. 23.

<sup>7</sup> M. Dudzikowa, *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996, s. 11.

<sup>8</sup> I. Nowosad, *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przemian*, Kraków 2001, s. 282.

<sup>9</sup> R.J. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.

<sup>10</sup> M. Łobocki, *Trudności wychowawcze w szkole*, Warszawa 1989, s. 12.

<sup>11</sup> Na przykład Cz. Banach uzupełnia zakres tych funkcji o: diagnozowanie, szkolne ukierunkowanie, resocjalizację, działalność innowacyjno-reformatorską, organizację pracy własnej i uczniów, współpracę ze środowiskiem i samodoskonalenie. Należy także dodać, że w zreformowanej szkole utworzono również nowe funkcje nauczyciela, powiązane z awansem zawodowym. Należą do

Pragnę podkreślić, że funkcje nauczyciela ulegają wciąż przekształceniom na tle dokonujących się przemian w życiu społecznym i warunków pracy pedagogicznej. W tym tkwi istota funkcji wypełnianych przez nauczyciela.

W każdej funkcji zawarte są określone zadania stanowiące grupy czynności, których wykonywanie prowadzi do realizacji celów. Zadania przypisane nauczycielom (podobnie jak funkcje) są bardzo liczne. Czytamy o nich w różnych dokumentach m.in. w raporcie Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej „Edukacja narodowym priorytetem”<sup>12</sup> z roku 1989. Ponadto wielu pedeutologów w swych pracach wymienia liczne zadania nauczycieli wypływające bezpośrednio z pełnionych funkcji.

Dla potrzeb niniejszego artykułu posłużę się propozycją zadań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli J. Michalak, koncentrując się przede wszystkim na nauczaniu. Autorka wśród licznych zadań wyróżnia: nauczanie, wychowanie, zapewnienie bezpieczeństwa i zdrowia ucznia, działanie ze względu na dobro wychowanków, przekazywanie odpowiedzialności w ręce wychowanków, wspieranie ucznia w rozwoju, wyzwalanie zainteresowań ucznia, indywidualizacja procesu wychowania i nauczania, doksztalcanie i doskonalenie zawodowe, dbałość o podnoszenie jakości własnej pracy, doskonalenie własnego warsztatu pracy, kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich, współpraca z nauczycielami, współpraca z rodzicami, planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej, podejmowanie zadań diagnostyczno-korekcyjnych wobec ucznia, współpraca ze środowiskiem lokalnym<sup>13</sup>.

Realizacja tych zadań wymaga pokonania wielu nawyków i stereotypów myślowych utrwalonych głęboko w świadomości nauczycieli w okresie socjalizmu realnego przez scentralizowany system administracji oświatowej, regulujący w drobiazgowy niemal sposób wszystkie działania nauczycieli (i uczniów)<sup>14</sup>. Dlatego też zmieniające się sytuacje zawodowe stawiają pedagogów przed koniecznością ciągłego uczenia się nowych zachowań. Wytwarzanie tych form zależy od tego, czy nauczyciel-pracownik upraszcza nowe sytuacje i usiłuje je rozwiązać znanymi mu sposobami (w ten sposób utrwała sobie znane metody pracy), czy też pragnie coś zmienić. Zależy więc to również od tego, czy analizuje nowe sytuacje, czy dostrzega w nich nowe elementy, poszukuje nowych rozwiązań i wypracowuje je stosownie do różnorodności okoliczności dydaktyczno-wychowawczych, w których się znajduje<sup>15</sup>.

---

nich między innymi takie funkcje, jak: opiekuna nauczyciela stażysty; lidera zespołu przedmiotowego; lidera zespołu wychowawców; lidera wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (WDN), i inne.

<sup>12</sup> *Edukacja narodowym priorytetem*, Warszawa–Kraków 1989, s. 270–271.

<sup>13</sup> J. Michalak, *Nauczyciel wobec powinności i obowiązków zawodowych*, „Edukacja” 2002, nr 1.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 110.

<sup>15</sup> J. Rutkowiak, *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*, Warszawa 1982, s. 68.

Kształtujący się obraz zadań nauczyciela jest bardzo rozległy i niejednorodny. Nowe propozycje pojawiające się w literaturze wymagają od nauczycieli orientacji i płynności w radzeniu sobie z nieznanymi im sytuacjami. Uświadamiają one również konieczność jednoczesnego wykorzystywania kompetencji poznawczych, krytycznych, interpretacyjnych, decyzyjnych jako równoważnych sobie i jednakowo niezbędnych w prowadzeniu ucznia po drogach współczesności ku przyszłości. Współczesny nauczyciel ma więc do spełnienia poważne zadanie, gdyż powinien być promotorem dokonujących się zmian, orędownikiem demokracji, humanizmu, tolerancji. Od niego w dużym stopniu zależeć będzie proces kształtowania się jednostek odpowiedzialnych za los innych ludzi, różnych grup społecznych i narodów, jakość naszego życia i przyszłych pokoleń<sup>16</sup>.

### Nauczyciel-dydaktyk

Funkcje i zadania nauczycieli, tak jak i zakres kompetencji, ulegają przekształceniom na tle dokonujących się zmian w życiu społecznym i warunków pracy pedagogicznej. Dążenie do ulepszania i wzbogacania metod nauczania i rozwijania możliwości twórczych uczniów to istotna cecha nauczyciela pełniącego rolę nauczyciela-dydaktyka. Nauczyciel jako dydaktyk ma za zadanie efektywnie kierować procesem poznawczym uczniów, tak by mogli oni przyswoić wiedzę z różnych dziedzin życia społecznego, nauki, techniki, literatury, sztuki. Dzięki tej funkcji uczniowie mogą przyswajać wiele nowych informacji oraz umiejętnie wykorzystywać je w trakcie zdobywania kolejnych wiadomości, rozwiązywania różnych zadań i problemów aktualnie oraz w przyszłości<sup>17</sup>.

Podstawowym zadaniem nauczyciela jest więc przygotowanie uczniów do uczenia się przez całe życie. W procesie realizacji tego zadania nauczyciel występuje jako osoba kierująca i organizująca proces nauczania poprzez stosowanie odpowiednich metod, form i technik pracy z uczniem, zgodnie z jego możliwościami i predyspozycjami psychofizycznymi. Proces dydaktyczny – zdaniem M. Śnieżyńskiego<sup>18</sup> – powinien zatem uwzględniać takie podstawowe funkcje człowieka, jak: poznawanie, odkrywanie, przeżywanie oraz zmienianie samego siebie i świata. Aby zrealizować wymienione funkcje, niezbędna jest aktywizacja ucznia wspierana odpowiednio zaplanowanymi i dostosowanymi metodami, środkami i zasadami nauczania. Jednocześnie nie można oddzielać procesu dydaktycznego od wychowania, albowiem poza

<sup>16</sup> S. Korczyński, *Obraz nauczyciela*, Opole 2002, s. 74.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 62.

<sup>18</sup> M. Śnieżyński, *Efektywność kształcenia*, Kraków 1992, s. 79.

kształtowaniem dyspozycji intelektualnych w procesie nauczania uwzględnia się ich wartość wychowawczą.

Aby poznać, w jaki sposób nauczyciele wypełniają zadania w zakresie nauczania i wychowania, w latach 2003–2004 przeprowadziłam badania wśród 317 nauczycieli zamieszkujących Polskę centralną i południowo-wschodnią. W grupie tej znalazło się 237 nauczycielek – kobiet oraz 80 nauczycieli – mężczyzn, uczących różnych przedmiotów na różnych szczeblach edukacyjnych.

W prezentowanym tekście skoncentruję się głównie na zadaniu, jakim jest nauczanie, wynikające bezpośrednio z funkcji dydaktycznej.

Prowadzenie lekcji polega przede wszystkim na kierowaniu procesem aktywnej działalności ucznia, wobec tego motywowanie go do podejmowania różnych zadań jest największym wyzwaniem dla każdego nauczyciela. W celu uzyskania jak najlepszych wyników w pracy (uczniowie w nauce) – nauczyciel powinien stosować różnorodne metody i formy nauczania, optymalnie wykorzystując możliwości każdego ucznia. W czasie prowadzenia lekcji od nauczyciela wymaga się kreatywności, umiejętnego kierowania pracą uczniów. Nauczyciel może osiągnąć satysfakcjonujące wyniki, jeśli zaangażuje uczniów do pracy, a temu służą głównie metody nauczania<sup>19</sup>.

Z badań przeprowadzonych przeze mnie (tabela 1) wynika, że nauczyciele najczęściej w swojej pracy wykorzystują takie metody, jak: dyskusja (40,38%), pokaz (34,38%), pogadanka (30,28%), praca z tekstem (29,65%) oraz burza mózgów (25,55%). Większość nauczycieli za najbardziej skuteczne i najlepiej mobilizujące uczniów do pracy uznaje metody problemowe. Najrzadziej stosowanymi metodami w pracy dydaktycznej są: ćwiczenia plastyczne (8,52%), drama (8,83%), anegdota (10,09%), opis (11,36%) i inscenizacja (12,30%) – są to głównie eksponujące metody nauczania. Stosowanie metod eksponujących (wszechstronnie aktywizujących) wymaga przede wszystkim większego zaangażowania i przygotowania się do lekcji przez nauczyciela. Być może to jest przyczyną niskiej ich atrakcyjności. Ponadto nie każdy temat lekcji (na poszczególnych przedmiotach) można realizować z ich wykorzystaniem. Jednak zupełne pomijanie ich w pracy obniża atrakcyjność i skuteczność nauczania.

W tym miejscu warto przyrzeć się także, jakimi metodami nauczania posługują się nauczyciele pracujący na różnych szczeblach edukacyjnych (tabela 2). Z wypowiedzi nauczycieli szkół podstawowych wynika, że najczęściej stosowanymi na lekcji metodami są: pokaz (35,61%), pogadanka (33,33%) oraz burza mózgów i ćwiczenia konstrukcyjno-praktyczne (30,30%), natomiast w pracy nauczycieli gim-

<sup>19</sup> W dydaktyce wymienia się najczęściej cztery grupy metod nauczania: podające, problemowe, eksponujące i praktyczne. Zob.: M. Śnieżyński, *Efektywność kształcenia*, *op. cit.*, s. 109.

Tabela 1. Metody pracy na lekcji z uwzględnieniem płci badanych

Metody pracy	Kobiety %	Mężczyźni %	Razem %
Opowiadanie	23,21	17,50	21,77
Pokaz	32,49	40,00	34,38
Anegdota	8,86	13,75	10,09
Wykład	21,94	33,75	24,92
Opis	8,44	20,00	11,36
Pogadanka	29,96	31,25	30,28
Dyskusja	42,62	33,75	40,38
Praca z tekstem	33,33	18,75	29,65
Metody sytuacyjne	23,63	10,00	20,82
Burza mózgów	28,77	17,50	25,55
Metoda trybunału	–	–	–
Inscenizacja	14,77	5,00	12,30
Drama	10,97	2,50	8,83
Ćwiczenia konstrukcyjno-praktyczne	26,16	37,50	29,02
Ćwiczenia plastyczne	11,38	–	8,52
Inne	8,44	11,25	9,15
Ogółem	100,00 n= 237	100,00 n=80	100,00 N=317

Tabela 2. Metody pracy na lekcji z uwzględnieniem wszystkich szczebli edukacyjnych (w %)

Metody	Szkoła podstawowa	Gimnazjum	Szkoła ponadgimnazjalna	Szkoła wyższa	Inne	Razem
Opowiadanie	28,79	18,42	14,85	–	28,57	21,77
Pokaz	35,61	44,74	24,76	100,00	28,57	34,38
Anegdota	8,33	6,58	15,84	–	–	10,09
Wykład	16,67	17,11	42,57	–	14,29	24,92
Opis	8,33	23,68	6,93	–	–	11,36
Pogadanka	33,33	23,68	31,68	–	2,08	30,28
Dyskusja	29,55	38,16	57,43	100,00	14,29	40,38
Praca z tekstem	28,79	28,95	32,67	100,00	–	29,65
M. sytuacyjne	21,21	18,42	21,78	–	28,57	20,82
Burza mózgów	30,30	25,00	20,79	–	14,29	25,55
M. trybunału	–	–	–	–	–	–
Inscenizacja	19,70	10,53	2,97	–	28,57	12,30
Drama	15,91	6,58	1,98	–	–	8,83
Ćw. konstrukcyjne	30,30	31,58	23,76	–	57,14	29,02
Ćw. plastyczne	15,91	52,68	0,99	–	14,29	8,52
Inne	7,58	10,53	9,90	–	14,29	9,15
Ogółem	100,00 n=132	100,00 n=76	100,00 n=101	100,00 n=1	100,00 n=7	100,00 N=317

nazjum: pokaz (44,74%), dyskusja (38,16%) oraz ćwiczenia konstrukcyjno-praktyczne (31,58%). Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych preferują przede wszystkim: dyskusję (57,43%), wykład (42,57%) oraz pracę z tekstem (32,67%). Z przeprowadzonych badań wynika, że najwięcej różnorodnych metod pracy na lekcji stosują nauczyciele szkół podstawowych, zdecydowanie mniej nauczyciele szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Gdyby przyjąć, że różnorodność stosowanych metod jest przejawem umiejętności metodycznych, ten wynik potwierdzałby często spotykaną opinię, że nauczyciele szkół podstawowych są lepiej przygotowani pod względem pedagogicznym (metodycznym) niż nauczyciele szkół ponadpodstawowych, w kształceniu których większą wagę przywiązuje się do kwalifikacji w zakresie przedmiotu nauczania. Badani nauczyciele wskazują średnio trzy metody pracy na lekcji.

W literaturze psychologicznej oraz pedagogicznej czytamy, iż obserwuje się wśród uczniów obniżanie kreatywności i spontaniczności wraz z wiekiem. Sądzę, że jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest fakt związany z tym, że im uczeń jest starszy (im wyższy szczebel edukacji), tym nauczyciele stosują mniej metod motywujących uczniów do bycia aktywnym i kreatywnym. Jest to wciąż niepokojące zjawisko w polskiej szkole. Mimo iż propagowany jest aktywny model nauczania, nadal większość jego założeń pozostaje w sferze życzeń. Współczesna praktyka pedagogiczna nie zapewnia podstawowych choćby warunków rozwijania twórczej aktywności, zarówno w szerokim, jak i wąskim jej rozumieniu<sup>20</sup>. Między tym, co nauczyciele mówią o swojej pracy, a tym, jak wygląda ona w rzeczywistości, występuje duża rozbieżność<sup>21</sup>. Dlatego też, jeśli nauczyciele nie zaczną lepiej przygotowywać się do prowadzenia lekcji i nie będą stosować bardziej aktywnych metod nauczania, polski uczeń będzie mało samodzielny w kreatywnym tworzeniu własnej i społecznej przyszłości. Być może mała aktywność nauczyciela i niezbyt mocne zaangażowanie w przygotowywanie i prowadzenie lekcji jest spowodowana tym, iż nauczyciel zarzucony jest pracą „biurową”, czy też wieloma dodatkowymi zadaniami (np. pogoń za awansem, dodatkowa praca itp.)? To jednak nie zwalnia go z odpowiedzialności za kształtowanie aktywnej, twórczej jednostki.

W pracy dydaktycznej istotny jest więc zarówno sposób przygotowania, jak i prowadzenia lekcji przez nauczyciela. Oprócz stosowania odpowiednich metod (poza oczywiście treściami programowymi, metodami, zasadami, formami nauczania oraz innymi uwarunkowaniami wpływającymi z dydaktyki / metodyk szczegółowych, których omawianie i prezentację wyników badań w tym artykule

<sup>20</sup> W. Kozak, *Przeprowadzanie diagnozy psychologicznej. Test postaw twórczych*, „Dyrektor Szkoły” 2005, nr 3, s. 20.

<sup>21</sup> Podobne wyniki badań w tej dziedzinie uzyskały E. Nasalska i M. Staińska, *Systemowe uwarunkowania funkcjonowania zawodowego w Polsce*, Warszawa 1990. To, że nauczyciele wciąż preferują podającą tok nauczania udowodnił również M. Śnieżyński.

pomijam) ważna jest również znajomość zespołu klasowego, a także znajomość predyspozycji intelektualnych uczniów, specyfiki przedmiotu i realizowanego tematu. Na efektywność pracy nauczycielskiej wpływa też wiele czynników zewnętrznych (liczba uczniów, wyposażenie pracowni itp.). W tym miejscu uważam, że warto poznać, jakimi kryteriami doboru metod kierują się nauczyciele, aby w pełni zrealizować temat lekcji. Otóż z przeprowadzonych badań wynika (tabela 3), że nauczyciele najczęściej przy doborze metod pracy na lekcji kierują się wiekiem i możliwościami rozwojowymi uczniów (61,15% ogółu badanych), tematyką realizowanych na lekcji treści (53,63%) oraz zdolnościami uczniów (38,49%). Natomiast najmniej interesują się poszczególnymi sferami rozwoju osobowości ucznia (7,89%), co oczywiście jest poważnym błędem (bo, czy możliwy będzie wówczas wszechstronny rozwój ucznia?).

Tabela 3. Czynniki decydujące o doborze metod nauczania z uwzględnieniem płci badanych

Czynniki	Kobiety %	Mężczyźni %	Razem %
Wiek i możliwości rozwojowe	60,76	63,75	61,15
Sfery rozwoju osobowości	8,44	6,25	7,89
Zdolności uczniów	37,55	41,25	38,49
Wiedza i doświadczenie uczniów	30,38	20,00	27,76
Realizowany temat zajęć	57,37	42,50	53,63
Formy pracy na lekcji	16,03	6,25	13,56
Liczba uczniów na lekcji	16,88	17,50	17,03
Własna wiedza i doświadczenie	33,33	35,00	33,75
Specyfika nauczanego przedmiotu	36,28	43,75	38,17
Niczym się nie kieruję	2,95	2,50	2,84
Inne	2,11	3,75	2,52
Ogółem	100,00 n= 237	100,00 n=80	100,00 N=317

W tym miejscu chciałabym zwrócić uwagę na bardzo ważny aspekt ważący na jakości pracy dydaktycznej nauczycieli, a mianowicie na styl pracy nauczyciela. W literaturze przedmiotu, analizując problematykę skuteczności procesu kierowania rozwojem intelektualnym uczniów, można znaleźć wiele informacji dotyczących stylów pracy nauczyciela. Najczęściej mówi się o stylu autokratycznym, demokratycznym, liberalnym oraz mieszanym, zawierającym elementy wymienionych stylów. Na styl pracy nauczyciela składa się szereg podejmowanych przez niego działań dydaktycznych każdego dnia w kontaktach z uczniami. Ponadto styl pracy kreuje osobowość dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela. Zatem interesujące jest pozna-



nie, jak postrzegają siebie badani nauczyciele w kategorii „osobowość dydaktyczna” (tabela 4).

Tabela 4. Styl pracy dydaktycznej z uwzględnieniem płci badanych

Styl pracy dydaktycznej	Kobiety %	Mężczyźni %	Razem %
Ekspresjonista	7,60	7,50	7,57
Innowator/ nowator	31,64	17,70	28,07
Tradycjonalista/herbartysta	20,25	31,25	23,03
Kreator	23,63	17,50	22,08
Pragmatyk	8,86	17,50	11,04
Inne	8,02	8,75	8,20
Ogółem	100,00 n=237	100,00 n=80	100,00 N=317

Badani nauczyciele postrzegają siebie głównie jako innowatorów / nowatorów (28,07% badanych), kreatorów (22,08% badanych), a także tradycjonalistów (23,03% badanych). Na pytanie, dlaczego tak siebie oceniają, w pierwszym przypadku większość badanych odpowiadała, że „wciąż wprowadzają do swojej pracy coś nowego”, czują się „kreatorami procesu dydaktycznego” oraz „nowatorami w stosowaniu innowacyjnych metod i form pracy z uczniem”. Natomiast tradycjoniści określają siebie w ten sposób ze względu na tradycyjny model przekazywania wiedzy i jej kontrolowania (przeważają tradycyjne metody, chociaż starają się wprowadzać nowości i wykraczać poza ścisły tradycjonalizm). Ponadto niektórzy z tych nauczycieli mówią o sobie „tradycjonalista”, ponieważ „tradycyjne sposoby nauczania najlepiej sprawdzają się w ich pracy dydaktycznej”.

Jeśli przyjrzymy się wnikliwie samoocenie pracy nauczycieli (w aspekcie stylu pracy dydaktycznej), możemy powiedzieć, że w polskiej szkole dużo się zmieniło. Obserwuje się odejście od tradycyjnego modelu nauczania, nauczyciele są bardziej twórczy, kreatywni, odważnie stosują nowatorskie rozwiązania. Jeśli jednak uważnie przeanalizujemy, w czym ten styl się objawia, wówczas okazuje się, że nawet nie przejawia się on w nowatorskich metodach nauczania, czy formach pracy na lekcji. Powstaje więc pytanie, na jakiej podstawie nauczyciele określają siebie tak, jak oczekuje tego współczesna edukacja? Być może postrzeganie siebie jako tego „kreatywnego” bardziej motywuje do – mimo wszystko – ciężkiej pracy nad sobą i twórczym stylem pracy, a także pozwala dowartościować siebie we własnych oczach? Nie należy jednak generować, że wśród badanych nauczycieli brak jest prawdziwych kreatorów, innowatorów mimo, iż w rzeczywistości jest ich niewielu.

Nawiązując do powyższych rozważań, warto uwzględnić jeszcze jeden aspekt codziennej pracy nauczyciela. Mianowicie w pracy dydaktycznej nauczyciele napo-

tykają wiele trudności. Mnożą się różnorodne problemy wynikające bądź z organizacji pracy szkoły, zasobu lokalowego, bazy materialnej, bądź wynikają one z cech i predyspozycji uczniów (tabela 5). Pojawiające się trudności często powodują, że nauczyciel nie odczuwa satysfakcji z efektów nauczania.

Tabela 5. Czynniki utrudniające prawidłową realizację nauczania z uwzględnieniem płci badanych

Czynniki	Kobiety %	Mężczyźni %	Razem %
Brak pomocy naukowych	46,83	38,75	44,79
Niechęć dzieci do nauki/lenistwo uczniów	65,40	68,75	66,25
Brak wiedzy metodycznej	3,37	3,75	0,32
Nauczanie przedmiotów nielubianych	16,88	7,50	11,36
Niewłaściwa współpraca z rodzicami	13,92	23,75	16,40
Wadliwa organizacja szkoły	18,56	18,75	18,61
Własne kłopoty życiowe	6,75	11,25	7,89
Niezadawalająca współpraca z dyrekcją	5,90	2,50	5,99
Brak wiedzy rzeczowej	2,11	–	1,58
Niezadawalająca współpraca z nauczycielami	9,70	12,50	10,41
Niskie zarobki	22,36	33,75	25,24
Inne	16,03	11,25	14,83
Ogółem	100,00 n= 237	100,00 n=80	100,00 N=317

Badanym nauczycielom prawidłową realizację nauczania utrudnia przede wszystkim niechęć uczniów do nauki (66,25% ogółu badanych). Ponadto pracę utrudnia mu również brak środków dydaktycznych (oprócz tradycyjnych pomocy naukowych skąpe jest wyposażenie klas, pracowni w odpowiedni sprzęt multimedialny oraz brak jest nowoczesnych laboratoriów do przeprowadzania doświadczeń itp.). Być może brak odpowiednich środków dydaktycznych jest przyczyną narastającej niechęci uczniów do nauki. Jeśli w szkole nie ma dobrego „sprzętu”, który można wykorzystywać na lekcji, a do tego nauczyciel jest mało pomysłowy w przekazywaniu treści programowych, wówczas spada zainteresowanie nauką przedmiotu (większość uczniów ma wysokiej jakości „sprzęt” w domu, który wykorzystuje niekonięcznie w celach edukacyjnych!).

Ponadto wśród badanych nauczycieli pojawił się dosyć istotny w ostatnich latach czynnik utrudniający prawidłową realizację nauczania, czyli niskie zarobki nauczycieli (co wskazała 1/4 badanych). Istotnie niskie zarobki nie motywują do podejmowania wysiłków do tego, by z dużym zaangażowaniem wykonywać obowiązki zawodowe. Jednak nie może być też tak, że nauczyciel „nie wysiła się na lekcji” (jak

mówią uczniowie). Nuda rodzi nudę i zabija ducha działania. Zawód i pracę można zmienić – nikt nie jest skazany na „bycie nauczycielem”.

