

KULTURA EDUKACJA

Kwartalnik nr 4/2005

RECENZENT TOMU
prof. dr hab. Andrzej Olubiński

RADA NAUKOWA

Czesław Banach, Anna Bugalska, Iwona Centka, Kazimierz Denek, Wielisława Furmanek, Władysław Grygolec, Stanisław Kawula, Kazimierz Krzysztofek, Stefan Kwiatkowski, Zbigniew Lachowicz, Tadeusz Lewowicki, Czesław Łapicz, Adam Marszałek, Maria Mendel, Czesław Mojsiewicz, Longin Pastusiak, Marek Przepiórski, Maciej Sekunda, Bronisław Siemieniecki, Konrad W. Studnicki-Gizbert, Stanisław Widerszpil, Tadeusz Zawadzak, Marcin Żółtak

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Ryszard Borowicz – redaktor naczelny
Marian Kowalewski – zastępca redaktora naczelnego
Krystyna Szafraniec, Włodzimierz Tyburski

SEKRETARZE

Joanna Marszałek-Kawa, Arkadiusz Karwacki, Magdalena Rupińska

TŁUMACZENIE

Aleksandra Alfut

REDAKCJA TECHNICZNA

Iwona Banasiak

PUBLIKACJA DOFINANSOWANA PRZEZ MINISTRA EDUKACJI I NAUKI

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

Toruń 2005

ISSN 1230-266X

SPIS TREŚCI**ARTYKUŁY–STUDIA**

EDWARD HAJDUK

Wątpliwe doświadczenia edukacyjne7

JOHN TAYLOR GATTO

Przeciwko szkole. Jak oświata publiczna upośledza nasze dzieci i dlaczego?.....23

STANISŁAW KAWULA

Pedagogika społeczna w koncepcji społeczeństwa ryzyka32

AGNIESZKA KOMOROWSKA

Kształcenie integracyjne – szansa czy zagrożenie?43

EWA KOZAK

Komunikacja werbalna i niewerbalna w porozumiewaniu się międzykulturowym52**KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA**

ROBERT PAWLAK

Cztery gminy wokół miasta. Problemy edukacyjne podwarszawskich społeczności lokalnych.....59

IZABELA SYMONOWICZ - JABŁOŃSKA

Baśniowość w kulturze popularnej jako wyzwanie edukacyjne?84

ANNA STRZESZEWSKA

O współczesnej myśli narratywistycznej uwag kilka91

MIECZYŚLAW SPRENGEL

Edukacja dzieci w Outback w Australii98

RECENZJE–OMÓWIENIA

- Anna Mielczarek-Taica (rec.), Jarosław Domalewski i Piotr Mikiewicz,
Młdzież w zreformowanym systemie szkolnym104
- Kazimierz Wieczorkowski (rec.), Barbara Kita, *Między przestrzeniami.
O kulturze nowych mediów*111
- Stefan Konstańczak (rec.), Jacek Zbigniew Górnikiewicz, *Studia na odległość
w USA i w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*113
- Anna Leszczyńska-Rejchert (rec.), Stanisław Kawula, *Kształty rodziny współczesnej.
Szkice familologiczne*117
- Leszek Pawelski, *Konferencja: „Kondycja pedagogiki – dzisiaj. Kontynuacje,
inspiracje i wyzwania pedagogiczne z perspektywy gdańskiej”*124
- Ewa Romanowska, Joanna Dąbrowska, *Sprawozdanie z konferencji naukowej
nt. „Etos wychowania w dziejach narodu polskiego”*127

CONTENTS

ARTICLES-STUDIES

EDWARD HAJDUK <i>Doubtful educational experience</i>	7
JOHN TAYLOR GATTO <i>Against school: How state education hinders our children and why?</i>	23
STANISŁAW KAWULA <i>Social education in the concept of risk society</i>	32
AGNIESZKA KOMOROWSKA <i>Integrative education: A chance or a threat?</i>	43
EWA KOZAK <i>Verbal and non-verbal communication in intercultural contact</i>	52

COMMUNICATES-REPORTS

ROBERT PAWLAK <i>Four communes around a city: Educational problems of local communities around Warsaw</i>	59
IZABELA SYMONOWICZ-JABŁOŃSKA <i>Fairy-tale in pop culture as an educational challenge?</i>	84
ANNA STRZESZEWSKA <i>A few remarks on the modern narrative thought</i>	91
MIECZYŚLAW SPRENGEL <i>Children education in the Australian Outback</i>	98

REVIEWS-DISCUSSIONS

- Anna Mielczarek-Taica (rev.), Jarosław Domalewski i Piotr Mikiewicz,
Youth in the reformed school system 104
- Kazimierz Wiczorkowski (rev.), Barbara Kita, *Between spaces*.
On the culture of the new media..... 111
- Stefan Konstańczak (rev.), Jacek Zbigniew Górnikiewicz, *Distance studies in the USA
and in Poland on the turn of the twentieth century* 113
- Anna Leszczyńska-Rejchert (rev.), Stanisław Kawula, *The shape of a contemporary
family: Family study scetches*..... 117
- Leszek Pawelski, *Conference: "The state of education today: Continuations,
inspirations and pedagogical challenge from the Gdansk perspective"* 124
- Ewa Romanowska, Joanna Dąbrowska, *A Report from an academic conference:
"The ethos of education in the history of Polish nation"* 127

ARTYKUŁY–SPRAWOZDANIA

Edward Hajduk

WĄTPLIWE DOŚWIADCZENIA EDUKACYJNE

Ekonomiści, politolodzy, socjologowie przyjmują i upowszechniają poglądy odnośnie do dominacji pewnego rodzaju uwarunkowań rozwoju społeczeństwa. Politycy, autorzy programów, a także ludzie nauki, uznając jedno uwarunkowanie tego rozwoju, rozpoznali stopień jego oddziaływania w określonym typie społeczeństwa. Gdy surowcom naturalnym przypisywano znaczący udział w rozwoju gospodarczym, wskazywano, które społeczeństwa mają komfort, bowiem natura obdarzyła je bogactwami przedniej jakości. Gdy surowce naturalne ustąpiły pierwszego miejsca energii, dostęp do surowców energetycznych, zdolność społeczeństwa do korzystania z wielu takich źródeł energii absorbowały uwagę ludzi nauki, futurologów, polityków, autorów programów gospodarczych, strategów wojskowych. Gdy w rozwoju społeczeństwa wyeksponowano udział organizacji pracy – podmiotów wyznaczających działalność instytucji ekonomicznych, przedmiotem analizy naukowej stała się racjonalność organizacji takich instytucji rozpoznawania w różnych społeczeństwach.

1. Znaczenie kwestii edukacyjnej

Gdy uznano, że zdolność różnych instytucji gospodarczych do absorpcji naukowych osiągnięć przez ich praktyczne zastosowanie przesądza o rozwoju społeczeństwa, badaniu poddano działalność instytucji edukacji, z myślą o rozpoznaniu, czy instytucje te, będące składnikiem systemu różnych społeczeństw, uwzględniają w kształceniu potrzebę opanowania przez absolwentów umiejętności praktycznego zastosowania wiedzy naukowej. Przyspieszony rozwój gospodarczy rozpoznano w tych społeczeństwach, w których realizowane strategie rozwoju to uwarunkowanie doceniały, a instytucje edukacji imperatyw ten uznały za podstawę tworzenia programów kształcenia na każdym poziomie, przede wszystkim na poziomie wyższym.

Z publikacji socjologicznych, ekonomicznych, politologicznych lub futurologicznych możemy wyczytać przekonanie autorów, że głównym wyznacznikiem rozwoju

gospodarczego współczesnych społeczeństw są kompetencje twórców i realizatorów programów tego rozwoju, kompetencje nabyte także, a może przede wszystkim, w instytucjach edukacji. Ekonomiści, prakseologowie, socjologowie piszą o produktywności wiedzy tworzonej przez ludzi nauki, upowszechnianej przez instytucje edukacji, o zapotrzebowaniu na różne typy wiedzy w danym społeczeństwie, o wykorzystaniu wiedzy naukowej w produkcji, w usługach, w medycynie, w łączności, w zarządzaniu różnymi typami instytucji.

Czy te problemy wyznaczają przedmiot badań socjologii edukacji, psychologii kształcenia, pedagogiki, pedagogiki pracy w szczególności? Do postawienia tego pytania zachęca następująca myśl: „Wzmagająca się międzynarodowa konkurencja, która powstała na skutek globalizacji, stawia nowe wymagania wszystkim narodom. W konkurencji tej mogą skutecznie uczestniczyć tylko ci ludzie, którzy w instytucjach kształcenia posiadli umiejętność wczesnego rozpoznawania codziennych problemów i ich rozwiązywania”¹.

Zgadając się z taką diagnozą, dodamy, że ową umiejętność mogą ludzie opanować lub wzbogacić się o nią także poza instytucjami edukacji.

Siłą sprawczą innowacji technicznych, ekonomicznych, organizacyjnych są kompetencje pracowników instytucji ekonomicznych, finansowych, usługowych itp. nabyte w instytucjach edukacji oraz doświadczenie zawodowe uzyskane w instytucjach pracy zawodowej. W wersji bardziej rozmytej myśl tę zawiera opinia upowszechniana przez media o tym, że rozwój współczesnych społeczeństw jest uzależniony od poziomu wykształcenia ich członków. Ta niezbieżność poglądów, chyba pomijana w publikacjach, zachęca do wyrażenia własnej myśli. Naszym zdaniem należy odnotować różnice między wiedzą a wykształceniem, bowiem rozwój gospodarczy społeczeństwa jedni łączą z wykształceniem jego członków, a inni z ich kompetencjami (wiedzą, umiejętnościami, doświadczeniem).

Wiedza jest cechą osobową jednostki, a wykształcenie – jej cechą społeczną. Różnice historyczne ujęte są bardzo czytelnie, ludzie zawsze różnili się poziomem wiedzy, a poziomem wykształcenia różnią się od powstania instytucji edukacji. Wykształcenie uzyskuje jednostka tylko w instytucji, wiedzę może ona nabywać sama, bez udziału instytucji; niekiedy wykształcenie wymaga nostryfikacji, wiedza nie wymaga, niezależnie od tego, gdzie została uzyskana i przy czym udziale. Wykształcenie może być prawnie zakwestionowane, wiedzy prawnie nie można pozbawić nikogo. Na sali sądowej może być kwestionowana jej rzetelność. Produktywna jest wiedza, a nie wykształcenie, bowiem tworzymy dobra, konserwujemy je, wykorzystując wiedzę, umiejętności i doświadczenie, a nie wykształcenie.

Wykształcenie można uznać za wyznacznik ekonomicznego rozwoju społeczeństwa, generalnie pozytywnych zmian w społeczeństwie, jeśli jest trafnym wskaźnikiem

¹ G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002, s. 351.

wiedzy tych samych osób. Relacje między wykształceniem ludzi a zmianami korzystnymi, gospodarczymi społeczeństwa byłyby bardziej przejrzyste, gdyby absolwenci uczelni pracowali zgodnie z formalnym wykształceniem. Pośrednio można wówczas weryfikować ich kompetencje i funkcje edukacyjne uczelni. Ponieważ żaden z ww. warunków nie jest spełniany: a) wykształcenie nie jest rzetelnym wskaźnikiem wiedzy, b) absolwenci wykonują prace zawodowe zgoła inne od zakładanych w programie kształcenia akademickiego, trzeba odstąpić od stanowczego orzekania o związkach rozwoju gospodarczego społeczeństwa z wykształceniem jego członków i eksponować powiązanie tego rozwoju z ich wiedzą, kompetencjami.

2. Czym jest wykształcenie?

Stosownie do wymienionych różnic między wykształceniem a wiedzą jednostki, naszym problemem będzie ukazanie niektórych relacji wiedzy i informacji, przy swobodnym i zamiennym posługiwaniu się obu pojęciami w codziennych wysłowieniach. Następnie omówimy niektóre doświadczenia uzyskane w przekazie sformalizowanym wiedzy, w jednym zdefiniowaniu tego pojęcia. Dyscyplina nauki: socjologia wiedzy, socjologia nauki, socjologia edukacji, dydaktyka, która włączy się do tworzenia lub realizacji programu spełniającego postulat zawarty w przywołanym cytacie G. Mietzela, musi uporać się z kilkoma problemami merytorycznie niejednorodnymi.

W co wyposaża ucznia lub studenta edukacja?

Nauka tworzy *wiedzę*, ale komputer przetwarza *informacje*. Uczony sprawdza *hipotezy*, a dziennikarz posiada *informacje*. Sonda wysłana na Marsa przekazuje *informacje*. Uczni dokonali *odkrycia*, a media potwierdziły wcześniej przekazaną o tym *informację*. Uzyskujemy cenne *informacje*, a naukę pobieramy u mistrza zawodu.

Czy jest różnica między wiedzą i informacją? Łagodna wypowiedź brzmi:

„Być może [...] nie każdy rodzaj potocznie rozumianej informacji zasługuje na miano wiedzy”².

Dwa terminy, a może dwa pojęcia: „wiedza” i „informacja”, są też wykorzystane do opisu trzech wyróżników współczesnych społeczeństw: społeczeństwa informatycznego, społeczeństwa informacji (A. Mattelart), a nawet ery informacji (B. Gates), społeczeństwa kognitariuszy (J. Koziński), społeczeństwa wiedzy (I. Białecki). Przy założeniu, że są to różne pojęcia, określenie relacji między nimi staje się niezbędne wówczas, gdy opisu współczesnych społeczeństw dokonujemy w przekazie dydaktycznym, a jest to przekaz propedeutyczny, przewidziany w programie edukacji socjologicznej, politologicznej lub pedagogicznej.

² K. Mudyń, *O granicach poznania w kategoriach wiedzy, niewiedzy i antywiedzy*, „Prakseologia” 1993, nr 3–4, s. 149.

To nie jest problem jedynie semantyczny, ma on też inne aspekty, mianowicie epistemologiczny i metodologiczny.

Badania empiryczne mogą być podporządkowane realizacji dwojakiego rodzaju celów poznawczych: uzyskaniu prawdy i zdobyciu bogatej informacji. Te dwa cele poznawcze są ze sobą w konflikcie.

„Utrzymując, że celem postępowania badawczego jest zarówno prawda, jak informacja, i twierdząc, że wówczas, gdy badacze uprawiają naukę – a nie, gdy zalecają stosowanie rezultatów badań naukowych, preferują raczej prawa i teorie informatyczne niż prawdziwe – należy podkreślić, że badacze uprawiający nauki empiryczne szukają nie jakichkolwiek informacji, lecz informacji empirycznych”³.

Psychologowie piszą o poziomach przetwarzania informacji. Odczytujemy też opis relacji między wiadomościami, informacjami a wiedzą. „Wiadomości i informacje zorganizowane są w systemy pojęciowe, odpowiadające określonym domenom przedmiotowym (dziedzinom wiedzy), oraz w systemy relacji reprezentujące ogólne zależności między jednostkami wiedzy, obiektami rzeczywistości, zdarzeniami i procesami. Wiadomości, informacje, systemy pojęciowe i systemy relacji reprezentują różne poziomy wiedzy. Systemy pojęciowe wraz z umiejscowionymi w nich wiadomościami i relacjami tworzą schematy poznawcze w postaci skryptów, wzorców i konstruktów”⁴.

Tak dokładny opis relacji pojęć: wiadomości – informacje – wiedza trudno uzyskać z lektury, skądinąd bardzo cennej poznawczo i praktycznie przydatnej, pracy G. Mietzla *Psychologia kształcenia*. Autor pisze o pozyskiwaniu nowych informacji (s. 245–262), o powiększającym się zasobie wiedzy (s. 262–265) i transferze wiedzy (s. 341–351). Wprowadzenie dokładnych rozróżnień wzmocniłoby dydaktyczne walory tej pracy, przy widocznych walorach poznawczych.

Miary stosowane do opisu informacji (*bit*, *bajt*, *megabajt*, *gigabajt*) nie są stosowane w opisie wiedzy, a cecha logiczna wiedzy (prawdziwość, fałszywość), zasadnie albo niezasadnie odnoszona jest też do wiadomości i do informacji. A jeśli już te rodzaje zadań zostaną zadowalająco rozwiązane – co jest deklaracją optymistyczną – trzeba określić relacje pojęć: wiedza – przekonania. Niektóre wątki tej relacji omawia A. Putko w pracy *O naturze przekonań jako reprezentacji umysłowych*. Socjolog wiedzy lub edukacji zauważy po lekturze tej pracy, że subdyscypliny socjologii nie odróżniają owej odmienności tak precyzyjnie, jak autor przywołanej pracy. Niektórzy socjologowie chyba zamiennie traktują oba terminy, tak jakby były jednakowymi pojęciami⁵. Wnikliwą analizę różnicy pojęć: wiedza – opinia – przekonania, wiedza potoczna – wiedza naukowa przeprowadził M. Ziółkowski w pracy *Wiedza, jednostka, społeczeństwo*⁶. Rozróżnienie poczynione jest przygotowaniem do zdefiniowania przedmiotu badań

³ A. Siemianowski, *Poznawcze i praktyczne funkcje nauk empirycznych*, Warszawa 1976, s. 93.

⁴ S. C. Nosal, *Psychologia myślenia i działania menedżera*, Kraków 2001, s. 382.

⁵ Np. M. Ziółkowski, *Wiedza [w:] Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002.

⁶ M. Ziółkowski, *Wiedza, jednostka, społeczeństwo*, Warszawa 1998, s. 25–41.

socjologii wiedzy. Można je rekomendować tym, którzy czynnie uczestniczą w dystrybucji wiedzy, a przedmiotem ich refleksji jest jakość udostępnianych innym wartości i wzorów kultury.

3. Pojmowanie pojęcia „wiedza” – możliwe sposoby rozumienia

A jeśli socjolog wiedzy, socjolog edukacji, pedagog lub autor programu edukacji sformalizowanej, autor podręcznika akademickiego lub szkolnego upora się z różnieniem treści pojęć: informacje, wiadomości, przekonania i wiedza, zmierzy się z potrzebą uzasadnienia przyjętego przez siebie podziału wiedzy tworzonej lub upowszechnianej. Od tego obowiązku trudno się uwolnić, bowiem instytucje edukacji obejmują swoim oddziaływaniem, w wieloletnim przedziale ich biografii, setki tysięcy uczniów i studentów, którzy w tych instytucjach opanowują wiedzę, umiejętności, układy wartości. W instytucjach edukacji uczeń/student opanowuje gotowe schematy wiedzy, w szczególnych układach może tworzyć wiedzę wraz z nauczycielami i rówieśnikami. Zachęty, aby nauczyciele współtworzyli wiedzę z uczniami, idą od tych, którzy są przekonani, że wiedzę tworzyć może każdy w każdym wieku, jeśli warunki zewnętrzne będą temu sprzyjały, w odróżnieniu od tworzenia dzieła muzycznego, do czego trzeba mieć talent. Sądzę jednak, że z faktu posiadania przez nas wiedzy nie można wnioskować, że sami ją mogliśmy tworzyć. A pytając o to, jaką wiedzę można tworzyć, odpowiedzi udzielimy innej, gdy przyjmiemy teorie J. Piageta, a innej, gdy akceptujemy teorie L. S. Wygotskiego. Zwalniając się z uprawomocnienia odpowiedzi, możemy zadowolić się dowolną definicją zaproponowaną przez uczniów/studentów, dowolnym podziałem obiektów, dowolnym opisem zależności między zjawiskami, zdarzeniami, cechami. Do oceny wiedzy wytworzonej przez uczniów/studentów nauczyciel potrzebuje kryteriów. A te są pochodną przyjętej przez nauczyciela definicji wiedzy, co wyznaczy jego preferencje epistemologiczne – wszak są różne podziały wiedzy i niejednakowa praktyczna przydatność różnych jej rodzajów. Stosując przyjętą przez siebie definicję wiedzy, bardziej pozytywnie ocenia wiedzę jednego ucznia/studenta, a mniej wiedzę drugiego, gdyż każdy wytworzy inny jej rodzaj w identycznych warunkach edukacji. Jakość wiedzy raczej nie koreluje wyłącznie z metodą jej tworzenia, ale też takie przekonanie nie stanowi przesłanki do przyjęcia poglądu, że rzetelną wiedzę może tworzyć każdy, a dobrą pastę do zębów produkują wyłącznie znawcy technologii jej wytwarzania. Dlatego więc uznać można, że wiedza stanowiąca rezultat dyskusji uczniów/studentów ma walor poznawczy większy niż wiedza przekazana przez nauczyciela lub uzyskana z podręczników? Możemy więc rozstać się z myślą o wytworzeniu wiedzy w przekazie dydaktycznym, a przystąpić do przedstawienia rejestru podziałów wiedzy wyróżnionych przez autorów prac naukowych.

Ekspansja nauki, włączenie nauki do programu edukacji – od przedszkola do uniwersytetu, przyczyniła się do utrwalenia podziału na wiedzę naukową i wiedzę potocz-

ną, a w konsekwencji do dyskryminowania walorów epistemologicznych wiedzy potocznej (T. Hołówka, T. Maruszewski). Wykorzystanie wiedzy naukowej do rozwiązywania problemów praktycznych sugerowało podział wiedzy na teoretyczną i praktyczną, a zdaniem niektórych do podziału nauk na teoretyczne i praktyczne (A. Siemianowski). Coraz powszechniejsze wykorzystywanie praktycznej wiedzy naukowej umacnia podział wiedzy na teoretyczną i empiryczną.

Psychologowie poznawczej psychologii wyodrębniają wiedzę typu „wiem, że...” (deklaratywną) i typu „wiem jak...” (proceduralną) i wskazują na wiele różnic między obu typami wiedzy⁷.

Odnotować trzeba też podział wiedzy na *eksplicite* i *implicitie*, przyjmowany przez etnometodologię, psychologię poznawczą i antropologię kultury. Przekonanie o realności tego podziału zachęca do stawiania pytań o treści tej wiedzy: stanowią ją wyłącznie wytwory umysłu czy cechy desygnatów – składników świata zewnętrznego? Inne pytanie odnosi się do genezy wiedzy *implicitie* (milczącej): czy tworzymy ją świadomie, czy też jest ona efektem procesów niekontrolowanych; jakie są sposoby rozpoznawania jej zasobów, zmian w jej zasobach, a także czy wiedza milcząca może być przesłanką przydatną do tworzenia programów działania praktycznego? W jakich składnikach języka wiedza taka jest zakodowana oraz czy podlega ona sprawdzeniu empirycznemu i ocenie w kategoriach prawdy – fałszu? A może jest to wyłącznie domniemanie badacza, że sam posiada także wiedzę i inni też są w nią wyposażeni? Skoro jest odrębną wiedzą *implicitie* i jedynym jej wyróżnikiem ontologicznym jest utajoność, a inne cechy są już rozpoznane, to traci ona swój status ontologiczny. Domyślamy się, że nie można jej udostępniać innym, gdy jest *implicitie*, wszak wiedzę można czynić przedmiotem wymiany, jeśli język nadawcy i odbiorcy ma taką samą semantykę. Nie można więc wprowadzić do programu szkolnego edukacji sformalizowanej, wiedzy *implicitie*, gdyż nie wiemy, jakie składniki języka lub inne systemy znaków są jej nośnikiem. Dyspocenci wiedzy milczącej mogą ją przetwarzać na inne dobra, ale udostępniać innym nie zdołają, co ogranicza społeczne znaczenie wiedzy milczącej. Znaczący problem uważają, że jest to wiedza ekspertów. Sternberg wyróżnia takie cechy wiedzy milczącej:

- ma charakter proceduralny, jest ściśle związana z działaniem;
- istnieje w powiązaniu z indywidualnymi cechami jednostki, która tę wiedzę nabywa;
- jest nabywana z małą lub z żadną pomocą innych osób, tzn. jest zdobywana dzięki osobistym doświadczeniom, a nie dzięki instrukcjom otrzymanym od innych⁸.

⁷ K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław 1996.

⁸ Cyt za: E. Magier, *Wiedza milcząca – stanowiska teoretyczne i empiryczne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4.