Ponieważ nauczyciele uznali, że czynnikiem utrudniającym prawidłową realizację nauczania jest niechęć uczniów do nauki, myślę, że warto bliżej przeanalizować kwestie ucznia jako źródła zakłócającego prawidłową pracę nauczyciela. Badani nauczyciele twierdzą, że lenistwo i niechęć uczniów do nauki są cechami ogólnie i najczęściej utrudniającymi pracę dydaktyczną. Rzeczywiście, jeśli spojrzymy na pracę dydaktyczno-wychowawczą z perspektywy przeciętnego nauczyciela, wówczas okaże się, że niewiele on może osiągnąć w pracy. Niestety, z jego punktu widzenia uczniowie są leniwi i niechętnie się uczą, poza tym nauczyciel często nie ma odpowiednich środków dydaktycznych, nie ma czasu przygotowywać się do pracy (liczne korepetycje, wywiadówki, wypełnianie szkolnych dokumentów, dodatkowe zadania). Nauczyciel ten ciągle się dokształca i niewiele z tego wnosi do codziennej pracy z uczniem (liczy się głównie do awansu). Poza tym nie może wykorzystać tego, czego się nauczył, gdyż „uczniowie są niechętni”, „nie interesują ich przedmioty i zajęcia szkolne”, „są słabo rozwinięci intelektualnie”, „źle się zachowują” i „są nadpobudliwi”. Do tego można dodać, że od zeszłego roku zaczęła nasilać się agresja pomiędzy uczniami a nauczycielami. Z 14% do 19% wzrosła grupa nauczycieli przyznających się, że byli przez uczniów prowokowani do wybuchu gniewu, a procent nauczycieli przyznających, że uczniowie ignorują ich polecenia wzrósł, z 20 do 29%!<sup>22</sup> W tej sytuacji pojawia się obraz nauczyciela bezradnego, który – jak sądzi – dużo by osiągnął, gdyby nie negatywne cechy uczniów. Nasuwa się więc pytanie: dlaczego tak się dzieje, że uczniowie są leniwi, niechętni, źle się zachowują itp., mimo iż nauczyciele coraz więcej wiedzą, wciąż się dokształcają, systematycznie rozwijają swoje umiejętności? Obserwujemy, że uczniowie są coraz „trudniejsi” (a może bardziej wymagający?), rodzice nie poświęcają im dużo czasu (czasami wcale), wychowują ich media, gry komputerowe, wydarzenia społeczno-polityczne, w wielu przypadkach „ulica” itp. Co może wobec tego nauczyciel? Może zmienić swoje nastawienie do uczniów i zachęcić ich do nauki przede wszystkim swoją kreatywnością, niekonwencjonalnością działania. Może nie stanie się „od razu” ich wielkim autorytetem, ale z pewnością zmotywuje do pracy na lekcji. Mimo wszystko uważam, że w polskiej szkole nauczyciel nie musi być osobą „znudzoną”, „nudną”, „bezsilną” ani „ubezwłasnowolnioną odgórnymi rozwiązaniami” różnych, trudnych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych.

Mimo wielu niekorzystnych czynników utrudniających pracę nauczyciela są i te, które motywują do aktywnej i efektywnej pracy. Przede wszystkim są to „osiągnięcia uczniów i własne” nauczyciela oraz „uznanie ich pracy przez rodziców uczniów

<sup>22</sup> *Rzecz o szczuciu. Raport*, „Polityka” z 10 marca 2007, nr 10, s. 6–10.

i dyrekcję”. Sukcesy powodują wzrost zaangażowania w pracę dydaktyczną. Optymistyczne jest więc to, że mimo wielu utrudnień są nauczyciele odnoszący duże sukcesy dydaktyczne.

### Podjąć wyzwaniom XXI wieku

Zawód nauczyciela jest złożony i odpowiedzialny. Obfituje w sytuacje trudne, ponieważ praca jego nie może być ściśle normowana i wykonywana według jednolitych schematów. Wymaga ciągłej modyfikacji czynności i związanej z tym plastyczności umysłu<sup>23</sup>. Zmieniające się sytuacje zawodowe stawiają więc pedagogów przed koniecznością ciągłego uczenia się nowych zachowań, podejmowania nowych zadań.

Jednak współczesny nauczyciel nie jest wystarczająco dobrze przygotowany do pracy w szkole XXI wieku. Mimo iż stara się sprostać większości wymagań i wywiązać się z obowiązków wynikających z jego roli, znaczna część podejmowanych działań jest pozorna lub realizowana pobieżnie. Przyczyną jest zbyt wiele oczekiwań, a zbyt mało możliwości do rzetelnej realizacji obowiązków wynikających w tym wypadku tylko z zadania, jakim jest nauczanie.

Nauczyciele uważają, że wprowadzenie pewnych zmian w dużej mierze poprawiłoby wywiązywanie się z roli nauczyciela-dydaktyka. Zmiany, jakie proponują wprowadzić, to: zmniejszenie liczebności klas, uczenie uczniów samodzielności, zmniejszenie ilości teorii przekazywanej uczniom, zaangażowanie rodziców do systematycznej współpracy ze szkołą i do pracy z ich dzieckiem w domu (nie tylko odrabianie lekcji, ale przede wszystkim wychowywanie, rozwijanie zainteresowań, kontrola i organizacja czasu wolnego).

Ponadto największą trudnością w pracy nauczycieli jest umiejętność stosowania nowatorskich metod i form pracy na lekcji. Przyczyn jest wiele: czasochłonność przygotowywania i opracowywania takich lekcji, nieumiejętność stosowania zdobytej wiedzy w praktyce, nadmiar dodatkowych zajęć i zadań itp. Nauczycieli należy więc motywować do aktywności (może wyższymi zarobkami, mniej licznymi klasami itp.). Dlatego też warto położyć większy nacisk na rozwój kreatywności nauczyciela oraz otwartość i odwagę w codziennym jej stosowaniu. Jest to niezbędne we współczesnym świecie, gdyż wymagania społeczne są coraz większe, a nauczyciel działający w utartym schemacie nie zmotywuje do działania uczniów (nie można być biernym rutyniarzem uczącym aktywności: postawa zaprzecza głoszonym teoriom).

<sup>23</sup> J. Nowak, *Bieg nauczycielskiego życia*, [w:] *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, red. J. Nowak, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 81.

Jacy zatem powinni być nauczyciele? Przede wszystkim kompetentni i wciąż rozwijający swoje kompetencje. Bowiem współczesność potrzebuje nauczycieli, którzy potrafią wprowadzić młodych ludzi w inne, nowe struktury, nauczycieli, którzy nauczą selekcjonowania informacji, korzystania z nich, ukształtują umiejętności rozwiązywania złożonych problemów, a przede wszystkim takich, którzy nauczą dzieci i młodzież żyć w zmieniającej się i nieprzewidywalnej w swym kształcie przyszłości.



Inessa Rudkovska

---

## **Psycho-Pedagogical Conditions of Project Work in the Study of Foreign Languages**

Recently considerable attention has been paid to the intensification of the English study process in higher education establishments. The usage of up-to-date teaching technologies based on various links with other subjects is considered to be one of the most perspective directions.

What does the term “teaching technology” imply and what are the conditions of its usage in the process of teaching English? From our point of view the following definition can be regarded as the basic one: teaching technology is a coherent and cohesive system intended to realize the content of teaching through the whole complex of appropriate teaching methods, styles and techniques aimed at achieving guaranteed final results in the shortest possible time and with minimum resources.

The teaching technology presupposes strict structuring of all the stages, procedures and teaching techniques, and promoting optimum conditions for cooperation and interaction of all the participants involved in the study process. The infringement of these conditions or the procedures at any stage reduces the probability of achieving guaranteed optimum results considered as the chief feature of the teaching technology.

According to a number of scientists teaching technology means an ability to manage and control the learning process. All the participants of this process are interdependent and influence one another’s actions, having to adjust their learning styles to those of the other group members while pursuing their own interests within the frame of the overall theme of the group. Should one element of this chain drop out, it’ll nullify the effect of the whole process.

The innovation technology of teaching is an integral didactic system intended to meet the following requirements:

- it mustn’t contradict any didactic principles or laws,

- while applying various forms of group-work, much attention must be paid to the personification of the learning process. Each student must have an opportunity to study according to his own optimum syllabus, taking into account his cognition, motivation and abilities,
- it must be the means of realizing reflection directed at encouraging the students' capacity for autonomous learning that will enable them to master knowledge independently.

Analyzing the notion of technology in education P.I. Sikorsky points out its typical features:

- realizing a set of concrete goals through planning: setting concrete goals, planning and making the necessary arrangements for their realization,
- using a full range of rational methods to attain the necessary teaching goals,
- interaction and integrity of the 3 components: the organization mode, the didactic process and the teacher's qualification,
- planning the process of learning so that it can guarantee successful final results,
- using a pedagogical system intended to improve teaching efficiency by means of employing appropriate techniques and methods,
- using systematic methods of organizing the learning process through interaction of technical and human resources,
- algorithmization of teachers' and students' cooperation.

Nowadays there exist a great variety of teaching technologies, though the majority of them are concerned only with the general aspect of the problem, and almost never reflect their instrumental and didactic essence or reveal any methods of promoting cooperation, thus not fully satisfying the above-mentioned requirements. Under existing conditions many teachers continue to follow the traditional system of organizing the process of study, which, unfortunately, doesn't contribute to maintaining sufficient standards of the students' linguistic and professional competences.

The level of English language proficiency of the first-year students majoring in management at the Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages doesn't satisfy the curriculum requirements.

A recent survey of the psychological conditions of learning foreign languages indicated that many students lacked skills in linguistic analysis (70%), intellectual mobility (43%), arbitrary memorizing (77%), probability forecasting (43%). The students found it most difficult to express themselves in dialogues and to perform listening tasks. Our experience goes to prove the fact that a coherent system of exercises aimed at teaching students to communicate orally in the form of dialogues, oral practice of business communication, professionally-oriented, large-scale role-play and project work foster direct interaction. Teaching play projects afford us great opportunities in this field.



The main principles of this technology are:

1. Small groups of students are supposed to fulfill a whole range of creative professionally-significant project tasks by means of various thematically connected kinds of role-playing,
2. Since project work can be seen as a form of independent and co-operative learning, students are supposed to generate their final product in the form they choose themselves. It can be a project contest, a discussion, a press-conference, an oral presentation, etc., which is finally presented to the commission of experts or other English teachers to be assessed in accordance with the rating scales established in higher education establishments,
3. Foreign language teachers are supposed to consult students and help them cope with linguistic problems, supervise their creative work, organize students' activities in the initial preparatory stages, and create the necessary conditions for successful work.

The purpose of teaching projects is carrying out a creative project (a programme of actions, a service) based on a wide range of tasks in a subjectively or objectively new contest and independently performed by the students under the guidance of their teacher, proceeding from the initial idea to its final presentation.

In each play project students perform roles resulting from the character and contents of the project itself. The roles may be both real and invented, when the students have to imitate various business and social relations complicated by problem-solving activities and situations. The level of students' creativity in such projects is very high, and taking into account the fact that games are regarded as the predominant kind of activity, the whole process of working out projects and putting them into practice should be based on definite psycho-pedagogical conditions necessary for holding, above all, role-playing.

Among all the conditions necessary for the implementation of teaching play projects in the process of teaching future managers foreign languages, it would be reasonable to differentiate between those connected with teachers' activities and those dealing with students' activities.

The conditions influencing project work are primarily those connected with student's psycho-individual features, such as:

- personal achievement motivation,
- development of the individual inner experience and self-consciousness,
- self-actualization in the process of constant development and practical realization of students' potentialities through their participation in project work.

It should be emphasized that positive motivation takes the most important place among the above-mentioned conditions. It's common knowledge that the chief motives of creative project work are:

- cognitive motives. Students' interest in the project provoked by a new subject proceeds from mere curiosity to real enthusiasm and challenges them to inquire further, search for the essence of different phenomena and solve various educational and cognitive tasks,
- social and professional, directed at their social and professional self-determination,
- material,
- artistic and aesthetic,
- spiritual<sup>1</sup>.

According to the last research, only 23% of the first-year students claim cognitive motives as prevailing. The motives of the rest are determined by external social factors; the most numerous of them are their wish to acquire a profession (33%), to live and work abroad (25%), material well-being (15%), etc.

Such projects may considerably raise student's motivation. Y.S. Ginzburg and N.M. Koryak emphasize that project work so strongly affects the motivation sphere of its participants that makes the initial procedures of creating a certain psychological atmosphere unnecessary<sup>2</sup>.

The realization of cognitive motives in the learning process demands goal-setting skills. Correspondingly, project goals are supposed to stimulate the development of the cognitive activity in order to promote purposefulness. Further interaction of the motives of all the participants helps transform them from cognitive to professionally-significant ones.

The students' positive attitude towards taking part in project work is important but it doesn't imply only mastering definite knowledge and skills. In our opinion, the degrees of development of this complicated personal phenomenon are as follows:

- students' willingness to reach definite learning goals in the process of their participation in project work,
- a sufficient level of foreign language proficiency,
- emphatic and reflecting abilities,
- creativity, an ability of creative task-solving in project work.

Taking into account the fact that projects for the future managers have direct relevance to their professional area, the important conditions of their effectiveness are students' professional proficiency in management and their readiness to imitate concrete business situations. It means that students are supposed to master the following skills: they should be able to evaluate a situation and define a problem, to set goals and work out an effective strategy for their obtaining, to make decisions in

---

<sup>1</sup> T. Hutchison, A. Waters, *English for Specific Purposes*, Cambridge University Press, Cambridge 1995, p. 246.

<sup>2</sup> Л.С. Гинзбург, Н.М. Коряк, *Социально-психологическое сопровождение деловых игр, [in:] Игровое моделирование. Методология и практика*, Новосибирск 1987, с. 174.

typical, non-typical and unforeseen situations, to solve problems on their own, to influence other people's actions and decisions, etc.

The degree of students' intellectual activity is to be considered as one more condition for successful project work.

In his research Y.M. Druz stresses that students should master the following knowledge and skills to secure a high degree of their intellectual activity in project work:

- they should be aware of the conditions, principles and rules of making up dialogues, maintaining conversations and discussions,
- they should be aware of their own responsibilities in making decisions,
- they should display extensive knowledge of the theme of the discussion,
- they should demonstrate optimum means of verbal and non-verbal behaviour,
- they should be aware of the individual qualities of their interlocutors,
- they should be aware of the social, personal, professional purposes, attitudes and intentions of their partners<sup>3</sup>.

Our strong conviction is that without this knowledge regarded as the basis to the information sphere of project work, without developing students' professional competences, it will be impossible to realize goals of any project.

Project work demands specific qualities from teachers as organizers of role-play activities. Every teacher has to know the basic requirements of the project technology to its organization. Every teacher must have proper socio-psychological training in the sphere of psychology, know how to use theoretical knowledge in practice, to successfully realize all the advantages of project work, compared with traditional teaching methods. It's well known that success of any activity depends on good organization, clear comprehension of its goals and content by all the students. Very often much time is wasted if the teacher forgets or doesn't know how to acquaint with important facts and information; or his tasks and instructions are not coherent. Project work promotes natural atmosphere in the classroom which weakens psychological barriers. But the teacher has to remember not all activities are suitable for students, that's why apart from group orientation it's necessary to take into consideration each student personality. Role playing can't be used when it, negatively influences at least one student, who has psychological problems.

When working out projects proper consideration should be given to the basic principles of the study foreign languages.

1. This is a developing process as students use their knowledge to gain a better understanding of the new information.
2. This is an active process as students not only gain knowledge also apply it.
3. Language learning is not only the problem of linguistics.

<sup>3</sup> Ю.М. Друзь, *Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іноземного спілкування*, Кривий Ріг 2000, с. 183.

4. Foreign Language Learning is not the first students experience, because he communicates his mother tongue well enough.
5. Learning process must develop positive emotions.

Pedagogical conditions of project work take account of the following basic stages. Different foreign and home scientists suggest their variants of technological algorithm of the basic stages designing. We think 10-stage project model offered by F.L. Stoller may be considered the most successful for Foreign Language Learning<sup>4</sup>. Taking into account the authors opinion and our experience, the general model of project work can be represented in the following table.

	Stages	Content
1.	<u>Initial/Preparatory Stage</u> To form the groups of participants To choose the project theme	<b>Students:</b> information, searching, discussion, participation in questionnaires, and tests <b>Teacher:</b> declaration of the initial idea and positive motivation
2.	To define the goal of the project and forms of its final presentation	<b>Students:</b> debating <b>Teacher:</b> cooperation in handling questions, generation the criteria for intermediate and final results
3.	To determine the structure of the project	<b>Students:</b> discussion, generation the effective strategy for problem solving <b>Teacher:</b> correction, rising questions, ideals, proposals
4.	<u>Study Stage</u> To develop speech habits and language skills, necessary information for finding	<b>Students:</b> learn to take part in discussions/debates, improve skills and habits in dialogical speech, reading, listening comprehension, writing. <b>Teacher:</b> works out a series lessons using role-playing to develop the necessary skills and habits.
5.	Students collect information	<b>Students:</b> find information <b>Teacher:</b> monitors and observes
6.	Preparations to analyze and interpret information	<b>Students:</b> learn the basic reading stages, work out diagrams, tables etc. <b>Teacher:</b> works out lessons to develop these skills and habits.
7.	Interpreting and analyzing information	<b>Students:</b> analyze information <b>Teacher:</b> corrects, observes, advises
8.	<u>Final stage</u> To prepare students for the final presentation	<b>Students:</b> discuss all the details <b>Teacher:</b> develops special skills for presentation
9.	Presentation	<b>Students:</b> present play project <b>Teacher:</b> controls
10.	The assessment of the project by all the participants	Students, teachers and expert group take part in the discussion

<sup>4</sup> F.L. Stoller, *Project Work: A means to produce language content*, "English Teaching Forum" 1997, Vol. 35, No. 4.

Taking into account this mode of interaction (students-teacher) let's go into detailed consideration of these stages with the help of the project "On a Business Trip" – worked out for the first-year students-managers. The results of the previously conducted experiment showed that though students appreciated role-playing in the classroom, they had never been involved in project-making and consequently, had no experience in such activities. It's quite reasonable that at first the students were given instructions as for their participation in project work: the peculiar features of the new kind of activity and the main tasks of project work were specified and explained to them.

Special attention was paid to the initial preparatory stages. The groups of participants were formed on the basis of their language background found out by means of proficiency testing. The research determined students' communicative and managing abilities, while their interpersonal relations were investigated with the help of the method elaborated by T. Lyri. The groups were supposed to include participants with different level of linguistic competences. In our opinion, their creative cooperation helps eliminate the gaps in knowledge of backward students and improve proficiency of successful ones.

The three initial stages were mainly intended to organize project work. The teacher offered a number of situations (at advanced levels student can do it themselves) such as, for example: Your business partner has invited you to take part in a trade fair arranged by him. Think over the programme of your visit there". The students presented their plans as for the programme of the trip, thus developing their skills in note-making. The students were divided into smaller groups, each of which had its own task: to book tickets, to reserve a room in a hotel, to meet a business partner, to make up an advertisement for their goods, etc.

As soon as the groups were formed, the students, supervised by their teacher, decided on the form of the final product and established a set of assessment criteria for both the results at intermediate stages and final presentations. The most widespread forms of monitoring included feedback forms, weekly reviews, discussions, compositions, note-making, doing various tasks aimed at developing abilities to notice and observe, oral presentations, etc. The third stage presupposed creating and discussing a general outline, mapping out project stages, defining terms of project work, supplying it with diagrams. The fourth stage, guided by the teacher, was supposed to further develop student's skills and habits necessary for finding information, namely abilities to perform oral productions and interaction tasks, to maintain a conversation, to analyze and critically evaluate information, etc. The students eagerly took part in the situational role play "Booking Tickets for a Flight", "Reserving A Room in a Hotel", "Meeting a Partner", "At the Trade Fair", "Making a Deal" and imagined themselves as top-managers, secretaries, marketing managers, business partners, etc. At the fifth stage the students were supposed to gather

information inside and beyond the classroom. At the sixth stage there were discussed the basic methods of information analysis and the main reading and writing skills developed. Taking into account the form of the final product, the teacher gave the students recommendations as for making out a report about a new model testing, a survey of the companies taking part in the trade fair, working out advertisements, composing tables, etc. The seventh stage turned out to be the most difficult one for the students as they had to interpret and analyze the selected data. The stage also included gathering written information from reference sources, making detailed observation of their own, interviewing teachers. The eighth stage presupposed developing skills and habits necessary for the students to present their projects: skills to introduce themselves, their colleges and business partners, to hold a conversation, to handle their counterparts' questions. Oral presentation (the ninth stage) was held in the form of a project, where the results of business trips were discussed and financial accounts were presented.

In conclusion the project was assessed in accordance with the rating scales. The overall mark was based on the marks given by the experts, their supervisor and the students themselves as a result of self-evaluating. All the participants were given an opportunity to express their point of view about the effectiveness of their work, to share experience as to the possible ways of improving performance, in case they were supposed to start it anew, to suggest some orientation toward the future.

The content of project work can be gradually complicated. The tasks chosen for the previous project must, on the whole, be simpler than for subsequent ones. The process can be compared to a whirlpool, being constantly enlarged and enriched with new knowledge, information and experience (P.S. Lerner). This can be achieved through a whole spectrum of coherent teaching techniques: starting with analysis of definite situations and finishing with imitation exercises, participation in role play and professionally-oriented role play. A.A. Verbitsky confirms that analysis of definite situations and simulations should be introduced into concrete professionally-oriented role play gradually. This process, on the whole, appears to be a kind of matryoshka, where the content of teaching is realized through a set of professionally-oriented tasks and students' activities on this or that position are determined by a system of roles and rules. According to the author that students should acquire skills in handling various situations and gain more play experience in decision-making as an essential condition of their participation in professionally-oriented role play<sup>5</sup>.

To realize all this, project work must be well supplied methodically. Considerable attention should be focused on the selection of the appropriate vocabulary,

---

<sup>5</sup> А.А. Вербицкий, *Игровые формы контекстного обучения*, Москва 1983, с. 43.

speech patterns, verbal and non-verbal means of communication, reference materials, recommendations concerning students' activities in the process of project work, role play and professionally-oriented role play, instructions for the participants, means of stimulating, etc.

The analysis of the main psychological and pedagogical conditions of project work proves that it can be regarded as an effective strategy in teaching foreign languages.

It's important to mention that the process of carrying out such projects demands great efforts from teachers and students, but at the same time their collaboration in such projects, where all students and teachers enjoy equal rights, where emphasis is laid on each student's individual traits, his abilities, motivation, needs and system of values foster both acquiring profound knowledge of a foreign language and mastering professional skills and habits.

### Streszczenie

Inessa Rudkowska dokonuje analizy psycho-pedagogicznych uwarunkowań technologii kształcenia w Studium języków obcych w Horlivce na Ukrainie.

Autorka wyjaśnia, czym jest dla niej technologia kształcenia języków obcych, jakie cele i wymagania muszą być spełnione, aby zaistniała optymalna sytuacja dydaktyczna. Podstawą optymalnego projektu nauczania języków obcych jest 10 stadiów nauczania Stollera, które omówione zostały w tym artykule.





Krzysztof Gerc

---

# Podmiotowe i społeczne determinanty preferowanego przez młodzież niepełnosprawną typu organizacji wychowującej

*Organizacja, która więzi dusze i nie rozpala ich,  
sama wypełnia się dymem.*

Ch. Handy

## Wprowadzenie

W ostatnich latach obserwuje się wzrost zainteresowania problematyką społecznych i organizacyjnych uwarunkowań rozwoju i wychowania człowieka, w tym etiologią jego postaw i emocji. Świadczy o tym bogata, często oparta na rozległych badaniach empirycznych i pogłębionej, interdyscyplinarnej analizie teoretycznej, literatura przedmiotu<sup>1</sup>, a szczególnym przejawem tej tendencji jest poszukiwanie prawidłowości, rządzących rozwojem postaw uczniowskich w kontekście szeroko rozumianych: klimatu i kultury organizacyjnej szkoły.

Człowiek rozwija się dzięki anatomicznemu i fizjologicznemu wyposażeniu, bodźcom płynącym ze środowiska społecznego oraz aktywności własnej. Współdziałanie tych czynników pozwala osiągnąć coraz wyższe formy rozwoju różnych struktur, a to w konsekwencji prowadzi do lepszej organizacji i adekwatności reakcji oraz optymalnej dla relacji interpersonalnych człowieka intensywności jego ekspresji. Poznanie mechanizmów oddziaływania różnych aspektów organizacji na przystosowanie do niepełnosprawności i choroby oraz zmaganie się z nimi, powiązanie ich ze stopniowym rozwojem różnych funkcji organizmu, wreszcie poznanie zjawisk pla-

---

<sup>1</sup> M. Kaku, *Wizje, czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*, Warszawa 2000; M. Ledzińska, *Zadania psychologa w dobie technopolu*, [w:] *Psychologia współczesna: oczekiwania i rzeczywistość*, red. M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona, Kraków 2005, s. 22–29.

styczności interakcji pomiędzy organizacją uczącą i wychowującą a podmiotem jej oddziaływań, zyskuje dziś coraz istotniejsze znaczenie w postępowaniu leczniczo-rehabilitacyjnym, zintegrowanym z cyklem edukacji. Stwierdzony fakt powoduje, że w ciągu ostatnich lat pojawiają się w obszarze naukowej dyskusji o zarządzaniu placówkami oświatowymi oraz edukacyjno-rehabilitacyjnymi rozmaite koncepcje usprawnienia cyklu wspomagania rehabilitacji i kształcenia dziecka, posługujące się parametrami z wielu dziedzin nauk medycznych (głównie neurologii i rehabilitacji) oraz pedagogiki i psychologii zarządzania. Skuteczność proponowanych oddziaływań rozpatrywana jest współcześnie w perspektywie typu konkretnej kultury organizacyjnej, a zatem również postaw, hierarchii wartości oraz wzorów zachowań nauczycieli-terapeutów<sup>2</sup> oraz spostrzegania cech organizacji przez jej beneficjentów.

Podjęcie analiz empirycznych, dotyczących uwarunkowań preferencji kultury organizacji wychowującej u młodzieży niepełnosprawnej ruchowo, przedstawianych w niniejszym opracowaniu wydaje się niezwykle istotne z przyczyn etycznych, psychologicznych oraz ekonomicznych. Wszystkie one wpływają na kreowanie ogólnej strategii pracy edukacyjno-terapeutycznej z tą grupą adolescentów oraz jej efektywność. Przyczyny moralne i psychologiczne dotyczą dążenia do poprawy jakości życia młodych niepełnosprawnych. Przesłanki ekonomiczne są natomiast związane z kosztami finansowania opieki nad tymi niepełnosprawnymi, którzy z uwagi na nieprawidłowe przystosowanie, często w tym kontekście ujawnianą wyuczoną bezradność i brak zaangażowania zawodowego nie wykazują aktywnych postaw w zmaganiu się ze swoją dysfunkcją. Właściwa strategia zmiany nastawienia do leczenia i własnej niepełnosprawności u chorego utożsamiane są współcześnie z podstawą efektywnej stymulacji, a w perspektywie podjętej w artykule wspomaganie rozwoju dziecka jest ukierunkowane nie tyle na odzyskiwanie utraconej funkcji (nie jest ona przecież utracona wyłącznie potencjalnie), ale raczej podjęcie wyzwania do aktywnego, satysfakcjonującego życia oraz kształtowania umiejętności określenia możliwych do uzyskania celów życiowych.

Publikacja podejmuje problem zmian w organizacji wychowującej i funkcjonowaniu psychologicznym człowieka w kontekście dynamicznym, gdzie jakość i intensywność interakcji człowieka i organizacji zależą od:

- etapu rozwoju,
- etapu ewolucji uszkodzenia,
- opisu cyklu terapeutycznego, przebiegającego w perspektywie określonej preferencji kultury organizacji,
- zmiennych psychologicznych o charakterze podmiotowym.

<sup>2</sup> A. Marcinkowski, *Praktyki socjalizacyjne i kultura organizacji*, [w:] *Kapitalizm po polsku: przedsiębiorca, kultura, organizacja*, red. A. Marcinkowski, Kraków 1996.

## 1. Kultura organizacji i jej rola w kształtowaniu tożsamości instytucji

### 1.1. Paradygmat kulturowy w psychologii zarządzania

Wiele dyscyplin naukowych, wśród nich antropologia, socjologia, psychologia, etnologia, a ostatnio również pedagogika podejmują problem badań nad kulturą. Przedmiotem zainteresowań psychologii, rozpatrywanej w perspektywie kulturowej są zachowania, które dla określonej populacji stają się normatywami. Psychologia traktowana w tej konwencji koncentruje się wokół operacji poznawczych, procesów i zachowań interpersonalnych.

D.R. Lehman, C-y. Chiu oraz M. Schaller<sup>3</sup> są autorami koncepcji integrującej trzy podejścia, interpretujące genezę kultury. Traktują oni kulturę jako system norm behawioralnych oraz sposobów poznania, który dzieli członków populacji, pozwalający się zdefiniować i wyróżnić tę populację od innych. Obecne w organizacji normy zachowań i sposobów interpretowania rzeczywistości oraz poznania umożliwiają zrealizowanie wspólnych, a także indywidualnych celów jednostek. Bywają one często zinstytucjonalizowane poprzez formalne lub nieformalne struktury; mogą mieć charakter temporalny oraz być przekazywane nowym członkom grupy. Według przytaczanej koncepcji, wspomniane podejście, wyjaśniające mechanizm powstawania kultury organizacji, opiera się na nurcie psychologicznym, ewolucyjnym i społecznym. Z ewolucyjnego punktu widzenia *samotność jest niebezpieczna*<sup>4</sup>, dlatego też ludzie predestynowani są do przyjmowania wierzeń, przekonań, norm, które regulują funkcjonowanie grupy. Takie działania kreują relacje społeczne w grupie i utrzymują jej homogeniczność. Potoczne wierzenia, kultywowane praktyki, respektowane normy pełnią funkcję adaptacyjną, umożliwiają przetrwanie oraz stanowią wsparcie we wprowadzaniu kolejnych pokoleń w zakres celów wspólnoty.

Ujęcie psychologiczne kultury wskazuje, iż wywodzi się ona z ludzkiej potrzeby poznania, tendencji do interpretowania zjawisk, zachodzących w świecie oraz dążenia do systematycznej weryfikacji tej wiedzy. Kultura pojmowana w kategoriach psychologicznych stanowi również pewien czynnik chroniący przed przeżywaniem lęku egzystencjalnego. Istnienie kultury umożliwia pokonywanie tego rodzaju obaw, dotyczących również przetrwania całego gatunku. Przyjęcie wartości i interioryzacja norm, zdaniem badaczy, przyczynia się do tego, że człowiek ma poczucie bycia akceptowanym i w pełni wartościowym członkiem społeczeństwa. Można również

<sup>3</sup> D.R. Lehman, C-y. Chiu, M. Schaller, *Psychology and Culture*, „Annual Review of Psychology” 2004, Vol. 55.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 691.

uznać, iż prowadzi to do swoistej symbolicznej nieśmiertelności w pamięci kolejnych pokoleń.

Dynamiczna Teoria Zderzenia Społecznego stwierdza, że kultura *jest ubocznym, często niezamierzonym produktem interakcji interpersonalnej*<sup>5</sup>. Zderzenie społeczne jest właściwe każdemu aktowi komunikacji. Ludzie, którzy funkcjonują blisko siebie, często ze sobą się komunikują, konfrontując swoje poglądy i postawy. Różniąc się między sobą siłą i kompetencjami wywierania wpływu na innych, prowokują sytuację, w której tylko niektóre zachowania oraz sposoby interpretowania rzeczywistości stają się normatywami. Tak oto w określonej populacji funkcjonują dwa przeciwstawne mechanizmy. Celem jednego z nich jest kontynuacja i podtrzymywanie różnorodności kulturowych, dokonujące się poprzez ochranianie populacyjnej mniejszości przed presją większej grupy jednostek. Drugi mechanizm polega na blokowaniu różnorodności, zachodzącej dzięki czynnikom społecznym, które skłaniają mniejszość do podporządkowania się większości. Funkcjonują takie schematy behawioralne, które są właściwe dla całej społeczności i jednocześnie pozostają mało podatne na wpływ społeczny.

Dynamiczna Teoria Zderzenia Społecznego posiada dużą wartość metodologiczną. Była wielokrotnie weryfikowana empirycznie na różnych grupach społecznych. Istotą analizowanej teorii jest fakt wykazania interakcji potrzeb psychologicznych, osadzonych w dziedzictwie ewolucyjnym oraz wpływających na procesy interakcji i komunikacji społecznej. Paradygmat kulturowy w psychologii umożliwia również lepsze zrozumienie relacji, zachodzących pomiędzy kolektywizmem a indywidualizmem w organizacji.

Na podstawie przytoczonych rozważań można uznać, że każda grupa społeczna wywodzi się z osób pozostających ze sobą w swoistych relacjach i nawiązujących ze sobą określone więzi<sup>6</sup>. Każda zatem struktura społeczna wykształca własną kulturę. Wielkość grupy, terytorium jej oddziaływania oraz zasięg powodują typologizację kultury. Mówi się więc o kulturze rodziny, kulturze grupy zawodowej, organizacji, kulturze regionów, narodów czy kontynentów<sup>7</sup>. Można zatem również analizować kulturę placówki oświatowej. Chcąc interpretować, zrozumieć kulturę grupy społecznej, potrzebne jest posłużenie się różnymi narzędziami badawczymi, właściwymi dla określonych dyscyplin wiedzy. Analiza organizacji poprzez pryzmat jej kultury pozwala na dostrzeżenie wielu poziomów kultur, oddziałujących na jednostkę, która jest uczestnikiem organizacji. Pozwala również wyodrębnić kulturę

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 693.

<sup>6</sup> J. Turner, *Socjologia*, Poznań 2003.

<sup>7</sup> M. Kostera, *Zarządzanie personelem*, Warszawa 1998; G. Morgan, *Obrazy organizacji*, Warszawa 2002.

wspólną dla wszystkich uczestników organizacji. G. Morgan interpretuje kulturę organizacji jako zjawisko integracji różnic między jednostkami, posiadającymi wiele podobieństw. Kulturę organizacyjną definiuje się jako *wzorce przekonań czy wspólnego sposobu myślenia, rozczłonkowane lub zintegrowane oraz wspierane przez różne bieżące normy i rytuały*<sup>8</sup>.

## 1.2. Typologia badań nad kulturą organizacji

Cz. Sikorski<sup>9</sup> i M. Kostera<sup>10</sup> dokonują w polskiej literaturze przedmiotu analizy i klasyfikacji definicji kultury organizacji. Cz. Sikorski za podstawę klasyfikacji przyjmuje określoną dziedzinę nauki. Jego zdaniem konwencja psychologiczna i socjologiczna zakłada traktowanie kultury organizacji jako pewnej kategorii opisowej, która nie podlega wartościowaniu ani ze względu na sprawność funkcjonowania organizacji ani jej ekonomiczną skuteczność. Ujęcie wartościujące jest charakterystyczne natomiast dla teorii organizacji i zarządzania.

M. Kostera, podejmując analizę definicji kultury organizacji L. Smircich, wyróżnia trzy typy rozumienia kultury organizacji. Czynnikiem istotnym jest rola, jaką kultura pełni w organizacji. Do pierwszego typu zalicza koncepcje, traktujące kulturę organizacji jako zmienną niezależną, a przedstawicielem takiego podejścia jest G. Hofstede<sup>11</sup>. Wspomniany nurt zakłada, że kulturę organizacji można badać, analizować jej historię, przedstawiać mechanizm kształtowania się na przestrzeni dziejów placówki. W taki też sposób kulturę organizacyjną placówek edukacyjnych pojmuje Ch. Handy<sup>12</sup>, wyodrębniając i analizując cztery typy kultury: kulturę władzy, ról, zadań i osoby.

Przedstawicielem drugiego sposobu rozumienia kultury organizacji jest E. Schein. Utożsamia on kulturę z różnymi aspektami widzialnych, materialnych, behawioralnych oraz werbalnych artefaktów, którymi można w określony sposób manipulować, sterować lub zarządzać<sup>13</sup>.

Obserwowalne artefakty oraz ich analiza, dostarczająca często trudnych do zinterpretowania danych, nie wystarczają do zrozumienia kultury organizacji. Artefakty uznawane są za *skonstruowane środowisko organizacji, jej architektury, technologii,*

<sup>8</sup> *Ibidem*, 137.

<sup>9</sup> Cz. Sikorski, *Zachowania ludzi w organizacji*, Warszawa 2002.

<sup>10</sup> M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2003.

<sup>11</sup> G. Hofstede, *Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2000.

<sup>12</sup> Ch. Handy, *Kultura szkoły i jej znaczenie*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. B. Elsner, Radom 1997.

<sup>13</sup> A. Marcinkowski, *O diagnozowaniu kultury organizacyjnej*, [w:] *W kręgu zarządzania: spojrzenie multidyscyplinarne*, red. T. Borkowski, Kraków 2000.

układaniu biur, noszonych ubiorów, obserwowalnych i słyszalnych wzorów zachowań oraz oficjalnych dokumentów, takich jak: statuty, różne materiały informacyjne dla pracowników, historie<sup>14</sup>. Analiza funkcjonowania ludzi w organizacji wskazuje, że ich działania mają często swoje źródło w obszarze ich świata wartości. Zdaniem badaczy przedmiotu analiza preferencji tych wartości pozwala na bardziej pogłębiony i adekwatny opis motywów ich zachowania. Bywa, iż preferowane wartości stanowią racjonalizację lub też wyraz pragnienia, odnoszącego się do motywów własnego postępowania. Schein sądzi, że ukryte przesłanki nie są przez człowieka uświadamiane, ale to właśnie one są istotne w procesie tworzenia kultury organizacji. Fakt, że wspomniane przesłanki nie mają charakteru świadomego, nie oznacza, że uległy stłumieniu. Ich pogłębione badanie i identyfikacja może pomóc w interpretacji zachowań paradoksalnych i irracjonalnych w organizacji. Staje się często przyczynkiem do programowania zmiany kultury organizacji.

Ujęcie trzecie, w perspektywie interpretatywnej, definiuje kulturę jako metaforę rdzenną: *organizacja jest kulturą*<sup>15</sup>. Badanie kultury pozwala na poznanie organizacji, dostrzeżenie jej w szerszej perspektywie. Trzeci kierunek badawczy zakłada, iż badanie kultury dokonuje się nienormatywnie, pozainstrumentalnie i niemechanistycznie.

Procesualny i temporalny charakter podkreśla wielu teoretyków kultury organizacji<sup>16</sup>. Oznacza to, że kultura organizacji charakteryzuje się pewną dynamiką, uwarunkowaną modyfikacjami w samej organizacji, jak również zmianami związanymi z funkcjonowaniem jej otoczenia oraz czynnikami historycznymi. G. Hofstede<sup>17</sup> przyjmuje również podejście do kultury organizacji, uwzględniające jej mozaikowy, temporalny charakter. Sądzi on, iż kultura organizacji odznacza się następującą charakterystyką: jest holistyczna, historycznie zdeterminowana i trudna do zmiany. Kultura wyrażana jest poprzez rytuały i symbole, rozumiane przez określoną grupę ludzi, która tę organizację nie tylko tworzy, ale także podtrzymuje i rekonstruuje. Hofstede lokalizuje aspekty kultury na różnych poziomach. Podstawowym poziomem są wartości, *definiowane jako skłonności do dokonywania określonego wyboru*<sup>18</sup>. Każda kultura ujawnia się w rozmaitych przejawach. Najbardziej identyfikowane przez uczestników określonej kultury organizacji są jej symbole, czyli słowa, znaki, gesty, szczególnie przedmioty. Do następnych warstw kultury organizacji zalicza się posta-

<sup>14</sup> E.H. Schein, *Ku nowemu rozumieniu kultury organizacji*, [w:] *Wybrane zagadnienia socjologii organizacji*, red. A. Marcinkowski, J.B. Sobczak, Kraków 1989.

<sup>15</sup> M. Kostera, *op. cit.*, s. 31.

<sup>16</sup> A. Marcinkowski, *Praktyki socjalizacyjne...*, *op. cit.*; B. Elsner, *Aspekty temporalne zmiany kultury szkoły*, [w:] *Nowoczesne tendencje w kształceniu oświatowych kadr kierowniczych w Polsce i Wielkiej Brytanii*, Katowice 1998; Cz. Sikorski, *op. cit.*

<sup>17</sup> G. Hofstede, *op. cit.*.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 44.

ci, prezentujące preferowane w określonej grupie wzorce zachowań oraz rytuały społeczne, ułatwiające komunikację w grupie. Symbole, bohaterowie i rytuały kreują kategorię zachowań dostrzegalnych, ale w pełni zinterpretowanych tylko przez członków określonej kultury. Zdaniem Hofstede na poziomie organizacyjnym największe różnice pomiędzy ludźmi dotyczą sfery praktyki. Na poziomach wyższych, na przykład narodowym czy kontynentalnym odnoszą się one przede wszystkim do sfery wartości. Wskazane zależności są uwarunkowane między innymi otoczeniem socjalizacyjnym. Schematy wartości kształtowane są u młodego człowieka od najwcześniejszych lat jego życia w jego najbliższym środowisku, praktyki organizacyjne natomiast, człowiek poznaje w okresie dorosłości, w otoczeniu zawodowym. Zdaniem badaczy, zmiana kultury jest możliwa pod warunkiem, że staje się ona częścią strategii organizacyjnej. Mówi się przeto o potrzebie zarządzania kulturą organizacyjną według ustalonego porządku etapów zarządzania. Efektywność wprowadzanych zmian zależy od postawienia prawidłowej diagnozy oraz przyjęcia określonego programu naprawczego. Program korygujący odnosi się często do zmiany: struktury organizacji, metod jej działania, polityki zatrudnienia, schematu relacji z otoczeniem, programu rozwoju. Zmiany kultury organizacji oznaczają potrzebę systematycznego kontrolowania realizowanych działań, wnoszenia bieżących poprawek oraz nastawienia holistycznego i dużej wytrwałości od zarządzającego.

### 1.3. Procedura badania kultury organizacyjnej i jej implikacje

Przyjęcie określonej definicji kultury organizacyjnej oznacza opowiedzenie się za określoną procedurą przeprowadzania jej diagnozy. Każda z przedstawionych typologii proponuje nieco odmienne metody badania kultury organizacji.

W podejściu Handy<sup>19</sup> oraz Hofstede<sup>20</sup>, a także w konwencji E. Scheina<sup>21</sup> integruje się metody ilościowe oraz jakościowe. W ujęciu interpretatywnym<sup>22</sup>, proponuje się raczej metody opisowe i eksploracyjne. Za materiał empiryczny służą wyniki obserwacji, wywiadu, analizy dostępnych dokumentów, porządkowane według zasad metod etnometodologicznych, etnograficznych oraz w oparciu o ugruntowaną teorię. E. Schein przyjmuje założenie, że zjawiska społeczne, co szczególnie ważne wydaje się być w odniesieniu do problematyki szkoły, podobnie jak przedmioty materialne, charakteryzują się ograniczoną liczbą właściwości i mogą być opisywane z zewnątrz<sup>23</sup>.

<sup>19</sup> Ch. Handy, *op. cit.*

<sup>20</sup> G. Hofstede, *op. cit.*

<sup>21</sup> E.H. Schein, *Organizational culture*, „Organizational Dynamics” 1983, Vol. 12; E.H. Schein, *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1985.

<sup>22</sup> M. Kostera, *op. cit.*

<sup>23</sup> E.H. Schein, *Organizational...*, *op. cit.*

Celem takiej diagnozy jest identyfikacja konkretnych symptomów kultury organizacji w codziennym działaniu jej pracowników.

G. Hofstede wskazuje, iż prowadzenie badań nad kulturą grup wymaga tworzenia własnych narzędzi badawczych, które podejmują aspekty kultury organizacji istotne dla określonej grupy. Postuluje jednocześnie stosowanie adekwatnej metodologii do badania kultury organizacji, która w warstwie teoretycznej byłaby plastyczna i raczej rozbudowana, a w aspekcie ilościowym bardzo rygorystyczna.

Organizacje charakteryzujące się realizacją zadań istotnie zróżnicowanych, wymagających szybkości podejmowania decyzji, elastyczności działań preferują mniej sformalizowaną kulturę organizacyjną. Bardzo często przy opisie kultury organizacji dochodzi do jej wartościowania<sup>24</sup> i tak na przykład J. Pająk (1996) wprowadza pojęcie wysokiego i niskiego poziomu kultury szkoły. Dla E. Scheina ilość, intensywność oraz charakter problemów, z którymi poradziła sobie organizacja, by przetrwać, decydują o jej silnej kulturze. Można się spodziewać, że silna kultura organizacji będzie charakterystyczna dla takiej instytucji, w której członkowie współpracują dłuższy czas, w mało zmodyfikowanym składzie oraz borykają się z różnymi problemami, które muszą rozwiązywać. Słabą kulturę organizacji, zdaniem badacza, posiadają organizacje młode, gdzie zachodzi tendencja do dużej rotacji pracowników, zwłaszcza pionu zarządzającego. Silna kultura charakteryzuje się stabilnością oraz homogenicznością przy założeniu, że elementy różnych subkultur są bezkonfliktowo zintegrowane i współwystępują w procesie rozwoju organizacji. Zdaniem E. Scheina nie stwierdza się prostej, przyczynowo-skutkowej relacji pomiędzy siłą kultury organizacji a jej efektywnością. Efektywność organizacji uwarunkowana jest raczej treścią, jej elastycznością niż siłą kultury. Elastyczność dotyczy zdolności adaptowania się organizacji do oczekiwań i zadań, jakie stawia przed organizacją otoczenie. Dla G. Hofstede<sup>25</sup> silna kultura organizacji oznacza głównie jej jednorodność, czyli taką sytuację, w której wszyscy badani respondenci udzielali na każde z zadanych pytań prawie takich samych odpowiedzi.

#### 1.4. Kultura organizacji uczących i wychowujących

Placówki oświatowe, opiekuńczo-wychowawcze, edukacyjno-rehabilitacyjne, resocjalizacyjne, szpitale, odznaczające się posiadaniem określonych celów, hierarchią pozycji, są organizacjami<sup>26</sup>. Charakter tych organizacji bywa określany, ade-

<sup>24</sup> Por. K.S. Cameron, R.E. Quinn, *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana*, Kraków 2003; np. J. Pająk wprowadza pojęcie wysokiego i niskiego poziomu kultury szkoły, por. J. Pająk, *Kultura organizacyjna w oświacie. Teoria – praktyka – stymulacja*, Katowice 1996.

<sup>25</sup> G. Hofstede, *op. cit.*, s. 279.

<sup>26</sup> S.M. Shortell, *The future of hospital-physician relationships*, „Frontiers of Health Services Management” 1990, Vol. 7 (1); J.H. Turner, *Socjologia*, Poznań 1998.



kwatnie do bilansu ekonomicznego, mianem *non profit*, jako organizacje nieprzynoszące zysków<sup>27</sup>.

Odbiorcą usług, podmiotem organizacji uczących i wychowujących są dzieci i młodzież. Relacje pomiędzy nimi (odbiorcami usług) a osobami świadczącymi te usługi są najczęściej długotrwałe, nacechowane różnymi emocjami i wywierające wpływ na funkcjonowanie organizacji i poszczególnych jej uczestników<sup>28</sup>. W procesie diagnozy i refleksyjnego kształtowania kultury organizacji dostrzega się znaczenie jej właściwości wychowawczych i edukacyjnych. Rezultatem procesu kształtowania organizacji jest, między innymi, identyfikacja z organizacją oraz relacje pomiędzy jej członkami<sup>29</sup>. Warto odnotować, że wspomniane procesy identyfikacji i integracji są przejawami oraz wymiarami kultury organizacji, ale jednocześnie są także efektem procesu socjalizacyjnego. Wszystkie wymienione czynniki mogą podlegać analizie i diagnozie. Można poszukiwać odpowiedzi na pytanie, jakie czynniki kształtują identyfikację i integrację oraz czy dotyczy ona wyłącznie pracowników, czy także podmiotów tych oddziaływań, czyli dzieci i młodzieży. Z uwagi na szczególny charakter więzi wychowanka z organizacją uczącą i wychowującą badacze przedmiotu są skłonni uznać, że powyższe procesy dotyczą także odbiorców usług. Modyfikacja kultury placówki edukacyjnej jest przedmiotem wielu analiz naukowych<sup>30</sup>. Przedstawia się często koncepcję opartą na zasadzie wykorzystywania zespołów planistycznych. P. Dalin, H.G. Rolff oraz B. Kleekamp proponują rozumienie kultury szkoły w oparciu o trzy poziomy<sup>31</sup>: poziom *transracjonalny*, *racjonalny* oraz *subracjonalny*.

Poziom *transracjonalny* odnosi się do szeroko rozumianego kodeksu etycznego organizacji i wiary w wartości oraz intuicji moralnej. Zakres *racjonalny* podejmuje kontekst społecznych norm i obyczajów, zawartych w normatywach społecznych.

<sup>27</sup> E.S. Landesman, *Corporate Financial Management: Strategies for Maximizing Shareholder Wealth*, John Wiley & Sons, 1996; S. Chwierut i in., *Elementy zarządzania finansowego w ochronie zdrowia*, Vesalius, Kraków 2000.

<sup>28</sup> J.R. Hackman, *Introduction: Work teams in organizations: An orienting framework*, [w:] *Groups That Work (And Those That Don't): Creating Conditions for Effectiveness Teamwork*, eds. J.R. Hackman, Jossey-Bass, San Francisco 1990; K.Gerc, M. Figarska, *Dziecko niepełnosprawne ruchowo jako podmiot oddziaływań edukacyjno-wychowawczych w warunkach rehabilitacji szpitalnej*, „Postępy Rehabilitacji” 2000, nr 3.

<sup>29</sup> Por. T. Marcinkowski, *Praktyki socjalizacyjne i kultura organizacji*, [w:] *Kapitalizm po polsku: przedsiębiorca, kultura, organizacja*, red. Marcinkowski, Kraków 1996.

<sup>30</sup> P. Dalin, H.G. Rolff, B. Kleekamp, *Zmiana kultury szkoły*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. B. Elsner, Radom 1997.

<sup>31</sup> E.H. Schein, *Ku nowemu rozumieniu...*, *op. cit.*, s. 117.

Poziom *subracjonalny* oznacza, że wartości przyjmują wyraz emocjonalno-behawioralny, są czymś *aspolecznym i amoralnym*<sup>32</sup>.

J. Pająk<sup>33</sup>, prezentując podejście prakseologiczne, korespondujące ze stanowiskami przywoływanymi wcześniej, stwierdza, że doskonalenie kultury organizacyjnej w ramach systemu oświatowego odnosi się nie tylko do nauczycieli, zarządzających szkołami, ale obejmuje również szeroki krąg pracowników nadzoru merytorycznego, samorządów, a także przede wszystkim podmioty oddziaływać, a więc dzieci, młodzież i rodziców. Jego koncepcja zakłada, że w edukacji i wychowaniu najistotniejszy jest proces uczenia dzieci i młodzieży organizowania własnej działalności. Nauczyciel w tym procesie jest przewodnikiem, kreatorem sytuacji oraz oddziaływać wychowawczych i edukacyjnych. Celem jego poczynań jest zapewnienie dziecku harmonijnego rozwoju. Można zatem wnioskować, że potrzeba takiego zarządzania organizacjami edukacyjnymi i wychowawczymi, które miałyby jednocześnie cechy organizacji kreatywnej oraz *szluzebnej*.

Wielu badaczy, analizując przyczyny dysfunkcjonalnego zarządzania organizacjami uczącymi i wychowującymi upatruje ich, między innymi, w: nadmiernej centralizacji zadaniowej<sup>34</sup>, braku stosownej wiedzy i determinacji pracowników<sup>35</sup>, niskiej innowacyjności zarządzających<sup>36</sup> oraz w nadmiernym formalizmie<sup>37</sup>. Nadmiar standaryzacji, skostnienie procedur administracyjnych zmniejszają zdolność organizacji do elastycznego reagowania na potrzeby środowiska oraz adaptacji do nowych wyzwań. Formalizacja jest inhibitorem kreacji i przebiegu procesów zmian. J. Pająk, wśród przyczyn dysfunkcjonalności zarządzania oświatą, wymienia również brak znajomości celów głównych organizacji przez kadrę kierowniczą. Powoduje to koncentrację nadzoru na sprawach bieżących, zyskujących, często niepotrzebnie, wartość autonomiczną.