Ważność problemu poznawczego może wyznaczać jego obecność w różnych dyscyplinach nauki. Uznanie wiedzy za wyznacznik gospodarczych zmian we współczesnych społeczeństwach sprawia, że spór o podział wiedzy, epistemologiczną odrębność wyróżnionych typów wiedzy, absorbuje ludzi nauki. Oni sami też nadają poznawczą rangę problemom dyskutowanym.

Poszukiwacze kolejnych podziałów wiedzy stwierdzają obecność w literaturze psychologicznej informacji o wiedzy uzyskanej nie w dyskursie, a intuicyjnie, i o przydatności intuicji w podejmowaniu decyzji przez menedżerów⁹. Nie uzyskają oni pełnego opisu osobliwości intuicyjnego wytwarzania wiedzy, klarownego wykładu o jej genezie, o możliwościach intuicyjnego tworzenia wiedzy metodami symbolicznymi, o ustalaniu zasobu tej wiedzy zdeponowanego w umyśle jednostki i o możliwościach efektywnego udostępniania wiedzy tak pozyskanej innym jednostkom. A jeśli intuicja jako sposób radzenia sobie skutecznego z praktycznymi problemami (tworzenie poznawczych przesłanek do ich rozwiązywania) ma genetyczne uwarunkowania, to jakie są racjonalne wyjaśnienia znacznych różnic w zakresie kompetencji wyznaczonych przez tę cechę umysłu? Genetyka, a nie edukacja tworzy elitę menedżerów? Czy jednak edukacja może tę cechę rozbudowywać, utrzymywać, uaktywniać w tworzeniu wiedzy? Problem epistemologiczny, wyrażony w pytaniu o walory poznawcze wiedzy uzyskanej intuicyjnie, ma kontekst dydaktyczny (edukacyjny): czy można reguły intuicyjnego tworzenia wiedzy dokładnie rozpoznać i przez ćwiczenia w ich opanowaniu ułatwić podejmowanie trafnych decyzji kierowniczych, czy też należy pogodzić się z rozdziałem tych kompetencji intelektualnych dokonywanym przez naturę? Inny podział wiedzy proponuje R. Wójcicki, zwracając uwagę na dwa znaczenia tego terminu: „W rozumieniu, które nazywamy epistemologicznym, wiedza to tyle, co zbiór przekonań, które po pierwsze zostały należycie uzasadnione, po drugie zaś są prawdziwe [...]. Wiedza w rozumieniu metodologicznym to zbiór krytycznie rozwijanych systemów przekonań np. teorii naukowych, których twierdzenia (sądy) pozostają względem siebie w określonych zależnościach – zarówno treściowych (np. dotyczą tej samej klasy, zjawisk) jak i formalnych – sądy, z jakich składają się różne systemy przekonań, należące do tej samej „dziedziny wiedzy” (np. dyscypliny badawczej) łączą zależności logiczne”¹⁰.

W rozumieniu epistemologicznym wiedza utożsamiana jest ze zbiorem, może systemem przekonań bardzo prawdopodobnych, jednak dokładnie sprawdzonych zgodnie z procedurami stosowanymi w nauce. W rozumieniu metodologicznym wiedza jest zbiorem przekonań, może systemem przekonań, spełniających przynajmniej dwa postulaty: a) opisują tę samą klasę, kategorię zjawisk, procesów (zdarzeń, cech); b) pozostają w stosunku do siebie w relacjach semantycznych, relacjach logicznych, wykluczających niezgodność, a tym bardziej sprzeczność. W rozumieniu metodologicznym

⁹ S. C. Nosal, op.cit., s. 270–273; J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985, s. 65.

¹⁰ R. Wójcicki, *Wykłady z logiki z elementami teorii wiedzy*, Warszawa 2002, s. 235–236.

wyróżniamy wiedzę dyscyplin nauki (socjologii, psychologii), a także teorie tej samej dyscypliny nauki wyjaśniającej, każda inaczej wyjaśnia badane procesy, zjawiska, np. genezę empatii. W obu definicjach nie ma informacji o sposobach tworzenia wiedzy ani o funkcjach wiedzy i jej budowie.

4. Co oferuje szkoła?

Jeremy Rifkin napisał pracę *Wiek dostępu*, w której upowszechnia pogląd, że dostęp do dóbr, możliwość ich użytkowania, a nie posiadanie na własność, decyduje o sukcesie ekonomicznym, o komforcie życia¹¹. Zgadając się z J. Rifkinem powiemy, że o komforcie życia jednostki decyduje dostęp do instytucji edukacji, instytucji pracy zawodowej i do instytucji służby zdrowia. Instytucje edukacji dysponują dobrem nieskończenie podzielonym, dobrem upowszechnianym przez media, prace naukowe. Instytucje edukacji kontrolują poziom opanowania tego dobra i poświadczają to dokumentem, który może ułatwić dostęp do instytucji pracy zawodowej. Naukowa kontrola może służyć ustaleniu, jaka jest jakość dobra udostępnianego przez instytucje edukacji. Szkoła jest instytucją przebywania dzieci i młodzieży, może także nauczycieli. Można ją nazwać „przebywalnią”. Byłaby to nazwa trafniejsza niż nazwa przechowalnia, bowiem przechowujemy rzeczy, dzieła, artykuły. Dzieci przebywają w szkole, młodzież przebywa w szkole, urzędnik przebywa w pracy, kuracjusz przebywa w sanatorium, aresztowany przebywa w areszcie śledczym. Sympatycy różnych postaci antyfundamentalizmu doświadczać mogą satysfakcji, bowiem przebywający w instytucjach edukacji nie poddają się indoktrynacji, nawet ją bojkotują lub kontestują albo pozorują posłuch dla dyrektyw nauczyciela. Szkoła, której działalność zawęza się jedynie do takiej funkcji, uczy bezradności, a nie samodzielności. Czy tak można zdefiniować funkcje uczelni?

Gdy spór o podziały wiedzy uznamy za epizod bez znaczących konsekwencji poznawczych albo za wymagający rozstrzygnięcia przed decyzjami dydaktycznymi, nie przesądzimy o doborze argumentów przemawiających za akceptacją jednego poglądu spośród dwóch opozycyjnych. Przyjmując kryteria epistemologiczne, możemy uznać, że każdy rodzaj podziału wiedzy jest tak samo prawomocny, jak każdy inny. Ale tworzenie wiedzy przynosi konsekwencje praktyczne. Wiedza ma także wartość ekonomiczną dlatego, że może być przetwarzana na taką wartość albo zamieniana na nią. A skoro tak, trzeba odpowiedzieć na pytanie, jakie rodzaje wiedzy powinny być obecne na rynku edukacyjnym? W trybie orzekającym, wyrażając myśl, zapytamy, jakie rodzaje wiedzy są obecne w sformalizowanym przekazie edukacyjnym. Po sformułowaniu odpowiedzi na pierwsze z tych pytań, zaktualizujemy dostosowywanie metod dystrybucji wiedzy i środków transportu, nośników wiedzy dających się sprawdzać, jakiej wiedzy są nośnikami.

¹¹ J. Rifkin, *Wiek dostępu*, Wrocław 2003.

Dostępne nam publikacje kwalifikowane do socjologii edukacji, opisujące aspiracje edukacyjne młodzieży, koncentrują się na preferencji uczelni i kierunków studiów. Nie ukazują, jaką wiedzę lub jakie umiejętności pragnie ona opanować. Może chce ona otrzymać metkę „wykształcenie”, bo towar „wiedzę” posiada – albo towar nie jest jej potrzebny i przy wyborze uczelni lub kierunku studiów jakość udostępnianej wiedzy nie podlega rozpoznaniu przez dokonujących tego wyboru. Socjologia edukacji w jednej znanej mi edycji bada uwarunkowania dostępu do różnych poziomów wykształcenia, a następnie sugeruje badanie przebiegu życia dysponentów różnych dyplomów. Ten rodzaj powiązań łatwiej ustalić niż zróżnicowanie przebiegu życia, gdy za wyznacznik przyjmuje się rodzaj opanowanej wiedzy lub opanowanych umiejętności. Pośrednio merytoryczne walory wiedzy mogą być oceniane poprzez ukazanie karier życiowych absolwentów różnych kierunków studiów, a znaczenie dyplomów poprzez rozpoznanie karier zawodowych absolwentów tego samego kierunku studiów, lecz pochodzących z różnych uczelni¹².

Podręczniki z logiki (Z. Ziemiński), z teorii wiedzy (Z. Chlewiński, R. Wójcicki), z metodologii nauk społecznych (J. Kmita; S. Nowak, P. Sztompka; A. Makarczyk) zawierają opis różnych typów wiedzy i różnych języków – nośników wiedzy. Są to definicje, podziały (klasyfikacje, typologie), hipotezy, opisy regularności empirycznych, generalizacje historyczne, prawa nauk (empirycznych i dedukcyjnych), teorie naukowe.

Ten podział wiedzy przyjmują ci uczeni, którzy uznają pogląd, że nauka jest jedyną dziedziną kultury, która realizuje trzy funkcje: poprawnie wyjaśnia zjawiska, zdarzenia, które bada, trafnie przewiduje bieg zdarzeń przyszłych i tworzy wiedzę przydatną do realizacji celów praktycznych: leczenia, nauczania, konstruowania urządzeń technicznych. Realizacja trzech funkcji wyznacza społeczne znaczenie nauki, udział jej w radzeniu sobie z problemami doświadczanymi przez współczesne społeczeństwa.

5. 0 dystrybucji wiedzy

Nabywanie wiedzy różni się od kupowania jabłek. Kupując jabłka, wiemy, na jakie się decydujemy: twarde albo miękkie, słodkie albo kwaśne. A wiedzę możemy ocenić po jej uzyskaniu, a niekiedy dopiero, gdy chcemy ją wykorzystać, albo wcale nie dokonamy oceny. Sprzedaż – kupno to realizacja umowy, zgoła innym stosunkiem społecznym jest nauczanie. Nauczający ma obowiązek udostępniać wiedzę o największej wartości, przydatną nauczaniem do rozumienia różnych fragmentów świata, swojego usytuowania w nich i przydatną do tworzenia lub realizacji programów działania praktycznego. Nauczający winien posiadać rozeznanie, co udostępnić: informacje, wiadomości, opinie, przekonania czy wiedzę i komunikować nauczaniem, jakie wytwory aktywności intelektualnej mu udostępnić i ewentualnie wskazać na różnice między

¹² T. Stalewski, *Kształcenie i zawód specjalisty zarządzania*, Wrocław 2000.

nimi. Realizacja takiego postulatu stanowi warunek konieczny uzyskania samodzielności intelektualnej przez nauczanych.

Uczestnicząc w dystrybucji wiedzy, z rozmysłem można respektować pewne imperatywy zewnętrzne w stosunku do ciągu działań, które jednocześnie limitują ich efektywność. Pierwszy to wybór jednej epistemologii, jednej definicji wiedzy, po drugie – przyjęcie jednego podziału wiedzy naukowej, po trzecie – dokładne określenie przynajmniej jednego celu edukacji – np. przygotowanie do pożytecznego poznawczo czytania tekstów naukowych, po czwarte – odwoływanie się do doświadczenia życiowego studentów, po piąte – koncentrowanie się na składnikach języka jako nośnikach wiedzy i na niezależności treści, znaczeniu w stosunku do ich budowy¹³. Olbrzymi przyrost wiedzy naukowej z dowolnej dziedziny, przyrost ilościowy periodyków ukazujących zasady dystrybucji wiedzy (w języku angielskim – 32 periodyki – „Journals in Education”) miliony „konsumentów” wiedzy wymuszają poszukiwanie procedury ułatwiającej opanowanie umiejętności radzenia sobie ze złożonymi, myślowymi obrazami świata społecznego.

Stosownie do tego postulatu dokonywana przez nas dystrybucja wiedzy w systemie sformalizowanej edukacji generuje doświadczenie, które werbalizujemy z myślą o porównywaniu z doświadczeniem cudzym. Jakie odnotowaliśmy utrudnienia doznawane przez studentów nauczanych metodologii nauk społecznych? Omówimy je zgodnie z przekonaniem, że dystrybucja wiedzy ma ułatwić jej odbiorcom czytanie tekstów naukowych i rozpoznawanie, jakie typy wiedzy one udostępniają. Zdziwienie nad dokonanymi konstatacjami będzie też w naszych relacjach nie w pełni usprawiedliwione.

Dbałość o jednoznaczność pojęć danej dyscypliny nauki dokumentują metodologowie (J. Kmita, S. Nowak), autorzy podręczników (P. Sztompka, Z. Ziemiński) i twórcy nowych dyscyplin (T. Kotarbiński) lub subdyscyplin nauki (W. Morawski). Ich prace motywują do wprowadzania studentów w taki tryb postępowania poznawczo pożytecznego, jaki można z nich odczytać.

Nauczani przez nas studenci (IV rok studiów) nie mogli wskazać podobieństwa sensu dwóch składników języka:

1. Jeżeli uczeń uczęszcza na lekcje, to jest uczniem pilnym.
2. Pilnym uczniem nazywamy ucznia uczęszczającego na lekcje.

Dla niektórych ułatwieniem było pytanie: „Na jakie pytanie zdania te stanowią odpowiedź?” Domyślamy się, że wykorzystanie liczby pojedynczej w pytaniu stanowiło niezamierzoną sugestię wskazującą, jaka powinna być odpowiedź. Znaczący procent adresatów pytania nadal nie radził sobie ze sformułowanym problemem, trafnym jego odczytaniem i udanym rozwiązaniem.

A jeszcze większego utrudnienia doświadczali studenci, gdy próbowali rozpoznać różnice między sensem tych zdań a składnikiem języka przedstawionym niżej:

3. Uczeń X, uczęszczający na lekcje, jest uczniem pilnym.

¹³ E. Narkiewicz-Niedbałec, *Wiedza naukowa studentów i jej zastosowanie przy formułowaniu dyrektyw praktycznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 3.

Ten składnik języka zawiera dwa sądy i można zastąpić go dwoma o innej budowie:

3a. Uczeń X uczęszcza na lekcje.

3b. Uczeń X jest uczniem pilnym.

A jeśli je połączymy spójnikiem „i”, to można ułatwić twierdzenie, że składnik języka nr 3 nie jest definicją. Przypuszczamy, że według studentów składniki języka o budowie odmiennej (zawierają) komunikują odmienne sensory, znaczenia. A każde ze zdań 1–3 wyróżnia inną budowę. Studenci o tej różnicy nie mówili.

Nie uzyskaliśmy też poprawnej odpowiedzi na pytanie: „Co różni dwa rodzaje podziałów uczniów oprócz treści zdań, które komunikują o podziałach?”

4. Uczniów dzielimy na uczniów szkoły podstawowej i uczniów szkoły średniej.

5. Uczniów dzielimy na bardzo pilnych, pilnych, mało pilnych.

Ułatwieniem okazało się pytanie o to, które zdanie informuje o podziale uczniów w pełni rozłącznym, a które o podziale raczej nierozłącznym. Jednak o tym, że jeden podział jest klasyfikacją, a drugi typologią, moi partnerzy nie wiedzieli. Zasadność naszych oczekiwań wyznacza zdanie przez studentów egzaminów z przedmiotów, których program kształcenia zawiera analizę podziałów, zasad poprawnych podziałów, kryteriów wyznaczających rezultat dokonanych podziałów, cech, zdarzeń, zjawisk. Zupełną bezradność intelektualną ujawnili studenci, gdy zachęceni byli do wskazania podobieństwa i różnicy między trzema rodzajami składników języka:

6. Przy wzroście temperatury powietrza śnieg topnieje.

7. Jeżeli wzrasta temperatura powietrza, to śnieg topnieje.

8. Wzrasta temperatura powietrza i śnieg topnieje.

Ostatniego składnika języka nie uznają studenci za nośnik wiedzy o zależnościach, o oddziaływaniach jednego rodzaju zjawisk na drugi. To powszechne przekonanie osłabło wówczas, gdy podane zostały przykłady komunikowania takiego typu wiedzy w codziennym werbalizowaniu myśli:

9. Otrzymałem piękny prezent i bardzo się ucieszyłam.

10. Dosypałam soli do zupy i zupa jest smaczniejsza.

Te przykłady nie pomogły jednak studentom we wskazaniu różnic między zdaniem 7 i 8, oprócz odmiennej budowy. Nie pomogło w pełni studentom pytanie: „Które z tych zdań opisuje stany rzeczywiste, a które możliwe”, gdy porównujemy zdania 7 i 8. Ci sami studenci nie sformułowali poprawnej odpowiedzi na pytanie: „Jaka jest różnica, oprócz treści, między zdaniami podanymi niżej?”

11. Im większa liczebnie społeczność terytorialna, tym mniejsza śmiertelność niemowląt.

12. Im pełniejsze wyposażenie społeczności terytorialnej w instytucje opieki nad matką i dzieckiem, tym mniejsza śmiertelność niemowląt.

Niewystarczająco pomocna okazała się prośba o ustalenie, które zdanie opisuje relacje między dwoma stanami społeczności terytorialnej, a które opisuje uwarunkowania stanu społeczności wskazanego w części zdania następującej po zaimku „tym”,

przez stan społeczności wskazany w części zdania przed zaimkiem „tym”. Łatwiej radzili sobie studenci z odpowiedzią na pytanie, co należy zmienić w społeczności terytorialnej, aby zmniejszyć w niej śmiertelność niemowląt. Po udzieleniu trafnej odpowiedzi na to pytanie, pozostali jednak bezradni wobec oczekiwań, aby wskazali różnice między zdaniami 10 i 12. Identyczność budowy zdań blokowała wskazanie ważnych różnic w wiedzy komunikowanej przez te zdania.

Rejestr poczynionych obserwacji w przekazie wiedzy studentom i ich udziału w jej tworzeniu wzbogacimy o nowe, wcześniej niesygnalizowane elementy. Zachęcaliśmy studentów do wykorzystania treści podanego zdania i sformułowania nowych zdań, które dokładniej niż ono opisują komunikowane przez nie oddziaływanie, zależności. Zdanie „macierzyste” ma kształt:

A. Wiedza ludzi wpływa na ich gotowość do pomagania innym.

Wspomagani różnymi zachętami sformułowali dwa zdania:

A1. Bogatsza wiedza ludzi, większa ich gotowość do pomagania.

A4. Uboższa wiedza ludzi, mniejsza ich gotowość do pomagania.

Przy wyraźnych zachętach, wspomaganych informacją, że są jeszcze inne możliwe relacje między wiedzą ludzi a gotowością do pomagania, mogłem uzyskać – z pewnymi oporami – akceptację propozycji sformułowania takich zdań:

A2. Bogatsza wiedza ludzi, mniejsza ich gotowość do pomagania.

A3. Uboższa wiedza ludzi, większa ich gotowość do pomagania.

Jedno przypuszczenie pojawia się, gdy zamierzamy zrozumieć opór przeciwko poszukiwaniu innych konstrukcji języków, gdy dwie już stworzyli (A1 i A4). Prawdopodobnie studenci przyjmują aksjologiczne założenie, fundamentalne w doktrynie manichejskiej: pozytywnie oceniana prawdopodobna przyczyna wywołuje skutek tylko pozytywnie oceniony, a negatywnie oceniona prawdopodobna przyczyna wywołuje skutek tylko negatywnie oceniony. Wykluczona jest niespójność aksjologiczna, tzn. aby prawdopodobna przyczyna oceniana pozytywnie wywołała skutek o negatywnej wartości moralnej albo prawdopodobna przyczyna oceniana negatywnie generowała skutek oceniany pozytywnie. Urealnienie takiego rodzaju relacji – moralnego dobra i zła – o jakim było powyżej, burzy porządek aksjologiczny i pozbawia jednostkę mocnych przesłanek moralnie słusznych decyzji. Taki pogląd zarejestrował S. Ossowski: „[...] nie dopuszcza się przyczynowych wyjaśnień, przy których zjawiska oceniane pozytywnie mogłyby być uwarunkowane przyczynowo przez zjawisko oceniane negatywnie albo przy których pozytywne zjawiska mogłyby mieć ujemne skutki”¹⁴.

Szczególnie widoczne jest niezdecydowanie studentów, gdy są pytani o składniki języka będące nośnikami wiedzy o zależnościach zjawisk, zdarzeń, cech. Wyraźnie nie radzą sobie z wyrażeniem stanowczego przekonania odnośnie do zdania:

13. Im dłuższe włosy mają uczennice, tym dokładniej rozumieją prawa Newtona.

¹⁴ S. Ossowski, *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa 1962, s. 154.

Zdanie o takiej treści nie komunikuje wiedzy o zależnościach, bowiem jest nieprawdziwe. Tak sądzą pytani studenci. Uzyskaniu innych doświadczeń poznawczych służyło pytanie sformułowane niżej:

Czy składnik języka o budowie:

14. Mama powiedziała do córki: „Kto słucha rad ludzi doświadczonych, ten popełnia mniej błędów”, informuje o występowaniu zależności obiektywnych? Studenci dopiero po dodatkowych pytaniach rozpoznali dwa zdania (sądy) i uznali, że jedno taką wiedzę komunikuje. Wyraźne niezdecydowanie studentów dostrzec można było, gdy musieli ustalić, ile sądów (myśli) zawiera składnik języka:

15. Przypuszczam, że doświadczenie ludzi w pomaganiu wpływa na ich gotowość do pomagania.

A można go odczytać tak:

- a) autor tego zdania ma słabe przekonanie o tym, że „doświadczenie ludzi w pomaganiu wpływa na ich gotowość do pomagania”;
- b) niezależnie od tego, kto jest autorem takiej wypowiedzi, komunikuje ono realną zależność gotowości do pomagania od doświadczenia ludzi w pomaganiu.

Odczytanie „a” wymaga innego sprawdzenia niż odczytanie „b”. W wersji „a” nie może być hipotezą, a w wersji „b” hipotezą być może. Stwierdzone przez nas niezdecydowanie studentów, ile sądów (myśli) komunikują przedstawione składniki języka, można uznać za wskaźnik trafności konstatacji: trudno zapamiętać składnik języka zawierający dwa lub więcej sądów¹⁵, ale też niełatwo ustalić, ile sądów (myśli) jest zakodowanych w danym składniku języka.

Zgoła inny rodzaj problemów stwarza studentom rozstrzygnięcie, który rodzaj wiedzy ma walor praktyczny, potwierdzony w astronautyce, w budowie pojazdów kosmicznych:

16. Słońce obraca się wokół Ziemi.

17. Ziemia obraca się wokół Słońca.

W tym kontekście postawiliśmy studentom pytanie, który rodzaj wiedzy może być przydatny nauczycielom, rodzicom, duchownym do realizacji celów praktycznych:

18. Doświadczenie ludzi w pomaganiu wpływa na ich gotowość do pomagania.

19. Im bardziej pozytywne doświadczenie ludzi w pomaganiu, tym większa ich gotowość do pomagania.

Nasze dociekania są pochodną przekonania, że wiedza z nauk empirycznych powinna być przydatna do rozwiązywania problemów praktycznych.

Edukacja metodologiczna podporządkowana była także ukazaniu studentom reguł uwiarygodnienia wiedzy (legitymizacji wiedzy). Propozycja nasza miała trzy warianty. W pierwszym należało ocenić logiczną wartość drugiego zdania, gdy znamy wartość zdania pierwszego.

¹⁵ G. Mietzel, op.cit., s. 235.

20. W Krakowie jest uniwersytet (zdanie prawdziwe).

21. Nieprawda, że w Krakowie jest uniwersytet.

Trafna odpowiedź poprzedzała pytanie: czy uznanie drugiego zdania za fałszywe wymagało uprzedniego przeprowadzenia badań empirycznych.

Drugi wariant sprawdzania wiedzy przez studentów polegał na udzieleniu odpowiedzi na pytanie, które zdanie jest prawdziwe, a które fałszywe?