---

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> J. Pająk, *op. cit.*

<sup>34</sup> R.M. Heyssel, *Decentralized management in a teaching hospital*, „New England Journal of Medicine” 1984, Vol. 310.

<sup>35</sup> R.A. Bettis, *Strategic management and the straitjacket: An editorial essay*, „Organization Science” 1991, Vol. 2 (3).

<sup>36</sup> A.D. Kaluzny i in., *Strategic alliances: Two perspectives for understanding their effects on health services*, „Hospital and Health Services Management” 1992, Winter, Vol. 37, s. 477–490.

<sup>37</sup> J. Pająk, *op. cit.*

## 2. Materiał badawczy

### 2.1. Procedura badawcza

Badania realizowano w ciągu pięciu lat w okresie od lutego 1998 do października 2003 roku. Objęto nimi 280 osób. Mając na względzie dobrane stosunkowo jednorodnej grupy młodzieży niepełnosprawnej ruchowo, w normie intelektualnej, w wieku 16–19 lat przeprowadzono je indywidualnie i wieloetapowo. Każdy potencjalny respondent otrzymał osobiście zestaw testów wraz z ogólną instrukcją i instrukcjami szczegółowymi przy każdej z metod. Testy wypełniali tylko ci, którzy nie byli w sytuacji poważnego zagrożenia życia. Badania były przeprowadzane anonimowo głównie w Szpitalu Rehabilitacyjnym dla Dzieci w Radziszowie oraz w Wojewódzkim Ośrodku Rehabilitacyjnym w Krakowie. W badaniach zastosowano celowy dobór próby<sup>38</sup>. Posłużono się triangulacją metodologiczną, polegającą na użyciu metod o charakterystyce jakościowej i ilościowej<sup>39</sup>.

Sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jak przedstawia się preferencja kultury organizacyjnej placówki edukacyjno-rehabilitacyjnej u uczniów niepełnosprawnych ruchowo?
2. Czy zagrożenie niepełnosprawnością generuje aktywność polegającą na poszukiwaniu informacji o chorobie i jej leczeniu oraz o kulturze organizacyjnej instytucji edukacyjnej?
3. Jaki jest profil osobowości i struktura preferencji wartości u młodzieży hospitalizowanej z powodu schorzenia narządu ruchu?
4. Czy istnieje zależność pomiędzy określonymi cechami osobowości młodzieży niepełnosprawnej ruchowo a preferowanymi przez nią aspektami kultury organizacyjnej placówki edukacyjno-leczniczej?
5. Czy istnieje zależność pomiędzy deklarowanym systemem wartości a preferencjami dotyczącymi określonych wymiarów kultury organizacyjnej placówki edukacyjno-rehabilitacyjnej?
6. Czy długość leczenia oraz liczba hospitalizacji wpływają na preferencje odnoszące się do wymiarów kultury organizacyjnej ośrodka edukacyjno-rehabilitacyjnego?

Przedstawione pytania pozwoliły na sformułowanie następujących hipotez badawczych:

- I: Preferencja kultury organizacyjnej ma charakter wieloaspektowy i możliwe jest jej wyodrębnienie wśród uczniów-pacjentów ośrodka rehabilitacyjno-edukacyjnego.

<sup>38</sup> Por. J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1997.

<sup>39</sup> Por. K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000.

- II: Istnieje związek między ujawnianymi przez młodzież preferencjami aspektów kultury organizacyjnej a indywidualną hierarchią wartości.
- III: Istnieje korelacja pomiędzy poszczególnymi wymiarami osobowości a preferowanymi przez młodzież aspektami kultury organizacyjnej.
- IV: Istnieje zależność pomiędzy czynnikami związanymi z procesem rehabilitacji i zmiennymi demograficznymi a preferencjami dotyczącymi określonych wymiarów kultury organizacyjnej placówki edukacyjno-rehabilitacyjnej.

W badaniach zastosowano następujące metody:

1. Inwentarz Osobowości NEO – FFI (P. Costa, Jr. R. McCrae – adaptacja P. Szczepaniak, M. Śliwińska, J. Strelau, B. Zawadzki)<sup>40</sup>,
2. Skalę Preferencji Wartości M. Rokeacha w oprac. P. Brzozowskiego<sup>41</sup>,
3. Inwentarz Preferencji Kultury Organizacyjnej własnego opracowania,
4. Test Zdań Niedokończonych własnego opracowania,
5. Dyferencjał semantyczny,
6. Wywiad standaryzowany z arkuszem biograficznym.

Statystyczna analiza zebranego materiału empirycznego składała się z dwóch części.

W pierwszej z nich, stosując metody statystyki opisowej, dokonano charakterystyki poziomu najważniejszych zmiennych w badanej grupie. Tam, gdzie to było możliwe (NEO-FFI, Preferencja wartości), dane empiryczne zestawiono z normami dotyczącymi ogółu młodzieży.

Przedmiotem drugiej części opracowania statystycznego były związki łączące zmienne mierzone w badaniu. W celu ich wykrycia i opisu wykorzystano wielowymiarową analizę korelacyjno-regresyjną. Analizę tę poszerzono o analizę ścieżek<sup>42</sup>, dzięki której możliwe stało się utworzenie modelu oddziaływań przyczynowo-skutkowych o zasięgu obejmującym wszystkie rozpatrywane zmienne. Wykorzystano również inne metody statystyczne. W celu określenia istotności różnic wewnątrzgrupowych zastosowano t-studenta. W celu określenia związków między zmiennymi ilorazowymi wyliczono współczynnik korelacji Pearsona. Zastosowano również metodę hiperkul<sup>43</sup> do badania jednorodności grupy oraz wyodrębnienia typów preferencji kultury organizacyjnej.

<sup>40</sup> B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak, M. Śliwińska, *Inwentarz osobowości NEO – FFI Costy i McCrae*, Warszawa 1998.

<sup>41</sup> P. Brzozowski, *Skala Wartości – Polska wersja testu Miltona Rokeacha*, [w:] *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*, red. R.Ł. Drwal, Lublin 1997; P. Brzozowski, *Skala Wartości M. Rokeacha – podręcznik*, Warszawa 1996.

<sup>42</sup> Szerszy opis można znaleźć w: K. Gerc, J. Przetacznik, *Wiedza o schorzeniu oraz jej wpływ na funkcjonowanie dzieci z głęboką skoliozą*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny AP w Krakowie” 1999, nr 205, Prace psychologiczne 7, red. W. Pilecka, A. Maurer.

<sup>43</sup> Por. *Wykłady ze statystyki*, red. K. Zając, Kraków 1985.

## 2.2. Wyniki

Preferencja kultury organizacyjnej placówki edukacyjno-rehabilitacyjnej rozumiana jest w niniejszej pracy jako wieloaspektowy konstrukt, utożsamiany nie tylko z określonym propulsywnym lub repulsywnym działaniem młodego człowieka w stosunku do organizacji, jego aktywnością, lecz także odczuwaniem przez niego niekorzystnych zmian emocjonalnych<sup>44</sup>. Zrozumiałe jest jednak, że szczegółowo charakteryzowane w części teoretycznej publikacji cechy kultury organizacyjnej takie, jak: stabilność, homogeniczność, temporalny i procesualny charakter, nie wyczerpują tego konstrukt. Przydatne może być poszerzenie go o aspekt interakcyjny, wynikający z oddziaływania różnych zmiennych o charakterze intrapsychicznym.

Zastosowawszy zasady metody hiperkul oraz przeprowadziwszy obliczenia, stwierdzono, że możliwe jest wyodrębnienie czterech podgrup, reprezentujących cztery charakterystyczne typy preferencji kultury organizacyjnej. Potwierdzono tym samym pierwszą hipotezę głoszącą, że preferencja taka jest strukturą wielowymiarową. Dalszej analizie poddano materiał od 280 osób, które wchodziły w skład czterech typów preferencji kultury organizacyjnej placówki edukacyjno-leczniczej.

Wyodrębniono następujące typy preferencji:

Typ obojętny (TO) – 59 osób (21%). Dla tej grupy badanych uczniów-pacjentów istotna jest koncentracja na bieżących potrzebach. Nie mają dla nich znaczenia szczególne cechy kultury organizacji, choć cenią sobie pewność jej funkcjonowania i przejrzystość struktury. Preferują podejmowanie decyzji raczej w trybie jednoosobowym przez dyrektora lub pracowników. Nie dostrzegają znaczenia własnych decyzji i wyborów dla przyszłości organizacji. Są w raczej niewielkim stopniu zainteresowani współdziałaniem w ramach organizacji oraz tworzeniem informacyjnych więzi w jej ramach.

Typ kooperujący (TK) – 66 osób (23,6%). Wyodrębniona grupa charakteryzuje się akcentowaniem tych aspektów kultury organizacji, które mogą ułatwiać budowanie nowych relacji społecznych oraz zadaniowych. Istotne jest również przekazywanie informacji o wychowankach i pracownikach, którzy stosunkowo dużo wiedzą o swoim życiu osobistym oraz promocja współpracy zespołowej i wspólnej odpowiedzialności za organizację i jej rozwój.

Typ innowacyjny (TI) – 57 osób (20,4%). Preferencja kultury organizacyjnej tej grupy badanych cechuje się raczej obojętnym stosunkiem do społecznych i komunikacyjnych wymiarów kultury. Otwartość i klarowność komunikacji postrzegana jest w kategoriach środka do osiągnięcia własnej satysfakcji i komfortu podczas leczenia, zintegrowanego z cyklem edukacyjnym. Wyodrębniona grupa

<sup>44</sup> Por. P. Chinn, J. Winn, R. Walters, *Two-way talking with parents of special children*, London 1978; E. Galalis, *Children with cerebral palsy*, Woodbine House 1991.

badanych akcentuje istotność kreatywności pracowników, ich otwartości w relacjach zawodowych. Promują postawy proinnowacyjne oraz oczekują dużego zaangażowania od zatrudnionych w instytucji.

Typ partnerski (TP) – 98 osób (35%). Dla tej części badanych charakterystyczne jest dążenie do bycia w centrum oddziaływań organizacji oraz dzielenie z pracownikami odpowiedzialności za jej kulturę, przy jednoczesnej orientacji na realizowanie celów organizacji, odnoszących się w sposób bezpośredni do młodzieży. Wskazany typ preferencji najwyraźniej z wyodrębnionych wskazuje na osobiste znaczenie stylu kierowania placówką. Można mówić o pewnej tendencji do preferowania orientacji na ludzi, a w mniejszym stopniu na zadania<sup>45</sup>.

Warto dodać, że zastosowanie metody hiperkul posiada ważną dla pragmatyki zarządzania zaletę. Po wyłonieniu określonej grupy (hiperkuli) można niemal natychmiast wskazać osobę najbardziej charakterystyczną dla danego typu. Znajduje się ona w geometrycznym środku wyodrębnionej grupy.

Rzetelność poszczególnych wymiarów IPKO została wyliczona w sposób następujący:

- współczynnik zgodności wewnętrznej dla Inwentarza wynosi  $r_{tt} = 0,79$ ,
- współczynniki stałości bezwzględnej dla poszczególnych typów zostały zawarte w tabeli nr 1.

Tabela 1. Rzetelność wymiarów preferencji kultury organizacyjnej

Typ preferencji kultury organizacji	TO	TK	TI	TP
Rzetelność (r)	0,77	0,81	0,69	0,65

Analiza materiału empirycznego pozwala na określenie trzech zasadniczych aspektów funkcjonowania badanych dzieci w organizacji. Jeden aspekt – bodźcowy wiąże się ze spostrzeganiem sytuacji przewlekłej choroby i własnej niepełnosprawności jako źródła bodźców oddziałujących na człowieka i przez niego na otoczenie. Aspekt drugi sprowadza się do następującej implikacji: uczeń – pacjent nie tylko w określony sposób reaguje na określoną sytuację, ale też jego zachowanie jest rozwiązaniem tej sytuacji.

Tabela nr 2 przedstawia rozkład typów preferencji kultury organizacyjnej z podziałem na płeć badanych.

W badanej próbie 280 osób, które wchodzi w skład wyodrębnionych czterech typów preferencji kultury organizacyjnej rozkład liczby dziewcząt i chłopców jest podobny w kategoriach kooperującej oraz innowacyjnej, różni się natomiast nieco w odniesieniu do typów: obojętnego i partnerskiego. W grupie obojętnej stanowi to

<sup>45</sup> Por. G. Hofstede, *op. cit.*; por. Cz. Sikorski, *Zachowania ludzi w organizacji*, Warszawa 2002.

odpowiednio 8,6% i 12,5% populacji. Kategoria kooperująca to 11% oraz 12,9%; typ innowacyjny: 11% i 9,6%; partnerski: 18,6% oraz 16,4%. Nie zachodzi istotna statystycznie różnica między poszczególnymi typami preferencji kultury organizacyjnej w zależności od płci badanych ( $\chi^2 = 4,29$ ,  $p = 0,3171$ ).

Jak wykazały przeprowadzone analizy, również wiek nie różnicuje w sposób istotny statystycznie wyodrębnionych kategorii typów preferencji kultury organizacyjnej ( $\chi^2 = 5,71$ ,  $p = 0,2918$ ).

Tabela 2. Płeć a typy preferencji kultury organizacyjnej

Typ	Obojętny		Kooperujący		Innowacyjny		Partnerski	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Dziewczeta	24	8,6	30	11	30	11	52	18,6
Chłopcy	35	12,5	36	12,9	27	9,6	46	16,4
Ogółem	59	21	66	23,6	57	20,4	98	35

### 2.2.1. Szczegółowa charakterystyka typów preferencji kultury organizacyjnej

Dalsza analiza wyodrębnionych typów preferencji kultury organizacyjnej placówki edukacyjno-rehabilitacyjnej miała na celu udzielenie odpowiedzi na postawione wcześniej pytanie badawcze: czym różnią się wyodrębnione typy preferencji i z jakimi parametrami podmiotowymi są skorelowane?

Tabele 3, 4, 5, 6 przedstawiają modele korelacji dla każdego z typów preferencji kultury organizacyjnej. Wskazują jednocześnie na rysujący się profil wpływu czynników o charakterze demograficznym i podmiotowym na kształtowanie się preferencji kultury organizacyjnej.

Tabela 3. Model korelacji dla typu „obojętnego” preferencji kultury organizacyjnej (TO) jako zmiennej zależnej ( $R = 0,79$ ;  $R^2 = 68\%$ )

Zmienna niezależna	Współczynnik regresji	Współczynnik regresji obliczony z danych standaryzowanych (beta)	Test	Istotność współ. regresji	
				t	p.
Wiek	-2,71	-0,33	dwustr.	-2,89	0,009
Sumiennosc	0,32	0,48	prawostr.	3,50	0,03
Preferencja wartości – posłuszeństwo	0,26	0,38	prawostr.	2,41	0,02
Wyraz wolny	0,83				

Typ obojętny ujemnie koreluje z wiekiem badanych (im starsze dziecko, tym mniejsza preferencja do tego typu kultury organizacyjnej).

W modelu znalazła się również dodatnio skorelowana z typem obojętnym preferencji – sumiennosc<sup>46</sup>.

Taki związek może wyrażać przypuszczalnie, iż większość z wymienionych przez badanych stresów życia codziennego ma tendencję do przedłużania się w stan chronicznego napięcia, bywa oporna na różne działania zaradcze, podejmowane przez badanych i stanowi stały element w ich myśleniu o współczesności i przyszłości. Sumiennosc oznacza także w jakimś sensie większą, pozytywną koncentrację na indywidualnych predyktorach sukcesu, realizacji skłonność do perfekcjonizmu.

Analiza jakościowa, wzbogacając pozyskane dane, wskazuje jednocześnie na rysującą się w próbie, reprezentującej typ obojętny, skłonności do rozpamiętywania wydarzeń z przeszłości oraz koncentracji na negatywnych ich aspektach.

Istotne statystycznie korelaty kooperującego (TK) typu preferencji kultury organizacyjnej zamieszczone zostały w kolejnym modelu w tabeli 4.

Tabela 4. Model korelacji dla typu „kooperującego” preferencji kultury organizacyjnej (TK) jako zmiennej zależnej ( $R=0,74$ ;  $R^2=51\%$ )

Zmienna niezależna	Współczynnik regresji	Beta	Test	Istotność współczynnika regresji	
				t	p.
Ekstrawersja	15,11	0,55	prawostronny	4,31	0,000
Wiedza o chorobie i leczeniu	6,60	0,39	prawostronny	3,19	0,01
Postrzegana trwałość zmian chorobowych	-10,43	-0,29	dwustronny	-2,25	0,03
Preferencja wartości – uznanie społeczne	7,13	0,40	prawostronny	3,02	0,02
Preferencja wartości – czynność	6,92	0,42	prawostronny	3,16	0,01
Wyraz wolny	65,51				

Z modelu wynikają ważne dla pragmatyki organizacji i zarządzania w oświacie fakty, między innymi, wysoka, ujemna korelacja TK z postrzeganym natężeniem zmian chorobowych. Jest ona przypuszczalnie uwarunkowana egocentryczną świadomością, że organizacja, która akcentuje współpracę skłaniałaby osoby głębiej przeżywające własną niepełnosprawność do wyższej aktywności, a być może, przełamania wyuczzonej bezradności, jeśli taka występuje. Można tak sądzić również z tego

<sup>46</sup> Czynniki osobowości wg Costy i McCrae.



powodu, iż zachowania, wyrażające się w koncentracji na chorobie, nie są społecznie aprobowane w ośrodkach leczniczo-edukacyjnych. To przeświadczenie wyzwała lęk społeczny, którego efektem może stać się poczucie winy i wtórne unikanie współpracy. Te czynniki reaktywują tendencję do kompensacji, z zachowaniem regresywnym i izolującym włącznie. Wyrażna staje się cykliczność tego procesu.

Równie interesująca jest dodatnia korelacja TK z preferencją konkretnych wartości: uznania społecznego oraz uczynności.

Wydaje się, że współzależność uzyskana w badanej próbie świadczyć może o negatywnej reakcji emocjonalnej na bariery społeczne, wynikające z choroby. Według analizy jakościowej – brak społecznej akceptacji dziecka dotkniętego schorzeniem ograniczającym jego ruchową sprawność – występuje ze szczególnym nasileniem w tych okolicznościach, które wymagają spełnienia warunków partnerstwa, np. w zabawach ruchowych czy wycieczkach krajoznawczych. Zaniżona przez otoczenie ocena możliwości ruchowych dziecka z głęboką niepełnosprawnością, jego wyglądu zewnętrznego – przyczynia się do obniżenia poczucia własnej wartości. Skuteczna organizacja czasu hospitalizacji, podejmowanie wspólnych działań przeciwdziała też degradacji samopoczucia młodych uczniów-pacjentów, powodowanej przez uczucie bólu, na który uskarża się duża część badanych (ok. 40%). Jak dowodzą badania, młodzi pacjenci w podobnych sytuacjach społecznych reagują według prawideł realizmu. Akceptują w zasadzie kryteria wybiórczej postawy otoczenia zdrowych, choć czują się skrzywdzeni, gdy ocena środowiska społecznego, dotycząca ich ograniczonej sprawności wyrażona jest publicznie. Dokonując jakościowej analizy wypowiedzi badanych, można sądzić, że dzieci z głęboką niepełnosprawnością uwrażliwione są na społeczną krytykę i od organizacji oczekują wsparcia w jej przezwyciężeniu. Trudno się temu dziwić, skoro właśnie w okresie adolescencji obraz własnej osoby i samoocena stają się coraz bardziej zależne od oceny przebiegu i wyników własnych działań, z punktu widzenia celów czynności oraz od społecznej oceny tych przedsięwzięć i ich rezultatów. Jak wynika z przedstawionego modelu dla TK jako zmiennej zależnej jest ona wysoce i dodatnio skorelowana z posiadaną przez pacjenta wiedzą o chorobie i możliwościach jej leczenia.

Podczas analizy danych, oceniwszy wiedzę badanych o chorobie i perspektywach leczenia metodą sędziów kompetentnych, z uwagi na przedstawiony w tabeli rozkład liczebności w poszczególnych kategoriach wiedzy, zdecydowano się na utworzenie zmiennej syntetycznej o nazwie: wiedza o niepełnosprawności i leczeniu. Upoważniał do tego wysoki stopień powiązania pierwotnie wyodrębnionych zmiennych: wiedzy o niepełnosprawności oraz wiedzy o leczeniu.

W tabeli 5 przedstawiono model istotnych statystycznie korelatów innowacyjnego (TI) typu preferencji kultury organizacyjnej.

Tabela 5. Model korelacji dla typu „innowacyjnego” preferencji kultury organizacyjnej (TI) jako zmiennej zależnej ( $R=0,63$ ;  $R^2=39\%$ )

Zmienna niezależna	Współczynnik regresji	Beta	Test	Istotność współczynnika regresji	
				t	p.
Preferencja wartości – uznanie społeczne	-4,79	-0,54	lewustr.	-3,82	0,002
Preferencja wartości – szacunek dla siebie	8,29	0,33	dwustr.	2,37	0,02
Preferencja wartości – wolność osobista	5,95	0,25	dwustr.	2,28	0,025
Preferencja wartości – zdrowie	4,31	0,27	dwustr.	2,16	0,04
Otwartość na doświadczenie	3,91	0,29	dwustr.	2,33	0,025
Sumiennosc	3,83	0,30	dwustr.	2,40	0,05
Wiek	3,52	0,32	dwustr.	2,71	0,01
Wyraz wolny	39,80				

Analiza tabeli nr 5 wskazuje, że predyktorami ujawniania przez młodzież innowacyjnego typu preferencji kultury organizacyjnej są jednocześnie predyspozycje do akcentowania roli określonych wartości ostatecznych w życiu: szacunku dla siebie ( $\beta=0,33$ ), wolności osobistej ( $\beta=0,25$ ), zdrowia ( $\beta=27$ ). Zdrowie i wyleczenie są wartościami najważniejszymi w hierarchii wyznawanych celów. Jednocześnie preferencja wartości – uznanie społeczne – zmniejsza predyspozycje do ujawniania innowacyjnego typu preferencji kultury organizacyjnej ( $\beta=-0,54$ ).

Wymiary osobowości, otwartość na doświadczenie ( $\beta=0,29$ ) oraz sumiennosc ( $\beta=0,30$ ) są również predyktorami wystąpienia tego typu preferencji. Dzieje się tak z wielu powodów. Jednym z najistotniejszych jest fakt mediacyjnej roli, jaką pełni wybór określonego typu wartości ostatecznych we włączaniu choroby w bieg życia młodych pacjentów. Stwierdzony charakter zależności wskazuje, że pomaga ona w zaakceptowaniu zaistnienia dysfunkcji, dzięki, między innymi, poznaniu polietologii schorzenia i otwartości na te formy funkcjonowania, które mogą sprzyjać osiągnięciu życiowej satysfakcji. Silny wpływ, jaki wywierają wyodrębnione aspekty profilu osobowości (otwartość –  $p<0,025$  oraz sumiennosc –  $p<0,05$ ) na zaistnienie innowacyjnego typu preferencji kultury organizacyjnej wynikają z pewnością ze specyfiki wyłonionej w pracy kategoryzacji określonych typów preferencji kultury organizacyjnej. Większość badanych, prezentujących innowacyjny typ preferencji kultury organizacyjnej uważa własną niepełnosprawność za dysfunkcję w znacznej mierze poddającą się rehabilitacji i o ile jest właściwie leczona, niepozostawiającą

bardzo trwałych śladów. To, jak ważny jest czynnik wieku dla ujawniania określonego typu preferencji kultury organizacyjnej i funkcjonowania badanych w warunkach szkoły szpitalnej pokazuje powyższy model korelacji dla TI ( $\beta=0,32$ ). Starsza młodzież chętniej preferuje innowacyjne aspekty kultury organizacji, jest na nie bardziej otwarta. Stwierdzony fakt koresponduje z wcześniej opisywanym, wyłaniającym się z analizy jakościowej zebranego materiału empirycznego, spostrzeżeniem wyrażanych przez dzieci obaw, dotyczących antycypacji pogorszenia stanu zdrowia i korelatów fizjologiczno-behawioralnych, świadczących o występowaniu niepokoju w sytuacji kształcenia w szkole szpitalnej. Wiedza o tym, jak można leczyć i minimalizować niepełnosprawność powoduje również, iż pacjenci w okresie dorastania czują się coraz bardziej za siebie i swój wygląd odpowiedzialni. To zachęca ich do podjęcia wysiłku aktywnego uczestniczenia w rehabilitacji oraz systematycznej kontroli jej wyników. W tym kontekście kreatywność pracowników oraz ich otwartość w relacjach zawodowych stają się istotnym sprzymierzeńcem w procesie zdrowienia. Wiedza o funkcjonowaniu organizacji edukacyjno-rehabilitacyjnej, wzbogacająca również informacje o własnej niepełnosprawności, jej przyczynach i możliwościach leczenia, pozwala młodym ludziom na uzyskanie poczucia, iż mają oni bezpośredni wpływ na eliminację zmian chorobowych, co przeciwdziała zaistnieniu postawy bezsilności, poczucia braku kompetencji, a w dalszej perspektywie zapobiega generowaniu syndromu wyuczzonej bezradności, powszechnemu wśród osób przewlekle chorych. Wiedza o chorobie, połączona z orientacją na innowacyjność organizacji poza istotnym aspektem informacyjnym, łączy się pośrednio z poczuciem wsparcia społecznego ze strony osób tę wiedzę przekazujących, dostosowujących ją do możliwości intelektualnych i emocjonalno-społecznych uczniów-pacjentów.