22. Jeżeli Warszawa ma więcej mieszkańców niż Poznań, to Poznań ma mniej mieszkańców niż Warszawa.

23. Jeżeli Warszawa ma więcej mieszkańców niż Poznań, to Poznań ma tyle samo mieszkańców co Warszawa.

Trafna odpowiedź poprzedzała pytanie stawiane studentom: co przesądzało o ich trafnym wskazaniu? Żadna odpowiedź niewspomagana przez nas nie była poprawna. Kłopotliwe było też dociekanie autora pytania, czy zdania te mogą być hipotezą.

Trzeci wariant to pytanie, co może przesądzić o uznaniu albo zakwestionowaniu zdania:

24. Im wyższe wykształcenie mają ludzie, tym chętniej pomagają innym ludziom.

Częściej można było wskazać poprawną odpowiedź na to pytanie niż na postawione w wariacie pierwszym lub drugim spośród pytań przedstawionych wyżej. Intelaktualna bezradność studentów okazała się szczególnie dostrzegalna, gdy byli zachęceni do przyjęcia albo odrzucenia, z prośbą o podanie powodów własnej decyzji, następującego zdania:

25. Im większy błąd, tym większy stopień pewności, że wynik obarczony tym błędem jest prawdziwy¹⁶.

Studenci, adresaci oczekiwań autora, poznawali testy statystyczne oraz ich przydatność do obrony albo kwestionowania sprawdzanej empirycznie hipotezy.

Rodzaj omawianych ze studentami problemów i dobór przykładów służących diagnozie ich możliwości radzenia sobie z nimi powinny wytwarzać przekonanie o tym, że wiedza pewna ma często mniejszy walor poznawczy niż wiedza mniej pewna. A taka jest wiedza o uwarunkowaniach przekonań ludzi, wartości akceptowanych, oraz ich zachowań publicznych. Taką wiedzę przekazywać można studentom z nadzieją, że będzie ona produktywnie wykorzystywana. Przedstawione rozpoznanie możliwości radzenia sobie przez studentów z problemami metodologicznymi prowadzi do smutnej konstatacji. Wydłuża się okres mojego oczekiwania na urealnienie postulatu: student wchodzi do uczelni z własnym długopisem, a opuszcza ją z własnym pomysłem na życie, wspomagany rzetelną wiedzą.

Jakie są efekty prób przygotowania studentów do czytania tekstów naukowych ze zrozumieniem? Skąpe, a w niektórych edycjach tych prób mizerne, a może żadne. Jakże są bariery tego stanu?

¹⁶ M. Czarnocka, *Błędy przypadkowe a charakter bazy empirycznej*, „Prakseologia” 1993, nr 3–4, s. 139.

1. Ekspozyty językowe studentów, wybrane zgodnie z ich doświadczeniem życiowym, mają semantykę zakorzonioną w ich zasobie wiedzy aksjologiczno-normatywnej i jest to semantyka inna niż ta deskryptywno-wyjaśniająca, którą w dyskusji z nimi zamierzałem nadać zdaniom. Semantyki te są nieprzekładalne, wcześniej opanowana utrudnia przyswojenie drugiej, opanowywanej później.
2. Obecne stale w nastawieniu studentów przekonanie, że nauczanie metodologii nie może dokonywać się przy wykorzystywaniu wiedzy pochodzącej z ich doświadczenia, a powinno być realizowane przy wykorzystaniu wiedzy z naukowych rozpraw i z wykorzystaniem języka tych rozpraw.
3. Oczekiwania prowadzącego dyskusję ze studentami, aby uczestniczyli w tworzeniu lub trafnej reprodukcji wiedzy, okazały się chyba nierealistyczne.
4. Przyjęta definicja wiedzy i jej podział wprowadzony do dyskusji ze studentami zbyt odbiegał od ukształtowanego wcześniej przekonania o tym, co wiedzą jest, i nie mógł być zasymilowany w przekazie dydaktycznym dokonywanym za pomocą języka potocznego, chociaż będącego nośnikiem wiedzy sprawdzonej, naukowej.
5. Studenci nie dostrzegali przydatności wiedzy, którą powinni współtworzyć ani do pisania pracy promocyjnej, ani do realizacji powinności antycypowanej roli zawodowej. Takie przekonanie stanowiło silną barierę utrudniającą aktywność intelektualną oczekiwaną przeze mnie.
6. Proponowany ład w myśleniu i szata słowna, niemodna, jest wyrazem postawy fundamentalistycznej. Antyfundamentalista, waloryzujący bardziej pozytywnie ekspresję niż schematy, z pewnością osiągnąłby rezultaty wzmacniające przekonanie o osiągnięciu sukcesu edukacyjnego. Ta pewność osłabia nasze zwątpienie w sens mozołu dydaktycznego.

LITERATURA:

- Białecki I., *Wstęp* [w:] *Co wiemy o nauce?*, I. Białecki (red.), Warszawa 2003.
- Chlewiński Z., *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć*, Warszawa 1999.
- Cichocki P., *Podmiotowość w społeczeństwie*, Poznań 2003.
- Czarnocka M., *Błędy przypadkowe a charakter bazy empirycznej*, „Prakseologia” 1993, nr 3–4.
- Drucker P. F., *Spółczesność pokapitalistyczna*, Warszawa 1999.
- Gates B., *Droga ku przyszłości*, Warszawa 1997.
- Higher Education: *Handbook of Theory and Research*, Volume XVII, 2003, Edited by John C. Smart, University of Memphis TN USA, „Journals in Education”.
- Hołówka T., *Myślenie potoczne*, Warszawa 1986.
- Kmita J., *Jak słowa łączą się ze światem*, Poznań 1998.

- Kmita J., *Wykłady z logiki i metodologii nauk*, Warszawa 1973.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1965.
- Kozielecki J., *Koniec wieku nieodpowiedzialności*, Warszawa 1995.
- Magier E., *Wiedza milcząca – stanowiska teoretyczne i empiryczne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4.
- Makarczyk W., *Studium nad aparaturą pojęciową socjologii*, Warszawa 1991.
- Malewski A., *O nowy kształt nauk społecznych*, Warszawa 1975.
- Maruszewski T., *Wiedza potoczna jako reprezentacje rzeczywistości*, „Poznańskie Studia z Filozofii Nauki” 1986, nr 10.
- Mattelart A., *Spółczesność informacji. Wprowadzenie*, Kraków 2003.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002.
- Morawski W., *Socjologia ekonomiczna*, Warszawa 2001.
- Mudyń K., *O granicach poznania w kategoriach wiedzy, niewiedzy i antywiedzy*, „Prak-seologia” 1993, nr 3–4.
- Narkiewicz-Niedbalec E., *Wiedza naukowa studentów i jej zastosowanie przy formułowaniu dyrektyw praktycznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 3.
- Nikitin E., *Wyjaśnianie jako funkcja nauki*, Warszawa 1975.
- Nosal S. C., *Psychologia myślenia i działania menedżera*, Kraków 2001.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985.
- Ossowski S., *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa 1962.
- Pawłowski T., *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*, Warszawa 1978.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966.
- Putko A., *O naturze przekonań jako reprezentacji umysłowych*, Poznań 1995.
- Rifkin J., *Wiek dostępu*, Wrocław 2003.
- Siemianowski A., *Poznawcze i praktyczne funkcje nauk empirycznych*, Warszawa 1976.
- Stalewski T., *Kształcenie i zawód specjalisty zarządzania*, Wrocław 2000.
- Stemplewska-Żakowicz K., *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław 1996.
- Sztompka P., *Teoria i wyjaśnianie. Z metodologicznych problemów socjologii*, Warszawa 1973.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Turner J. H., *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985.
- Wójcicki R., *Wykłady z logiki z elementami teorii wiedzy*, Warszawa 2002.
- Wygotski L. S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1978.
- Ziemiński Z., *Logika praktyczna*, Warszawa 1992.
- Ziółkowski M., *Wiedza [w:] Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002.
- Ziółkowski M., *Wiedza, jednostka, społeczeństwo*, Warszawa 1989.



*John Taylor Gatto**

PRZECIWKO SZKOLE. JAK OŚWIATA PUBLICZNA UPOŚLEDZA NASZE DZIECI I DLACZEGO?

Przez trzydzieści lat nauczałem w kilku spośród najgorszych oraz kilku spośród najlepszych szkół Manhattanu i stałem się przez ten czas ekspertem [...] w zakresie nudy. Nuda była wszędzie w moim świecie, a gdybyście zapytali dzieci, jak sam to często czyniłem, dlaczego czują się takie znudzone, udzielą zawsze tych samych odpowiedzi – powiedzą, że praca, którą wykonują, jest głupia, że nie ma żadnego sensu, że już od dawna to wszystko wiedzą. Powiedzą, że chciałyby robić coś rzeczywistego, a nie siedzieć w ławkach. Powiedzą, że nauczyciele nie wydają się wiedzieć zbyt wiele o swoich przedmiotach, a już zdecydowanie nie są zainteresowani poszerzaniem własnej wiedzy. I będą mieć rację. Ich nauczyciele są w każdym calu tak bardzo znudzeni, jak one same.

Nuda jest powszechną kondycją nauczycieli szkolnych i każdy, kto spędził jakiś czas w pokoju nauczycielskim, może potwierdzić, że taki olbrzymi brak energii, takie wyrzekanie na uczniów, takie bezduszne postawy można tam znaleźć. Gdyby pytać nauczycieli, dlaczego odczuwają nudę, jak można się spodziewać, będą obwiniać dzieci. Kto nie poczułby się znudzony, nauczając uczniów, którzy są aroganccy i interesują się wyłącznie ocenami? Jeśli w ogóle czymkolwiek. Oczywiście, nauczyciele sami są produktem tych samych programów dwunastoletniej obowiązkowej szkoły, które tak do głębi nudzą ich uczniów, a jako personel szkolny są uwięzieni wewnątrz struktur

* John Taylor Gatto dwukrotnie zdobył na przełomie lat 80/90 tytuł Nauczyciela Roku Stanu Nowy Jork i trzykrotnie tytuł Nauczyciela Roku Miasta Nowy Jork. Jest autorem m.in. tomu pt. *The Underground History of American Education*. Należy do najsurowszych krytyków współczesnego amerykańskiego systemu oświaty. Był uczestnikiem forum zorganizowanego przez Harper's Magazine pt. „School on a Hill”, gdzie zaprezentował powyższy tekst, opublikowany we wrześniowym numerze tego pisma z 2003 r.

nawet bardziej sztywnych niż te narzucone dzieciom. Kto zatem jest temu wszystkiemu winien?

My wszyscy! Tę prawdę uświadomił mi mój dziadek. Pewnego popołudnia, gdy miałem siedem lat, poskarżyłem mu się na nudę, a on trzepnął mnie mocno po głowie. Powiedział mi, żebym nigdy w jego obecności nie używał więcej tego określenia, ponieważ jeśli się nudzę, to jest to moja wina, a nie kogokolwiek innego. Obowiązek zabawiania mnie i kształcenia dotyczy wyłącznie mnie samego, a ludzie, którzy tego nie rozumieją, są dziecinni i winno się ich w miarę możliwości unikać. Na pewno zaś nie wolno im ufać. Epizod ten wyleczył mnie z nudy raz na zawsze, a tu czy tam, przez te wszystkie lata, udało mi się przekazać tę lekcję niektórym moim uczniom. Przez większość czasu jednak uważałem za bezskuteczne kwestionowanie oficjalnego przekonania, że nuda i dziecinność są naturalnymi stanami rzeczy w klasie szkolnej. Sam często musiałem ignorować szkolne obyczaje, a nawet naginać prawo, by pomagać dzieciom wyrwać się z tego potrzasku.

Imperium, oczywiście, kontratakowało; zdziecinniali dorośli stale utożsamiają opozycję z nielojalnością. Kiedyś wróciłem z chorobowego zwolnienia, by odkryć, że wszystkie moje świadectwa lekarskie zostały celowo zniszczone, że wygasło zatrudnienie i że nawet nie dysponuję nauczycielskim dyplomem. Po dziewięciu miesiącach olbrzymiego wysiłku zdołałem odtworzyć swój dyplom, kiedy sekretarka szkoły zeznała, że była świadkiem rozwijania się spisku przeciwko mnie. W tak zwanym międzyczasie moja rodzina cierpiała tak bardzo, że nie chcę nawet o tym wspominać. Do czasu zanim ostatecznie wycofałem się z pracy w szkole, co miało miejsce w 1991 r., znalazłem więcej powodów niż trzeba, by myśleć o naszych szkołach – z ich długoterminowym, realizowanym w więziennej w stylu architekturze, przymusowym uwięzieniem zarówno uczniów, jak i nauczycieli – jako o wirtualnych fabrykach „dziecinności”. W dodatku, mówiąc szczerze, nie byłem w stanie dostrzec, dlaczego muszą wyglądać w taki sposób. Moje własne doświadczenie ujawniło mi to, co wielu nauczycieli musi sobie również uświadamiać na swej drodze, choć zachowują to dla siebie z obawy przed odwetem: gdybyśmy tylko chcieli, z łatwością i tanim kosztem moglibyśmy wyrzucić „za burtę” stare, tępe struktury oraz pomóc dzieciom zyskiwać edukację, aniżeli tylko „pobierać” szkolne kształcenie. Moglibyśmy stymulować najlepsze cechy młodości – ciekawość, ducha przygody, prężność, zdolność do zdumiewających wglądów – po prostu dzięki większej elastyczności co do czasu, tekstów i testów, dzięki przedstawianiu dzieci naprawdę kompetentnym dorosłym oraz poprzez udzielanie każdemu uczniowi i uczennicy takiej autonomii, jakiej potrzebuje, by odtąd brać na siebie każde ryzyko życiowe.

Lecz my tego nie robimy. A im częściej zapytywałem, dlaczego nie, i upierałem się przy myśleniu o „problemie” szkoły, jak to czyniłby inżynier, tym częściej chybiałem celu, jakim jest pytanie: A co, jeśli nie zachodzi żaden problem „z” naszymi szkołami? Co, jeśli są one takie, jakie są, tak kosztownie nieadekwatne w obliczu zdrowego rozsądku i wielowiekowych doświadczeń co do tego, jak dzieci się uczą, nie dlatego, że robią coś nie tak, jak trzeba, lecz dlatego właśnie, że czynią to, co należy? Czy to moż-

liwe, że George W. Bush przypadkiem wyraził prawdę, kiedy powiedział, że „nie wolno nam zaniedbać żadnego dziecka”?¹ Czy może być prawdą, że nasze szkoły są zaprojektowane tak, by dawać pewność, że żadne z dzieci nigdy naprawdę nie wydorosłeje?!

Czy naprawdę potrzebujemy szkoły? Nie mam na myśli edukacji, ale właśnie obowiązkową szkołę: sześć lekcji dziennie przez pięć dni w tygodniu, przez dziewięć miesięcy w roku w ciągu dwunastu lat. Czy ta martwa rutyna rzeczywiście jest konieczna? A jeśli tak, to w jakim celu? Nie chowajmy się jednak za nauką czytania, pisania i liczenia jako uzasadnieniem, ponieważ dwa miliony szczęśliwych dzieci, które uczą się wyłącznie w domu², w oczywisty sposób obracają ten argument wniwecz. Nawet gdyby tego nie czyniły, to znacząca liczba dobrze znanych Amerykanów nigdy nie przeszła przez tę dwunastoletnią wyżymaczkę, przez którą nasze dzieci obecnie przechodzą, i „wyszła na ludzi”. George Washington, Benjamin Franklin, Thomas Jefferson, Abraham Lincoln? Ktoś ich nauczał, bez wątpienia, lecz nie byli oni produktem szkolnego systemu i ani jeden spośród nich nie został absolwentem szkoły średniej. Przez większość amerykańskiej historii dzieci zasadniczo nie chodziły do szkoły średniej i ci „niedokształceni” wyrastali na admirałów, takich jak Farragut; wynalazców, jak Edison; ojców przemysłu, jak Carnegie i Rockefeller; pisarzy, jak Melville, Twain czy Conrad; a nawet na uniwersyteckich profesorów, jak Margaret Mead. Tak naprawdę, prawie do naszej współczesności w ogóle nie uważało się ludzi, którzy osiągnęli trzynasty rok życia, za dzieci. Wobec Ariel Dunant, która współtworzyła wraz ze swym mężem olbrzymią i bardzo dobrą, wielotomową historię świata i która wyszła szczęśliwie za mąż w wieku lat piętnastu, czy ktoś mógłby racjonalnie utrzymywać, że była ona osobą niewykształconą? Nie-szkoloną, możliwe, lecz nie niewykształconą.

Nauczono nas w tym kraju (a raczej „wyszkolono” w myśleniu), że „sukces” jest synonimem lub co najmniej jest zależny od „nauki w szkole”, choć historycznie rzecz biorąc, nie jest to prawda ani w intelektualnym, ani w ekonomicznym sensie. A tymczasem wielu ludzi na całym świecie uczy się dziś samodzielnie, bez uciekania się do systemu obowiązkowych szkół średnich, które nazbyt często przypominają więzienia. Dlaczego zatem myślą Amerykanie edukację z tym właśnie systemem? Co w rzeczywistości jest celem naszych szkół publicznych?

Masowe obowiązkowe kształcenie szkolne w USA okrzepło tak naprawdę między 1905 a 1915 rokiem, choć już znacznie wcześniej zostało opracowane, a nacisk na nie trwał przez większą część dziewiętnastego wieku. Powody, jakie podawano w kontekście tego olbrzymiego wstrząsu dla życia rodzin i tradycji kulturalnych, były, z grubsza mówiąc, trojaki: 1) wykształcenie dobrych ludzi, 2) wykształcenie dobrych obywateli, 3) rozwinięcie talentów danej jednostki. Cele te są i dziś regularnie odmieniane przez wszystkie przypadki, a większość z nas przyjmuje je w takiej czy innej formie jako

¹ *No child left behind* to motto dzisiejszej amerykańskiej polityki oświatowej – przyp. tłum.

² Autor mówi o formie edukacji, jaką jest w USA „homeschooling” – „edukacja domowa” – przyp. tłum.

słuszną definicję misji edukacji publicznej, niezależnie od faktu, jak daleka jest obecna szkoła od ich osiągnięcia. I tu srodze się mylimy. Nasz błąd powiększa fakt, że dysponujemy w literaturze narodowej wieloma zdumiewająco spójnymi określeniami prawdziwego celu przymusowej szkoły. Mamy na przykład wielkiego H. L. Menckena, który w piśmie „The American Mercury” z kwietnia 1924 r. napisał, że celem publicznej oświaty nie jest „napełnianie młodych osobników naszego gatunku wiedzą i budzenie ich inteligencji. [...] Nic nie jest dalsze od tej »prawdy«. Prawdziwym celem [...] jest po prostu zredukowanie tak wielu jednostek, jak to tylko możliwe, do tego samego bezpiecznego poziomu, hodowanie i tresowanie znormalizowanych obywateli dla zlikwidowania różnicy zdań i oryginalności. Oto jej cel w USA [...] i wszędzie indziej”.

Z powodu sławy Menckena jako satyryka, moglibyśmy się skusić na zignorowanie tego fragmentu jako wykwitu hiperbolicznego sarkazmu. Jego artykuł wszakże stanowi ślad w poszukiwaniu wzorca dla naszego systemu edukacyjnego w zapomnianych już czasach, które jednak nie dają o sobie zapomnieć, w czasach militarnego państwa Prus. I mimo iż był on z pewnością świadom tej ironii, że choć byliśmy wówczas w stanie wojny z Niemcami, jednocześnie podzielaliśmy pruską myśl i kulturę, to w tym miejscu był całkowicie poważny. Nasz system edukacyjny jest naprawdę pruski w swoich korzeniach i jest to rzeczywisty powód do troski.

Szczególny fakt pruskiego pochodzenia naszego szkolnictwa ujawnia się ciągle na nowo, gdy dowiadujemy się, gdzie go poszukiwać. William James wielokrotnie czynił do niego aluzje na przełomie XIX i XX wieku. Orestes Brownson, bohater książki Christophera Lascha z 1991 r. pt. *The True and Only Heaven*, publicznie ujawniał „prusjanizację” amerykańskich szkół już w latach czterdziestych XIX wieku. *Siódmy Doroczny Raport* Horace Manna z 1843 r. przedstawiony Radzie ds. Edukacji Stanu Massachusetts jest w swojej istocie peanem na cześć kraju Fryderyka Wielkiego i wezwaniem do sprowadzenia stamtąd tamtejszego szkolnictwa. To, że pruska kultura szeroko ujawnia się w Ameryce, nie jest żadnym zaskoczeniem, gdy weźmie się pod uwagę nasze wcześniejsze związki z tym utopijnym państwem. Pewien Prusak służył jako adiutant Washingtona w trakcie wojny o niepodległość, a tak wiele niemieckojęzycznych osób osiedliło się u nas przed 1795 rokiem, że Kongres rozważał nawet publikację praw federalnych w języku niemieckim. Ale co najbardziej szokujące, to fakt, że z taką gorliwością przyjęliśmy jeden z najgorszych aspektów pruskiej kultury: system oświaty, z premedytacją zaprojektowany, by produkować mierne umysły, paraliżować życie wewnętrzne jednostki, pozbawiać uczniów wartościowych umiejętności samosterowania i by zapewnić, że obywatele będą potulni i wewnętrznie rozbitci, w zamiarze uczynienia całości populacji „sterowalną”.

To dzięki Jamesowi Bryant Conantowi – presowi Harvardu przez dwadzieścia lat, specjalście z zakresu gazów bojowych podczas II wojny światowej, wykonawcy projektu bomby atomowej, Wysokiemu Komisarzowi amerykańskiej strefy okupacyjnej powojennych Niemiec i zdecydowanie jednej z najbardziej wpływowych postaci XX wieku – po raz pierwszy przejrzałem na oczy co do prawdziwych celów amerykań-

skiego szkolnictwa. Bez Conanta najprawdopodobniej nie dysponowalibyśmy tak wystandardyzowanymi (co do ich stylu i stopnia) testami szkolnymi, z jakich korzystamy dzisiaj, ani nie byłibyśmy uszczęśliwieni gargantuicznymi szkołami średnimi, które magazynują jednocześnie od 2 do 4 tysięcy uczniów, jak np. osławiona Columbine High School w Littleton, Colorado³. Krótco po tym, jak wycofałem się z nauczania w szkole, odkryłem książkowy esej Conanta z 1959 r. pt. *The Child the Parent and the State* i byłem bardziej niż tylko zaintrygowany, zauważając, jak mimochodem napomyka, iż współczesne szkoły, do których uczęszczamy, są rezultatem „rewolucji” wdrożonej „inżynieryjnie” między 1905 a 1930 rokiem. „Rewolucja”?! A choć on sam uchylił się od rozwinięcia tego zagadnienia, to zaintrygowanych a niedoinformowanych odesłał wprost do książki Alexandra Inglisa z 1918 r. pt. *Principles of Secondary Education*, w której „można oglądać ową «rewolucję» z perspektywy jednego z «rewolucjonistów»”.

Inglis, od którego nazwiska nazwano wykłady z pedagogiki na Harvardzie, czyni doskonale jasnym fakt, że obowiązkowe szkolnictwo („przymus szkolny”) na tym kontynencie zaplanowano jako dokładną kopię oświaty pruskiej z 1820 r.: jako „piątą kolumnę” dla rozwijającego się ruchu demokratycznego, stwarzającego zagrożenie udzieleniem głosu przy okrągłym stole chłopom i robotnikom. Współczesna, uprzedmiotowiona, przymusowa oświata miała być rodzajem chirurgicznego rozcięcia potencjalnego zjednoczenia wspomnianych klas niższych. **Podziel dzieci według przedmiotów szkolnych, wieku, przez ciągłe rankingi w testach oraz za pomocą wielu innych subtelnych środków, a będzie nieprawdopodobne, aby ciemne masy ludzkie, tak poróżnione w dzieciństwie, mogły kiedykolwiek zreintegrować się w niebezpieczną całość.** Inglis rozdziela cel nowoczesnej oświaty – obecny jej cel – na sześć podstawowych funkcji, z których każda z osobna jest w stanie zjeżyć włos na głowie osobie naiwnie ufającej w trzy tradycyjne cele wskazane wcześniej:

- 1) Funkcja dostosowawcza (*adjustive*) albo adaptacyjna (*adaptive*). Szkoły mają wbudowywać trwałe nawyki reakcji na autorytet. To, oczywiście, całkowicie wyklucza krytyczne sądy. To także radykalnie eliminuje ideę konieczności nauczania użytecznego lub interesującego materiału, ponieważ nie jesteś w stanie sprawdzić odruchowego posłuszeństwa, zanim nie dowiesz się, czy jesteś w stanie spowodować, żeby dzieci uczyły się i wykonywały głupie i nudne rzeczy.
- 2) Funkcja integrująca (*integrating*). Ta może być trafnie nazwana też „funkcją konformizacji”, ponieważ jej intencją jest upodobnienie dzieci do siebie tak dalece, jak to tylko możliwe. Ludzie, którzy się podporządkowują normie, są przewidywalni, a to jest wielce użyteczne dla tych, którzy chcą wykorzystywać i manipulować dużą siłą roboczą.

³ Znana z masakry dokonanej przez dwóch uczniów – przyp. tłum.

- 3) Funkcja diagnostyczno-dyrektywna (*diagnostic and directive*). Szkoła ma za zadanie określić odpowiednią dla każdego ucznia rolę społeczną. Czyni się to poprzez gromadzenie dowodów matematycznych i anegdotycznych, na podstawie sukcesywnie sporządzanych zapisów. Tak jak w „aktach personalnych”. A każdy je ma.
- 4) Funkcja hierarchizująca (*differentiating*). Kiedy tylko ich rola społeczna zostaje „zdiagnozowana”, dzieci mają być sortowane na podstawie roli i kształcone tak dalece, jak zasługuje na to ich przeznaczenie w maszynie społecznej – ani kroku dalej. Byłoby nadmiarem umożliwić im osiągnięcie osobistych pułapów.
- 5) Funkcja selekcyjna (*selective*). Ta nie odnosi się w ogóle do ludzkiego prawa do dokonywania wyborów, lecz do Darwinowskiej teorii naturalnego doboru, jako stosującej się do – jak on sam to nazywał – „ras uprzywilejowanych”. Mówiąc w skrócie, idea ta ma pomagać sprawie toczyć się dalej, poprzez świadome próby „poprawiania” wartości hodowanego stada. Szkoły są pomyślane jako narzędzia do etykietowania nieprzystosowanych – tych ze słabymi ocenami, drugorocznych i innych ukaranych – na tyle wyraźnie, żeby ich rówieśnicy uznali ich za gorszych i efektywnie odgradzali ich od reprodukcyjnej loterii. Oto, co wszystkie te małe upokorzenia, od pierwszej klasy w szkole począwszy, mają zgodnie z projektem uczynić: zmyć „brud” do „ścieku”.
- 6) Funkcja propedeutyczna (*propaedeutic*). System społeczny implikowany przez wskazane zasady będzie wymagał elitarnej grupy dozorców. Dla tego celu niewielka część dzieci jest po cichu nauczana, jak radzić sobie z kontynuowaniem tego projektu, jak nadzorować i kontrolować populację dobrowolnie oglupionych i rozbrojonych, aby rząd mógł działać dalej nie niepokojony, a korporacjom nigdy nie zbrakło posłusznej siły roboczej.

To właśnie, i niestety, jest celem obowiązkowej publicznej oświaty w tym kraju. Ale choćbyście uznali Inglisa za samotnego „nawiedzonego”, z nazbyt cynicznym podejściem do edukacyjnego przedsięwzięcia, to musicie wiedzieć, że wcale nie był on osamotniony w forsowaniu takich idei. Sam Conant, tworząc swoje dzieła na podstawach idei Horace Manna i innych, prowadził niestrudzenie kampanię na rzecz zaprojektowania według tego schematu amerykańskiego systemu szkolnego. Ludzie, tacy jak George Peabody, który sfinansował wprowadzenie obowiązkowego szkolnictwa na całym amerykańskim Południu, z pewnością rozumieli, że pruski system jest użyteczny w tworzeniu nie tylko nieszkodliwego elektoratu i służalczej siły roboczej, lecz także wirtualnego stada bezmyślnych konsumentów. Po pewnym czasie olbrzymia ilość industrialnych gigantów, wśród nich także Andrew Carnegie i John D. Rockefeller, uświadomiła sobie kolosalne profity, które można uzyskać poprzez kultywowanie i zwykłe nadzorowanie takiego stada przy wykorzystaniu publicznej oświaty.

Proszę więc bardzo. Już wiecie. Nie potrzebujemy koncepcji Karola Marksa o wielkiej wojnie pomiędzy klasami, by zauważyć, że w interesie kompleksowego sterowania,

tak ekonomicznego, jak i politycznego, leży ogłupianie ludzi, demoralizowanie ich, wprowadzanie między nich podziałów i odsądzanie ich od czci i wiary, jeśli się nie podporządkowują. Klasowość może determinować ten projekt, jak to wyraził Woodrow Wilson, wówczas prezes Uniwersytetu Princeton, wobec Nowojorskiego Stowarzyszenia Nauczycieli w 1909 r.: „Życzymy sobie jednej klasy osób z liberalnym wykształceniem i drugiej klasy ludzi – z konieczności o wiele większej klasy i w każdym społeczeństwie – która zrzeknie się przywilejów liberalnej edukacji i przyłączy się do wykonywania specjalnych a trudnych zadań manualnych”. Jednak motywy stojące za tymi obrzydliwymi decyzjami, które przynoszą także cele, wcale nie muszą opierać się na klasowości. Mogą one płynąć wprost ze strachu lub z pospolitego dziś przekonania, że „wydajność” jest cnotą naczelną, bardziej niż miłość, wolność, śmiech czy nadzieja. Ponad wszystko jednak płyną ze zwyczajnej chciwości.

Czekały przecież, i przede wszystkim, wielkie fortuny do zdobycia – w ekonomii bazującej na masowej produkcji i zorganizowanej na korzyść wielkich korporacji, a nie małych firm czy rodzinnych gospodarstw rolnych. Ale masowa produkcja wymaga masowej konsumpcji, a na początku XX wieku większość Amerykanów uważała zarówno za nienaturalne, jak i nierozsądne kupowanie przedmiotów, których się aktualnie nie potrzebuje. Obowiązkowe kształcenie w szkole okazało się darem niebios w tym względzie. Szkoła nie musiała „wćwiczać” dzieci w jakimkolwiek bezpośrednim sensie w myślenie, że powinny konsumować non stop, ponieważ zrobiła coś znacznie lepszego: zachęcała je do niemyślenia w ogóle. A to pozostawiło je bezbronnymi na pastwę następnego wielkiego wynalazku ery nowożytnej – marketingu.

Cóż, nie trzeba ukończyć studiów z marketingu, by wiedzieć, że istnieją dwie grupy ludzi, które zawsze dadzą się przekonać do konsumowania więcej, niż jest im to potrzebne: nałogowcy i dzieci. Szkoła wykonała olbrzymi kawał roboty, zmieniając nasze dzieci w nałogowców, ale wykonała też spektakularne zadanie przemieniania naszych dzieci w [...] dzieci. Tak jest, to nie przypadek. Teoretycy – od Platona, przez Rousseau, do naszego profesora Inglisa – wiedzieli, że jeśli dzieci mogłyby być zamknięte z innymi dziećmi, odarte z odpowiedzialności i niezależności, zachęcane do rozwijania jedynie banalizujących wszystko emocji chciwości, zawiści, zazdrości i lęku, to wyrosłyby, nigdy jednak nie zyskując prawdziwej dojrzałości. W wydaniu z 1934 r. sławnej swego czasu książki pt. *Public Education in the United States* Ellwood P. Cubberley opisał szczegółowo i wychwalał sposób, w jaki ówczesna strategia powiększania szkół poszerzyła zakres dzieciństwa od dwóch do sześciu lat, gdy przymusowe kształcenie było w tym odniesieniu ciągle dość nowe. Ten sam Cubberley – który był dziekanem Szkoły Edukacji Uniwersytetu Stanford, wydawcą książek w Houghton Mifflin, przyjacielem Conanta i korespondentem na Harvardzie – napisał takie oto słowa w swej książce pt. *Public School Administration*, wydanej w 1922 r.: „Nasze szkoły są fabrykami, w których odpowiednie surowce (tj. dzieci) mają być kształtowane i modelowane. [...] Obowiązkiem szkoły jest formować uczniów według przedłożonych jej specyfikacji”.

Jest całkowicie oczywiste w naszym dzisiejszym społeczeństwie, jakie są owe specyfikacje. Do naszych czasów dojrzałość została wypędzona nieomal z każdego aspektu naszego życia. Łatwe prawo rozwodowe usunęło potrzebę pracy nad własnymi związkami; łatwe kredyty usunęły potrzebę fiskalnej samokontroli; łatwa rozrywka usunęła potrzebę uczenia się, jak organizować rozrywkę dla samego siebie; łatwe odpowiedzi usunęły potrzebę zadawania pytań. Staliśmy się narodem dzieci, szczęśliwych, że mogą poddać swe osądy i wolę politycznym nawoływaniom i reklamowym namowom, które oburzyłyby ludzi prawdziwie dorosłych. Kupujemy telewizory, a potem kupujemy te rzeczy, które w nich oglądamy. Kupujemy komputery, a potem rzeczy, które nam w nich oferują. Kupujemy za 150 \$ tenisówki, czy ich potrzebujemy czy nie, a kiedy wylądują wkrótce potem w kącie, kupujemy następną parę. Jeździmy drogami samochodami i wierzymy w kłamstwo, że stanowią one naszą polisę bezpieczeństwa, nawet kiedy lądujemy w nich do góry nogami. Ari Fleischer⁴ mówi nam, byśmy „baczyli, co mówimy”, nawet kiedy pamiętamy, że mówiono nam niegdyś w szkole, iż Ameryka jest krajem ludzi wolnych. Takie słowa także zwyczajnie „kupujemy”. Nasze szkolne kształcenie, zgodnie z zamiarami swoich autorów, zajęło się tą właśnie sprawą.

A teraz trochę dobrych wieści. Kiedy już raz zrozumiesz logikę skrytą za nowoczesną oświatą, jej sztuczki i pułapki będą łatwe do uniknięcia. Szkoła przygotowuje dzieci do bycia pracownikami i konsumentami – ucz je więc na własną rękę bycia liderami i poszukiwaczami przygód. Szkoła uczy dzieci bycia odruchowo posłusznymi – sam nauczaj je zatem krytycznego i niezależnego myślenia. Dobrze „wyszkolone” dzieci mają niski próg dla nudy – pomóż im więc rozwijać ich życie wewnętrzne, tak by już nigdy się nie nudziły. Zmuszaj je do sięgania po poważny materiał, dorosły materiał z historii, literatury, filozofii, muzyki, sztuki, ekonomii, teologii – wszystko to, czego nauczyciele świadomie unikają. Stawiaj swoim dzieciom wyzwania, zostawiając je z nimi na długie okresy samotności, tak by były zdolne do radowania się własnym towarzystwem, do prowadzenia wewnętrznych dialogów. Dobrze „wyszkoleni” ludzie są uwarunkowani do lęku przed byciem samotnymi i szukają ciągłego towarzystwa poprzez telewizję, komputer, telefon komórkowy oraz przez płytkie znajomości, szybko nawiązywane i równie szybko porzucane. Wasze dzieci powinny mieć bardziej znaczące życie i są do tego zdolne.

Najpierw jednakże musimy obudzić się, by dostrzec, czym nasze szkoły są naprawdę: laboratoriami eksperymentowania na młodych umysłach, centrami treningowymi dla nawyków i postaw, których domaga się korporacyjne społeczeństwo. Obowiązkowa edukacja służy dzieciom jedynie incydentalnie; jej prawdziwym celem jest przekształcenie ich w „służących”. W miarę swoich możliwości nie dozwólcie, by ich dzieciństwo zostało rozciągnięte, nawet o jeden dzień. Jeśli David Farragut mógł objąć dowództwo nad przechwyconym brytyjskim okrętem wojennym jako „przednastolatek”⁵,

⁴ Rzecznik Prasowy Białego Domu – przyp. tłum.

⁵ Nie miał wtedy jeszcze ukończonych jedenastu lat życia – przyp. tłum.

jeśli Thomas Edison mógł publikować swoje czasopismo w wieku lat dwunastu, jeśli Ben Franklin mógł terminować w wydawnictwie w tym samym wieku (po czym przeszedł kurs studiów nieosiągalny dla absolwenta dzisiejszego Yale), nie ma potrzeby opowiadać, co wasze własne dzieci byłyby zdolne zrobić. U schyłku życia, po trzydziestu latach spędzonych w okopach publicznej szkoły, zrozumiałem, że geniusz jest tak pospolity jak ziemia. Sami dławimy nasz geniusz tylko dlatego, że jeszcze nie uzmysłowiliśmy sobie, jak kierować populacją wykształconych mężczyzn i kobiet. Rozwiązanie, jak sądzę, jest proste i pełne chwały. Niech kierują sobą sami!

tłumaczył: Marek Budajczak

Stanisław Kawula

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA W KONCEPCJI SPOŁECZEŃSTWA RYZYKA

Dlaczego sięgam do trudnych kwestii nazywanych ryzykiem? Na przykład do polskiego syndromu 3B (bezrobocie, bieda, bezdomność)¹. Odpowiada na to Richard Rorty w ostatnim wywiadzie. Skąd to się bierze, że jedni ludzie (nawet gdy są bogaci) mają raczej lewicową postawę, a inni (nawet gdy są biedni) raczej prawicową? Oto jego argumentacja: „Myślę, że pierwotne są predyspozycje, które wynosimy z domu. Wszystko [potem – dop. S.K.] zależy od idei, które przyswajamy w dzieciństwie. Potem każdy z nas może ewaluować – pod wpływem własnych przeżyć, książek i ludzi, których spotyka – ale zazwyczaj w naszym doświadczeniu szukamy raczej potwierdzenia predyspozycji nabytych w młodości. Czynniki intelektualny przeważnie jest drugorzędny”².

Co oznacza koncepcja analizy nowoczesnego społeczeństwa wg istniejącego **ryzyka**? „Ryzyko oznacza układ pojęciowy i dobór kategorii, przy pomocy których można uchwycić pogwałcenia i zniszczenia immanentnej dla cywilizacji natury. Można ocenić znaczenie oraz to, na ile stanowią one palący problem. Można także stwierdzić, jakimi sposobami dysponujemy, aby problem ten odsunąć i/albo rozwiązać. Ryzyko jest unaukowaną **drugą moralnością**, w ramach której dyskutuje się o pogwałceniach przemysłowo wyeksploatowanej już **nienatury**”³.

Twierdzenie obiegowe – „bieda jest hierarchiczna, a smog niedemokratyczny” – nie jest zdaniem Ulricha Becka prawdziwe. Bo ryzyko dopadnie wcześniej czy później także tych, którzy je produkują czy czerpią korzyści. Także bogaci i potężni nie są przed nim dostatecznie zabezpieczeni. Jest to jego zdaniem tzw. **efekt bumerangowy**. Konsumenci „na pokaz” również doświadczają niepewności.

¹ *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej*, Olsztyn 2002.

² „Polityka” 2004, nr 15, s. 54.

³ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*, tłum. S. Cieśla, Warszawa 2002, s. 104.

1. Oblicza ryzyka

Jakie są zatem dzisiejsze **oblicza społeczeństwa ryzyka**? Czy społeczeństwo polskie jest ryzykiem? Oto kluczowe pytania, także dla rozważenia współczesnych kontekstów wychowania i pedagogiki.

Koncepcja ta powstała w opozycji do społeczeństw zrównoważonego rozwoju, integracji, kooperacji i solidarności. Niemcy są co prawda społeczeństwem ryzyka, ale nie zagrażają sąsiadom. U. Beck zaleca, aby Polacy opisali swoje ryzyko!

Pod koniec XX wieku ukazało się szereg syntetycznych i analitycznych prac na temat stanu i perspektyw życiowych człowieka w XXI wieku na globie ziemskim. Niektóre z nich miały zabarwienie onomastyczno-estetyczne, jak koncepcja ponowoczesności lub późnej nowoczesności, inne zaś charakter katastroficzny, np. koncepcja „końca historii” czy „końca człowieka” Francisa Fukuyamy, lub stanowią rozwiniecie tezy Federico Mayora, że teraz „[...] widmo krąży nad światem”, a także „zderzenia cywilizacji” Samuela Huntingtona w połowie lat 90. Przez wiele lat dużą popularnością wśród reprezentantów nauk społecznych cieszyła się teoria Ulricha Becka, dotycząca „społeczeństwa ryzyka”. Warto zatem zastanowić się nad aktualnością tej koncepcji i poszukać jej odniesień w naukach pedagogicznych, zwłaszcza w pedagogice społecznej. Z głównych założeń tej teorii można wysunąć reperkusje ogólniejsze, dotyczące współczesnego wychowania i tzw. edukacji środowiskowej czy też regionalnej i społecznej⁴.

Koncepcja społeczeństwa ryzyka funkcjonować będzie jako model analizy o przedłużonej perspektywie i czasie, a nie jako kategoria „wybuchowa”, jak chce Lech Witkowski.

Koncepcja **społeczeństwa ryzyka** i jego segmentów miała być przeciwstawieniem końcowej fazy społeczeństw **industrialnych**, które nie mogą już dalej rozwijać się i popadają w cykliczne kryzysy. Antidotum nie stanowią ich kolejne transformacje, ale nasilające się walki różnorodnych „ryzyk”, wywołujących powstawanie napięć, i niezalutowanych kwestii społecznych **indywidualnych** (np. tzw. wojny na tle różnic kulturowych i religijnych, walki plemienne, podziały klasowe lub kastowy system edukacji).

Zdaniem Zygmunta Baumana sprawiedliwe społeczeństwo rozpoznajemy po tym, że robi sobie wyrzuty, iż nie jest wystarczająco sprawiedliwe. W naszym kraju, podobnie jak w wielu innych, mamy do czynienia z wieloma konfliktami, które obecnie można nakreślić jako sytuację człowieka i społeczeństwa znajdującego się na rozdrożu⁵.

Jednak „ofiary systemu ścielą się gęsto” – zauważa dalej Z. Bauman. „Namnożyło się znów w Polsce Janków Muzykantów, przed bramami szkół wyższych ustawiono

⁴ M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa–Radom 2000; P. Petrykowski, *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003; *Animacja współpracy środowiskowej*, M. Mendel (red.), Toruń 2002.

⁵ Z. Bauman, *O pożytkach z wątpliwości*, Warszawa 2003, s. 28.

strażników sprawdzających nie talenty, lecz zawartość portfela. Rosną szeregi ludzi zbędnych, a jeszcze szybciej zastępy takich, którzy obawiają się zaliczenia do tej grupy, [...] na rozdrożu nieoznakowanym i nienaniesionym na żadną z przekazanych przez poprzednie pokolenia map. W konflikcie, o którym tu mowa, pozostają dwie naczelné wartości, jednakó dla godnego, a nawet znośnego życia niezbędne, choć często trudne do pogodzenia: **wolność i pewność**” [podkreśl. – S. K.]⁶.

Z tych właśnie powodów Ulrich Beck mówi, że żyjemy już w społeczeństwach podwyższonego ryzyka⁷. Pesymiści wręcz twierdzą, że polski wczesny kapitalizm stanowi przykład społeczeństwa ryzyka w całości. Społeczeństwo ryzyka (*risk society*) to takie, w którym zachodzące przemiany, funkcjonujące mechanizmy oraz powoływane instytucje, w dużym stopniu, potencjalnie lub rzeczywiście, zagrażają obywatelom, gdyż nie dają im **pewności** egzystencjalnej na przyszłość. Wielkie, średnie i małe organizacje, struktury i działania nie są obliczalne i przewidywalne dla „maluczki”. Termin „społeczeństwa ryzyka” wprowadził w początkach lat 80. Ulrich Beck (1986). Tłumaczenie jego prac z języka niemieckiego na język polski pojawiło się niemal 20 lat później. Dzisiaj odnosimy koncepcję autora do rozpatrywania mechanizmów wywołujących różnorodne negatywne skutki we współczesnych społeczeństwach, regionach, enklawach, społecznościach, grupach, rodzinach i indywidualnych biografiach ludzkich⁸.

Ryzyko i związana z nim niepewność człowieka obejmuje nie tylko sferę ekonomiczną (rynek, ubezpieczenia, inwestycje, wartość waluty), ale obecnie lokuje się niemal we wszystkich obszarach ludzkiego życia. Poza gospodarką, szczególnie wyraziście ryzyko uzewnętrznia się w sektorze politycznym i szerzej – w sprawowaniu władzy oraz w stosowaniu techniki, informatyki, nauki czy nawet w regulacji przyrody (np. produkty modyfikowane genetycznie). Pomimo postępujących odkryć w mikro- i makroskali, widmo ryzyka i niepewności stale nam towarzyszy. Dotyczy ono także tych, którzy w imię zasady *big business* ryzyko to produkują i czerpią profity⁹. Przykładem może być sytuacja mająca miejsce we współczesnej oświacie, gdzie same patenty i certyfikaty (matura, dyplom, tytuł), które jeszcze w latach 70. i 80. XX wieku ułatwiały dostęp do rynku pracy, obecnie stwarzają jedynie szansę udziału w ogólnym podziale deficytów rynkowych. Szanse te wzrastają przy promowaniu niektórych zachowań, takich jak: umiejętność samoprezentacji, lojalność, komunikatywność, dyspozycyjność, rezygnacja z życia rodzinnego, czasu wolnego, prywatności itp. Ulrich Beck nazywa to nowym systemem indywidualności ludzkiej, ale zarazem instytucjonalnie reglamentowaną lub kontrolowaną atomizacją życia jednostkowego¹⁰. Jest to pesymistyczna

⁶ Ibidem, s. 28.

⁷ U. Beck, op.cit.

⁸ S. Kawula, *Pedagogika społeczna w społeczeństwie ryzyka*, Olsztyn 2004.

⁹ A. Krause, *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*, Kraków 2000, s. 34.

¹⁰ U. Beck, op.cit., s. 71.

i wręcz deterministyczna strategia życia człowieka w społeczeństwie ryzyka. Bardziej „ludzka” wydaje się koncepcja społeczeństwa ponowoczesnego Zygmunta Baumana, a zwłaszcza jego pojęcie życia w ambiwalencji. Jest to kluczowe pojęcie epoki ponowoczesnej, ponieważ jest przejawem nowego ducha wolności jednostkowej i społecznej, wyzwoleniem ze sztywnych więzów państwa i koniecznych wyborów.

Inny raport z września 2003 roku wskazuje m.in., iż tylko trzecia część ofert z urzędów pracy w Polsce dociera oficjalną drogą do poszukujących ich bezrobotnych, a reszta „przecieka” obiegiem prywatnym! W takich też warunkach człowiek w początkach XXI wieku powinien – mimo wszystko – realizować swą strategię życia według formuły – zarazem: „działać i być”¹¹.

Obecnie mamy zjawisko **zderzenia cywilizacji**. Jest to tytuł artykułu i książki, użyty przez Amerykanina Samuela P. Huntingtona w połowie lat 90. Huntington ostrzegł, że po upadku bloku radzieckiego światu zagraża chaos na tle nowych konfliktów etniczno-kulturowych, przede wszystkim między Zachodem a cywilizacją islamską. By temu zapobiec, Ameryka powinna objąć światowe przywództwo, a Zachód bronić swej wyjątkowej cywilizacji, zwłaszcza po atakach 11 września. Krytycy zarzucają teorii Huntingtona, że hegemonia USA i Zachodu, zwłaszcza narzucana siłą, zaostrzy tylko konflikty, które miałyby rozładować.

2. Ryzyko a „polska” współczesność

Czy koncepcja społeczeństwa ryzyka mieści się w jakiejś szerszej wizji współczesnego świata? Jakie są inne kategorie pozwalające na wyjaśnianie współczesności?