Model korelacji partnerskiego typu preferencji kultury organizacyjnej (TP) jako zmiennej zależnej przedstawia tabela 6.

Tabela 6. Model korelacji dla typu „partnerskiego” preferencji kultury organizacyjnej (TP) jako zmiennej zależnej ( $R=0,53$ ;  $R^2=37\%$ )

Zmienna niezależna	Współczynnik regresji	Beta	Test	Istotność współczynnika regresji	
				t	p.
Neurotyzm	-0,02	-0,32	lewostr.	-2,16	0,02
Preferencja wartości – mądrość	0,25	0,44	prawostr.	2,87	0,005
Preferencja wartości – prawdziwa przyjaźń	0,31	0,52	prawostr.	3,11	0,02
Preferencja wartości – sukcesy życiowe	1,25	0,28	dwustr.	3,36	0,05
Wyraz wolny	0,49				

Dla osób preferujących typ partnerski kultury organizacyjnej (TP) istotnymi wartościami pozostają: mądrość ( $\beta=0,44$ ), prawdziwa przyjaźń ( $\beta=0,52$ ), sukcesy życiowe ( $\beta=0,28$ ).

Jednocześnie analiza jakościowa wskazuje, że osoby ujawniające ten typ preferencji (TP) i stosujące jednocześnie mechanizm zaprzeczania niepełnosprawności mają mniejsze poczucie krzywdy związane z jej faktem i w mniejszym stopniu domagają się opieki otoczenia. Są bardziej nastawione na realizowanie wspólnych celów organizacyjnych. Brak wyników rehabilitacji powoduje, iż fluktuacyjnie uznają one, iż choroba w wysokim stopniu wpływa na ich życie.

Jak wynika z przedstawionego w tabeli nr 6 modelu korelacji dla partnerskiego typu preferencji kultury organizacyjnej – nasilenie tej zmiennej łączy się z niższym poziomem neurotyzmu jako dyspozycji osobowościowej ( $\beta=-0,32$ ). Można zatem sądzić, że stabilność emocjonalna oraz umiejętność radzenia sobie ze stresem, także z problemem własnej niepełnosprawności, zwiększają prawdopodobieństwo ujawniania partnerskiego typu preferencji kultury organizacyjnej u rehabilitowanej młodzieży. Można także podejrzewać, że wyższa predyspozycja do TP jest z jednej strony bezpośrednią odpowiedzią na frustrację, z drugiej – jak można sądzić – sposobem odreagowania niepokoju. Można zatem w odniesieniu do tej grupy uczniów-pacjentów mówić o kształtujących się mechanizmach działań zaradczych, skierowanych na regulację emocji we współdziałaniu z różnymi podmiotami organizacji. Niepełnosprawny uczeń występuje wówczas w roli partnera, któremu przekazane zostają rzetelne informacje o celu jego rehabilitacji (33,3%). Jak dowodzi analiza jakościowa zebranego materiału, wiedza o istocie schorzenia przekazana jest zazwyczaj (69,4%) w połączeniu z komunikatem wspierającym, gdzie dobro ucznia jest traktowane jako cel organizacji. Te pośrednie zależności poprawiają sytuację emocjonalną badanych. Dzieje się tak, między innymi, dlatego, ponieważ proporcjonalnie do zasobu informacyjnego o organizacji, przekazywane są również fakty o sposobach leczenia, a pośrednio zredukowany jest negatywny wpływ warunków leczenia i niekorzystnej oceny społecznej na samopoczucie młodych pacjentów. Osoby prezentujące niższe preferencje partnerskiej kultury organizacyjnej, a zatem też mniej realistyczną wiedzę o własnej niepełnosprawności charakteryzują się wyższym poziomem neurotyzmu, a w konsekwencji (stosownie do omówionych wcześniej korelacji) częściej reagują stanem lęku i niską stabilnością emocjonalną.

### 2.2.2. Analiza związków zmiennych opisujących osobowość oraz zmiennych demograficznych z preferowanymi przez młodzież niepełnosprawną aspektami kultury organizacyjnej

W kolejnej hipotezie wskazano na związek pomiędzy zmiennymi o charakterze psychologicznym a preferowanymi przez młodzież aspektami kultury organizacyjnej.

Przyjęto, że istnieje korelacja pomiędzy poszczególnymi wymiarami osobowości a preferowanymi przez młodzież aspektami kultury organizacyjnej oraz zależność pomiędzy deklarowanym systemem wartości a preferencjami dotyczącymi określonych wymiarów kultury organizacyjnej placówki edukacyjno-rehabilitacyjnej. Przyjęta hipoteza uwzględniała możliwość zachodzenia pomiędzy zmiennymi związków o charakterze przyczynowym i nieprzyczynowym, do których dostosowane zostały metody statystycznego opracowania wyników analiz empirycznych.

Badania potwierdziły istnienie związku pomiędzy zmiennymi o charakterze psychologicznym, związanymi z konkretnym profilem osobowości a preferowanymi przez młodzież aspektami kultury organizacyjnej.

Wykazano, że nasilenie sumiennosci jako swoistej cechy osobowości sprzyja występowaniu u badanych preferencji *typu obojętnego* kultury organizacyjnej. Wydaje się, że właściwy dla tego profilu osobowości wysoki poziom motywacji jednostki w działaniach skoncentrowanych na cel, samodyscyplina i rozważa, przy jednoczesnym poczuciu indywidualnych kompetencji nie prowokują do bardziej pogłębionych analiz otoczenia organizacyjnego, ani też nie skłaniają do refleksji nad kulturą organizacyjną placówki edukacyjno-rehabilitacyjnej.

Badania dowiodły, że nasilenie czynnika ekstrawersji sprzyja ujawnianiu preferencji *kooperującego* typu kultury organizacyjnej. Ta, w pewnym sensie, oczekiwana zależność wynika, między innymi, z faktu, iż osoby towarzyskie są skłonne do takich wyborów, które zapewniają im możliwość szerokich i wielopłaszczyznowych kontaktów społecznych. W badanej grupie ta zależność może być jeszcze intensyfikowana przez specyfikę funkcjonowania emocjonalnego młodzieży z niepełnosprawnością ruchową i związaną z nią deprivację satysfakcjonujących kontaktów społecznych. Trzeba również zauważyć możliwy wpływ czynnika specyficznych warunków socjalizacji, jakie zachodzą w chwili, kiedy na skutek wielokrotnych i długotrwałych hospitalizacji adolescent dorasta poza środowiskiem rodzinnym. Wtedy mechanizmy społecznej regulacji jego zachowania są jeszcze bardziej istotne.

Otwartość na doświadczenie oraz sumiennosc przyczyniają się do zaistnienia typu *innowacyjnego* kultury organizacyjnej. Zestawienie tych dwóch wymiarów osobowości w kontekście analizowanego modelu jest pozornie zaskakujące. Przy bardziej pogłębionej analizie związków pomiędzy zmiennymi dostrzega się możliwy dualizm zależności. Otwartość na doświadczenie, która cechuje ludzi kreatywnych, gotowych do poszukiwania nowych wyzwań oraz ich pozytywnego wartościowania, wykazując związek z cechami ich intelektu, predestynuje młodzież do preferowania innowacyjności w kulturze organizacji, bo nowatorstwo samo w sobie dostarcza im bodźców do osobistego rozwoju i umożliwia pozytywne przewartościowanie trudnych życiowo sytuacji, jakie wiążą się z faktem niepełnosprawności i uciążliwej rehabilitacji.

Sumienność nie jest w tym aspekcie charakterystyką osobowości, będącą w sprzeczności z możliwością zaistnienia preferencji innowacyjnej kultury organizacji. Badania dowodzą, że jej sprzyja. Oznaczając stosunek człowieka do pracy, określa poziom jego wytrwałości i motywacji w działaniach zorientowanych na cel, umiejętności radzenia sobie z zadaniami oraz dążenia do osiągnięć<sup>47</sup>. Młodzież, odznaczająca się większym nasileniem sumienności, preferuje innowacyjność organizacji, ponieważ dzięki temu nowatorstwu cel, do którego zmierza, staje się bardziej konkretny i dzięki możliwym alternatywnym działaniom, również bardziej realny.

Model korelacji dla *partnerskiego* typu preferencji kultury organizacji wykazuje istnienie ujemnej zależności z nasileniem neurotyzmu w badanej grupie. Oznacza to, iż młodzież, ujawniająca wyższy poziom niepokoju, większą podatność na doświadczanie emocji negatywnych i onieśmienia w sytuacjach społecznych, przy jednoczesnej niskiej zdolności do kontrolowania własnej impulsywności oraz ekspresji emocji będzie zdecydowanie rzadziej ujawniała wymieniony typ preferencji kultury organizacji (TP).

Do sześciu składników neurotyczności zaliczono: lęk, agresywną wrogość, depresyjność, impulsywność, nadwrażliwość oraz nadmierny samokrytycyzm<sup>48</sup>. Każda z konfiguracji tych cech, przy ogólnie podwyższonym poziomie neurotyzmu uniemożliwia wybór *partnerskiej* kultury organizacji, bo – jak można przypuszczać – ta w sytuacji rehabilitacji stacjonarnej i zintegrowanej z nią edukacji oznacza dużą zmienność i dynamikę relacji społecznych oraz ekspozycję na zmienność otoczenia organizacyjnego. Młodzież bardziej neurotyczna niejako na zasadzie spontanicznego odruchu może unikać takiej kultury organizacyjnej, gdyż prowadzi ona w jej przypadku do szeregu konfliktów i stanowi dodatkowe obciążenie o charakterze emocjonalnym. Prowokuje złość i zwiększenie kosztów behawioralnych, które mogą być kluczowe dla efektywnego przystosowania do niepełnosprawności, co potwierdzają uzupełniające analizę dane badawcze, pochodzące z dyferencjału semantycznego oraz testu zdań niedokończonych.

Hipoteza dotycząca istnienia zależności pomiędzy czynnikami związanymi z procesem rehabilitacji i zmiennymi demograficznymi a preferencjami dotyczącymi określonych wymiarów kultury organizacyjnej placówki edukacyjno-rehabilitacyjnej została częściowo potwierdzona.

Spośród szeregu zmiennych, które mogłyby wejść do modelu korelacji, istotne okazały się jedynie: wiek (występujący w opisach dwóch typów preferencji kultury

<sup>47</sup> Por. B. Zawadzki, P. Szczepaniak, J. Strelau, *Diagnoza psychometryczna pięciu wielkich czynników osobowości: adaptacja kwestionariusza NEO – FFI Costy i McCrea do warunków polskich*, „Studia Psychologiczne” 1995, t. 33.

<sup>48</sup> *Ibidem*.

organizacji) oraz następujące zmienne, związane z procesem leczenia: postrzegana trwałość zmian chorobowych oraz deklarowana wiedza o chorobie.

Czynnik wieku jest ujemnie skorelowany z typem *obojętnym* preferencji kultury organizacyjnej (TO), a wykazuje natomiast pozytywną zależność z typem *innowacyjnym* (TI). Zaistniałe relacje można interpretować w kategoriach ogólnych prawidłowości rozwojowych: wraz z wiekiem, dzięki progresowi procesów, funkcji i operacji poznawczych coraz bardziej dostrzega się rolę jasno spolaryzowanej kultury organizacji, uczącej i wychowującej, a w przypadku młodzieży niepełnosprawnej uwzględnia się też znaczenie wpływu kultury organizacji na efektywność procesu rehabilitacji i możliwość poprawy jakości życia. Kontynuując rozwojowy nurt interpretacji, można stwierdzić, że wraz z rozwojem intelektu pojawia się również predyspozycja do preferowania *innowacyjnego* typu kultury organizacji. Taki typ – według opinii młodych ludzi – zapewnia im dostęp do nowych metod leczenia oraz edukacji alternatywnej dla nauczania indywidualnego, jak też kształcenia w placówkach stacjonarnego pobytu. Innowacyjność jest w tym kontekście postrzegana jako czynnik chroniący przed separacją ze środowiskiem rodzinnym, ponieważ oznacza większą otwartość i dynamiczność w działaniu.

Interesującym wnioskiem i ważnym dla niniejszej pracy rozstrzygnięciem jest fakt, że nie stwierdzono związku pomiędzy innymi, wyodrębnionymi w analizach, zmiennymi związanymi z procesem rehabilitacji, np. długością leczenia, głębokością zmian chorobowych, czy zmiennymi o charakterze demograficzno-ekonomicznym takimi, jak: typ rodziny i jej wielorakie uwarunkowania, płeć, status finansowy oraz lokalizacja miejsca zamieszkania badanych. Fakt braku istotnego wpływu miejsca pochodzenia dziecka na preferencję kultury organizacji może dowodzić, że poprzez częstotliwość i długość hospitalizacji, bardziej sama organizacja wychowująca niż macierzyste środowisko dziecka niepełnosprawnego kształtują jego preferencje w zakresie kultury organizacyjnej i postawę wobec niepełnosprawności.

Stwierdzono, że preferencja kultury organizacji u młodzieży niepełnosprawnej ruchowo, nawet jeśli uwzględnimy możliwość istnienia związków o charakterze nieprzyczynowym, uwarunkowana jest bardziej czynnikami o charakterze psychologicznym (profil osobowości, indywidualna hierarchia wartości) niż społecznym.

Prezentowane wyniki badań potwierdziły zatem hipotezę, przyjmującą występowanie zależności pomiędzy poszczególnymi wymiarami osobowości a preferowanymi przez młodzież aspektami kultury organizacyjnej.

Częściowo potwierdzono natomiast istnienie zależności pomiędzy czynnikami, związanymi z procesem rehabilitacji (dowodzono jedynie znaczenia postrzeganej trwałości zmian chorobowych oraz poziomu deklarowanej wiedzy o chorobie) i zmiennymi demograficznymi (wpływ wyłącznie wieku pacjenta) a preferencjami, dotyczącymi określonych wymiarów kultury organizacyjnej placówki edukacyjno-rehabilitacyjnej.

Model efektywnego wsparcia rozwoju dzieci i młodzieży przewlekle chorych i niepełnosprawnych ruchowo, w swoim podstawowym założeniu powinien zatem wykorzystywać naturalny potencjał organizacji, związany z jej kulturą, by poprzez refleksyjne przeprowadzenie stosownej diagnozy aspektów podmiotowych, psychologicznych chorego dziecka oraz świadome kształtowanie kultury organizacji wychowującej przyczynić się do formowania możliwie najbardziej przystosowawczych postaw wobec własnej niepełnosprawności oraz procesu leczenia. Dzięki swoistym właściwościom procesów poznawczych człowieka w okresie adolescencji możliwe jest stałe dostosowywanie się niepełnosprawnego ucznia do napływu informacji, pochodzących ze środowiska organizacji, zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego oraz ukierunkowanie jego działania na procesy zmiany organizacyjnej. Tak rozumiana plastyczność współoddziaływań ucznia-pacjenta i organizacji wychowującej jest niezwykle istotna dla jakości życia młodzieży niepełnosprawnej w dorosłości – mechanizm kreowania postawy wobec choroby i niepełnosprawności kształtuje się wraz z rozwojem operacji intelektualnych i w sposób dynamiczny wpływa na samoakceptację niepełnosprawnego oraz względnie stabilnie na jego stosunek do leczenia przez całe życie.



Joanna Bierówka

---

# Świat wirtualny jako przestrzeń społeczna

## Wprowadzenie

Dzieci kochają media. Niemowlęta urzekają świetlne, kolorowe plamy na ekranie telewizora. Przedszkolaki na równi ze specjalnie przeznaczonymi dla nich programami fascynuje kolorowy, wesoły słoneczny świat reklam. W trakcie emisji bajki lub spotu reklamowego dzieci przestają być obecne w realnie otaczającym je świecie. Jeszcze głębsza i bardziej wielowymiarowa jest fascynacja mediami elektronicznymi, która ogarnia młodego człowieka w okresie wczesnej adolescencji. Interakcja z komputerem i telefonem komórkowym pochłania dziecięcą uwagę, czas i energię, budząc tym uzasadniony niepokój opiekunów i wychowawców. Podejmują oni różnego rodzaju *działania zaradcze*, które często przypominają raczej próbę zawrócenia biegu wartkiego strumienia o głębokich i zdradliwych wodach. Skuteczność tych działań może podnieść lepsze poznanie wód, po których tak gorliwie surfuje młode pokolenie. Poniższy tekst ma w zamyśle przybliżyć nieco ten cel przez charakterystykę cyberprzestrzeni i jej środowisk oraz przedstawienie aktywności dzieci w wirtualnym świecie. Skoncentrowano się tutaj na opisie zjawiska, nie podejmując się jego oceny, czy też wskazania strategii działań wychowawczych.

## Środowiska Internetu

Internet jest niezwykłym narzędziem, który umożliwia swoim użytkownikom podejmowanie zróżnicowanych działań i realizowanie różnorodnych potrzeb. Jego specyfika zdecydowanie wykracza poza bazę materialną, czyli sieci komunikacyjne, sygnały transmisyjne, linie telefoniczne, światłowody, połączenia satelitarne itp. Wykorzystując techniczne możliwości Internetu, jego użytkownicy podejmują różnego rodzaju działania indywidualne i zbiorowe. Tworzą w ten sposób specyficzną przestrzeń zwaną cyberprzestrzenią lub wirtualną rzeczywistością, sztuczną rzeczy-

wistością, sztucznym środowiskiem, światem *on-line* czy światem wirtualnym<sup>1</sup>. Należy podkreślić, że cyberprzestrzeń istniała, zanim pojawiły się komputery. „Pierwsi spenetrowali ją dawni pionierzy jak Morse, Edison, czy Marconi”<sup>2</sup>. Na bazie zastosowanych przez nich rozwiązań powstał świat, który istnieje jedynie w ludzkich umysłach, a wkroczyć do niego można za pomocą wyobraźni. Ta z kolei może być bardziej lub mniej intensywnie pobudzana, przez różnego rodzaju rozwiązania techniczne. Co szczególnie istotne, przestrzeń wirtualna ma charakter społeczny, ponieważ użytkując bazę materialną Internetu, jednostki oddziałują na siebie nawzajem, czyli podejmują działania społeczne, które to działania mają często realne skutki. Teoriom symbolicznego interakcjonizmu zawdzięczamy konstatację, że działania społeczne nie zawsze zachodzą w realnej przestrzeni, natomiast zawsze zyskują swoje znaczenie w odwołaniu do określonych wyobrażeń jednostek, będących podmiotem i przedmiotem tych działań. „Aby społeczeństwo istniało – twierdził Charles Cooley – konieczne jest, aby osoby gdzieś się razem spotkały. Otóż zbierają się one w umyśle jako wyobrażenia o osobach. Gdzieżby indziej?”<sup>3</sup>. Ta śmiała wizja Cooleya zyskała swoją pełną realizację w wirtualnych zbiorowościach nieistniejących wcale poza świadomością ich członków.

Rzeczywistość cyfrowa nie jest homogeniczna. Składa się na nią wiele środowisk, które zachodzą wzajemnie na siebie i często są wewnętrznie zróżnicowane. Patricia Wallace<sup>4</sup>, która posługuje się wprowadzonym tu określeniem *środowisko Internetu*, nie definiuje go jednak. Przyjmuję więc tutaj, że na środowisko takie składa się baza materialna w postaci pewnej sieciowej usługi, narzędzia czy technicznej możliwości, oraz sposób, w jaki ta baza jest wykorzystana przez jej użytkowników. Środowiska te również mają charakter przestrzeni społecznej, użytkujący je internauci poszukują informacji i komunikują się między sobą, co jest podstawą budowania więzi między nimi i podejmowania wspólnych działań. Komunikacja przez Internet może mieć charakter synchroniczny lub asynchroniczny (czyli wymagać lub nie, jednoczesnej obecności osób porozumiewających się ze sobą, przy ekranach swoich komputerów czy komórek). Poniżej dokonano krótkiego przeglądu środowisk sieci, rozpoczynając od środowisk, w obrębie których internauci kontaktują się ze sobą w sposób niesynchroniczny.

**Poczta elektroniczna** pozwala na wysłanie dokumentu zawierającego zdjęcia, animacje, linki. Dokumenty te mogą być opracowywane jedynie w wersji elektronicznej. Ta forma korespondencji zyskała sobie popularność dzięki oszczędności środ-

<sup>1</sup> Definicje tych pojęć oraz wzajemne relacje między nimi, zob. P. Sitarski, *Rozmowa z cyfrowym cieniem. Model komunikacyjny rzeczywistości wirtualnej*, Kraków 2002, s. 9–42.

<sup>2</sup> F. Hamit, *Virtual Reality and the Exploration of Cyberspace*, Carmel, Indiana 1993, s. 5.

<sup>3</sup> Ch. H. Cooley, *Social Organization. A Study of the Larger Mind*, New York 1962, s. 61.

<sup>4</sup> P. Wallace, *Psychologia Internetu*, Poznań 2001, s. 11.

ków materialnych (znaczek, papier), a także czasu. Przesłanie listu, zdjęcia, piosenki trwa tyle samo bez względu na to, jaką odległość plik ma pokonać.

**Grupy dyskusyjne** wykorzystują fakt, że list mailowy można wysłać do wielu odbiorców. Subskrybenci, czyli osoby zapisane do listy dyskusyjnej, wymieniają informacje i opinie na interesujący ich temat. Grupy takie mają często moderatora, czyli osobę, która próbuje uporządkować przychodzące wiadomości, może ona także kontrolować przestrzeganie pewnej ustalonej i zaakceptowanej przez subskrybentów etykiety. Zapisanie się na listę dyskusyjną jest stosunkowo proste: wystarczy wysłać e-mail z odpowiednią treścią na jej adres. Zdecydowanie trudniej odnaleźć odpowiednią grupę. Między innymi dlatego, że znaczna ich część to listy martwe, na które nikt nie zagląda.

Inne asynchroniczne formy sieciowej komunikacji to: **Fora dyskusyjne**, podobne do grup, niewymagające jednak subskrypcji. Często tworzą się one przy stronach www, gdzie użytkownicy komentują zawarte w nich treści. **Blogi** stosunkowo niedawno spopularyzowane w polskim Internecie są prywatnymi stronami o charakterze pamiętnika literackiego, prowadzonymi przez autorów (jednego lub kilku), zajmujących się interesującymi ich tematami. Blog wygląda jak lista czy ciąg notek o zróżnicowanej treści. Może mieć formę pamiętnika, zbioru refleksji, wiadomości, galerii zdjęć czy zbioru linków. Pisanie bloga może przybierać także formę działalności artystycznej, np. tworzenia przez wielu użytkowników Sieci powieści, której wszyscy są współautorami. Coraz popularniejsze stają się różne wersje vblogingu, czyli autorskiego serwisu wzbogaconego o nagrania dźwięku i obrazu, czasem nadawanego na żywo z odpowiednio wyposażonej komórki<sup>5</sup>. Typowo pomocową formą sieciowej komunikacji asynchronicznej są serwisy **FAQ** (*Frequently Asked Questions*) będące zbiorem najczęściej zadawanych pytań i odpowiedzi na nie. Znajdują się one przy wortalach, portalach oraz na stronach grup dyskusyjnych. Odpowiedzi są najczęściej krótkimi wskazówkami umożliwiającymi samodzielne rozwiązanie danego problemu. Gdy jest to konieczne, zamieszczane są adresy źródeł, w których czytelnik może znaleźć dokładniejsze informacje. FAQ są współtworzone przez użytkowników danego sieciowego środowiska, przez pytających i przez odpowiadających na pytania.

Dla powyższych środowisk sieciowych charakterystyczna jest jak już powiedziano asynchroniczność, która niejako uwalnia jednostki, podtrzymujące relacje, od konieczności jednoczesnej obecności w Sieci. „Można się włączyć do dyskusji i wyrazić swoją opinię w dowolnym czasie, za dnia lub w nocy”<sup>6</sup>. Proces komunikacji

<sup>5</sup> Inne rodzaje blogów to: audioblog: blog mówiony, fotoblog: blog ze zdjęciami, wideoblog: blog filmowy, blook: książka, która powstaje na blogu.

<sup>6</sup> P. Wallace, *op. cit.*, s. 12.

może być więc dostosowany do własnego planu dnia. Wypowiedzi można starannie przygotować i przemyśleć, choć przekazy elektroniczne są zwykle bardziej nieformalne i niedbałe niż np. tradycyjne listy<sup>7</sup>. Istnieje także możliwość skorzystania z archiwum i przeglądnięcia plików i wpisów z przeszłości.

Internetowe środowiska oparte na komunikacji synchronicznej wymagają natomiast jednoczesnej obecności, przy klawiaturach swoich komputerów, użytkowników komunikujących się ze sobą. Najpopularniejsze formy usług synchronicznych to pogaduszki za pośrednictwem sieciowych komunikatorów lub na kanałach IRC *Internet Relay Chat* (czaty) oraz programy MUD *Multi-user Dungeons* czy *Multi-user Domains*.