Spółczesność globalna i rodzina polska w niektórych sferach funkcjonowania powinna przestać być postrzegana jako obszar **podwyższonego ryzyka**. W zakresie położenia materialnego rodziny można niestety nadal mówić o dwóch biegunach: obszarze biedy i obszarze dostatku (obfitości). Wyraźnym przykładem na istnienie negatywnej selekcji jest położenie osób i ich rodzin z tzw. **syndromu 3B** (bezrobocie, bieda i bezdomność). Mirosława Marody sądzi wręcz, że współczesna Polska podzielona jest na trzy segmenty: sektor instytucji prywatnych (Polska „sprywatyzowana”), sektor instytucji publicznych (Polska „budżetowa”) i instytucji zabezpieczenia społeczno-socjalnego (Polska „na zasiłku”). Są to tzw. trzy Polski. Obszar zwiększonego ryzyka stanowi grupa osób i ich rodzin z kręgu Polski „na zasiłku”. Krąg tych osób na początku trzeciego tysiąclecia znacznie się poszerzył. Jego część stanowią osoby zdolne jedynie do przetrwania – stali klienci pomocy społecznej, zgłaszający się do ośrodków po zasiłek wraz z rodzicami i uczący tego swoje dzieci (tzw. dziedziczenie biedy). Ob-

¹¹ B. Suchodolski, *Edukacja permanentna. Zagrożenia i nadzieje*, Warszawa 2003, s. 148–150.

raz podzielonego na trzy segmenty socjalne społeczeństwa polskiego został potwierdzony przez dane liczbowe uzyskane ze spisu powszechnego w roku 2002 (tabela nr 1).

Tabela 1. Gospodarstwa domowe według głównego źródła utrzymania w latach 1988 i 2002

Wyszczególnienie	Ogółem	Główne źródło utrzymania gospodarstwa domowego					
		w tym					
		dochody z pracy w sektorze publicznym	dochody z pracy w sektorze prywatnym		z niezarobkowych źródeł		na utrzymaniu
			razem	w tym w swoim gospodarstwie rolnym	razem	w tym z emerytur i rent	
w tys.		w odsetkach					
Ogółem							
1988	11970	55,0	17,9	12,1	27,1	26,2	–
2002	13337	19,5	32,1	4,9	43,0	37,6	3,9
Miasta							
1988	7864	62,7	8,2	1,1	29,1	28,1	–
2002	8964	21,8	29,3	0,4	42,2	36,8	5,1
Wieś							
1988	4106	40,0	36,6	33,3	23,4	22,7	–
2002	4373	15,6	37,9	14,3	44,5	41,2	1,5

Źródło: GUS, www.stat.gov.pl, s. 74–81.

Edukacja poddaje się z kolei takiej specyficznej logice, która zachęca uprzywilejowane klasy do izolowania swoich dzieci w „dobrych szkołach”, „dobrych liceach” i „dobrych uniwersytetach” oraz do globalizacji ich szans życiowych poprzez umożliwianie im ponadnarodowych karier szkolnych i uniwersyteckich; naznaczonych później piętnem edukacyjnej **hyperelitarności** i skrajnego **konsumeryzmu**. Jednocześnie powierza się edukacji narodowej smutne zadanie zarządzania szkolnymi niepowodzeniami i rozdawnictwem dyplomów zdevaluowanych już na rynku pracy. Staje się ona zatem kastową strukturą w układach lokalnych i szerszych¹².

Mechanizmom i procesom tym podlegają też współczesne **rodziny**, stanowiące jeszcze nadal podstawowe komórki społeczeństw i społeczności. Kastowość w Polsce obejmuje np. koligacje rodzinne nowobogackich, gangsterów, polityków itd. oraz bie-

¹² W tym międzynarodowych – F. Mayor, *Przyszłość świata*, Warszawa 2001.

gun materialnego i kulturowego niedostatku i biedy. Właśnie Ulrich Beck stwierdza, że każdy człowiek ma dzisiaj szukać na własną rękę i przy pomocy własnego sprytu indywidualnych środków zaradczych dla swoich społecznych niedomagań¹³. Ale czy wszyscy mogą to zrobić?

Zofia Kawczyńska-Butrym wśród rodzin indywidualnego i społecznego ryzyka wyróżnia rodziny funkcjonujące w **enklawach ubóstwa** (wielkomiejskie, w byłych PGR-ach na wsi). Zdaniem autorki badań w okresie polskiej transformacji da się wyróżnić dwa rodzaje ubóstwa: naznaczone i społecznego przełomu¹⁴. Spośród głównych cech ubóstwa naznaczonego zauważyć można jego wizualny i „zapachowy” walor oraz dodatkowe tło „przestrzenne”. Jest to bowiem nie tylko cecha niskiego położenia społecznego jednostek i ich rodzin, ale ma ona także szerszy kontekst lokalny i przestrzenny. Skupia bowiem podobną do siebie zbiorowość, która niekiedy nieodwracalnie podlega materialnej, kulturalnej i psychospołecznej degradacji oraz dziedziczeniu. Badania empiryczne ukazały m.in. rzeczywisty, bardzo niski standard życia rodzin mieszkańców popegeerowskich osiedli (zwłaszcza dzieci) i ciągły ich wysiłek w **walce o przetrwanie**. Towarzyszy im marginalizacja, dziedziczenie kultury biedy prowadzące do społecznego wykluczenia. Sytuacja ta wynikła ze strukturalnych i własnościowych posunięć prawnych dokonywanych w latach 1990–1991. Wówczas nagle „z dnia na dzień” pozbawiono pracy niemal 450 tys. robotników rolnych. Obraz ten „stanowi egzemplifikację życia rodziny okresu przełomu, dotkniętej strukturalnym bezrobociem i żyjącej w specyficznych enklawach wiejskiej biedy”¹⁵. Dodać należy, iż nikt przez szereg lat głośno nie upomniał się o egzystencję żyjących tam jednostek i rodzin **podwyższonego ryzyka**. Ich sytuację może łagodzić nowa *Ustawa o zatrudnieniu socjalnym* z dnia 18 lipca 2003 roku, w której przewiduje się siedem grup osób podlegających zatrudnieniu socjalnemu lub wspieranemu – poprzez centra integracji społecznej. Wśród tych grup widzi się bezrobotnych pozostających bez pracy co najmniej 36 miesięcy. Jednak ryzyko w Polsce (dla osób z obszaru ubóstwa) posiada następujące cechy: gettyzację, juwenizację, feminizację i uporczywość. Tak dzieje się zarówno w miastach, małych miastach i na wsi¹⁶.

Natomiast według Anthony’ego Giddensa dopiero w końcu XX wieku można było mówić o **późnej nowoczesności**, której wyraźne i radykalne cechy z całą intensywnością wywierają wpływ na losy świata¹⁷. Do tych nowych jakościowo rysów zaawan-

¹³ U. Beck, op.cit., s. 29.

¹⁴ *Kobiety i ich rodziny w osiedlach byłych pegeerów*, Z. Kawczyńska-Butrym (red.), Olsztyn 2003, s. 101.

¹⁵ Ibidem, s. 107.

¹⁶ *Lokalna polityka wobec biedy. Bieda poza granicami wielkiego miasta*, W. Warzywoda-Kruszyńska, J. Grotowska-Leder, J. Krzyszkowski (red.), Łódź 2003, s. 16.

¹⁷ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 21.

sowanej nowoczesności zaliczyć można: zaufanie, ryzyko, nieprzejrzystość i globalizację. Tak więc ryzyko jest istotnym komponentem i cechą wszystkich współczesnych społeczeństw. Dość przewrotnie rozumiane jest **zaufanie**, które przybrało dzisiaj nową formę uzależnienia „prostego człowieka” od różnych abstrakcyjnych systemów sterowanych przez ekspertów. Te oddalone od nas systemy to m.in.: telekomunikacja, sieci elektroniczne, transport lotniczy i kosmiczny, Internet, siły zbrojne, rynki finansowe czy systemy hydrauliczne. Są one niezbędne we współczesnym życiu, chociaż zdecydowana większość z nas nie rozumie zasad ich działania i nie ma nad nimi kontroli¹⁸.

W życiu codziennym jesteśmy skazani na zaufanie wobec anonimowych ekspertów i magicznych systemów. Warto jednak starać się ich poznać, aby uniknąć „kompleksu szamana”, na który 99% Ziemiaków jest skazanych.

Stanie się to możliwe, jeżeli unikniemy jednostronnie płynącej globalizacji, będącej swoistą **macierzą możliwości** (ale nie życiowej pewności) stwarzającą w układach lokalnych prawo dokonywania różnorodnych wyborów, podkreślania odrębności dóbr kulturowych i indywidualizmu tożsamości ludzkich (np. zwyczaj zażywania tabaki przez Kaszubów czy produkcji oscypka przez górali, piwa koziczego na Kurpiach i „dzyndzołków” na Warmii, a także gęsiego smalcu na Kociewiu i łąckiej śliwowicy lub „samahonki” na Podlasiu). Są to naturalne egzotyczne przykłady „swojskości” w kulturze narodowej i regionalnej.

3. Co można robić dzisiaj z obszarami ryzyka?

Świata nie da się do końca naprawić nigdy, bo są ciemne strony **natury ludzkiej**, które go zawsze wypaczają! Jednak można podjąć działania na rzecz i na poziomie ukształtowania **postaw ludzkich** – Piotr Sztompka ujmuje je w czterech grupach:

- pragmatyczna adaptacja (dla siebie w codziennym życiu),
- konsekwentny optymizm (szczęśliwy los, opatrność, rozsądek, wiedza i technika),
- cyniczny pesymizm (potrzeby bieżące, hedonizm),
- radykalna walka ze źródłami ryzyka (mobilizacja opinii, ruchy społeczne – anty lub alter, np. alterglobaliści)¹⁹.

Ten pierwszy układ zależy jednak od kształtu globalnego porządku – strategii, które okażą się korzystne dla dzisiejszej i przyszłej rzeczywistości. Oto one:

- nowa umowa społeczna F. Mayor: społeczna, ekologiczna, kulturalna i etyczna,
- demokratyczny rząd światowy – R. Rorty,

¹⁸ M. Bogumia-Borowska, M. Śleboda, *Globalizacja i konsumpcja. Dwa dylematy współczesności*, Kraków 2003, s. 76.

¹⁹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 577.

- państwo światowe, a nie europejskie – Z. Bauman,
- zarządzanie gospodarką światową – T. Iwiński na wzór UNESCO, FAO, WHO czy forum ekonomicznego,
- zarządzanie adaptacyjne – E. Bendig,
- społeczeństwo zdolne do rozwoju – P. Tobera.

W wymiarze społeczno-edukacyjnym ważny jest zwłaszcza model społeczeństwa zdolnego do rozwoju. Jego cechy to: ciągłość, regeneracja, dobrostan, kooperacja. Natomiast **złudzeniem** pozostaje idea zapanowania nad różnorodnymi przejawami ryzyka we współczesnym świecie i różnych kręgach ludzkiego życia.

4. Społeczeństwo rozwoju

W początkach XXI wieku warto zastanowić się nad modelem społeczeństwa zdolnego do rozwoju (*sustainable society*). Jednak większość Ziemi posiada dzisiaj świadomość globalnego ryzyka, które idzie w parze z rozwojem nowoczesnych produktów komunikacji i instytucji korporacyjnych. Natomiast na poziomie codziennego działania nikt już nie zastanawia się, jak zapobiegać globalnym katastrofom. Większość ludzi odgradza się od tych problemów, koncentruje się na „sprywatyzowanych” strategiach **prze-trwania** i niejako wymazuje ze swego życia scenariusze ryzyka na większą skalę. Straciwszy nadzieję na możliwość zapanowania nad szerszym środowiskiem bio-socjo-kulturowym, ludzie współczesności wycofują się często do osobistych i ograniczonych światów, oddając się psychicznemu i fizycznemu samoświadczaniu (m.in. terapii, medytacjom). Rezygnują ze swego wpływu na bieg zdarzeń.

Anthony Giddens nazywa to **separacją doświadczenia**²⁰. Jak zatem budować poczucie solidarności społecznej wśród ludów, narodów, państw w wieku XXI? W moim przekonaniu, jedną ze strategii jest przyjęcie koncepcji społeczeństwa zdolnego do **rozwoju**.

Z ujęcia globalnego wynikają trzy **źródła** regulacji zachowań zbiorczych i indywidualnych człowieka: 1) organizacje międzynarodowe o charakterze ekonomicznym, dysponujące kapitałem oraz systemem prawnym; 2) państwo jako organizacja polityczna, administracyjna i prawna danej wspólnoty ludzkiej; 3) naród jako byt naturalnie ukształtowany w procesie historycznym przez zbiorowości żyjące razem, tworzące kulturę, język, materialne warunki bytowania oraz więzi pokrewieństwa, wspólnotowości, przyjaźni, pracy itp. Zwłaszcza trzeci wymiar kwestii społecznych jest bliski działaniom pedagogicznym. Podmioty te, łącznie funkcjonujące, mogą regulować standardy życia współczesnych krajów, regionów i grup ludzkich. Państwa, narody we współczesnym świecie są nadal mocno zróżnicowane i podzielone, ale zarazem coraz

²⁰ Ibidem, s. 234.

bardziej połączone siecią wzajemnych zależności, chociaż szereg czynników utrudnia współpracę między państwami-sąsiadami i nadal generuje konflikty na tle etnicznym, religijnym czy politycznym²¹.

Jakie zatem cechy powinny posiadać państwa i ich społeczeństwa, które nie tylko mają problemy przetrwania, ale są zdolne do trwania, a następnie do dalszego rozwoju? Składa się na to kilka elementów natury strukturalnej i funkcjonalnej, a mianowicie: 1) zachowanie swego istnienia przez dłuższy okres (**ciągłość**); 2) posiadanie mechanizmów powstrzymujących przed upadkiem, kryzysem (**regeneracja**); 3) zachowanie swych struktur starych lub nowych i ładu społecznego w dobrym stanie (**dobrostan**); 4) wspomaganie, wzmacnianie, pomaganie w wyzwaniu energii społecznej i indywidualnej dla dobra wspólnego (**kooperacja**)²².

Systematycznie ujmując te cechy, można stwierdzić, że społeczeństwo zdolne do **przetrwania i rozwoju** to takie, które charakteryzuje się stosunkami opartymi na wzajemnym wspomaganiu swoich istotnych składników (osób, grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, wspólnot etc.) w różnych układach (zwłaszcza globalnych i lokalnych). Działanie takich społeczeństw zapewnia warunki bezpieczeństwa indywidualnego i zbiorowego oraz gwarantuje swym członkom względnie trwałe standardy egzystencji (psychofizycznej, społecznej, duchowej, kulturalnej). Konkretnie zakresy działalności obejmują: a) zachowanie i polepszenie stanu zdrowia ludności, bezpieczeństwa pracy, edukacji i uczestnictwa w kulturze; b) równowagę ekologiczną; c) warunki niezbędne do odnowy sił człowieka; d) szanse i możliwości rozwoju gospodarczego w skali globalnej, regionalnej i indywidualnej. Społeczeństwo o tak spójnie widzianych cechach jest określone również jako społeczeństwo „stabilnego rozwoju” lub „rozwoju zrównoważonego”. To takie wreszcie, które nie tylko zaspokaja **bieżące potrzeby** swych mieszkańców (regionów, zbiorowości), ale i nie blokuje jednocześnie możliwości ich zaspokajania przyszłym pokoleniom²³. Zwłaszcza to drugie wyzwanie (równocześnie zadanie) zaliczyć można do obszaru bieżącej działalności pedagogicznej i polityki społecznej państwa lub jego agend.

W wielu krajach świata stwierdzono bowiem, że nawet skokowy i długotrwały wzrost gospodarczy nie doprowadził do całkowitej likwidacji głodu, nędzy, bezrobocia, bezdomności (tzw. prawo 4 i 3B). Nie przyczynił się też do zaspokojenia w szerszej skali wyższych jakościowo potrzeb człowieka końca XX wieku (m.in. potrzeb uczestnictwa w kulturze ujętej selektywnie, rozwoju wielowymiarowego osobowości, bliskich więzi z innymi, ładu moralnego). Jednak w społeczeństwie zdolnym do przetrwania i do rozwoju kluczową kwestią jest dostrzeżenie dwóch rodzajów potrzeb ludzkich: a) **potrzeb niedostatku** – zwłaszcza podstawowych potrzeb ludzi biednych w różnych

²¹ P. Tobera, *Społeczeństwo zdolne do przetrwania*, „Acta Universitatis Lodziensis” 1999, nr 28, s. 149.

²² S. Kawula, „Kultura i Edukacja” 2001, nr 4.

²³ J. Tinbergen, *Przekraczanie granic. Globalne załamania czy bezpieczna przyszłość?*, Warszawa 1995, s. 4.

układach i zakresach, których czasowo lub trwale nie będą w stanie samodzielnie zaspokoić; b) **potrzeb** prowadzących do rozwoju jednostek, grup i społeczności w różnych układach życia. Oznacza to zarazem świadomość ograniczeń narzuconych przez stan gospodarki i techniki oraz organizacji państwowych (w tym norm prawnych), które nie powinny nadmiernie krępować zdolności godnego życia do równomiernego zaspokajania potrzeb bieżących i przyszłych (obywateli, grup ludzkich o zróżnicowanym położeniu).

We współczesnym globalizującym się świecie nie da się już odizolować „świata dostatniego” od „świata niedostatku”. Kształt współczesności prezentuje się nam nie jako „kopuła racjonalizmu” i skuteczności czy służby państwa wobec swych obywateli, ale jako obszar generowania różnorodnych zagrożeń i kryzysów. Jednak regulacja kwestii społecznych poprzez kryzysy, a nie racjonalną politykę państwa i jego terenowych agend (ośrodków pomocy społecznej, interwencji kryzysowej, działań samorządowych i pozarządowych) jest złym działaniem. Tendencje te należy szybko zmieniać, chcąc w XXI wieku realizować model społeczeństwa zdolnego do rozwoju. Sytuacja poszerzającego się obszaru biednych i ubogich prędzej czy później będzie się odbijać na egzystencji bogatych (niepokój o zgromadzone dobra, izolacja w zbudowanych przez siebie enklawach etc.). W dobie ryzyka globalnego, regionalnego i lokalnego istnieją jedynie **złudzenia** że będzie można nad nim zapanować. Wskazać można też na jego wszechobecność niejako pośrednią (np. terroryzm, powodzie, kataklizmy sejsmiczne) dla współczesnego człowieka, ale ryzyko sięga przede wszystkim naszej codziennej egzystencji.

5. Postscriptum

Jednak, póki co, nasz kraj jest postrzegany po akcesji do Unii Europejskiej jako **biedny**. Oto dane ilościowe w ujęciu regionalnym: regiony o najniższym produkcie krajowym brutto na jednego mieszkańca to nasze województwa: lubelskie (31,7 proc. średniej w Unii 25 państw), podkarpackie (32,3 proc.), warmińsko-mazurskie (32,8 proc.), podlaskie (34,3 proc.) i świętokrzyskie (34,6 proc.). Szósta na liście najuboższych regionów poszerzonej Unii jest cała Łotwa (36,6 proc.), nieznacznie wyprzedzająca województwo opolskie (36,8 proc.) i najbiedniejszy region Węgier, Eszak-Magyarország (37,0 proc.). Najbogatsze z regionów wchodzących do Unii to stołeczne regiony Czech – Praga (148,6 proc. średniej) i Słowacji – Bratysława (111,7 proc.) oraz budapeszteński Kozep-Magyarország (89,2 proc.). Nic w tym zróżnicowaniu dziwnego, skoro cały okres 15-letniej transformacji w Polsce wygenerował wielką rzeszę ludzi żyjących w niedostatku, dziedziczących biedę, i niewielką enklawę żyjących w tzw. konsumpcji na pokaz²⁴.

²⁴ M. Jarosz, *Władza, przywileje, korupcja*, Warszawa 2004.

Na Warmii i Mazurach bez pracy jest 175 610 osób. Na koniec lutego stopa bezrobocia wynosiła 31,2 proc. i była najwyższa w kraju (średnia krajowa – 20,6 proc.), najgorsza sytuacja na rynku pracy jest w powiatach: bartoszyckim, braniewskim i gołdapskim, gdzie wskaźnik bezrobocia przekracza 35 proc. Są to powiaty strefy przygranicznej z Obwodem Kaliningradzkim, enklawą Rosji. Tam też znajduje się największy odsetek bezrobotnych we wsiach byłych PGR-ów oraz tzw. „mrówek” – żyjących z handlu przygranicznego. Podklasa ta żyje jednak na „własny rachunek”. Nieco lepiej wygląda sytuacja w powiatach: olsztyńskim grodzkim, elbląskim grodzkim, iławskim i nowomiejskim, gdzie wskaźnik bezrobocia jest niższy od średniej wojewódzkiej.

LITERATURA:

- Animacja współpracy środowiskowej*, M. Mendel (red.), Toruń 2002.
- Bauman Z., *O pożytkach z wątpliwości*, Warszawa 2003.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*, tłum. S. Cieśla, Warszawa 2002.
- Bogunia-Borowska M., Śleboda M., *Globalizacja i konsumpcja. Dwa dylematy współczesności*, Kraków 2003.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002.
- Jarosz M., *Władza, przywileje, korupcja*, Warszawa 2004.
- Kawula S., *Pedagogika społeczna w społeczeństwie ryzyka*, Olsztyn 2004.
- Kobiety i ich rodziny w osiedlach byłych pegeerów*, Z. Kawczyńska-Butrym (red.), Olsztyn 2003.
- Krause A., *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*, Kraków 2000.
- Lokalna polityka wobec biedy. Bieda poza granicami wielkiego miasta*, W. Warzywodą-Kruszyńska, J. Grotowska-Leder, J. Krzyszkowski (red.), Łódź 2003.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, Warszawa 2001.
- Petrykowski P., *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003.
- Rorty R., *Nowa wojna trzydziestoletnia. Wywiad*, „Polityka” 2004, nr 15.
- Suchodolski B., *Edukacja permanentna. Zagrożenia i nadzieje*, Warszawa 2003.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Tobera P., *Spółczesność zdolne do przetrwania*, „Acta Universitatis Lodziensis” 1999, nr 28.
- Tinbergen J., *Przekraczanie granic. Globalne załamania czy bezpieczna przyszłość?*, Warszawa 1995.
- Winiarski M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa–Radom 2000.
- Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, M. Morody (red.), Warszawa 2002.



Agnieszka Komorowska

KSZTAŁCENIE INTEGRACYJNE – SZANSA CZY ZAGROŻENIE?

„Integracyjne kształcenie tam,
gdzie to możliwe,
specjalne tam, gdzie to konieczne”.

G. Walczak¹

Zagadnienie integracji osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi to problem, któremu poświęca się ostatnio wiele uwagi i zainteresowania. W ciągu ostatnich kilkunastu lat obserwujemy wzrastające zainteresowanie problemami ludzi niepełnosprawnych. Rzecznikami ich interesów stały się nie tylko stowarzyszenia i organizacje społeczne, rodzice dzieci niepełnosprawnych, sami niepełnosprawni, ale również przedstawiciele organów rządowych. Niepełnosprawnych chronią uregulowania prawne dotyczące zatrudnienia i rehabilitacji, pomocy społecznej i socjalnej, budownictwa i oświaty. Według J. Pańczyka² świat dąży do pełnej, naturalnej integracji, tworząc elastyczne systemy ułatwień edukacyjnych.

1. Wymiary integracji

Prawdziwą i pełną wartość integracji można zrozumieć jednak tylko poprzez pryzmat człowieka, jego funkcjonowania w interakcji z innymi ludźmi, w grupie społecznej. Integracja zatem to nie tyle działanie, lecz pełne zrozumienie nastawienie do drugiego człowieka, jego problemów, trudności, to po prostu akceptowanie go. „Nie ma miłości

¹ G. Walczak, *Rozważania o integracji*, „Szkoła Specjalna” 1998, nr 1.

² J. Pańczyk, *Pedagogika specjalna w Polsce u progu XXI wieku* [w:] *Pedagogika specjalna*, W. Dykcik (red.), Poznań 1997.

bez poszanowania, to znaczy bez traktowania człowieka jako niepowtarzalności, bez brania go takim, jakim jest...” – twierdzi Erich Fromm³.