**Komunikatory sieciowe**<sup>8</sup> – stosunkowo nowa, lecz bardzo szybko rozwijająca się usługa synchroniczna – to programy ICQ<sup>9</sup>, które umożliwiają czatowanie, a także automatyczne przekazywanie między zainteresowanymi osobami informacji o tym, która z nich jest w danym momencie połączona z Internetem. Użytkownicy komunikatorów posiadają specjalny numer identyfikacyjny UIN (*User Unique Identification Number*), który często dodają do swych elektronicznych podpisów. W chwili obecnej jest to jedna z najpopularniejszych usług internetowych. Łatwo i tanio można posługiwać się nią w kontaktach ze znajomymi, a komunikacja ta jest zbliżona do *prawdziwej rozmowy*. Czaty umożliwiają korzystającym z nich osobom logowanie się do Sieci i *wchodzenie* do wirtualnych pokoi, gdzie spotykają się z innymi użytkownikami. Wysyłają krótkie wypowiedzi, czytając jednocześnie wypowiedzi innych czaterów. Metoda ta wymaga zaawansowanej umiejętności posługiwania się klawiaturą i refleksu. Jest to jeden z powodów, dla którego czaty zdominowane są przez nastolatków i poruszane są na nich głównie interesujące ich tematy, a komunikaty sformułowane są w szczególnym młodzieżowo-czaterskim slangu. Osoba postronna, obserwując przesuwające się komunikaty zazwyczaj nie ma pojęcia, kto z kim rozmawia i jaki jest temat tej dyskusji<sup>10</sup>. Natomiast z oferty MUD-ów<sup>11</sup> korzystają tzw. gracze, logując się do gry wchodzą oni w wirtualny świat, który dzięki możliwościom technologicznym coraz lepiej imituje świat rzeczywisty. Jest on współtworzony przez graczy, podobnie jak postaci, które ich reprezentują. MUD-y mogą mieć charakter społeczny, wtedy ich uczestnicy koncentrują się na dyskusji.

<sup>7</sup> C. Stoll, *Krzemowe remedium. Garść rozważań na temat infostrady*, Poznań 2000.

<sup>8</sup> Np.: Gadu-Gadu, Tlen, Messenger, Skype i wiele innych.

<sup>9</sup> Skrót ten jest grą słów, pochodzącą od wyrażenia *I Seek You*, dosłownie *szukam cię*.

<sup>10</sup> Tysiące pokojów rozmów znajduje się w sieci America OnLine oraz IRC. Bogata oferta tematyczna czatów w języku polskim znajduje się przy wortalach, portalach i stronach www.

<sup>11</sup> Skrót ten pochodzi od nazwy gry komputerowej *Multi-user Dungeons*, która była protoplastą tej formy sieciowej aktywności, lub *Multi-user Domains*, tzn. obszar dla wielu użytkowników.

Natomiast w grach typowo przygodowych użytkownicy walczą, tworzą koalicje, rozwiązują zagadki itd. Obecnie osoby kontaktujące się synchronicznie za pośrednictwem Sieci (czat, MUD, komunikator) mogą rozmawiać ze sobą i widzieć się nawzajem, jeśli posiadają specjalny mikrofon i kamerę.

Internauci poszukujący informacji w Sieci przeglądają **strony www**, które są przykładem środowisk złożonych, ponieważ prócz tekstów, ilustracji i animacji umożliwiają uczestnictwo we wcześniej omówionych środowiskach sieci. Strony te zawierają *linki* służące do szybkiego przenoszenia się do kolejnych stron. Mogą być one połączone tematycznie i występować pod jednym adresem. Noszą wtedy nazwę serwisu www, czy też witryny. Serwisy te mogą być tematyczne (wortale tematyczne), zawierają wówczas informacje dotyczące określonej dziedziny. Użytkownicy stron www mogą również komunikować się ze sobą. Istnieją nawet wortale skoncentrowane na funkcji inicjowania i podtrzymywania interakcji. Do najpopularniejszych z nich należą **serwisy społecznościowe**, w tym **serwisy randkowe**. Serwisy pierwszego typu to np. Friendster, Linked In, RzyeCom czy popularny wśród polskich nastolatków Epuls.pl, który ma ponad dwa i pół miliona zarejestrowanych użytkowników. Użytkownicy serwisów społecznościowych tworzą własne profile, czyli prezentują siebie, przy użyciu dostępnych w sieci środków. Autorzy profili poszukują kontaktów z innymi użytkownikami sieci (którzy mogą być osobami poznanymi wcześniej IRL<sup>12</sup>) podtrzymują te kontakty, które już istnieją, oraz odbudowują te, które uległy zerwaniu. Budują w ten sposób własne sieci kontaktów. Jako że część internautów będących *węzłami* sieci ma również swoje sieci kontaktów – dzięki serwisom społecznościowym powstają tzw. sieci sieci. Aktywność społeczną użytkownika serwisu określa się jako zarządzanie kontaktami.

Serwisy społecznościowe mogą mieć charakter tematyczny np. serwisy o charakterze towarzyskim (Grono.net, Osobie.pl), służące do budowania własnej kariery (Profeto) lub do poszukiwania znajomych z przeszłości (Nasza-klasa). Serwisy te są niezwykle popularne wśród internautów. Przykładowo serwis Nasza-klasa działający od listopada 2006 roku ma już 11 milionów zarejestrowanych użytkowników a liczba ich wzrasta lawinowo. Natomiast cel nawiązywania znajomości poprzez serwisy randkowe może być rozrywkowy, towarzyski czy erotyczny. Serwisy takie działają przy wszystkich popularnych portalach. Z ich usług korzystają miliony użytkowników. Jeden z najpopularniejszych polskich serwisów randkowych Sympatia.pl zawiera 2 588 877 profili<sup>13</sup>.

Koreański OhMyNews i poświęcony zagadnieniom społeczeństwa informacyjnego Slashdot to przykłady obywatelskich serwisów informacyjnych. W Polsce ser-

<sup>12</sup> *in the real life* – w rzeczywistym świecie.

<sup>13</sup> [www.sympatia.pl](http://www.sympatia.pl), 27.03.2008.

wisem takim jest iThink. Działa on na zasadach *social publishing*, czyli umożliwia publikowanie własnych tekstów, nagrań i obrazów. Stworzony został dla osób, które pragną wyrazić swoje poglądy i opinie. Autorzy serwisu piszą o nim: „iThink pozwala użytkownikom budować więzi w oparciu o zainteresowania konkretną tematyką. W tym celu została wdrożona w iThink idea networkingu, która pozwoli rozwijać się pojedynczym autorom, jak i łączyć się w grupy w celu wspólnego publikowania materiałów”<sup>14</sup>. Innym typem portali są portale wymiany wiedzy, takie jak: Zadajpytanie.pl, Pytamy.pl czy Odpowiedzi.pl. Ich celem jest wolna wymiana wiedzy i ułatwienie poszukiwania potrzebnych informacji pomiędzy internautami w innym systemie niż poprzez przeglądarki i fora internetowe.

Złożone środowiska Internetu powstają przy popularnych sieciowych narzędziach, takich jak przeglądarki czy serwisy wymiany plików. Obecnie istnieje w cyberprzestrzeni kilka środowisk tego typu, które przyciągają aktywność użytkowników Internetu z całego świata. Nie wnikając w ich szczegółową charakterystykę, należy tu wymienić m.in.: środowiska funkcjonujące na bazie przeglądarki internetowej Google, internetowej encyklopedii Wikipedii, serwisów wymiany plików muzycznych i filmowych, np. iTunes czy Kaaza, serwisu filmowego YouTube, umożliwiającego umieszczanie filmów w sieci i itp.

Internet charakteryzuje się niezwykle szybkim rozwojem. Ciągłe powstają nowe możliwości, które wykorzystywane są przez użytkowników cyberprzestrzeni do różnych celów, często niezaplanowanych i nieprzewidzianych przez ich twórców. Stąd powyższa próba charakterystyki środowisk sieciowych jest z pewnością ograniczona i niepełna.

## Specyfika sieciowej komunikacji

Rzeczywistość wirtualna może zostać określona jako przestrzeń społeczna, ponieważ Internet umożliwia ludziom podjęcie najistotniejszego typu społecznej działalności, komunikowanie się. Charakteryzując specyfikę cyberkomunikacji, najczęściej dokonuje się jej porównania z tzw. starymi czy tradycyjnymi mediami, tzn. prasą, radiem, telewizją czy pocztą. Przekaz w mediach tradycyjnych określa się jako jednokierunkowy (od nadawcy do odbiorcy), hierarchiczny i periodyczny. Jest on opracowany zgodnie z pewnym schematem. Kolejność informacji, ich eksponowanie i ilustrowanie jest ustalone przez nadawcę. Zupełnie inaczej informacje docierają do użytkowników Sieci, którzy sami porządkują ich kolejność w sposób, który im odpowiada, wykorzystując do tego odpowiednie programy, dostarczające oczekiwanych treści niejako na życzenie.

<sup>14</sup> <http://www.ithink.pl/p2-dla-prasy.php> (11.08.2006).

Można stwierdzić, że w Internecie dzięki hipertekstualności<sup>15</sup> istnieje wielość sposobów periodyzacji informacji<sup>16</sup>. Eksploracja zasobów Internetu przywodzi na myśl korzystanie ze zbiorów ogromnej biblioteki, które można czytać w nieskończoność, i to nie w dominujący dotąd *guttenbergowski* sposób<sup>17</sup>. W nawiązaniu do sposobu komunikacji i przekazywania informacji w kulturach pierwotnych, w których odbiorca mógł natychmiastowo reagować na przekaz nadawcy, sposób komunikacji i zdobywania wiedzy przez internautów określa się *oralnością wtórną*<sup>18</sup>. Hipertekstowa struktura formowania, transmisji i percepcji przekazu może zachodzić prawie równocześnie, lecz uczestnicy wymiany treści bynajmniej nie muszą być członkami jednego *plemienia*, stojącymi na tyle blisko siebie, aby mogli nawzajem się słyszeć. Marshall McLuhan zwraca uwagę, że dzięki takim wynalazkom, jak pismo, papier i druk, miejsce słuchu i mowy, jako głównych zmysłów percepcji, zajął wzrok<sup>19</sup>. Sieć daje w tym względzie zupełnie nowe możliwości. Internauci komunikują się, co prawda (zazwyczaj) za pomocą pisma, lecz przekaz informacji jest w zasadniczy sposób odmienny od czytania książki czy gazety.

Zjawisko hipertekstu pociąga za sobą interaktywność przekazu oraz konwergencję mediów i przekazów tradycyjnych. *I n t e r a k t y w n o ś ć* – jest to możliwość prowadzenia dialogu pomiędzy nadawcą i odbiorcą przekazu oraz dyskusji pomiędzy odbiorcami nad zawartością tego przekazu. Dzięki tej możliwości odbiorcy mogą nie tylko wpływać na formę i treść przekazu, ale także sami mogą stać się jego twórcami i nadawcami. Użytkownicy Sieci komunikują się w sposób, który można opisać jednocześnie różnymi modelami komunikacji, zaznaczając ewentualnie, w którym środowisku dany model jest dominujący. Tak więc komunikacja w Sieci może zachodzić pomiędzy równoprawnymi użytkownikami (*k o n w e r s a c j a*), lub

<sup>15</sup> Hipertekst jest sposobem prezentowania informacji typowo multimedialnym, składa się z warstw połączonych systemem odsyłaczy – linków. Linki te pozwalają na szybkie eksplorowanie interesujących treści znajdujących się na stronach www i innych dokumentach sieciowych. Eksploracja ta jest w zasadzie nieograniczona, a szczególnie nie podlega tradycyjnym ograniczeniom czasu i przestrzeni. Hipertekst jest rodzajem sieci, w której określone informacje stanowią rodzaj węzłów (*nodes*). Węzły te mogą zawierać różne formy danych, np. teksty, ilustracje, animacje, filmy, programy komputerowe. Użytkownik może swobodnie poruszać się pomiędzy nimi zgodnie z ustalonym przez siebie porządkiem lub zgoła przypadkowo. Z. Suszczyński, *Hipertekst a „Galaktyka Gutenberga”*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia*, red. M. Hopfinger, Warszawa 2002, s. 528–529.

<sup>16</sup> P. Płaneta, *Chaos w globalnej sieci perswazji*, „Zeszyty Prasoznawcze” 2002, nr 3–4, s. 48.

<sup>17</sup> Czyli odpowiedni dla umysłu człowieka (a w każdym razie dla mechanizmów kierujących myśleniem przyczynowo skutkowym) – synchroniczny i linearnie uporządkowany.

<sup>18</sup> W.J. Ong, *Oralność i piśmiennictwo. Słowo poddane technologii*, Lublin 2002.

<sup>19</sup> M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Warszawa 2004.

między jakimś centrum (np. ekspertem) a użytkownikiem (konsultacja), czy też centrum może emitować treści przeznaczone dla wielu odbiorców (alokacja), w końcu może być i tak, że centrum zbiera informacje o swych odbiorcach i ich opiniach (rejestracja).

Społeczny charakter cyberprzestani nadaje przede wszystkim możliwość podjęcia dzięki Internetowi konwersacji. W Sieci istnieją wszystkie możliwe formy dialogu, tj.: osobisty, w którym wyeksponowana jest relacja pomiędzy jego uczestnikami, sytuacyjny – ogniskujący się na kontekście, w którym dialog przebiega, i w końcu konwersacja nastawiona na siebie samą jako wartość<sup>20</sup>. Modele komunikacji i formy dialogu, występujące w starych mediach łączą się dzięki możliwościom, jakie daje Sieć, i nabierają nowych właściwości. Dialog w sieci, jak już powiedziano, niekoniecznie musi być synchroniczny. Te różnorodne, odmienne jakościowo od tradycyjnych formy komunikacji i zdobywania wiedzy oraz informacji w Sieci, są zawsze bardziej interaktywne niż w starych mediach. Nawet korzystanie z wortalu informacyjnego daje możliwości szybkiej reakcji i dialogu.

Innym określeniem charakteryzującym komunikowanie w Sieci jest konwergencja, czyli upodobnienie się urządzeń oraz form przekazu, które zaczynają pełnić podobne funkcje, choć pierwotnie nie były ze sobą technicznie powiązane. Tak rozumiana konwergencja stanowi rezultat rewolucji cyfrowej oraz przenikania się różnych sektorów rynku telekomunikacyjnego, a więc mediów tradycyjnych i sieciowych<sup>21</sup>. Z punktu widzenia możliwości komunikacji interpersonalnej, interesującym efektem konwergencji jest połączenie możliwości telefonii komórkowej i Sieci. Z domowego komputera można dziś wysłać SMS-y i prowadzić *rozmowy głosowe*, natomiast telefony komórkowe umożliwiają wysyłanie e-maili, przeglądanie stron www, korzystanie z komunikatorów i prowadzenie blogów. Komórka pozwala więc internautom pozostawać w zasięgu Sieci nawet wtedy, gdy znajdują się oni *z dala od komputera*<sup>22</sup>. Symbolem konwergencji jest tzw. *czarna skrzynka*, czyli jedno urządzenie, które spełnia funkcje wszystkich środków przekazu informacji i komunikacji. Wybitny teoretyk konwergencji Henry Jenkins rozwiewa jednak w swojej książce

<sup>20</sup> J. Grzenia, *Internet jako miejsce dialogu*, [w:] *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, red. M. Kita, J. Grzenia, Katowice 2003, s. 87.

<sup>21</sup> Zjawisko to obrazują poniższe przykłady. Prasa drukowana, dzięki Sieci staje się dostępna także na ekranie komputera, lecz musi dostosować się do edycji elektronicznej i hipertekstualnej. Programy telewizyjne i radiowe mogą być także transmitowane przy użyciu Internetu, znacznie zwiększając swój zasięg i wzbogacając lokalną ofertę.

<sup>22</sup> Określenie to jest jednym ze standardowych *stanów opisowych* komunikatora Gadu-Gadu. Stany opisowe pozwalają internautom informować znajomych o aktualnej aktywności (dostępny, zaraz wracam, zajęty). Stan opisowy może być również dowolnym fragmentem tekstu (np.: Niech żyje wiosna! Szukam nowej płyty U2, Udanej niedzieli :\*).



*Kultura Konwergencji* tzw. *mit czarnej skrzynki*. Podkreśla bowiem, że wbrew przewidywaniom niektórych specjalistów<sup>23</sup>, media tradycyjne wciąż są użytkowane i z dużym prawdopodobieństwem będzie tak nadal. Jego zdaniem „[...] konwergencja odnosi się do procesu, a nie jego finału. Nie będzie pojedynczej czarnej skrzynki kontrolującej przepływ mediów w waszych domach. Dzięki zwiększeniu liczby kanałów telewizyjnych oraz mobilności nowych technologii komputerowych i telekomunikacyjnych wchodzimy w erę, w której media będą wszędzie”<sup>24</sup>. Natomiast treści, które są dzięki skonwergowanym mediom tworzone, przekazywane, przetwarzane i gromadzone – przenikają się, uzupełniają i nabierają w ten sposób nowych właściwości.

Wymienione zjawiska, składające się na specyfikę i różnorodność sieciowej komunikacji nadały Internetowi – jak twierdzi Paweł Płaneta – znamiona *masowego komunikatora interpersonalnego*. Jest on bowiem źródłem *komunikacji masowej dla każdego*<sup>25</sup>. Nigdy wcześniej tak wielu ludzi jednocześnie nie mogło wchodzić w interakcje, nie zważając na ograniczenia czasowo-przestrzenne, wybierając partnera czy partnerów aktu komunikacyjnego stosownie do swych potrzeb i upodobań. Korzystając z możliwości Sieci ludzie, wykraczając poza środowisko lokalne, mogą poszukiwać osób podobnych do siebie pod względem zainteresowań, wieku, płci, preferencji seksualnych czy rodzaju uzależnienia. Mogą wśród członków sieciowej społeczności próbować znaleźć przyjaciół, partnerów, specjalistów różnych dziedzin, powierników czy też obiekty ataków i szyderstw. W ramach sieciowych interakcji nadawca i odbiorca mogą wymieniać informacje, porady, wsparcie, emocje, oprogramowanie, usługi, towary, oferty itd. Nie bez znaczenia jest fakt, że dzięki coraz większej popularności tego masowego komunikatora ludzie mogą podtrzymywać także te więzi, które miały swój początek poza Siecią, a które są dla nich ważne i satysfakcjonujące. Jakość relacji dzięki Sieci zyskuje przewagę nad ich dostępnością. Internauta może w doborze partnerów interakcji kierować się satysfakcją z niej czerpaną, a nie faktem przestrzennej bliskości partnera. Szczególnie istotne znaczenie ma to, że Internet działa 24 godziny na dobę, nie wymaga od swych eksploratorów opuszczania mieszkania, a jednocześnie daje możliwość symbolicznego spotkania się z osobami zamieszkującymi najodleglejsze regiony świata.

Internet zwiększa więc możliwości komunikacyjne człowieka. Komunikacja ta ma jednak określoną formę. Zazwyczaj jest to, jak już powiedziano, pośrednia komunikacja tekstowa. Nadawcy formułują swoje myśli w taki sposób, aby dały się one przedstawić na ekranie komputera. W nawiązaniu do koncepcji wtórnej oralno-

<sup>23</sup> W. Gogolek, *Fakty i bajty*, „Poliyka” 2008, nr 11, s. 84.

<sup>24</sup> H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa 2007, s. 21.

<sup>25</sup> P. Płaneta, *op. cit.*, s. 51.

ści, zwraca się uwagę, że język Sieci ma cechy wizualizacji. Pomysłowość jej użytkowników umożliwia im przekazywanie niektórych emocji, uczuć, nastrojów<sup>26</sup>. Służą temu przede wszystkim: rodzaj czcionki<sup>27</sup>, emotikony, czyli symbole utworzone ze znaków dostępnych na klawiaturze lub specjalnie stworzone obrazki wyrażające emocje<sup>28</sup>, i nicki, a więc pseudonimy używane w celu zalogowania się do Sieci<sup>29</sup>. Internauci dostosowują do swoich potrzeb język, którym się posługują, stosując różnego rodzaju skróty<sup>30</sup> i nieformalne zwroty, jak również nie przestrzegając zasad gramatyki i ortografii.

Pomimo pomysłowości internautów i bogactwa środków sieciowej komunikacji, jest ona zdecydowanie ograniczona w stosunku do tej zachodzącej *face to face*. Nawet możliwość stosowania emotikonów nie zmienia faktu, że pozawerbalna warstwa w komunikacji między internautami jest prawie w całości wykluczona. Jan Grzenia wskazuje jeszcze inny fakt, świadczący o specyfice sieciowego aktu komunikacyjnego, mianowicie komunikat w Sieci zazwyczaj nie posiada kontekstu, bliższego tła, przedmiotów i osób. Podczas gdy to właśnie kontekst określa sposób komunikacji, implikuje pewien styl, odwołuje się do określonych norm czy etykiety<sup>31</sup>. Spostrzeżenie Grzenia można uzupełnić, stwierdzając, że interakcje sieciowe niejednokrotnie

<sup>26</sup> Internetowe róże przesłane uczestniczkom jednej z samopomocowych grup sieciowych z okazji Dnia Kobiet:

@---->----- @---->----- @---->-----  
 @---->----- @---->----- @---->-----

<sup>27</sup> Np. użycie klawisza Caps Lock oznacza krzyk, czcionki pochylej – poufaly styl wypowiedzi, itp.

<sup>28</sup> Niektóre emotikony służące do przekazywania stanów emocjonalnych w komunikatorze Tlen.pl:



Przykład ich użycia:

Basia: Zimno... smutno... źle 🙄		Basia: dziękuje... 🙏
Marcin: To... chodź tu...	👉👉	Basia: to...
Basia: 🙄	👉🙄👉	🙄: dobranoc
Marcin: Szybciej!!!	👉🙄	📺
Basia: 🚗	👉👉	

<sup>29</sup> Niektóre pseudonimy mają pełnić rolę budowania pierwszego wrażenia, np.: małablondi, lisczka25, miłapani:), italiano, powerman, inteligo, itp.

<sup>30</sup> np.: CMI: *call me*, CU: *see you*, W8: *wait*, GR8: *great*.

<sup>31</sup> J. Grzenia, *op. cit.*

posiadają pewien kontekst wirtualny. W zależności od rodzaju sieciowego środowiska, internauci zobowiązani są do przestrzegania pewnych zasad posługiwania się odpowiednim językiem, a w grupach długotrwałych o stosunkowo stałym składzie powstają nawet pewnego rodzaju stosunki społeczne.

## Dzieci w sieci

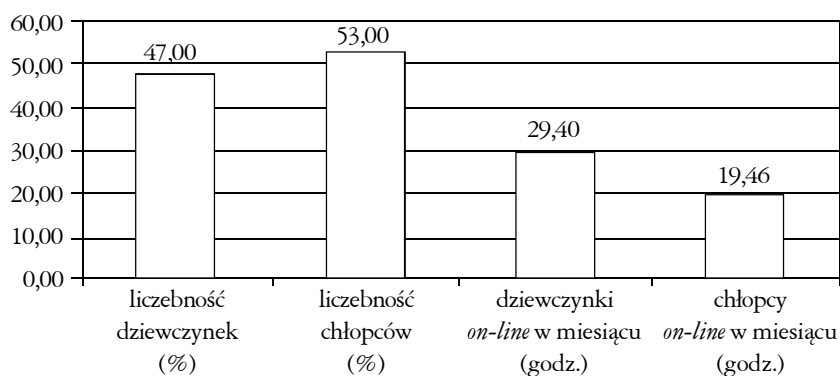
Wirtualny świat scharakteryzowany pokrótce powyżej użytkowany jest przez cyberspołeczność o bardzo specyficznej strukturze wiekowej – jest ona zdominowana przez dzieci i młodzież. Poniżej, na podstawie raportu *Dzieci aktywne w sieci* opracowanego przez firmę badawczą Gemius SA, podjęto próbę analizy użytkowania Internetu przez dzieci w wieku 7–14 lat<sup>32</sup>. Jest to grupa wiekowa szczególnie interesująca, ponieważ dzieci współczesne od początku żyją w świecie skonwertowanych mediów. Często ich pokolenie określa się jako „pokolenie, które urodziło się z myszką w ręku i ekranem komputera służącym jako okno na świat”<sup>33</sup>. Tak więc wpływ socjalizacyjny użytkowania Internetu i innych nowych technologii będzie z pewnością dla nich niezwykle silny i swoisty, w porównaniu do grup wiekowych, w których Internet pojawił się dopiero na pewnym etapie ich psychospołecznego rozwoju. Przedstawione w raporcie dane uzyskano, monitorując oglądanie witryn i aplikacji internetowych przez badanych, użytkujących własny komputer. Wynika z niego, że prawie połowa internautów (44,8%) to dzieci i młodzież. Grupa internautów od 7 do 14 lat stanowi jedynie 11,04% cyberspołeczności, ale są to użytkownicy wyjątkowi. Wykorzystywanie Internetu przez dzieci jedynie w niewielkim stopniu związane jest bowiem z wykonywaniem jakichkolwiek obowiązków, podczas gdy w starszych grupach wiekowych (od 16 roku wżwyż) dominującym celem korzystania z Internetu jest praca<sup>34</sup>. Jednocześnie wydłuża się czas spędzany przez dzieci *on-line* – w minionym roku o dziesięć godzin miesięcznie. Chłopcy stanowią 53% młodych internautów, ale dziewczynki są aktywniejsze w sieci, spędzając w niej o 10 godzin więcej miesięcznie niż chłopcy (zob. wykres 1).

<sup>32</sup> A. Szlamas, *Dzieci aktywne on-line*, [http://pliki.gemius.pl/Raporty/2007/Gemius\\_SA\\_Dzieci\\_aktywne\\_online.pdf](http://pliki.gemius.pl/Raporty/2007/Gemius_SA_Dzieci_aktywne_online.pdf) (23.03.2008).

<sup>33</sup> M. Linsdstrom, *Dziecko reklamy. Dlaczego nasze dzieci lubią to co lubią*, Warszawa 2005, s. 46.