Idea integracji według A. Hulka⁴ wyraża się w takim wzajemnym stosunku pełno- i niepełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa i w którym stwarzane są dla obu grup identyczne warunki maksymalnego, wszechstronnego rozwoju. Integracja pozwala więc osobie niepełnosprawnej być sobą wśród innych. Integracja w takim znaczeniu może mieć zastosowanie do wszystkich sfer życia jednostki niepełnosprawnej – życia rodzinnego, kształcenia ogólnego i zawodowego, pracy, czasu wolnego itd.

Integracyjny system kształcenia i wychowania to umożliwienie osobom o odmiennej drodze rozwoju wzrastania w gronie zdrowych, prawidłowo rozwijających się rówieśników. Podstawowym warunkiem integracji jest przekonanie, że nawet znaczne odchylenie od normy ma – w stosunku do całokształtu struktury psychospołecznej człowieka – charakter cząstkowy i wycinkowy. W takim ujęciu istnieje między osobami niepełnosprawnymi a zdrowymi znacznie więcej podobieństw niż różnic. Często odchylenie od normy przysłania nam obraz tego, co u osób niepełnosprawnych jest normalne, na co je rzeczywiście stać. Upośledzone pod pewnym względem dziecko nie jest bowiem upośledzone w każdej sytuacji rodzinnej, szkolnej oraz innych formach aktywności indywidualnej czy społecznej.

Potrzeby i możliwości oraz oczekiwania psychospołeczne osób niepełnosprawnych były i są różnorodnie postrzegane przez otoczenie. Zmieniały się one zgodnie z historycznym rozwojem cywilizacji, w zależności od panującej religii, obyczajów i tradycji, filozofii i światopoglądów. Na przestrzeni dziejów nastąpiły zmiany postaw otoczenia społecznego wobec jednostek niepełnosprawnych, począwszy od wyniszczania, poprzez alienację, izolację społeczną aż do idei integracji. Niemniej problem integracji osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi jest nadal kontrowersyjny.

Mówiąc o idei integracji, nie sposób pomijać zagadnień dotyczących możliwości adaptacyjnych jednostki. Traktując o nich, należy uwzględnić nie tylko istniejące wady i dysfunkcje, ale przede wszystkim możliwości intelektualne, cechy osobowościowe, a także stosunek do osoby niepełnosprawnej ludzi ją otaczających.

Życia można nauczyć się tylko poprzez życie, jak głosił Decroly⁵. Konsekwencją takiego myślenia jest konkluzja, że życia społecznego można uczyć się, jedynie żyjąc w społeczeństwie. I jest to prawda. Konieczne jednak wydaje się realizowanie tej zasady w sposób stopniowy. Należy uwzględnić swoiste trudności niepełnosprawnych, a także fakt przygotowania społeczeństwa do zmiany mentalności, nastawienia do osób z dysfunkcjami. Wtedy dopiero możliwe będzie znalezienie pewnych form potencjalnie bezkonfliktowego współżycia.

³ E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, Warszawa 1995.

⁴ A. Hulek, *Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny* [w:] idem, *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych*, Warszawa 1998.

⁵ Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1998.

Integracja jest szeroko popularyzowana przez wyspecjalizowane agendy międzynarodowe, które działają na rzecz dzieci (np. UNESCO, UNICEF). Zgodnie z zasadami dotyczącymi wyrównywania możliwości rozwojowych osób niepełnosprawnych przyjętymi na Sesji 48 w dniu 20 grudnia 1993 roku⁶:

- państwa powinny uświadamiać sobie znaczenie dostępności w procesie zrównywania możliwości we wszystkich sferach życia społecznego; dla osób z wszelkiego rodzaju niepełnosprawnością państwa powinny wprowadzać programy i działania zapewniające: a) dostęp do otoczenia fizycznego, b) dostęp do informacji i porozumiewania się;
- państwa powinny uświadamiać sobie zasadę jednakowych możliwości kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych niepełnosprawnych w warunkach integracji, powinno się stworzyć warunki, aby edukacja osób niepełnosprawnych stanowiła nieodłączną część systemu edukacyjnego;
- władze oświatowe są odpowiedzialne za kształcenie osób niepełnosprawnych w warunkach integracji, edukacja osób niepełnosprawnych powinna stanowić integralną część ogólnego planowania edukacji, rozwijania programów i organizacji szkół.

2. Integracja w praktyce edukacyjnej

Zasadę tę należy zacząć realizować (w sposób masowy) od tworzenia przedszkoli integracyjnych, ponieważ – jeżeli zamierzamy integrować ludzi niepełnosprawnych ze zdrowymi – musimy działania takie podejmować możliwie najwcześniej. Dzieci mają wówczas szansę na wzajemne poznanie się, i to w czasie, kiedy nie wytworzyły się mechanizmy wzajemnej niechęci, barier, braku tolerancji i blokad psychicznych. Wspólnie bawiąc się i pracując, wyrabiają w sobie wrażliwość na potrzeby innej osoby, uczą się akceptacji różnic, wzajemnego zaufania. Klasy integracyjne mogą stać się miejscem przełamywania tak częstych stereotypów i uprzedzeń, miejscem, w którym buduje się nowe jakości oparte na wspólnym obcowaniu dzieci pełno- i niepełnosprawnych. Jednym z najważniejszych warunków do zaistnienia pełnej integracji jest przecież przełamanie lęku w kontaktach interpersonalnych z osobami niepełnosprawnymi i naturalne zachowanie w relacjach z nimi. Wielu ludzi, szczególnie ze starszego pokolenia, nie wie, jak ma się zachować wobec osób niepełnosprawnych. Sytuacja taka została spowodowana tym, że wiele pokoleń wychowywało się bez świadomości, że w społeczeństwie są także ludzie kalecy. A jest faktem, że często to, co nieznanne, budzi lęk, a lęk agresję lub ucieczkę.

⁶ Fragment dokumentu ONZ – przedruk za „Szkołą Specjalną” 1995, nr 4.

Dlatego też integrację należy zacząć od rozpowszechniania wiedzy na temat możliwości i ograniczeń osób z określonym rodzajem niepełnosprawności sensomotorycznej czy psychicznej, a także od wyjaśnienia, na czym polega ich odmienność oraz jakiej pomocy potrzebują. J. Ciupa zauważa, że często ludzie próbują oceniać niepełnosprawność po objawach zewnętrznych: aparatach słuchowych, białej lasce niewidomego czy wózku inwalidzkim. A przecież niewidomi, niesłyszący czy niepełnosprawni ruchowo – pomimo uszkodzenia któregoś z narządów – mogą sprawnie funkcjonować, podczas gdy ktoś po zawale serca, z chroniczną niewydolnością nerek czy po usunięciu nowotworu płuc – może być ciężko niepełnosprawny, pomimo iż trudno to zaobserwować⁷.

W Polsce do urzędowego obiegu w resorcie oświaty termin „integracja” został wprowadzony w Zarządzeniu nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 roku, gdzie zamieszczono informację: „W ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach publicznych mogą być organizowane oddziały integracyjne. Oddziały integracyjne organizuje się w celu umożliwienia uczniom (wychowankom) niepełnosprawnym zdobycia wiedzy i umiejętności na miarę ich możliwości, w warunkach przedszkola czy szkół ogólnodostępnych”⁸.

Próbie zdefiniowania oddziaływań integracyjnych podjęła Aleksandra Maciarz. Określiła je jako „kierunek przemian oraz sposób organizowania zajęć w rehabilitacji osób niepełnosprawnych, wyrażające się w dążeniu do stworzenia tym osobom możliwości uczestniczenia w normalnym życiu, dostępu do wszystkich instytucji i sytuacji społecznych, w których uczestniczą pełnosprawni, oraz do kształtowania pozytywnych ustosunkowań i więzi psychospołecznych między pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi. Integrując społecznie dzieci niepełnosprawne, stwarzamy im warunki, aby mogły one wychowywać się w swojej rodzinie, uczyć się w szkole powszechnej i wzrastać w naturalnym środowisku wśród pełnosprawnych rówieśników”⁹.

Pozytywny aspekt idei integracji podkreśla J. Wyczesany. Zauważa ona, że integracja:

- uczy odpowiedzialności i tolerancji;
- uczy wzajemnej akceptacji;
- uczy radości dawania;
- chroni przed izolacją;
- pozwala zdobywać doświadczenia, że w szkole liczy się nie tylko wiedza, ale i empatia;
- pomaga pozbyć się egoizmu;

⁷ J. Ciupa, *Przełamywanie stereotypów*, „Jesteśmy” 1997, nr 3.

⁸ *O kształceniu integracyjnym i specjalnym*, „Biblioteczka Reformy” 2001, nr 35.

⁹ A. Maciarz, *Dziecko niepełnosprawne. Podręczny słownik terminów*, Zielona Góra 1993.

- pokazuje, że stan fizyczny czy psychiczny nie ma wpływu na stosunki koleżeńskie, nie wyklucza z życia klasy i szkoły, może wręcz inspirować do działania na rzecz dzieci niepełnosprawnych¹⁰.

Wielkim zwolennikiem integracji był Aleksander Hulek. Twierdził on, że „system integracyjny kształcenia specjalnego polega na nauczaniu i wychowaniu dzieci, młodzieży i dorosłych z odchyleniami od normy w zwykłych szkołach i innych placówkach oświatowych, przy uwzględnieniu ich odrębnych potrzeb i zaspokajaniu ich odrębnymi zabiegami, służbami i świadczeniami”¹¹.

W chwili obecnej znane są różne koncepcje nauczania integracyjnego, m.in.:

- szkoły integracyjne – gdzie dzieci z różnymi odchyleniami od normy uczęszczają do zwykłych klas szkoły masowej;
- klasy integracyjne – polegające na włączaniu całkowitym lub częściowym dzieci niepełnosprawnych do zajęć w zwykłych klasach;
- klasy współpracujące – gdzie dzieci uczęszczają tylko na niektóre wspólne zajęcia;
- klasy pomocnicze – polegające na organizowaniu grup specjalnych w zwykłych szkołach;
- nauczyciele wspierający, czyli włączenie specjalistów z określonej dziedziny jako nauczycieli dodatkowych w klasie;
- nauczania indywidualne – tj. praca według indywidualnego programu w stałym kontakcie z rówieśnikami w domu i szkole, prowadzona przez nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych¹².

3. Zintegrowane nauczanie

Hulek zwraca uwagę na to, że integracja umożliwi dzieciom niepełnosprawnym wzrastanie w gronie zdrowych, pełnosprawnych rówieśników. W sytuacji, kiedy taka forma (nauczanie na terenie placówki) nie jest możliwa, kiedy osoba niepełnosprawna przebywa w zakładzie opiekuńczym lub kiedy orzeczone zostało np. nauczanie indywidualne – należy starać się zapewnić tym osobom jak najczęstsze kontakty z zewnętrznym środowiskiem społecznym.

Niezmiernie ważny jest fakt deklaracji dotyczącej włączenia dziecka do systemu zintegrowanego nauczania. Decyzja o podjęciu takiego typu nauczania musi być całkowicie dobrowolna. Należy również dążyć do tego, aby w decyzjach takich w maksymalnym stopniu współuczestniczyły również starsze dzieci i młodzież niepełnospraw-

¹⁰ J. Wyczęsany, A. Kukułka, *Idea integracji w nowych strukturach edukacyjnych – szanse i zagrożenia* [w:] *Dylematy pedagogiki specjalnej*, A. Rakowska, J. Baran (red.), Warszawa 2000.

¹¹ A. Hulek, *Współczesne teorie i tendencje wychowania i kształcenia socjalnego*, Wrocław 1979.

¹² A. Hulek, *Integracyjny system kształcenia i wychowania* [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, A. Hulek (red.), Warszawa 1987.

na. Rodzina dziecka niepełnosprawnego powinna być przygotowana do dokonywania świadomego wyboru drogi edukacyjnej. Należy stworzyć praktyczne możliwości wyboru. Dopiero jednak po uzyskaniu informacji dotyczących oceny funkcjonowania dziecka, wykonanych przez zespół specjalistów, można podejmować tak ważne decyzje. Niezbędna jest również świadomość rodziców o zachowaniu możliwości powrotu ucznia ze szkoły masowej do specjalnej czy też wprowadzenia systemu nauczania indywidualnego. Bywają bowiem takie sytuacje, że przychodzi rozczarowanie placówką, okazuje się, że wybór nie był trafny, nie sprostał oczekiwaniom dziecka czy rodziców. Przykładem może być wypowiedź E. Suchcickiej – matki dziewczynki z zespołem Downa: „Każda niepełnosprawność ma swoją specyfikę, więc nie powinno się wszystkich wrzucać do jednego ogromnego worka integracji. Niektórzy tam się po prostu nie mieszczą. Naokoło jednak dominuje instytucjonalny zachwyty nad obecnym modelem integracji. Tylko nieliczni mają odwagę mówić, że ten model się nie sprawdza, bo przynosi więcej szkód niż pożytku. Ale większość, przy konflikcie teoretycznych założeń z faktami, lekceważy fakty”¹³.

Włączenie dziecka niepełnosprawnego do klasy dzieci w normie rozwojowej wtedy, gdy nie może ono podołać wymogom szkolnym, może stanowić, jak przestrzega Otton Lipkowski – zagrożenie jego rozwoju: „im większy dystans między możliwościami dziecka z utrudnieniami szkolnymi a wymogami szkolnymi, tym większe jest zagrożenie dziecka, tym większe prawdopodobieństwo, że dziecko utraci gotowość do aktywnego współdziałania w procesie integracji. Dochodzi wtedy do pozornej integracji i rzeczywistej izolacji dziecka w środowisku szkolnym. Taka izolacja jest najtrudniejszą formą izolacji społecznej dziecka i stanowi tak duże obciążenie, że w konsekwencji kształtuje się postawa negacji szkolnej”¹⁴.

Aby kształcenie integracyjne mogło przynosić oczekiwane korzyści i widoczne efekty nauczania, należy również nie popadać w postawę litowania się i nadopiekuńczości wobec niepełnosprawnych, ponieważ konsekwencją takiego zachowania jest obniżenie wymagań, specjalne wyróżnianie, co powoduje spadek motywacji i aktywności dzieci oraz możliwość wykształcenia się postawy roszczeniowej.

Innym zagrożeniem jest koncentrowanie się nauczyciela na realizacji programu nauczania, stawianie za wzór dzieci najzdolniejszych, bez uwzględniania możliwości dzieci niepełnosprawnych. Takie działanie jest zaprzeczeniem założeń oświaty integracyjnej, której celem nie jest przerobienie materiału, ale stworzenie dzieciom możliwie jak najbardziej korzystnych warunków uczenia się. W każdym przypadku nauczania osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi konieczna jest zmniejszona liczbowo klasa, specjalne pomieszczenia i materiał terapeutyczny, a przede wszystkim fachowo przygotowany personel (rehabilitant, terapeuta, masażysta, logopeda, psycholog).

¹³ E. Suchcicka, *Worek dobrych intencji*, „Bardziej Kochani” 2002, nr 4 (24).

¹⁴ O. Lipkowski, *Problem integracji*, „Szkoła Specjalna” 1976, nr 1.

Zagrożenia w procesie integracji zauważa również M. E. Frampton¹⁵. Wskazuje on na:

- niższą pozycję, jaką w klasie zajmują dzieci upośledzone, co powoduje u nich wzrost poczucia zagrożenia i braku bezpieczeństwa;
- ograniczone kontakty społeczne, mimo że zwolennicy integracji twierdzą, że integracja sprzyja częstym kontaktom;
- większą pobłażliwość nauczycieli i zmniejszanie wymagań;
- dużą rozpiętość wiekową uczniów w klasie, ponieważ dzieci upośledzone są zazwyczaj starsze niż ich klasowi koledzy;
- nieprzystosowanie programów szkolnych do potrzeb dziecka.

W artykule *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego* A. Hulek wymienia: integrację lokacyjną – jako najmniej korzystną, integrację socjalną oraz funkcjonalną. „Integracja lokacyjna polega na włączeniu dziecka niepełnosprawnego do zwykłej klasy i pozostawieniu go samemu sobie, bez udzielania mu dodatkowej pomocy i troszczenia się o utrzymanie naturalnych kontaktów z rówieśnikami i brania udziału w życiu klasy. Jest to najmniej wartościowa forma integracji, a może być nawet szkodliwa. [...] Integracja socjalna realizowana jest głównie poprzez klasy lub oddziały specjalne w zwykłych szkołach. W tej formie uczniowie uczą się wprawdzie w swoich klasach, ale w kontakty z rówieśnikami wchodzi planowo w czasie przerw, w stołówce, przy okazji różnych imprez, na wycieczkach i koloniach. [...] Integracja funkcjonalna ma miejsce wówczas, gdy dziecko utrzymuje stałe kontakty z rówieśnikami, przeżywa te same sytuacje, bierze aktywny udział w życiu klasy, zespołu i szkoły”¹⁶. Efektywność integracji funkcjonalnej zależy od wspólnoty przeżyć i doświadczeń zgodnie z odpowiednimi normami. Jako wskaźnik integracji funkcjonalnej wymienia się zaspokojenie dziecka jego potrzeby miłości, bezpieczeństwa, akceptacji, nowych doświadczeń, osiągnięć i odpowiedzialności za wykonane zadania.

Tak rozumiana integracja – w przeciwieństwie do integracji organizacyjnej, którą można uzyskać na podstawie odpowiednich zarządzeń – pozwoli na włączenie dziecka w społeczność rówieśników pełnosprawnych i zagwarantuje mu w tej społeczności warunki ogólnego rozwoju. „Integracja szkolna i pozaszkolna powinna prowadzić do integracji społecznej w życiu zawodowym i pozazawodowym, w ogólnym ujęciu powinna tedy umożliwiać powstanie i rozwój więzi społecznych z osobami nie odbiegającymi od normy przez wzajemne powiązania społecznie uwarunkowane: akceptacją analogicznych wartości i norm grupowych; wspólnymi czynnościami grupy; identyfikacją z grupą”¹⁷.

¹⁵ M. E. Frampton, *The Tragedy of Integrated Education* [za:] A. Hulek, *Integracyjny system kształcenia i wychowania* [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, A. Hulek (red.), Warszawa 1987.

¹⁶ A. Hulek, *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego* [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, A. Hulek, B. Krochmal-Bach (red.), Kraków 1992.

¹⁷ B. Hoffmann, *Indywidualne i społeczne aspekty rozwoju i integracji w pedagogice specjalnej*, „Szkoła Specjalna” 1978, nr 3.

4. Podsumowanie

Szeroko propagowane prawo niepełnosprawnych do – w miarę możliwości psychofizycznych – normalnego życia, wskazywanie warunków, jakie w tym celu powinny być stwarzane, i metod dochodzenia do tego celu powodują stopniowe przełamywanie barier w świadomości społeczeństw. Zwalczanie panujących stereotypów, uprzedzeń i nietolerancji to tylko część warunków koniecznych do realizowania zadań pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w życiu i rozwoju społecznym oraz przestrzegania równości.

O tym, jak szybko i w jakim zakresie wprowadzona będzie pełna integracja, decydują także: wyeliminowanie lub zredukowanie barier architektonicznych i urbanistycznych (zapewnienie osobom niepełnosprawnym motorycznie pochyłych podjazdów, balustrad ochronnych, poszerzonych wejść i ujęć wodnych – umywalki, toalety – oraz środków transportu; dla osób niepełnosprawnych sensorycznie – niewidomi, niesłyszący – należy zadbać o specjalną aparaturę i przyrządy, odpowiedni materiał szkoleniowy – środki pogładowe, miejsce pracy itp.); zapewnienie świadczeń i usług rehabilitacyjnych, ustawodawstwo, możliwości finansowe oraz położenie większego nacisku na „edukację otwartą” zamiast kształcenia w instytucjach i szkołach specjalnych. Uwzględnienie tych uwarunkowań przy wprowadzeniu w życie idei integracji nie może się odbywać w oderwaniu od sytuacji społeczno-ekonomicznej w naszym kraju i wynikających z niej ograniczeń.

Podjmując się polemik, dyskusji i rozważań na temat integracji, warto byłoby zadać sobie pytania: Czy integracja jest problemem ludzi niepełnosprawnych, czy też zainteresowani są nią tylko pełnosprawni? Czy obie strony rzeczywiście do niej dążą? Czy jest kwestią pewnego rodzaju mody, czy wynikiem rzeczywistych potrzeb?

LITERATURA:

- Ciupa J., *Przełamywanie stereotypów*, „Jesteśmy” 1997, nr 3.
- Fromm E., *Niech się stanie człowiek*, Warszawa 1995.
- Hoffmann B., *Indywidualne i społeczne aspekty rozwoju i integracji w pedagogice specjalnej*, „Szkoła Specjalna” 1978, nr 3.
- Hulek A., *Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny* [w:] A. Hulek, *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych*, Warszawa 1998.
- Hulek A., *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego* [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, A. Hulek, B. Krochmal-Bach (red.), Kraków 1992.
- Hulek A., *Integracyjny system kształcenia i wychowania* [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, A. Hulek (red.), Warszawa 1987.

- Hulek A., *Współczesne teorie i tendencje wychowania i kształcenia socjalnego*, Wrocław 1979.
- Lipkowski O., *Problem integracji*, „Szkola Specjalna” 1976, nr 1.
- Maciarz A., *Dziecko niepełnosprawne. Podręczny słownik terminów*, Zielona Góra 1993.
- O kształceniu integracyjnym i specjalnym*, „Biblioteczka Reformy” 2001, nr 35.
- Pańczyk J., *Pedagogika specjalna w Polsce u progu XXI wieku* [w:] *Pedagogika specjalna*, W. Dykcik (red.), Poznań 1998.
- Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1998.
- Suchcicka E., *Worek dobrych intencji*, „Bardziej Kochani” 2002, nr 4 (24).
- „Szkola Specjalna” 1995, nr 4.
- Walczak G., *Rozważania o integracji*, „Szkola Specjalna” 1998, nr 1.
- Wyczesany J., Kukułka A., *Idea integracji w nowych strukturach edukacyjnych – szanse i zagrożenia* [w:] *Dylematy pedagogiki specjalnej*, A. Rakowska, J. Baran (red.), Warszawa 2000.

Ewa Kozak

KOMUNIKACJA WERBALNA I NIEWERBALNA W POROZUMIEWANIU SIĘ MIĘDZYKULTUROWYM

„Do niedawna człowiek nie odczuwał potrzeby znajomości struktury własnych systemów behawioralnych, ponieważ przebywając wśród swoich, łatwo mógł przewidzieć zachowanie innych ludzi. Dzisiaj jednakże człowiek bezustannie pozostaje w kontaktach z obcymi. Ponieważ zasięg jego kontaktów znacznie się zwiększył, koniecznością stało się rozszerzenie własnej kultury, a można to uczynić jedynie przez ujawnienie reguł, według których ona funkcjonuje”.

Edward T. Hall *Poza kulturą*

Im więcej dowiadujemy się o różnicach między ludźmi, tym bardziej skłonni jesteśmy zgodzić się z twierdzeniem, że duża część naszej codziennej komunikacji ma właściwie charakter międzykulturowy. Na przykład badaczka procesów komunikacji i autorka bestsellerów Deborah Tannen przekonuje, że nawet kobiety i mężczyźni stanowią dwie odrębne kultury, a więc najlepiej jest badać wszelkie przejawy komunikacji między kobietą a mężczyzną, przyjmując, że jest to sytuacja międzykulturowości. Świadomość etniczna wzrasta, co oznacza, że zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych poszczególne jednostki chcą być uważane za członków odrębnych kultur, takich jak Amerykanie afrykańskiego pochodzenia, Tajwańczycy, Portorykańczycy, Laotańczy, niepełnosprawni czy homoseksualiści, by wymienić tylko kilka możliwych. Niezależnie od tego, jaka jest nasza własna kulturowa tożsamość, radzenie sobie z całą tą różnorodnością może być coraz trudniejsze.