<sup>34</sup> D. Batorski, *Uwarunkowania i konsekwencje korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych*, [w:] *Diagnoza społeczna Polska 2007. Warunki i jakość życia Polaków*, pod red. J. Czapińskiego i T. Panka, Warszawa 2007.

Wykres 1. Proporcje płci wśród internautów w wieku 7–14 lat oraz czas spędzany przez nich *on-line* (czerwiec 2007)



Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Szlamas, *op. cit.*

Należy dodać, że niemal co drugi internauta w wieku od 7 do 14 lat to tzw. *heavy user* – czyli osoba korzystająca z Internetu codziennie lub prawie codziennie. Ta rosnąca popularność Internetu wśród dzieci rodzi pytanie o rodzaj ich aktywności w cyberprzestrzeni. Próbą odpowiedzi na nie jest analiza treści poszukiwanych przez najmłodszych internautów w zasobach Internetu. W tabeli 1 przedstawiono kategorie tematyczne najbardziej popularne wśród dzieci oraz porównano je z wynikami tego samego badania dla ogółu internautów.

Tabela 1. Popularność kategorii tematycznych sieciowych zasobów wśród internautów

Ogół badanych	Dzieci w wieku 7–14 lat
Kultura i rozrywka	Kultura i rozrywka
Informacje, publicystyka, media	Nowe technologie
Nowe technologie	Społeczności
Styl życia	Informacje, publicystyka, media
Społeczności	Styl życia
Edukacja	Edukacja
Biznes, finanse, prawo	Sport
Turystyka	Biznes, finanse, prawo
Motoryzacja	Turystyka
Sport	Motoryzacja
Praca	Praca
Budownictwo i nieruchomości	Budownictwo i nieruchomości

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Szlamas, *op. cit.*

Biorąc pod uwagę płeć najmłodszych internautów, wśród dziewczynek najbardziej popularna jest kategoria tematyczna *Edukacja*, wśród chłopców dominuje zainteresowanie społecznościami, edukacja w ich rankingu znajduje się dopiero na czwartej pozycji.

Zarówno chłopcy, jak i dziewczynki chętnie poświęcają swoją aktywność w cyberprzestrzeni na granie w gry (70% z nich gra *on-line*). Witryna [www.gry.pl](http://www.gry.pl) jest najczęściej odwiedzany przez dzieci środowiskiem. Dziewczynki grają w gry internetowe średnio 4,50 godziny miesięcznie, a chłopcy 4,34 godziny. Ta forma użytkowania Internetu jest najpopularniejsza dla omawianej grupy wiekowej.

Równie dużą popularnością co gry, cieszą się wśród dzieci serwisy społecznościowe (70% młodych internautów uczestniczy w życiu sieciowych społeczności). Dziewczynki poświęcają im ponad siedem godzin miesięcznie, a chłopcy nieco ponad dwie godziny. Wśród użytkowników serwisów społecznościowych dzieci są drugą co do wielkości kategorią wiekową po młodzieży (15–24 lata).

Kolejnym środowiskiem sieci bardzo popularnym wśród najmłodszych internautów jest blogosfera. Co drugi internauta w wieku 7–14 lat czyta, pisze i komentuje blogi. Chłopcom czynność ta zajmuje około pół godziny w miesiącu, natomiast dziewczynki blogują ponad cztery godziny miesięcznie.

Co szczególnie niepokojące, dzieci mają w Internecie kontakt z treściami, które nie są dla nich przeznaczone, między innymi z treściami o charakterze erotycznym. Witryny o takiej tematyce odwiedza 43% chłopców i 37% dziewczynek. Choć średni czas na użytkownika, spędzany na witrynach erotycznych, w grupie wiekowej 7–14 lat jest najmniejszy w porównaniu z innymi grupami wiekowymi, to wynosi on około jednej godziny w miesiącu (podobnie dla obydwu płci). Należy dodać, że treści, które są nie tylko nieodpowiednie dla dzieci, ale także mogą stanowić zagrożenie dla ich rozwoju, psychiki i bezpieczeństwa, znajdują się również w tych środowiskach, które szczególnie przyciągają dzieci jak gry, blogi i serwisy społecznościowe<sup>35</sup>.

Tak więc co dziesiąty Internauta to dziecko w wieku 7–14 lat. Dzieci korzystają z Internetu coraz dłużej i coraz intensywniej. Główny cel odwiedzania cyberprzestrzeni nie jest dla nich związany z wykonywaniem obowiązków. Dzieci poszukują w sieci głównie rozrywki, ale także aktywnie uczestniczą we współtworzeniu zasobów Internetu. Są one również narażone na cyberprzestrzeni na kontakt z treściami nieodpowiednimi dla tej grupy wiekowej.

<sup>35</sup> Zob. *Raport rzecznika praw dziecka. Internetowe portale społecznościowe a bezpieczeństwo dzieci*, 2007, <http://www.brpd.gov.pl/uploadfiles/publikacje/Raport.doc> (25.03.2008).

## Podsumowanie

Świat wirtualny jest przestrzenią społeczną, na którą składa się wiele różnorodnych, wzajemnie uzupełniających i przenikających się środowisk. Jako przestrzeń społeczna właśnie – umożliwiająca kontakt z drugim człowiekiem, wzajemne oddziaływanie na siebie, podejmowanie wspólnych działań – cyberprzestrzeń jest bardzo chętnie użytkowana przez dzieci. Młodzi internauci aktywnie blogują i uczestniczą w wirtualnych społecznościach, co zajmuje im (zwłaszcza dziewczynkom) nawet więcej czasu niż granie w internetowe gry. W konsekwencji kształtuje się pokolenie o specyficznych cechach i umiejętnościach. Cytowany już Martin Lindstrom<sup>36</sup> charakteryzując pokolenie, które przyszło na świat w świecie skonwergowanych mediów, stwierdza, że jest to pokolenie skondensowanej informacji, czyli dzieci, które „dorosły szybciej<sup>37</sup>, są bardziej kontaktowe, bardziej bezpośrednie i mają o wiele więcej informacji [...] niż którekolwiek inne pokolenie nastolatków przed nimi”. Dzieci te, obcując z mediami, kształtują swoje pojęcie czasu i przestrzeni. Określa się je jako dzieci 24/7, dla których wszystko ma się dziać natychmiast i które nie tolerują odroczenia gratyfikacji. Nie tolerują one również przekazu jednostronnego, wymagają interaktywności, sprzężenia zwrotnego, uczestnictwa w decyzjach, współtworzenia treści, wpływania na ich zawartość – zarówno w sieci, jak i poza nią. Jednocześnie adaptując się do życia w świecie skonwergowanych mediów, który jest jedynym światem, jaki dzieci te znają, nabyły one umiejętność radzenia sobie z przeciążeniem informacyjnym. Będąc codziennie wystawianymi na tysiące przekazów, dzieci selekcjonują je w niespotykany dotąd sposób – z jednej strony gromadzą wiele informacji, jednocześnie bardzo sceptycznie do nich podchodzą.

Badania, na które powołuje się Lindstrom, zostały przeprowadzone w celach marketingowych, aby scharakteryzować młodszych adolescentów jako grupę docelową przekazów reklamowych. Specjaliści świata biznesu chcą poznać preferencje dzieci, ich pragnienia, styl życia, sposób pojmowania świata, który w dużej mierze, jak próbowałam pokazać, jest kształtowany przez użycie nowoczesnych technologii komunikacyjno-informacyjnych. Poznanie to ma służyć lepszemu dotarciu do dziecka, zbudowaniu przekazu, który zostanie zaakceptowany, który wzbudzi zainteresowanie i który zostanie zapamiętany przez młodego odbiorcę. Sądzę, że to samo, niezwykle trudne wyzwanie stoi w chwili obecnej przed opiekunami i wychowawcami młodego pokolenia, urodzonego z myszką w ręku.

<sup>36</sup> M. Lindstrom, *op. cit.*, s. 21–49.

<sup>37</sup> Współczesne dzieci określa się mianem KGOY: *Kids Grow Up Ypung* – dzieci dorostające w młodym wieku.

Przemysław Budziło

---

## Ograniczenia metod badawczych socjologii wizualnej a wspieranie procesu edukacyjnego

### Wprowadzenie

W niniejszej pracy pragnę skupić się na zaprezentowaniu ograniczeń metodologicznych socjologii wizualnej, a z drugiej strony zaprezentować możliwość wspierania procesu edukacyjnego dzięki tym ograniczeniom.

Wizualnych socjologów zastanawia brak fotografii oraz niemożność zastosowania jej w obrębie pierwszej socjologii<sup>1</sup>. Pojawiające się wyjaśnienia wskazują, że socjologia to nauka kierująca swoje główne zainteresowania w stronę wypowiedzi werbalnych – słowa mówionego i pisanego. Dlatego nie interesowały ją takie wynalazki jak fotografia. Wydaje się, że również pewne cechy samej fotografii uniemożliwiały stosowanie tej techniki. Uważam, że fotografia posiada charakter idiograficzny, stąd znajduje zastosowanie wyłącznie w metodach jakościowych, które mogły rozwijać się wraz z pojawieniem się nurtów konkurencyjnych wobec pozytywistycznych. W obrębie właśnie tej charakterystyki dopatruje się słabości metod wizualnych, a zarazem wartości, którą można wykorzystać w procesie edukacyjnym.

Jakie cechy charakteryzują fotografię jako metodę badawczą? Zamyśl, kadr, statyczność. Zamyśl to intencja (cel) wykonania zdjęcia. Zdjęcie pokazuje przede wszystkim perspektywę, z jakiej autor patrzy na świat, a dopiero w drugiej kolejności zawiera pewne reprezentacje wizualne. Autor zdjęcia oraz ewentualni zleceniodawcy determinują to, co zawierać się będzie w kadrze, oraz to, w jakim momencie (statyce) zostanie ono wykonane. Kadr fotografii ogranicza możliwość wnioskowania na podstawie danego zdjęcia, do pewnego ściśle ograniczonego zakresu. Rzeczy-

---

<sup>1</sup> P. Sztompka, *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa 2005.

wistość, którą prezentuje zdjęcie oderwana jest od kontekstu. Statyczność to brak ruchu, który jest widoczny w zapisie wideo. Zatrzymanie obserwowanej rzeczywistości w danej chwili umożliwia badaczowi powrót do tego miejsca w celu opisanie szczegółów, które umykają w trakcie obserwacji dynamicznej. Cecha statyczności umożliwia dłuższe skupienie nad badaną rzeczywistością. Jednak podobnie jak kadr, ogranicza siłę wnioskowania jedynie do pewnego określonego (statycznego) fragmentu rzeczywistości (tj. ułamka sekundy, w którym otwiera się przesłona), a nasze oko i świadomość nie postrzega przedstawienia zawartego na zdjęciu.

Te trzy cechy fotografii uznają za najbardziej istotne, gdyż ściśle wyznaczają miejsce fotografii w procesie badawczym, ograniczając je do podejścia jakościowego. Te trzy cechy są również istotne we wspomaganiu procesów edukacyjnych poprzez wykorzystanie materiałów wizualnych, jakimi są zdjęcia, oraz stosowaniu metod badań wizualnych.

Obrazy silniej przemawiają niż słowa. Przykładem, który może potwierdzać tę tezę, jest ogromna popularność elektronicznych prezentacji. Pierwotnie prezentacje te wykonywane były na potrzeby wąskiej grupy decydentów w przedsiębiorstwach. Obecnie stały się standardem wszelkiego rodzaju wystąpień publicznych, takich jak: wykład, odczyt, pokaz *etc.* Współczesny świat przepojony jest przedstawieniami wizualnymi – powtarzają naukowcy społeczni<sup>2</sup>. Co to oznacza? Obrazy nas otaczają, żyjemy wśród nich. Z jednej strony mamy do czynienia z informacjami, których zadaniem jest ułatwienie nam bezpiecznego funkcjonowania w społeczeństwie (funkcje informacyjne), a z drugiej strony obrazy stały się wszechobecne w wyniku popularyzacji wizualnych środków przekazu telewizji i internetu. Człowiek jest coraz bardziej bezradny wobec otaczających go obrazów, w szczególności tych produkowanych masowo przez świat reklamy, polityki i nauki. Uczymy się pisać, czytać, a w trakcie socjalizacji nabywamy istotne umiejętności związane z funkcjonowaniem w społeczeństwie. Jednak na żadnym etapie rozwoju nikt nie naucza świadomego odbioru obrazów czy umiejętności radzenia sobie z wizualnym szumem.

Socjologowie wizualni są zdania, że człowiek potrzebuje we współczesnym świecie nabyć umiejętność odczytywania treści, jakie zawarte są w obrazach<sup>3</sup>. Tym bardziej socjologowie winni pogłębiać wiedzę w tym obszarze, gdyż transmisja wzorców kulturowych już odbywa się przy udziale przekazu wizualnego. Ponadto naukowiec socjolog winien być wyposażony w wyobraźnię, która umożliwi wizualizowanie rzeczywistości społecznej<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> M. Barnard (2001) za: P. Sztompka, *Socjologia wizualna...*, s. 11–17.

<sup>3</sup> H.S. Becker, *Photography and Sociology*, „Studies in the Anthropology of Visual Communication” 1974, Vol. 1, s. 3–26.

<sup>4</sup> P. Sztompka, *Socjologia wizualna...*, s. 21.



Obraz – przedstawienie wizualne wykorzystywane w procesie edukacji jest bardzo istotnym elementem. Jego funkcja jest podobna do przykładów, na które często w procesie edukacyjnym się powołujemy. Jednak w niniejszej pracy nie chcę skupić się na oczywistej funkcji wizualnych przedstawień w procesie edukacyjnym. Pragnę tu zwrócić uwagę na fakt, że pewne badania społeczne, a szczególnie badania odwołujące się do socjologii wizualnej przejawiają pewne uboczne skutki w postaci wspierania procesów edukacyjnych. Takim przykładem na gruncie nauk społecznych są badania uczestniczące (*participation action research*). Dalej przedstawię krótki zarys metody wizualnej oraz skupię się na tych przykładach, które mogą wspierać procesy edukacyjne.

## Socjologia wizualna

Współczesna socjologia wizualna, która pojawia się pod koniec lat siedemdziesiątych, zakorzeniona jest w szkole Chicagowskiej i interakcjonizmie oraz fenomenologii Schütza i etnometodologii. Pojawienie się socjologii wizualnej właśnie w takim okresie oraz jej rozwój w ostatnim dziesięcioleciu należy przypisywać przede wszystkim rozwojowi wizualnych mediów, co umożliwiło odpowiednie nasylenie wizualnością naszego świata. Od połowy lat 50. XX wieku mamy do czynienia z kulturową zmianą, głównym sposobem przekazu informacji powoli staje się obraz<sup>5</sup>. Dodatkowo rozpowszechniane obrazy w dzisiejszym świecie tracą swoje pierwotne znaczenia, poszukując nowych treści, które konstruowane są społecznie w odniesieniu do określonych kontekstów<sup>6</sup>. Ten nowy świat nasycony odpowiednio obrazami jest wyzwaniem dla współczesnych socjologów, od których wymaga się odczytywania treści zawartych w wizualnych przedstawieniach oraz interpretowania funkcji obrazów w określonych kontekstach.

Swoistym odzwierciedleniem na tę sytuację jest socjologia wizualna. Za głównego przedstawiciela tego nurtu uznaje się Howarda Saula Beckera ucznia Everetta C. Hughesa, którego zainteresowania socjologią pracy i zawodów miało decydujący wpływ na młodego socjologa. Becker przygodę z socjologią rozpoczyna od analizy szkoły chicagowskiej ze szczególnym uwzględnieniem interakcji symbolicznej w kontekście rasy, statusu i stosunków władzy występujących w miejskim środowisku<sup>7</sup>. Zainteresowania badawcze i teoretyczne Beckera są zbieżne ze współczesnym mu wybitnym przedstawicielem interakcjonizmu symbolicznego, a mianowicie Ervingiem Goff-

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 12.

<sup>6</sup> J. Boudrillard (1994) za P. Sztompka, *Socjologia wizualna...*

<sup>7</sup> D. Harper, *Photographs in Research*, Encyclopedia of Social Science Research Methods Sage Publications, 2002.

manem. Ciekawe, że prace Goffmana, a szczególnie *Gender Advertisement* dotyczą kluczowych kwestii związanych z socjologią wizualną, jednak wprost nie odnoszą się do niej.

Zdaniem Beckera socjologia wizualna powinna wyłonić się w wyniku dokumentowania teorii socjologicznych, a używanie fotografii na gruncie socjologii rozwijać się w kontekście wątpliwości związanych z rzetelnością, trafnością i doborem próby w badaniach socjologicznych<sup>8</sup>. Zdaniem innego przedstawiciela tego nurtu, metoda wizualna polega na używaniu fotografii, wideo *etc.* dla dokumentacji życia społecznego i kulturowego<sup>9</sup>. Proponuje się stosowanie jakościowych metod badawczych odwołujących się do postępowania zgodnego z nurtem teorii ugruntowanej. Kluczowymi elementami analizy materiału zdjęciowego jest poszukiwanie przedstawień wizualnych dla statusu, norm, dewiacji i sankcji.

W Polsce bardzo niewielu socjologów zajmuje się kwestią wizualności, a już na pewno nieliczni zainteresowali się fotografią. Jednym z pierwszych jest prof. Piotr Sztompka, który od kilku lat prowadzi zajęcia z zakresu socjologii wizualnej, pewnie pierwszych takich zajęć w naszym kraju. Podobnie jak to miało miejsce w przypadku początków samej fotografii i socjologii, to raczej fotografowie interesują się w swych pracach tematyką socjologiczną niż odwrotnie. Przykładem mogą być zdjęcia Zofii Rydet<sup>10</sup> ukazujące portrety ludzi różnych zawodów we wnętrzach ich domów, czy fotoreportaże Artura Pawłowskiego<sup>11</sup> ukazujące życie Cyganów. Współcześnie ciekawe projekty proponuje grupa Zorka Project<sup>12</sup>, która sięga do pomysłów Augusta Sandera, próbując ukazać portret współczesnego polskiego społeczeństwa.

### Stosowanie fotografii jako techniki badawczej

Za Goffmanem<sup>13</sup> pragnę zwrócić uwagę na dwa rodzaje fotografii – prywatną i publiczną. Fotografia prywatna dokumentuje ważne wydarzenia z życia jednostki, podczas gdy fotografia publiczna prezentuje sposób, w jaki postrzega się jednostki ze względu na podstawowe kategorie społeczne. Z jednej strony mamy dokumentację rzeczywistości dnia świątecznego, z drugiej – hiperrealistyczne ukazanie oglądu rzeczywistości dnia codziennego. Z jednej strony mamy bogactwo niedostępnego ma-

<sup>8</sup> H.S. Becker, *Photography and Sociology*, „Studies in the Anthropology of Visual Communication” 1974, Vol. 1, s. 3–26.

<sup>9</sup> M. Banks, *Visual research methods*, „Social Research Update” 1995, No. 11.

<sup>10</sup> Z. Rydet, *Fotografie*, 1999.

<sup>11</sup> <http://fototapeta.art.pl/fti-apawl.html>.

<sup>12</sup> <http://fototapeta.art.pl/2002/zrk.php>.

<sup>13</sup> E. Goffman, *Gender Advertisements*, 1979, s. 10.

teriału, który przedstawia rzeczywistość spędzania „wolnego czasu”, a z drugiej ograniczone i dostępne źródła materiału, który prezentuje, w jaki sposób widziana jest rzeczywistość społeczna. Innymi słowy, posiadamy jedyną bazę danych fotograficznych w postaci fotografii publicznej uważa Goffman<sup>14</sup>. Zgadzam się, że ze względu na dostępność i tematykę zdjęcia prywatne nie znajdują zastosowania w badaniach społecznych, jednak nie wykluczam możliwości użycia fotografii jako techniki w obrębie np. obserwacji uczestniczącej.

W dalszej części pragnę śledzić przykłady prac badawczych, w których wykorzystywano fotografię, aby zaprezentować charakterystyczne cechy tej metody badań oraz ukazać determinujący ją idiograficzny charakter.

Pierwsze zastosowanie fotografii w naukach społecznych znajdujemy w pracach antropologów i etnografów, którzy uzupełniają notatki terenowe fotografią, w ten sposób dokumentując kulturę materialną analizowanych społeczeństw. Fotografia służy również za dokument potwierdzający przebywanie badaczy w opisywanych przez nich społeczeństwach. Dokumentacja to podstawowa cecha i funkcja fotografii. Odwołuje się w ten sposób do często milcząco przyjmowanego realizmu fotograficznego, w którym fotograficzne przedstawienie uznaje się za tożsame z ujmowaną sytuacją. W ten sposób fotografia była traktowana wśród antropologów i etnografów. W tym miejscu przychodzi na myśl obraz hiszpańskiego rojalisty, który zostaje uwieczniony w kadrze aparatu Roberta Capy. W późniejszych latach powstaje spór o prawdziwość ujętej sytuacji. Dopiero przeprowadzone rozmowy ze świadkami tej sytuacji wyjaśniają ją, dowodząc genialności zdjęcia Capy i jednocześnie dostarczając socjologom wizualnym materiału do przemyśleń. Fotografia w takim ujęciu stanowi swoiste okno na świat, zawężając swoimi ramami to, co podlega naszemu oglądowi. Właśnie w tym miejscu dotykamy ograniczenia metod fotograficznych związanego z jej istotnymi cechami. Oderwanie od kontekstu nie dyskwalifikuje tej metody, lecz wyznacza jej określone miejsce w podejściu metodologicznym.

Po pierwszych pracach antropologów i etnografów dopiero praca Bateson i Mead (1942)<sup>15</sup> może stanowić przykład zwrócenia uwagi na fotografię jako naukowego i wartościowego źródła danych. W pracy tej autorzy pokazują, jak materiał fotograficzny wraz z komentarzem słownym może pogłębić etnograficzne wyjaśnienie. Przedstawiają w tej pracy 759 zdjęć podzielonych na grupy, które reprezentują pewne elementy kultury Bali. Na przykład seria zdjęć poświęcona zachowaniom towarzyszącym okresowi socjalizacji<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

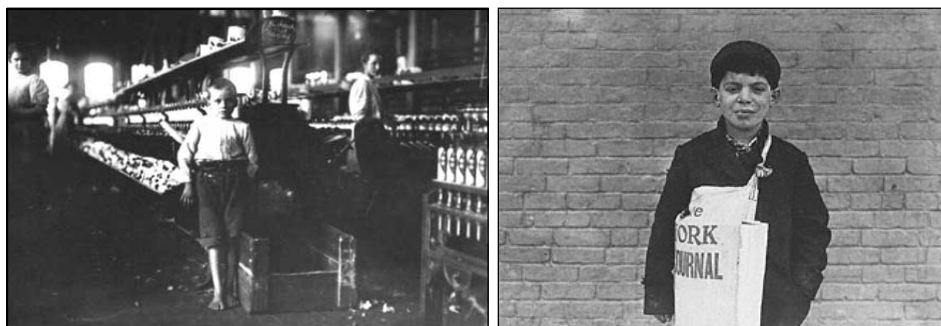
<sup>15</sup> G. Bateson, M. Mead, *Balinese character: A photographic analysis*, 1942. Za M.S. Ball, G.W.H. Smith, *Analyzing Visual Data*, 1992.

<sup>16</sup> *Ibidem*.



Źródło: R. Capa „Śmierć royalisty”, [http://en.wikipedia.org/wiki/Robert\\_Capa](http://en.wikipedia.org/wiki/Robert_Capa).

Socjologia zaczyna interesować się fotografią jako metodą badawczą dopiero w latach 70. Choć socjolodzy byli wcześniej fotografami. Warto wspomnieć jednego z pierwszych fotografów, a mianowicie Lewis Hine. W latach 1910–1920 wykonał dokumentację losu imigrantów na Eliss Island oraz przedstawił problemy społecznych dzieci wykorzystywanych jako tania siła robocza.



Źródło: Lewis Hine, <http://www.historyplace.com/unitedstates/childlabor/index.html>.

Jednym z dobrych przykładów zastosowania fotografii w badaniach socjologicznych jest praca E. Goffmana pt. *Gender Advertisement*. Zaprezentowano w niej 500 fotografii *publicznych* stanowiących podstawę analizy przejawów płciowości w społeczeństwie amerykańskim. Źródłem tych danych były przede wszystkim społeczne-

sne autorowi czasopisma, które ukazują, jak płeć jest przedstawiana, a nie jak przejawiana jest w zachowaniach<sup>17</sup>. Wybór zdjęć w tak ujętej tematyce nie ma znaczenia, gdyż nie odnosi się do poszukiwania uogólnionych cech, lecz do poszukiwania ich reprezentacji wizualnych.

Chciałbym w tym miejscu zatrzymać się nad rozważeniem możliwości odpowiedniego doboru zdjęć do analizy.

Richardson i Kroeber [1941], a następnie Robinson prezentują możliwość probabilistycznego doboru materiałów fotograficznych na podstawie numerów wydań, pewnych określonych okresów wydawniczych *etc.*<sup>18</sup> Świadomy tych metod Goffman nie stosuje ich. Dlaczego? Zbiór zdjęć *publicznych* nie interesuje autora „Płci reklamy” jako badane uniwersum, a jedynie jako określone przykłady reprezentacji naczelnego zainteresowania, a mianowicie, jak płciowość jest ukazywana w zdjęciach reklamowych. Stąd dobór materiału badawczego odbywa się poprzez pewne arbitralne i celowe kryteria. Zresztą Richardson i Kroeber postępują podobnie, bo pomimo iż losują poszczególne wydania to w określonej pozycji dobierają tylko te zdjęcia, które spełniają określone kryteria, wyznaczone ze względu na zdefiniowaną problematykę badawczą<sup>19</sup>. Podobnie postępuje Lutz i Collins [1993], analizując reprezentację zdjęć zawartych w „National Geographic”<sup>20</sup>.

Podobnie postępują fotoreporterzy, poszukując ciekawych interesujących ujęć. Ich zamierzenie i przekonania stają się narzędziem doboru próby, poprzez nie (teorię) fotograf wyodrębnia pewne zjawiska wybiórczo. Najczęstsza metoda to poszukiwanie czegoś interesującego i intrygującego<sup>21</sup>. Jednak to, co najbardziej intryguje, jest oderwane od rzeczywistości społecznej, stąd potrzeba pokazywania różnych ujęć tej samej sytuacji. Jedno zdjęcie może zainteresować, a pozostałe tworzą kontekst, który wyjaśnia inne zdjęcia, nadaje sens społeczny. Czy taki sposób podejścia do badań wykorzystujących technikę fotograficzną nie byłby właściwy?

Trzeba pamiętać, że fotografia nie jest techniką, która dostarcza nam obiektywnej i niepodlegającej wpływom zewnętrznym, dokumentacji życia społecznego i kultury materialnej. Może jednak pokazywać pewne cechy charakterystyczne dla przedstawianych ludzi, przedmiotów i wydarzeń w sposób subtelny<sup>22</sup>. Przykładem

<sup>17</sup> E. Goffman, *Gender Advertisement*, 1979.

<sup>18</sup> M.S. Ball, G.W.H. Smith, *Analyzing Visual Data*, 1992.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> T. Miller, *National Geographic as our Sunglasses to the World: A Distorted Look at Reality*, <http://www.humboldt.edu/~travel/2001/natgeo.htm>.

<sup>21</sup> H.S. Becker, *Photography and Sociology*, „Studies in the Anthropology of Visual Communication” 1974, Vol. 1, s. 3–26.

<sup>22</sup> J. Prosser, D. Schwartz, *Photographs within the Sociological Research Process*; J. Prosser, *Image-based Research*, 1998.

takich badań, które wykorzystują fotografię w terenie jest chociażby praca Harpera pt. „Willie”, poświęcona mechanikowi z Nowego Jorku. Praca ta jest przykładem, jak zastosować fotografię w obserwacji uczestniczącej<sup>23</sup>.

Marcus Banks opisuje możliwości organizacji doboru materiałów zdjęciowych w trakcie prac badawczych, na przykład poprzez wykonywanie fotografii o ściśle określonych porach dnia, w stosunku do określonych sytuacji itp.<sup>24</sup> Socjolodzy używają określonych procedur doboru próby losowej lub bazują na doborze celowym (teoretycznym) – wybierając reprezentantów. Fotografowie intuicyjnie wyczuwają, że ich praca zawiera pewną ogólną prawdę na temat społeczeństwa wychodzącą poza wyrwany z kontekstu obraz, grupę osób. Jednak nie znajdują teoretycznego uprawnocnienia tego sądu<sup>25</sup>. Zdjęcie charakteryzuje się cechami, które ogranicza możliwość opisu badanej rzeczywistości do pewnego wyrwanego z kontekstu fragmentu.

Marcus Banks proponuje następujące postępowania w celu doboru materiału zdjęciowego:

1. regularność, zdjęcia o stałej porze dnia, tygodnia, miesiąca, roku *etc.*,
2. społeczeństwo z punktu widzenia danej jednostki, do której „przykleja się” fotograf,
3. kooperacja z badanymi – to, co ma być ujęte na zdjęciach, zależy od badacza i badanych<sup>26</sup>.

Wydaje się, że te trzy podejścia określające dobór materiału źródłowego przedstawiają też trzy procesy badawcze: obserwację zewnętrzną, obserwację uczestniczącą i obserwację jawną. Proponuje się, aby te tradycyjne metody badań terenowych wzbogacić o technikę fotograficzną. Trzeba jednak pamiętać, że aparat fotograficzny w rękach badacza silniej niż inne narzędzie socjologa wpływa na rzeczywistość społeczną często uniemożliwiając wykonywanie zdjęć (życie prywatne, sfera *sacrum etc.*). Stąd Marcus Banks proponuje wprowadzenie trzech pojęć, które wyznaczają obszar i sposób zastosowania techniki fotograficznej w badaniach terenowych. Te pojęcia to dokumentacja, reprezentacja i współpraca.

Dokumentacja to najbardziej popularny sposób wykorzystania fotografii. Zdjęcia wykonujemy w celu dokumentacji życia społecznego i kulturowego. Przykładem takich badań może być obserwacja zachowań ludzi w miejscach publicznych, obserwacja reakcji na eksperymenty zerwania *etc.* Zakres zjawisk, które można dokumentować fotograficznie, wyznacza swobodna i nieskrępowana obserwacja pu-

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> M. Banks, *Visual Research Methods in Social Research*, 2001.

<sup>25</sup> H.S. Becker, *Photography and Sociology*, „Studies in the Anthropology of Visual Communication” 1974, Vol. 1, s. 3–26.

<sup>26</sup> M. Banks, *Visual Research Methods in Social Research*, 2001.

blicznie dostępnych zjawisk społecznych. Pojęcie reprezentacji odnosi się do sposobu analizy zawartości zdjęcia. Z jednej strony staramy się opisać wszelkie zawarte na zdjęciu reprezentacje wizualne – odpowiadając sobie na pytania: kim są osoby na zdjęciu, co robią, jak wyglądają, jakich rekwizytów używają, jaka jest scenografia etc. Z drugiej strony powinniśmy uzupełnić reprezentacje wizualne zawarte na zdjęciu o kontekst reprezentacji, czyli o te elementy których na zdjęciu nie widać. W analizie elementów kontekstu stawia się podobne pytania – kto został wykluczony, jakich rekwizytów nie pokazano, jakiej scenografii nie ujęto etc.<sup>27</sup> Pojęcie współpracy odnosi się do metody aktywnego fotografowania w trakcie badań obserwacji uczestniczącej. Banks postuluje, aby nie ograniczać się tylko do „biernego” fotografowania. Zaleca kooperację z badanymi w celu poszukiwania miejsc, sytuacji i osób, które zdaniem badanych winny pojawić się na kolejnych ujęciach. Na poziomie analizy materiału nie należy ograniczać się tylko do analizy reprezentacji wizualnej, ale uzupełniać ją poprzez rozmowę (wywiad) z osobami, które były przedmiotem zainteresowań badacza. Często aktorzy komentujący znane im informacje lub znane im osoby przekazują nieświadomie swoją wrodzoną wiedzę na temat danego społeczeństwa i danej sytuacji, kierując uwagę fotografa na ważne ich zdaniem osoby w grupie i na interesujące („znaczące”) zachowania<sup>28</sup>.

Jednym z przykładów zastosowania metody fotograficznej może być wywiad fotograficzny zwany również fotoesejem. Metoda ta sprowadza się do wykonania ściśle określonego reportażu fotograficznego odnośnie do narzuconego tematu. Ze względu na uszczegółowioną tematykę wykonywanych prac można traktować to badanie jako wywiad, podczas którego respondenci nie udzielają odpowiedzi ustnie, tylko obrazują je poprzez zdjęcie. Stąd wydaje się właściwe nazywać zastosowaną tu metodę wywiadem fotograficznym. Z drugiej strony można przeprowadzić te badania w bardziej otwartej formie, nawiązując do takiej techniki jak wywiad swobodny, wówczas nazwa fotoesej wydaje się właściwa.

Metodę tę zastosowałem w ramach badania poświęconego szczególnej grupie społecznej, a mianowicie pierwszym rodzicom (osobom, które posiadają jedno dziecko w wieku do 1 roku). Celem przeprowadzonego badania było dostarczenie dodatkowych informacji o, ogólnie mówiąc, stylu życia badanej grupy oraz ukazanie możliwości, jakie daje stosowanie metody fotograficznej.

W trakcie badań terenowych respondenci mieli za zadanie wykonać serię zdjęć przedstawiających ogólny temat pod tytułem „Mój codzienny dzień”. Ogólny temat został uszczegółowiony w formie 23 tytułów, respondenci mieli za zadanie

<sup>27</sup> Everet Hughes za H.S. Becker, *Photography and Sociology*, „Studies in the Anthropology of Visual Communication” 1974, Vol. 1, s. 3–26.

<sup>28</sup> M. Banks, *Visual research methods*, „Social Research Update” 1995, No. 11.

wykonanie planu minimum, tj. zobrazowanie minimum jednym zdjęciem każdego tematu. Uszczegółowienie tematów umożliwiło ustrukturyzowanie (nadanie pewnego standardu) przeprowadzanym badaniom. Zdjęcia respondenci wykonywali na filmie kolorowym DX 200DIN przy użyciu własnych aparatów fotograficznych, tj. automatycznych aparatów tradycyjnych z obiektywem 35mm. Z całej grupy badanych 16 respondentów dwóch mężczyzn w trakcie badania zdecydowało, że nie wykonają wywiadów fotograficznych (z powodu obawy przed brakiem anonimowości udziału w takich badaniach). Pozostała grupa 14 respondentów zrealizowała łącznie 504 zdjęć. Po zapoznaniu się z poszczególnymi zdjęciami wybrano zbiór 290 zdjęć, które poddano analizie. Przy wyborze zdjęć do analizy kierowano się technicznymi warunkami (tj. wybierano zdjęcia wykonane czytelnie, a prześwietlone i nieostre odrzucano) oraz merytorycznymi. Merytoryczne warunki dopuszczenia zdjęć do analizy to warunek realizacji zdjęcia odnośnie do sprecyzowanych wcześniej tematów, respondenci zrealizowali również zdjęcia na własne tematy, zostały one pominięte w analizie. To, czy dane zdjęcie realizowało dany temat, respondent zaznaczał w specjalnym kwestionariuszu, który otrzymywał, a dodatkowo badacz weryfikował tę decyzję, przeglądając zdjęcia wraz z respondentem.

Badanie to umożliwiło szczegółowy opis analizowanej grupy ze względu na kategorie istotne z punktu widzenia celów badawczych. Jednocześnie sam udział w badaniach umożliwił respondentom rozwinięcie pewnej refleksji odnośnie do sytuacji, w jakiej znaleźli się. Polecenie wykonania zdjęć na z góry zadane tematy stymulowało badanych do określenia swojej obecnej perspektywy. W kolejnym etapie badań wykorzystano technikę wywiadów pogłębionych, która przede wszystkim miała za zadanie określenie ukrytych motywatorów, którymi badani kierują się. Jednocześnie etap ten ukazał, że udział w procesie badawczym był dla respondentów co najmniej pouczające. Badani zastanawiali się, co zmieniło się w ich życiu pod wpływem pojawienia się dziecka, odwołując się w trakcie tych rozważań do materiału zdjęciowego, który sami zrealizowali. Wydaje się, że właśnie wzbogacenie tradycyjnych badań o materiały wizualne, szczególnie takie, których mogą dostarczać sami badani stymuluje ich nie tylko do aktywnego udziału w procesie badawczym, ale dostarcza dodatkowych motywacji do samorozwoju.

### Edukacyjne konsekwencje metod badawczych wykorzystujących materiały wizualne

Zastosowanie w procesie edukacyjnym znajdują wszelkie metody badań socjologicznych, które włączają w proces badania populację badaną. Na gruncie socjologii takim przykładem niech będą badania uczestniczące (*PAR*).



Socjologia Wizualna często angażuje badanych w celu uzyskania pewnych przejawów wizualnych, które są komentarzem do określonych sytuacji społecznych. Najczęściej korzysta się wówczas z techniki fotograficznej dzięki jej ogromnej dzisiaj popularności. Wywiad fotograficzny, który opisałem powyżej, jest taką właśnie techniką.

W pracy Michaela Schratz oraz Ulrike Steiner-Löffler<sup>29</sup> zaprezentowano, w jaki sposób angażowanie dzieci w proces badawczy może realizować pewne cele edukacyjne. Praca ta opisuje badanie, którego głównym celem była samoocena badanej szkoły. Autorzy zaproponowali, aby dzieci wykonały pewnego rodzaju fotoesej, który miał odpowiedzieć na pytanie: „Gdzie w szkole czujecie się dobrze, a gdzie źle i dlaczego? Badania rozpoczęły dyskusje w cztero- lub pięcioosobowych grupach uczniów, których celem było określenie, co będzie ujęte na fotografii. Następnie uczniowie ci w grupach wykonywali serię zdjęć. Kolejnym zadaniem grup uczniowskich było przygotowanie prezentacji przygotowanych zdjęć wraz z uzasadnieniem dla przedstawianych fotografii. Prezentacja ta przeprowadzana była przed całą klasą i zazwyczaj kończyła się burzliwą dyskusją. Zakończeniem procesu badawczego było sformułowanie przez uczniów pomysłów na poprawę złych miejsc na terenie szkoły.

Głównym wynikiem opisanego badania było określenie, w jaki sposób uczniowie oceniają swoją szkołę i jakie mają propozycje zmian. Jednak autorzy tej pracy zwrócili również uwagę na pewne aspekty edukacyjne przeprowadzanego badania. Zgodnie z charakterem badań uczestniczących, które angażując badanych w sam proces badawczy, nie tylko służą osiągnięciu określonych celów badawczych, ale jednocześnie starają się implementować wyniki wśród badanych.

Dzięki zaplanowaniu prac w grupach badani uczniowie musieli sami wypracować w trakcie dyskusji to, co wspólnie uznają za warte sfotografowania. Ten proces wymaga komunikacyjnego zaangażowania badanych oraz wypracowania w trakcie dyskusji jednego wspólnego stanowiska. Konieczna w tym wypadku kooperacja dla osiągnięcia określonego celu stała się lekcją dla uczniów, w jaki sposób można współpracować.

Zastosowanie fotografii w tym badaniu wywołało dodatkowo dyskusję nad miejscami uznawanymi przez uczniów za swoiste tabu – toaleta, pokój dyrektora, pokój nauczycielski. Zmierzenie się z problemem, co można, a czego nie powinno się przedstawiać na fotografii, nie tylko pokazuje pewien stosunek uczniów do omawianych miejsc, ale jest dla nich możliwością zmierzenia się z własnymi lękami oraz uświadomienia, w jaki sposób funkcjonują sankcje i normy społeczne. Zaprezento-

---

<sup>29</sup> M. Schratz, U. Steiner-Löffler, *Peoples using photographs in school self-evaluation*; J. Prosser, *Image-based Research*, 1998.

wanie prac uczniów, a w szczególności ich pomysłów na pewne zmiany może zaowocować większym zaangażowaniem się uczniów w życie społeczności szkolnej. Świadomość możliwości wpływu na zmiany w swoim najbliższym otoczeniu wzmacnia własną samoocenę i jest lekcją aktywnego członka społeczności obywatelskiej.

W ramach prowadzonych zajęć z socjologii wizualnej zlecam studentom wykonanie zadania polegającego na realizacji fotoreportażu z miejsca swojego zamieszkania pod tytułem „Moje otoczenie”. Celem pracy jest oczywiście wyrobienie umiejętności używania aparatu fotograficznego do obserwacji życia społecznego. Jednak dzięki zaprezentowaniu swoich prac na forum publicznym studenci odkrywają, że te same przejawy wizualne mogą być w bardzo różny sposób odbierane. Te różne punkty widzenia w stosunku do prezentowanych obrazów skłaniają do przemyśleń i często zmiany własnego stanowiska.

Ograniczenie metodologii badań wizualnych związane z cechami charakterystycznymi fotografii, o których pisałem na wstępie, staje się wartością i zaletą wobec zastosowania materiałów wizualnych w procesie edukacyjnym. Fotografia poprzez odpowiedni kadr, zatrzymany w bezruchu fragment rzeczywistości, którą badacz fotograf w swym zamyśle uchwycił, prowokuje odbiorcę do refleksji. Wszechobecne obrazy, które nas otaczają, stają się częścią masowego procesu edukacyjnego. Stosowanie materiałów wizualnych szczególnie w dzisiejszym świecie jest koniecznością, a jak pokazują powyższe przykłady, mogą one wpływać pozytywnie na proces edukacyjny. Stąd socjologia wizualna, która choć jest młodą dziedziną poszukującą swojego miejsca w świecie nauki, stawia przed sobą ambitny cel edukowania wizualnego.

## Noty o autorach

**Józef Lipiec**, profesor filozofii na Uniwersytecie Jagiellońskim. Wykłada ontologię, aksjologię, filozofię społeczną, etykę. Autor *Akademickiego Kodeksu Wartości*. Opublikował 16 książek autorskich i 12. był redaktorem naukowym oraz kilkaset artykułów. Ważniejsze pozycje: *Podstawy ontologii społeczeństwa* (1972), *Ontologia świata realnego* (1979), *Kalokagatia* (1988), *Wolność i podmiotowość człowieka* (1997), *Filozofia olimpizmu* (1999), *Świat wartości* (2001), *Koło etyczne* (2005), *Powrót do estetyki* (2005), *Pożegnanie z Olimpią* (2007). Prezes Polskiej Akademii Olimpijskiej, członek kapituł orderów Kalos Kagathos i Ecce Homo. Członek Komitetu Nauk Filozoficznych PAN. Przewodniczący Rady Naukowej Instytutu Filozofii UJ.

**Bogusław Bieszczad**, dr adiunkt w Zakładzie Teorii Wychowania Instytutu Pedagogiki UJ. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół filozofii nauki i filozofii wychowania, współczesnych teorii socjalizacji oraz pedagogiki rodziny. W szczególności jego badania dotyczą języka współczesnej pedagogiki oraz kategorii wiedzy o wychowaniu i adaptowanych na grunt refleksji pedagogicznej ze współczesnej filozofii.

**Ewa Tabora-Marcjan**, dr, doc., wykładowca na Wydziale Psychologii i Nauk o Rodzinie Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Absolwentka Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, doktor nauk humanistycznych. Jej zainteresowania naukowe skupiają się m.in. wokół metodologii badań pedagogicznych, szczególnie w zakresie języka naukowego tej dyscypliny; problematyki edukacji polskiej w kontekście integracji europejskiej.

**Monika Renata Śiğva**, dr nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki UJ. Współpracuje z Krakowską Akademią im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Jest członkiem projektu dotyczącego narzędzi diagnostycznych i materiałów dydaktycznych wspomagających proces rozpoznawania predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów. Interesuje się metodologią badań społecznych, teoretycznymi podstawami wychowania, komparatystyką pedagogiczną, analizą systemów edukacyjnych w UE i na świecie.

**Agnieszka Guzik**, dr – ukończyła socjologię i pedagogikę na Uniwersytecie Jagiellońskim, adiunkt na Wydziale Polonistyki UJ oraz w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, swoją działalność naukową skupia wokół takich zagadnień, jak młodość – dorosłość, relacje uczeń – nauczyciel, kompetencje nauczyciela wychowawcy, wychowanie bez porażek Gordona, pedagogika M. Montessori. Prowadzi zajęcia między innymi z socjologii wychowania, socjologii małych grup, pedagogiki.

**Mariusz Parlicki**, dr nauk humanistycznych w zakresie nauk o zarządzaniu, adiunkt, kierownik Zakładu Zdrowia Rodziny na Wydziale Psychologii i Nauk o Rodzinie Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Jego obszar zainteresowań badawczych to organizacja i zarządzanie w sektorze publicznym i pozarządowym.

**Joanna Aksman**, dr nauk humanistycznych, adiunkt na Wydziale Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Frycza Modrzewskiego, prodziekan Wydziału oraz p.o. kierownika Katedry Edukacji Medialnej, członek Polskiego Towarzystwa Komunikacji Społecznej i Zarządu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Krakowie. Główne obszary zainteresowań naukowych: edukacja medialna, metody badań pedagogicznych wykorzystywane w eksploracji mediów, dydaktyka mediów, wychowanie estetyczne (wychowanie do i przez sztukę), metody upowszechniania sztuki – tradycyjne i audiowizualne (festiwale filmowe, telewizja, Internet), arteterapia, współczesne problemy diagnozy pedagogicznej.

**Patrycja Huget**, magister psychologii, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Jest zatrudniona w Katedrze Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego jako starszy wykładowca. Przez wiele lat pracowała w szkołach podstawowych jako psycholog szkolny i terapeuta. Jej zainteresowania naukowe dotyczą społecznego rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym, kształtowania kompetencji społecznych i roli szkoły w tym procesie.

**Agnieszka Misiuk**, mgr, wykładowca na Wydziale Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (Oddział w Krakowie), doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Deptuły. Jej zainteresowania naukowe skupiają się m.in. wokół problematyki diagnozy pedagogicznej, poradnictwa pedagogicznego oraz kompetencji społecznych dzieci z rodzin dysfunkcyjnych.

**Maria Kapiszewska**, prof. nauk przyrodniczych. Pierwszy dziekan Wydziału Nauk o Rodzinie w KSW. Pracownik naukowy Wydziału Biochemii, Biofizyki i Biotechnologii UJ. Wielokrotnie zapraszana na krótko- i długoterminowe pobyty w ośrodkach uniwersyteckich w Stanach Zjednoczonych i na Bliskim Wschodzie. Jest autorką ponad 100 prac publikowanych w cenionych czasopismach zagranicznych dotyczących środowiskowych, metabolicznych i żywieniowych zaburzeń w stabilności enetycznej. Od 1 czerwca 2008 roku prorektor ds. Nauki i Nauczania Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

**Galina Marchenko**, dr filozofii, adiunkt, kierownik Katedry Pedagogiki w Państwowym Pedagogicznym Instytucie Języków Obcych w Horliwka, region Doniecki, Ukraina. Interesuje się pedagogiką porównawczą, edukacją środowiskową, historią wychowania, kształceniem nauczycieli. Prowadzi szkolenie nauczycieli w zakresie Europejskiego Systemu Transferu Punktów. Autorka ponad 100 prac naukowych.

**Elena Bocharowa**, doc. profesor nadzwyczajny w Zakładzie Pedagogiki w Państwowym Pedagogicznym Instytucie Języków Obcych w Horliwka na Ukrainie. Zajmuje się pedagogiką porównawczą. Wykorzystując najnowszy stan wiedzy opracowuje ponownie badania z doktoratu nt. „Socjo-pedagogiczne wsparcie dla utalentowanych dzieci w Polsce”. Autorka ponad 30 opublikowanych prac.

**Lucjan Miś**, dr hab., adiunkt w Zakładzie Socjologii Stosowanej i Pracy Socjalnej Instytutu Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Brał udział w polsko-holenderskich projektach „Video Home Training” i „Solution Focused Approach as a New Method in Social Welfare and Education in Poland” (przy współpracy z Uniwersytetu Fontys w Tilburgu). Zainteresowania naukowe: socjologia problemów społecznych, teorie pracy socjalnej, analiza dyskursu publicznego. Redaktor książki: *Z metodologicznych i teoretycznych zagadnień Wideotreningu Komunikacji* (współ-

redaktor: Ewa Reczek) i *Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach* (wydawnictwa Instytutu Socjologii UJ) oraz autor rozprawy pt. *Problemy społeczne. Teoria, metodologia, badania* (Wydawnictwo UJ).

**Anna Kwatera**, dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli w Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień pedeutologicznych, zwłaszcza w kontekście funkcjonowania nauczycieli w posttransformacyjnej rzeczywistości oraz dydaktycznych – w zakresie psychodydaktyki twórczości, edukacyjnych uwarunkowań rozwoju i sublimowania zdolności twórczych, a także roli kształcenia kreatywności w podnoszeniu efektów edukacyjnych.

**Joanna Łukasik**, dr, adiunkt w Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Interesuje się osobą nauczyciela w kontekście przemian i wyzwań stojących przed edukacją XXI wieku. W swych publikacjach szczególnie dużo uwagi poświęca różnym aspektom efektywności i skuteczności nauczania. Prowadzi badania nad życiem codziennym nauczycieli.

**Inessa Rudkowska**, doktor filozofii, kandydat nauk pedagogicznych, adiunkt, kierownik Zakładu Języków Germańskich w Horlivce w Państwowym Instytucie Pedagogicznym Języków Obcych. Zainteresowania naukowe: ekologiczna pedagogika w Niemczech w szkołach średnich i na uczelniach wyższych. Edukacja ekologicznie odpowiedzialnej osobowości w szkołach ponadpodstawowych w Niemczech.

**Krzysztof Gerc**, dr, psycholog, adiunkt Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Główne obszary jego zainteresowań naukowych stanowią: psychologia rehabilitacji, problematyka psychologiczna osób przewlekle i nieuleczalnie chorych, psychologia zarządzania oraz metodologia nauk społecznych. Jest autorem kilkudziesięciu prac, opublikowanych w recenzowanych periodykach naukowych polskich i zagranicznych.

**Joanna Bierówka**, dr, absolwentka Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, na którym zdobyła tytuł magistra socjologii i stopień doktora. Owocem jej zainteresowań społecznymi i psychologicznymi aspektami użytkowania nowych

mediów jest kilkanaście artykułów w książkach i czasopismach naukowych. W kręgu zainteresowań autorki znajdują się również współczesne subkultury. Tematyce nowych mediów i subkultur poświęcone są zajęcia prowadzone przez nią na kierunkach socjologia, pedagogika i politologia. Członek Polskiego Towarzystwa Socjologicznego i Polskiego Towarzystwa Komunikacji Społecznej.

**Przemysław Budziło**, mgr Socjologii UJ w Krakowie. Wykładowca Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Krakowie w Instytucie Socjologii, gdzie prowadzi zajęcia z Socjologii Wizualnej oraz Technik Badania Rynku. Od 1997 roku jest współzałożycielem Biura Badań Społecznych „Obserwator” i pracuje jako badacz socjolog, realizując projekty badań jakościowych i ilościowych. Od roku 2002 członek ESOMAR.