Człowiek jest istotą społeczną. Jego strefa współżycia obejmuje kontakty z ludźmi. Aby funkcjonować, musi się porozumiewać. Dla podkreślenia znaczenia tego podsta-

wowego dla człowieka faktu, można wprowadzić określenie HOMO COMMUNICANS. Ta czynność człowieka, jaką jest komunikacja, stanowi niezbędny warunek jego egzystencji. Mało tego, jest warunkiem jakiegokolwiek życia społecznego i indywidualnego. Komunikacja werbalna to, inaczej mówiąc, porozumiewanie się za pomocą słów. Słowa przedstawiają szczegółową lub abstrakcyjną wiedzę. Aby słowa spełniały swoją rolę podczas rozmowy, muszą spełniać następujące warunki: muszą precyzyjnie oddawać to, co chce powiedzieć nadawca, muszą być odpowiednio dobrane do możliwości rozumienia słuchacza, muszą być słyszalne (wypowiedzane odpowiednio głośno i wyraźnie).

W każdej rozmowie pojawiają się komunikaty niewerbalne, czyli pozasłowne znaki płynące z właściwości ludzkiego ciała („mowa ciała”), które współrozmówcy odbierają polisensorycznie. W 1971 roku Albert Mehrabian (antropolog) sformułował prowizoryczny wzór, przedstawiający wpływ każdego z kanałów na ogólną interpretację przekazu informacji. Okazało się, że: 7% to komunikat wyrażony słowami; 38% głosem; 55% wyrażony mimiką, postawą i ruchami ciała. W ramach komunikacji niewerbalnej wyróżnia się cztery typy ekspresji. Są to: mimika twarzy, kinezytyka, proksemika, parajęzyk. Warto każdej z nich poświęcić nieco uwagi. W języku twarzy oprócz jej ogólnego wyglądu wyróżnić można język: oczu (spojrzenie wędrujące, ukośne); nosa („kręcenie nosem”); ust (oblizywanie, przygryzanie warg); brody (kręcenie, pocieranie); czoła (marszczenie); skóry (blednięcie, czerwienienie się); włosów (element dekoracyjny, przynależenie do). Kinezytyka zajmuje się pozycjami ciała, postawą, gestami. W jej skład wchodzi wiele różnych komunikatów przekazywanych za pośrednictwem gestów oraz dużych ruchów związanych ze zmianami w sylwetce lub pozycji ciała. Szczególnie ciekawą rolę w komunikacji niewerbalnej odgrywają gesty, zwłaszcza te, które Ekman i Friesen nazwali emblematami. Są to ruchy, które mogą zastępować wyrażenia językowe. Pełnią one często podobną funkcję co słowa lub stwierdzenia i mogą je zastępować. Emblematy są silnie osadzone w danej kulturze. Oznacza to, że nie są powszechnie stosowane i rozumiane przez ludzi, lecz że posługuje się nimi tylko pewna grupa osób. Uczymy się ich w taki sam sposób, jak uczymy się języka, i posługujemy się nimi tak samo (np. intencjonalnie) jak słowami. Są zaliczane do komunikatów niewerbalnych. Powoduje to jednak, że musimy rezygnować z wygodnego kryterium komunikatów werbalnych i niewerbalnych, jakim jest intencjonalność i posługiwanie się kodem. Są też gesty, które regulują konwersację. Stosowane są także gesty, których zadaniem jest ilustrować wypowiedź i ta szczególna rola przypada rękom (akcentują, podkreślają i pokazują – gdy brakuje słów). Gesty, których używamy, mogą również ujawniać nasze pobudzenie emocjonalne: drapiemy się, zaciskamy pięści, ocieramy pot z czoła. Wykładnię kolejnej ekspresji komunikacji niewerbalnej stanowi przestrzeń, odległość między ludźmi, którzy wchodzi z sobą w interakcje, jak również ich stosunkiem do siebie, przejawiającym się w kontakcie dotykowym i wzrokowym. Wśród stref dystansu wymienia się strefę intymną (15–45 cm). Spośród wszystkich stref jest ona najważniejsza, ponieważ jest strzeżona bardzo pilnie przez każdego

człowieka i uważana za własność. Tylko osoby związane uczuciowo mają prawo ją naruszać, jak np. kochankowie, rodzice, małżonkowie, dzieci, bliscy przyjaciele i krewni. Istnieje również substrefa (do 15 cm) – strefa ściśle intymna, która może być naruszana podczas kontaktów fizycznych. Poza tym wyróżniamy: strefę osobistą (46–122 cm) – jest to odległość od innych ludzi podczas przyjęć u znajomych, kontaktów społecznych, w biurze, podczas spotkań towarzyskich itp.; strefę społeczną (1,22–3,6 m) – tę odległość zachowuje się w stosunku do nieznanym, jak np. hydraulik, listonosz, „nowy” w pracy itp.; oraz strefę publiczną (powyżej 3,6 m) – jest to najwygodniejsza dla nas odległość, gdy zwracamy się do większej grupy ludzi lub w czasie ekspozycji społecznych

Parajęzyk obejmuje głosowe, lecz niewerbalne dźwięki paralingwistyczne porozumiewania się: cechy głosowe (wysokość, natężenie); tempo mówienia; wahania, przejęzyczenia; inne zakłócenia płynności mowy: śmiech, ziewanie, „wypełniacze” – yyy, eee.

W przeszłości większość ludzi rodziła się, żyła i umierała w określonym regionie geograficznym, nigdy nie stykając się z ludami o innych twarzach czy kulturach. Jednak obecnie taki sposób życia jest na świecie raczej rzadki. Nawet członkowie grup, które kiedyś żyły w izolacji – na przykład Tasadajowie na Filipinach – teraz często stykają się z przedstawicielami innych grup kulturowych. Współczesny świat został nazwany przez McLuhana „globalną wioską”, z powodu gwałtownego rozwoju środków transportu i sieci komunikacyjnych (samoloty, satelity i telefony). Każda osoba żyjąca w kraju uprzemysłowionym może teraz skontaktować się z dowolną osobą z innego uprzemysłowionego kraju w dosłownie kilka minut – przez telefon – lub w ciągu kilku godzin stanąć z nią twarzą w twarz. Żyjemy w takiej epoce historycznej, w której ważne lub interesujące wydarzenia (wojny, debaty prezydenckie w Stanach Zjednoczonych, większe imprezy sportowe, śluby królewskie itp.) transmitowane są równolegle w ponad stu krajach. W świecie, w którym istnieje międzynarodowa współzależność, zdolność zrozumienia ludzi z innych kultur i skutecznej z nimi komunikacji nabiera specjalnego znaczenia. Jednak potrzeba międzykulturowego zrozumienia nie zaczyna się ani nie kończy na granicach poszczególnych krajów. W każdym narodzie bowiem istnieje ogromna różnorodność grup rasowych i etnicznych, a ich członkowie codziennie kontaktują się ze sobą. W Stanach Zjednoczonych legislacja i zasady równouprawnienia, działania takie jak dowożenie dzieci z biedniejszych dzielnic do lepszych szkół i desegregacja mają zwrócić uwagę na znaczenie wolnego od dyskryminacji kontaktu między różnymi grupami rasowymi i etnicznymi. Analiza współczesnych tendencji demograficznych czyni potrzebę dobrych kontaktów międzygrupowych jeszcze bardziej oczywistą. Powszechnie uznane jest twierdzenie, że jedną z cech odróżniających ludzi od innych stworzeń jest to, że wytworzyliśmy kulturę. Stało się to możliwe właśnie dzięki komunikacji. Dzięki niej także kultura może być przekazywana z pokolenia na pokolenie.

Kultura i komunikacja są ze sobą powiązane tak ściśle, że Hall utrzymuje, iż „kultura jest komunikacją”, a „komunikacja jest kulturą”. Innymi słowy, komunikujemy

się w taki a nie inny sposób dlatego, że zostaliśmy wychowani w określonej kulturze i przyjęliśmy jej język, zasady i normy. Jednak, ponieważ uczymy się języka i owych zasad oraz norm naszej kultury bardzo wcześnie (między piątym a dziesiątym rokiem życia), to na ogół nie uświadamiamy sobie tego, w jaki sposób kultura formuje całość kształt naszych zachowań, a zwłaszcza komunikację.

Podczas komunikacji z ludźmi należącymi do innych kultur następuje konfrontacja z językiem, zasadami i normami, które różnią się od naszych. Owa konfrontacja może być źródłem wiedzy o regułach i normach naszej własnej kultury, ale także źródłem frustracji albo gratyfikacji. Istnienie różnic kulturowych wskazuje na potrzebę dostosowania naszej komunikacji, nie można jednak z góry zakładać, że różnice te są barierą skutecznej komunikacji albo źródłem ułatwień. Komunikacja między ludźmi pochodzącymi z różnych kultur może być równie efektywna jak między ludźmi pochodzącymi z tej samej kultury. Rekapitułując, komunikacja z osobą innej kultury może być albo łatwiejsza, albo trudniejsza niż komunikacja z osobą tej samej kultury. Ludzie przekazują sobie wiele znaczeń za pomocą komunikacji niewerbalnej. Zalicza się do niej gesty, mimikę, tembr i wysokość głosu, postawę ciała i posługiwanie się przestrzenią. To ostatnie odnosi się do tak zwanej proksemiki, w której analizuje się odległości, w jakich ludzie się kontaktują i dotykają. Badania nad komunikacją niewerbalną, nad aktami proksemicznymi, czyli aktami zbliżania i oddalania, oraz innymi aktami niewerbalnymi, odkrywają ich uniwersalne i specyficzne kulturowo cechy. Sądzi się, że pewne sposoby wyrażania uczuć, takich jak gniew, strach, podległość, wstręt, radość, smutek i zdziwienie, są nie tylko uniwersalne w obrębie gatunku ludzkiego, ale wspólne ludziom i zwierzętom. Wiele jednak innych aktów niewerbalnych, w tym zwłaszcza proksemicznych, jest kulturowo specyficznych. Przestrzeń dopuszczalna w kontaktach międzyludzkich zależy nie tylko od typu kontaktu, ale też od zwyczajów kulturowych. Wiele tak zwanych emblematów, czyli gestów wyrażających specyficzne znaczenia, często zastępujących określone słowa (na przykład gest potakiwania lub zaprzeczania), wyznaczonych jest kulturowo. Emblematy nabywane w procesach socjalizacyjnych mogą prowadzić do nieporozumień w kontaktach międzykulturowych, a także do tworzenia stereotypów kulturowych czy narodowościowych i do opartego na nich humoru prześmiewczego.

Nieporozumienia międzykulturowe pokazane zostały w badaniu Raphaela Schnellera w Izraelu, w którym obywatele, mimo powszechnego posługiwania się wspólnym językiem hebrajskim, wywodzą się z wielu różnych kultur. W badaniu tym studenci college'u, którzy sami wywodzili się z 14 różnych środowisk kulturowych, oceniali 24 emblematy typowe dla nowo (w owych czasie) przybyłych imigrantów z Etiopii. Okazało się, że prawidłowo rozszyfrowali znaczenie tylko 23% emblematów, 7% ocenili z przybliżoną zgodnością, a aż 70% zinterpretowali błędnie. Czynniono próby stworzenia systemu notacji gestów, wyrazów mimicznych i pantomimicznych, który mógłby zostać użyty do analiz porównawczych różnych kultur. Ray Birdwhistell opracował taki system symboli, określający każdy możliwy wyraz mimiczny, gest, zmianę pozycji

ciała, i zestawienia te nazwał kinesogramami. Miały one odpowiadać międzynarodowemu alfabetowi fonetycznemu, w którym zapisane są wszystkie istniejące fonemy. Pojawiają się jednak problemy z posługiwaniem się kinesogramami, gdyż komunikacja niewerbalna jest ze swojej istoty płynna, podczas gdy dźwięki można rozłożyć na dyskretne jednostki. Niełatwo jest na przykład w analizie gestów ustalić bez cienia wątpliwości, gdzie jeden się kończy, a zaczyna drugi. Mimo tych trudności z subtelną analizą, na ogół nie mamy problemów z identyfikacją poszczególnych gestów czy wyrazów mimicznych.

Wiele badań nad wzorcami zachowań niewerbalnych prowadzonych jest w obrębie poszczególnych kultur w odniesieniu do zachowań międzygrupowych. Zasadniczy wymiar, który jest tu stosowany (podobnie jak w analizie zachowań werbalnych), to wymiar mocy. W relacjach osoba dominująca versus podporządkowana ta pierwsza wyznacza dopuszczalną przestrzeń kontaktu, używa szerszych gestów, nie musi się uśmiechać, patrzy prosto w oczy, podczas gdy ta druga powściąga swe ruchy, odwraca wzrok, gdy się na nią patrzy, częściej się uśmiecha, a także pozwala na naruszanie (nawet przez dotyk) swojej przestrzeni osobistej. Poprzez ekspansywne gesty dominująca osoba powiększa swą przestrzeń, a podporządkowana pomniejsza ją, spuszcza głowę, trzymając ręce przy sobie, a nogi razem. Tego typu opisy zachowań można spotkać w literaturze zajmującej się na przykład nierównościami związanymi z płcią, kiedy to kobiety są na pozycji podporządkowanej, a mężczyźni dominującej. Także w licznych badaniach psychologicznych pokazywano ludziom fotografie twarzy innych osób. Twarze te wyrażały różne emocje. Badani zazwyczaj nie mieli problemów ze stwierdzeniem, czy osoba oglądana przez nich na fotografii przeżywa akurat radość, smutek, złość czy strach. Okazało się także, że trafne odczytywanie ekspresji emocji występuje nawet wówczas, gdy osoby badane i osoby przedstawiane na zdjęciach pochodzą z zupełnie „innych” kultur. Ekspresja twarzy Amerykanów była trafnie odczytywana w Argentynie, Chile, Brazylii i Japonii. Wynik taki przemawiałby za kulturową uniwersalnością ekspresji emocji. W stosunku do wspomnianych prac naukowych wysunąć można jednak poważne zastrzeżenie. Globalizacja współczesnego świata powoduje, że ludzie mają bardzo wiele kontaktów z osobami z kultur innych niż własne. Telewizja, filmy, magazyny ilustrowane pokazują cieszących się, smucących bądź rozżalonych ludzi. Chilijczycy lub Japończycy mogli więc nauczyć się, jak wygląda twarz przeżywającego różne emocje białego Amerykanina. Aby wykazać kulturową uniwersalność ekspresji emocji, trzeba by było znaleźć społeczność całkowicie odseparowaną od innych ludów i narodów. Ekman i Friesen (1971) znaleźli taką właśnie populację. Dotarli do plemienia Fore – ludu zamieszkującego góry w Nowej Gwinei. Zbiorowość ta wciąż żyła w epoce kamiennej, a większość jej członków nigdy nie spotkała białego człowieka ani też nie miała żadnych kontaktów ze współczesną kulturą Zachodu czy Wschodu. W badaniach wzięło udział 189 dorosłych oraz 130 dzieci. Technika badań była dość prosta, pozwalała jednak na rzetelną weryfikację hipotezy kulturowej uniwersalności ekspresji twarzy. Przed dorosłą osobą rozkładano trzy fotografie twarzy

trzech różnych białych ludzi. Ogółem w badaniach wykorzystano 40 fotografii 24 osób. Twarze te wyrażały następujących sześć emocji: radość, smutek, złość, zaskoczenie, wstręt i strach. Ekman i Friesen sfotografowali też twarze członków plemienia Fore, wyrażające wspomniane emocje radości, złości, smutku, wstrętu, zaskoczenia oraz strachu, i użyli tych zdjęć do badań w Stanach Zjednoczonych. Okazało się, że Amerykanie także trafnie łączą fotografie twarzy z odpowiednimi emocjami. Szczególnie wiele uwagi w komunikacji niewerbalnej poświęcono emblematom, czyli świadomie wykonywanym przez ludzi gestom, mającym ściśle określone znaczenie w poszczególnych kręgach kulturowych. Wiele emblematów ma podkreślać przeżywane albo udawane przez człowieka emocje. Wskazujący i środkowy palec wyciągnięty na kształt litery „V” z zaciśniętej pięści to powszechnie znany gest triumfu i okazywanej radości lub nadziei. Jeśli jednak dłoń z takim samym układem palców zostanie odwrócona, wówczas w Wielkiej Brytanii gest ten zostanie odczytany jako znak pogardy (zwykle z konotacją seksualną). W basenie Morza Śródziemnego taki gest nie zostałby jednak zrozumiany. Jego odpowiednikiem jest tu wyciągana w kierunku obrażanego zaciśnięta dłoń, z której wysuwają się palce – mały i wskazujący. W Stanach Zjednoczonych z kolei odpowiednikiem takiego gestu jest wyciągnięty ze skierowanej w górę pięści palec środkowy. Nieznajomość kulturowego znaczenia gestów może być źródłem różnych nieporozumień i kłopotów. Każda kultura zawiera zbiór przepisów dotyczących tego, co wypada i czego nie wypada robić w najróżniejszych sytuacjach. Wiele z tych przepisów dotyczy ekspresji emocji. Szczególnie wiele interesujących różnic międzykulturowych wykazano w badaniach nad złością. Wśród Eskimosów Utku człowiek okazujący taką emocję spotyka się ze społecznym ostracyzmem. Dlatego też Eskimosi ci nie reagują złością nawet w takich sytuacjach, które przeciętnego Europejczyka doprowadziłyby do furii. Zupełnie inaczej jest natomiast w niektórych społeczeństwach arabskich. Mężczyzna, który się nie złości, postrzegany jest tam jako człowiek, któremu brakuje honoru. Podobnie w Albanii ekspresja złości jest zdecydowanie bardziej aprobowana społecznie niż w kulturze naszej czy amerykańskiej. Choć badacze są na ogół nastawieni na poszukiwanie odrębności, a nie podobieństw międzykulturowych, zwykle okazuje się, że w zakresie komunikacji niewerbalnej różnice między ludźmi żyjącymi w społeczeństwach nie są duże. Być może wpływ na to ma unifikacja kulturowa, jakiej obecnie doświadczamy.

Porównując role komunikacji werbalnej i niewerbalnej w porozumiewaniu się ludzi różnych kultur i narodów, należy stwierdzić, że obie mają zarówno wymiar uniwersalny, jak i kulturowo zależny. Język ma niewątpliwie większy potencjał w kreowaniu nowych znaczeń, gdyż teoretycznie za pomocą języka można wyrazić wszystko, o czym da się pomyśleć. Jednakże ludzie niejednokrotnie preferują gesty, nie zaś słowa, i trudno tu o jednoznaczne uogólnienia. Niewątpliwy jest fakt, że obie te formy komunikacji łączą się z sobą i wzajemnie uzupełniają. W sytuacjach nieznajomości języka komunikacja niewerbalna może mieć znaczenie pierwszoplanowe. W latach 60. i 70. pojawiły się liczne badania nad rolą składnika werbalnego i niewerbalnego, które do-

prowadziły do stwierdzenia, że składnik niewerbalny ma w tej interpretacji znacznie większy udział. Jedno wydaje się pewne – jakkolwiek komunikacja werbalna jest nieograniczona w swym zasięgu treściowym i pod tym względem pozostaje pod kontrolą mówiącego, to nasze interpretacje zachowań niewerbalnych są bezspornie kluczową częścią procesu komunikacji interpersonalnej, zarówno w komunikacji międzynarodowej, jak i komunikacji międzykulturowej.

LITERATURA:

Collins A., *Język ciała, gestów i zachowań*, Warszawa 2003.

Dziewiecki M., *Psychologia porozumiewania się*, Kielce 2000.

Hall E. T., *Poza kulturą*, tłum. E. Goździak, Warszawa 1984.

Jagiełłowicz A., Kozak E., *Sztuka porozumiewania się*, Nysa 2002.

Melibruda J., *Psychologia możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1980.

Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej, J. Stewart (red.), Warszawa 2003.

Strelau J., *Psychologia ogólna*, t. 2, Gdańsk 2003.

Tkaczyk L., *Komunikacja niewerbalna. Postawa, mimika, gest*, Wrocław 1998.

KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA

Robert Pawlak

CZTERY GMINY WOKÓŁ MIASTA. PROBLEMY EDUKACYJNE PODWARSZAWSKICH SPOŁECZNOŚCI LOKALNYCH

1. Wprowadzenie

Realizacja reform społecznych, w tym edukacyjnych, jest trudnym i ryzykownym zadaniem. Reformy nie są bowiem procesami zmian, jakie zachodzą na co dzień w społeczeństwach, ale celowymi działaniami politycznymi, prowadzącymi do usprawnienia konkretnej sfery życia lub przewyciężenia stanów krytycznych. Ważne jest jednak, że zmiany wprowadzane wraz z reformami nie mają charakteru radykalnego, podważającego istnienie systemu społecznego czy instytucji społecznych¹.

Trudności związane z implementacją reform społecznych wynikają zazwyczaj z tego, że natrafiają one na opór „materii”, naruszają porządek społeczny, wywołują obawy czy poczucie zagrożenia. Jak zauważał Thorstein Veblen, funkcjonujące w społeczeństwach instytucje (a więc dominujące sposoby myślenia, sposoby ujmowania zjawisk, uwzględniające funkcje jednostki i społeczności) mają z reguły charakter konserwatywny, są bowiem „dziedzictwem przeszłości”. W związku z tym wszelkie interwencje w działania instytucji odbierane są niechętnie, a radykalne zmiany reguł są przykre, przychodzą trudno i z oporami, bowiem są sprzeczne z tradycją, przyzwyczajeniami i przyjętym sposobem życia. „Gdy projektowana reforma pociąga za sobą eliminację, lub zasadniczą modyfikację instytucji odgrywającej pierwszorzędną rolę w konwencjonalnym schemacie, można łatwo zauważyć, że wynikną z tego zakłócenia w całym systemie. Natychmiast daje się odczuć, że przystosowanie całości struktury do nowej

¹ Por. A. Kamiński, *Reformowalność i potencjał rozwojowy ustrojów polityczno-ekonomicznych. Przypadek komunizmu* [w:] *Zmierzch socjalizmu państwowego. Szkice z socjologii ekonomicznej*, W. Morawski (red.), Warszawa 1994.

formy, którą przybrał jeden element, będzie procesem trudnym, kłopotliwym, jeśli nie o wątpliwych rezultatach”².

Zdaniem współczesnego badacza – Roberta Putnama – powodzenie reform społecznych jest uzależnione od istnienia i jakości kapitału społecznego, który tworzą: normy społeczne, powiązania, gotowość do współpracy oraz zaufanie. Obserwując reformę administracyjną we Włoszech w latach 70., Putnam zauważył, że regiony i społeczności o wyższych wskaźnikach kapitału społecznego odniosły sukces we wdrażaniu nowych rozwiązań, podczas gdy regiony, gdzie kapitał społeczny był niewielki lub go nie było, z trudem wdrażały nowe reguły. Autor dostrzegwał, że budowa nowych instytucji jest procesem długotrwałym i czasochłonnym, bowiem powstawanie norm zaangażowania i współpracy przebiega powoli i jest uwarunkowane tradycją i historią³.

Współcześnie wiele mówi się o tym, że w społeczeństwach demokratycznych reformy społeczne powinny uwzględniać specyfikę społeczności lokalnych. Decyzje o reformach najczęściej jednak podejmowane są na szczeblu centralnym, z pominięciem konsultacji z różnymi środowiskami. Rozwiązaniem uwzględniającym uwarunkowania lokalne może być tzw. pakt edukacyjny⁴. Strategia taka bazuje na porozumieniu pomiędzy różnymi parterami społecznymi, a w centrum działań umieszcza współpracę oraz regulację konfliktów i napięć. Aby zaistniała współpraca na poziomie lokalnym, niezbędne jest stworzenie przez państwo odpowiednich warunków: określenie celów i priorytetów, opracowanie mechanizmów demokratycznej współpracy, przygotowanie i wdrażanie mechanizmów ewaluacji (oraz mechanizmów wyrównywania różnic, prowadzących od neutralizacji antydemokratycznych aspektów strategii decentralizacji)⁵.

Zdaniem Michaela Fullana, implementację reformy edukacji powinno poprzedzać stworzenie przyjaznego klimatu współpracy oraz zachęcenie do wykorzystania lokalnych zasobów. Autor zauważa, że reformy edukacyjne napotykały trudności z powodu: braku motywacji wśród nauczycieli i członków społeczności lokalnych do implementacji nowych rozwiązań, nieumiejętności ich przeprowadzenia (brak zdolności, wiedzy, nieumiejętność wykorzystania lokalnych zasobów) oraz braku wsparcia reformy przez władze szczebla wyższego. Zadaniem władz centralnych powinno być, zdaniem Fullana, odpowiednie wsparcie reformy: stworzenie systemu odpowiedzialności – tj. jasnych i precyzyjnych standardów dla szkół i uczniów oraz wspieranie budowy kapitału społecznego (inwestowanie w szkolenia nauczycieli, rodziców, lokalnych liderów i rad szkolnych czy zachęcanie do działań innowacyjnych)⁶.

² T. Veblen, *Teoria klasy próżniaczej*, tłum. J. i K. Zagórcy, Warszawa 1971, s. 180.

³ Por. R. Putnam, *Demokracja w działaniu*, Kraków 1995.

⁴ J. Tedesco, *The New Educational Pact. Education, Competitiveness and Citizenship in Modern Society*, UNESCO 1995.

⁵ Ibidem, s. 109.

⁶ Por. M. Fullan, *Leadership for Change* [w:] *The Challenge of School Change*, M. Fullan (eds.), IRI/SkyLight 1997.

Wprowadzona w 1999 r. w Polsce reforma edukacji od początku stała się przedmiotem studiów i analiz. Autorzy zmian postawili przed nią trzy zasadnicze cele:

1. Podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa poprzez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego.
2. Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży w dostępie do edukacji.
3. Poprawa jakości edukacji poprzez przywrócenie właściwych proporcji między przekazem wiadomości, kształtowaniem umiejętności a rozwojem osobowości, tj. zintegrowanie procesu wychowania i kształcenia.

Reforma wprowadzała szereg istotnych zmian. Jej założeniem programowym stało się odejście od encyklopedycznego sposobu przekazywania wiadomości na rzecz aktywnego sposobu zdobywania wiedzy. Ustanowiono system oceniania zewnętrznego – powołano Centralną Komisję Egzaminacyjną oraz osiem Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych do przeprowadzania obowiązkowych sprawdzianów po ukończeniu szkoły podstawowej i egzaminów po gimnazjum oraz przeprowadzenia tzw. nowej matury. Wprowadzono nową strukturę szkolnictwa, w której nowym elementem było trzyletnie gimnazjum oraz nowe zasady finansowania (zmiana sposobu naliczania subwencji oświatowej, w myśl zasady „pieniądz podąża za uczniem”) oraz nadzorowania i zarządzania oświatą (decentralizacja oświaty, przekazanie szkolnictwa władzom samorządowym). Istotną zmianą było również wprowadzenie nowego systemu awansu zawodowego nauczycieli, który uzależniono od odbycia stażu i uzyskania pozytywnej oceny dorobku zawodowego⁷. Opracowany przez władze centralne harmonogram reformy edukacji obejmował długofalowe zmiany w latach 1999–2005⁸.

Artykuł ten stanowi podsumowanie badań przeprowadzonych w czterech społecznościach lokalnych. Zasadniczym celem prezentowanego tu badania jest próba odpowiedzi na pytanie, jak przebiega reforma edukacji na poziomie lokalnym, w końcowym etapie jej realizacji. Jakie czynniki ułatwiają, a jakie utrudniają jej implementację? Jakie trudności pojawiły się wraz z wprowadzeniem w życie nowych rozwiązań i jak gminy radzą sobie z tymi problemami? Głównym zadaniem powstałych w 1999 r. gimnazjów jest wyrównywanie szans edukacyjnych, dobre przygotowanie do dalszej nauki oraz rozbudzanie aspiracji edukacyjnych. Istotne jest zatem pytanie, jak oceniane jest powstanie tych szkół i czy rzeczywiście przyczyniają się one do wyrównywania szans oświatowych uczniów pochodzących z różnych środowisk.

⁷ Por. *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998; *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*, „Biblioteczka Reformy” 1998, nr 1; *Reforma systemu edukacji 1997–2001. Raport*, MEN, Warszawa sierpień 2001.

⁸ Po przejściu w 2001 r. władzy przez koalicję SLD-UP podjęto decyzję o przełożeniu terminu tzw. nowej matury z 2002 r. na 2005 r. oraz o przywróceniu dawnego systemu szkolnictwa ponadgimnazjalnego (przy zachowaniu nowo utworzonych liceów profilowanych). Nowe przepisy pozwoliły na łączenie szkół podstawowych z gimnazjami w zespoły szkolne. Wzmocniono również pozycję kuratora oświaty.

2. Metodologia i zasady doboru gmin

Badania objęły przedstawicieli władz (wójtów i burmistrzów lub ich zastępców), przedstawicieli administracji oświatowej, dyrektorów przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów oraz nauczycieli. W badaniach wzięli udział studenci Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, uczestniczący w seminarium pt. *Potrzeby edukacyjne społeczności lokalnych*, prowadzonym pod moim kierunkiem⁹. Badania zrealizowano metodą indywidualnych wywiadów pogłębionych, przy pomocy scenariuszy (wywiady były nagrywane, a następnie spisywane, każdy zespół badawczy opracował raport końcowy i prezentację wyników). Prace badawcze przeprowadzono na przełomie kwietnia i maja 2005 r. W artykule tym wykorzystano również dane statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego (bank danych regionalnych), dokumenty opracowane przez władze lokalne (strategie rozwoju gmin) oraz informacje prasowe z lokalnych gazet dotyczące przemian edukacyjnych zachodzących w badanych społecznościach¹⁰.

Badania miały charakter studium przypadku, w którym jednostką analizy była gmina i funkcjonujące w niej instytucje oświatowe. Wywiady zrealizowane zostały w czterech gminach położonych w pobliżu Warszawy: Nadarzyn, Izabelin, Wołomin i Karczew. Ich dobór został oparty na następujących kryteriach:

1. Odległość od stolicy (20–25 km od centrum Warszawy).
2. Lokalizacja – Nadarzyn (kierunek południowo-zachodni), Izabelin (kierunek północno-zachodni), Wołomin (kierunek północno-wschodni), Karczew (kierunek południowo-wschodni).
3. Wielkość gmin i ich status administracyjny. Nadarzyn i Izabelin są gminami wiejskimi, Karczew i Wołomin – miejsko-wiejskimi.
4. Charakter rozwoju społeczno-gospodarczego. Wołomin – na terenie miasta od początku XX w. szybko rozwijał się przemysł szklarski, miasto stanowiło również zaplecze mieszkaniowe dla osób pracujących w Warszawie. Karczew – gmina o dużym potencjale rolniczym, posiadającą tradycje spożywcze (produkcja mięsa i wędlin). Izabelin – gmina powstała w połowie lat 90., rozwijająca się dzięki napływowi bogatszych mieszkańców stolicy oraz bliskości Kampinoskiego Parku Narodowego. Nadarzyn – gmina, przez której obszar przebiegają główne szlaki komunikacyjne z Warszawy do Katowic i Krakowa, która wykorzystywała korzystną lokalizację, pozyskała inwestorów i szybko zmodernizowała lokalną infrastrukturę.

⁹ Badania zrealizowali studenci pierwszego roku: Karolina Kosińska, Magdalena Malinowska, Agnieszka Niedziółka, Alicja Żeleźnicka (w Wołominie); Małgorzata Zimińska, Katarzyna Nieścigorska, Anna Malinowska, Mariola Ostrowska (w Izabelinie); Emilia Bzdzikot, Sylwia Krawczyk, Sylwia Ziubińska, Beata Krasuska (w Karczewie); Anna Szyderska, Katarzyna Parzonko, Anna Retman, Marta Piotrowska, Dagmara Słowikowska (w Nadarzynie).

¹⁰ Były to następujące gazety: „Głos Karczewa”, „Linia Otwocka”, „Tygodnik Wołomiński”, „Życie Powiatu Wołomińskiego”, „Wieści Podwarszawskie”, „Listy do Sąsiada”.

Należy podkreślić, że lokalizacja badań w pobliżu Warszawy sprawia, że próba szerszego uogólniania wyników jest ograniczona z uwagi na specyfikę województwa mazowieckiego i metropolii warszawskiej¹¹. Województwo mazowieckie jest „liderem przemian systemowych” – najszybciej rozwijającym się i najbogatszym regionem Polski¹². Korzystniejsze są tu klimat gospodarczy i warunki funkcjonowania oświaty niż w gminach biednych i rolniczych¹³. Niemniej, województwo to charakteryzuje się wysokimi dysproporcjami – widoczna jest asymetria potencjału gospodarczego i warunków życia pomiędzy metropolią warszawską a pozostałymi terenami województwa, zwłaszcza wiejskimi, opóźnionymi gospodarczo, o niższym potencjale wyposażenia w infrastrukturę¹⁴. Analizy prowadzone w Centrum Badań Regionalnych pokazują, że zasięg pozytywnego oddziaływania metropolii stołecznej na obszary położone w jej okolicy jest ograniczony tylko do miast znajdujących się w promieniu do 60 km i tylko na zachodnim brzegu Wisły, podczas gdy powiaty położone na wschód od Warszawy w niewielkim stopniu korzystają z sąsiedztwa stolicy. Decyduje o tym lepsze wyposażenie w infrastrukturę oraz korzystniejsze skomunikowanie ze stolicą¹⁵. Mając na względzie te dysproporcje, do badania wybrano gminy położone na zachód i na wschód od Wisły i o różnym poziomie rozwoju gospodarczego. Ich zróżnicowanie potencjału społeczno-ekonomicznego obrazuje tabela 1.

¹¹ Warszawa wraz z sąsiadującymi mniejszymi miastami oraz silnie zurbanizowanymi terenami tworzy obszar metropolitalny, zamieszkiwany przez 2,4 miliona osób. Obszar metropolitalny definiowany jest jako silnie zurbanizowany układ osadniczy, o dużym stopniu funkcjonalnej integracji społecznej, gospodarczej i przestrzennej, zdominowany przez jeden ośrodek wzrostu. W skład obszaru metropolitalnego Warszawy wchodzi: miasto stołeczne Warszawa; miasta: Józefów, Kobyłka, Legionowo, Marki, Milanówek, Nowy Dwór Mazowiecki, Otwock, Piastów, Podkowa Leśna, Pruszków, Sulejówkę, Wesoła, Żąbki, Zielonka; miasta-gminy: Błonie, Brwinów, Łomianki, Ożarów Mazowiecki, Piaseczno, Wołomin oraz bez obszarów wiejskich: Grodzisk Mazowiecki, Karczew, Konstancin-Jeziorna; gminy wiejskie: Celestynów, Halinów, Jabłonna, Lesznowola, Michałowice, Nieporęt, Raszyn, Stare Babice.

¹² W 2002 r. w województwie tym wytworzono 20,4% produktu krajowego brutto (1 miejsce w kraju), a PKB w przeliczeniu na 1 mieszkańca kształtował się na poziomie 31 115 zł (również 1 miejsce w kraju) i był wyższy o 52,3% w stosunku do przeciętnego w kraju. Natomiast stopa bezrobocia była najniższa i wyniosła w końcu 2004 r. 15%. Por. *Informacja o sytuacji społeczno-gospodarczej województw*, Warszawa, kwiecień 2005.

¹³ Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych w latach 2000–2002 w gminach: Wołomin, Lwówek Wielkopolski i Grunwald. W gminach położonych z dala od ośrodków miejskich (Grunwald i Lwówek), przeżywających trudności gospodarcze (upadek stadniny koni i PGR), o wyższym poziomie biedy mieszkańców, wydatki na oświatę przewyższają możliwości finansowe gmin, dlatego likwidowane są tam szkoły i ograniczane zajęcia pozalekcyjne. W bogatszym Wołominie, położonym w pobliżu stolicy, mimo trudności gospodarczych prowadzone są inwestycje oświatowe, chociaż w ograniczonym zakresie. Por. R. Pawlak, *Szkoła i społeczność lokalna w procesie reformowania oświaty*, niepublikowana praca doktorska, przygotowana w 2004 r. w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.

¹⁴ Por. *Strategia rozwoju Warszawy do 2010 r. Synteza*, Warszawa 1998.

¹⁵ Por. W. Surażska, *Raport o miastach*, Warszawa 2003.

Tabela 1. Informacje statystyczne na temat badanych gmin

Gmina	Wołomin	Karczew	Izabelin	Nadarzyn
Status	Miejsko- wiejska	Miejsko- wiejska	Wiejska	Wiejska
Powierzchnia	60 km ²	81 km ²	65 km ²	73 km ²
Ludność	48 713	16 047	9 653	9 710
Dochody budżetu gmin (w mln zł)	59,8	20,6	17,7	28,2
Wydatki z budżetu gminy (w mln zł)	66,3	21,9	17,2	27,6
Dochody własne gminy (w %)	54%	60%	70%	80%
Dochód na mieszkańca	1 222	1 278	1 836	2 900
Dochód na mieszkańca w stosunku do średniej dla gmin w województwie mazowieckim	62%	65%	92%	147%
Stopa bezrobocia w powiecie (wrzesień)	20,2%	13,6%	12,3%	11,4%
Wydatki na opiekę społeczną (w %)	11%	8%	6%	4%
Wydatki na oświatę i wychowanie	44%	39%	25 %	36%
Wydatki w przeliczeniu na jednego ucznia szkoły podstawowej	4 177	4 586	5 441	5 917
Wydatki w przeliczeniu na jednego ucznia gimnazjum	4 673	3 910	3 736	13 153

Źródło: Bank Danych Regionalnych, GUS 2003 oraz obliczenia własne.

Analiza danych statystycznych ukazuje dysproporcje rozwoju gospodarczego badanych społeczności. Najbogatszą gminą jest Nadarzyn, w której dochód na jednego mieszkańca jest wyższy o 43% niż w Izabelinie i ponad dwukrotnie wyższy niż w Karczewie i Wołominie. Gminy Nadarzyn i Izabelin nie generują długów – ich dochody są wyższe od wydatków, czego nie można powiedzieć o gminach Wołomin i Karczew. Dane statystyczne pokazują również, że im bogatsza jest gmina, tym większą część jej budżetu stanowią środki samodzielnie wypracowane (dochód własny), a mniejsza część przypada na opiekę społeczną. Stopa bezrobocia jest najwyższa w powiecie wołomińskim i jest ona wyraźnie wyższa niż w pozostałych gminach, co jest zapewne przyczyną restrukturyzacji przemysłu na jej terenie.

Sytuacja gospodarcza każdej z gmin ma duże znaczenie przy alokacji środków budżetowych na edukację. Prezentowane dane pokazują, że gminy biedniejsze (Wołomin i Karczew) przeznaczają większą część budżetu na edukację niż bogaty Nadarzyn, a mimo to nakłady w przeliczeniu na jednego ucznia są tam niższe. Nieco odmiennie sytuacja wygląda w gminie Izabelin, gdzie odsetek środków na oświatę jest najniższy, co być może jest efektem zastosowania oszczędności lub transferem pieniędzy na inne cele.

3. Charakterystyka rozwoju gospodarczego i problemów edukacyjnych badanych gmin

Karczew – społeczność przeżywająca kryzys

Karczew położony jest 25 km od centrum Warszawy, w kierunku południowo-wschodnim. Gminę zamieszkuje 16,5 tys. mieszkańców. Karczew należy do najstarszych ośrodków miejskich południowego Mazowsza. Prawa miejskie uzyskał w 1548 r., jednak w 1869 r. utracił je za aktywną walkę mieszkańców w powstaniu styczniowym. W 1914 r. uruchomiono kolej wąskotorową łączącą miejscowość z Warszawą i Jabłonką. W okresie międzywojennym zdecydowana większość mieszkańców Karczewa zajmowała się hodowlą, handlem i przetwórstwem bydła, trzody chlewnej oraz drobiu¹⁶. Około ¼ mieszkańców Karczewa stanowili Żydzi, zajmujący się głównie handlem i rzemiosłem. W czasie okupacji niemieckiej mieszkańcy Karczewa byli głównymi dostawcami mięsa i wędlin do Warszawy. Po zakończeniu wojny masarstwo karczewskie szybko się odrodziło. Jednak w 1948 r., na skutek wprowadzenia gospodarki centralnie planowanej, restrykcyjnej polityki podatkowej oraz nacjonalizacji, wiele przedsiębiorstw upadło. W wydzierżawionych zakładach prywatnych założono produkującą wędliny Spółdzielnię Pracy „Rembertowianka”.

Rozwój Karczewa w okresie powojennym dokonywał się w cieniu Otwocka. W 1952 r. zlikwidowano gminę Karczew, którą przekształcono w dzielnicę Otwocka (gminę reaktywowano w 1973 r.). W 1963 r. zlikwidowano kolej wąskotorową kursującą na trasie Otwock–Karczew, co w znacznym stopniu utrudniło komunikację z Warszawą.

W okresie transformacji systemowej nie odnotowano dynamicznego rozwoju gospodarczego. Działające na terenie gminy firmy zajmują się głównie drobną wytwórczością, handlem i usługami. Zlokalizowane są też niewielkie zakłady masarskie i wędliniarskie. Są to przede wszystkim rodzinne podmioty gospodarcze. Wśród większych zakładów pracy wymienić należy: zakłady drobiarsko-mięsne Super-Drob, fiński koncern RAISIO specjalizujący się w przetwórstwie tłuszczowym i zbożowym, produkujący margaryny i mąkę oraz przedsiębiorstwo farmaceutyczne „Gemi”. W okresie transformacji ustrojowej na terenie gminy otworzono również zakłady produkujące opakowania oraz wyroby z plastiku.

W latach 1998–2002 na terenie gminy przeprowadzono inwestycje, których koszt wyniósł 15 milionów złotych. Największymi z nich były: budowa kanalizacji (5 milionów zł) oraz miejskiej hali sportowej (4,9 miliona zł)¹⁷. Na realizację tych zadań władze zaciągnęły kredyty i pożyczki, co spowodowało, że w kolejnych latach inwestycje ogra-

¹⁶ Por. R. Wojciechowski, *Obraz Karczewa w okresie międzywojennym w 1918–1939* [w:] *Karczew. Dzieje miasta i okolic*, L. Podhrodecki (red.), Karczew 1998.

¹⁷ Por. „Linia Otwocka”, 06.02.2004 – Dział „Polemiki”.

niczono do minimum. W latach 2004–2005 gmina zaciągnęła kolejne kredyty bankowe (niektóre długoterminowe, z terminem spłaty do 2013 r.) na sfinansowanie bieżących inwestycji i wydatków. W 2004 roku weszła w próg zadłużenia sięgający 62% dochodów budżetowych, a największym problemem stała się trudna sytuacja finansowa. „Gmina Karczew jest gminą biedną, co przekłada się na złe funkcjonowanie w wielu sektorach: infrastruktury, kultury, ochrony środowiska i edukacji” – informował burmistrz.

W opracowanej w 2004 r. *Strategii zrównoważonego rozwoju gminy Karczew* wskazuje się, że misją gminy jest wzmacnianie bezpieczeństwa, budowa atmosfery przyjaznej dla turystów, wykorzystanie walorów krajobrazowych oraz lokalnych tradycji mięsno-wędliniarskich. Wśród celów strategicznych wymienia się: zabezpieczenie materialnych warunków życia mieszkańców (wyżywienie, schronienie, bezpieczeństwo, zmniejszenie bezrobocia), rozwój komunikacji (poprawę komunikacji z sąsiednimi gminami i z Warszawą), rozwój potencjału ekologicznego (wykorzystanie walorów przyrodniczych, rozwój gospodarki komunalnej, minimalizację zagrożenia powodziowego), poprawę infrastruktury (budowę wodociągów i kanalizacji, zagospodarowanie energii ciepłej), wzmocnienie funkcji turystyczno-rekreacyjnych (wypoczynku sobotnio-niedzielnego, agroturystyki) oraz budowę więzi lokalnych i integracji społecznej mieszkańców¹⁸. Władze gminy nie zamierzają przeznaczać terenów pod inwestycje budowlane, gdyż nie obserwuje się przyrostu ludności napływającej spoza gminy (w latach 1995–2003 liczba ludności zmniejszyła się o 128 osób). Nie przewiduje się zatem, by miasto mogło stać się zapleczem mieszkaniowym dla stolicy.

Przemiany oświatowe w gminie Karczew

Na terenie gminy znajdują się trzy przedszkola, dwa zespoły szkolno-przedszkolne, dwie szkoły podstawowe, gimnazjum oraz zespół szkół średnich (w skład którego wchodzi: liceum ogólnokształcące, technikum samochodowe oraz zasadnicza szkoła zawodowa).

Problemy finansowe władz odbiły się negatywnie na systemie oświaty. Szukając oszczędności, ograniczono pracę szkół wyłącznie do zajęć lekcyjnych. We wrześniu 2003 r. burmistrz skierował do dyrektorów szkół list, w którym wstrzymał do odwołania wszystkie zajęcia pozalekcyjne, co wyjaśniał bardzo trudną sytuacją gminy. Dla nauczycieli oznaczało to brak dodatkowych zajęć, za które wcześniej otrzymywali wynagrodzenie. Byli temu przeciwni i argumentowali, że odbije się to niekorzystnie na dzieciach i ich rozwoju intelektualnym. Przestały funkcjonować koła zainteresowań i szkolne kluby sportowe.

¹⁸ Por. *Strategia zrównoważonego rozwoju gminy Karczew*, dokument sporządzony na zamówienie gminy Karczew przez Fundację Terra Humana, Karczew, 20 września 2004.

W 2004 r. władze podjęły próbę zamknięcia zespołu szkół średnich. Dzięki wysiłkom nauczycieli, uczniów i ich rodziców mazowiecki kurator oświaty nie zgodził się jednak na likwidację tej placówki¹⁹. Szukając oszczędności, zlikwidowano wiejską szkołę podstawową w Nadbrzeżu (w której uczyło się 56 uczniów)²⁰. W uzasadnieniu uchwały Rady Miejskiej powoływano się na zbyt małą liczbę uczniów (szkoła jest w stanie pomieścić 90 uczniów), prognozę demograficzną do 2010 r., według której liczba dzieci zmniejszy się do 41, oraz zbyt wysokie koszty utrzymania szkoły (subwencja dla szkoły wyniosła 240 866 zł, natomiast koszt utrzymania placówki wyniósł 469 814 zł). Władze planują przekazać budynek po zlikwidowanej szkole stowarzyszeniu, a obiekt ma służyć celom edukacyjnym. Zlikwidowano również przedszkole w Nadbrzeżu. W 2004 r. planowano również likwidację szkoły wiejskiej w Otwocku Wielkim, co jednak nie udało się, gdyż na jej zamknięcie nie wyraził zgody kurator oświaty²¹. „Od kilku lat mówiło się, że gminę czeka reorganizacja oświaty. Oświata pochłania rocznie 13 milionów... Jako burmistrz muszę zadbać o interes całej gminy, gminy, która jest uboga, gdzie brakuje inwestycji w podstawowych dziedzinach” – argumentował burmistrz na łamach lokalnej gazety²².

Badania zrealizowane w jednej ze szkół podstawowych wykazały, że największym problemem placówki jest brak środków na wyposażenie sal lekcyjnych, remonty, środki czystości i zapewnienie bezpieczeństwa uczniom. Nauczyciele kształcą się we własnym zakresie i samodzielnie finansują studia. Poważnym problemem jest też duży odsetek dzieci biednych i wysokie bezrobocie wśród rodziców. Szkoła nie posiada autobusu, chociaż uczęszczają do niej uczniowie mieszkający w odległości powyżej trzech, a niektórzy nawet 10 km od placówki (przejazdy te nie są refundowane przez władze). Dziesięć komputerów, którymi dysponuje szkoła, zakupionych zostało przez jednego z rodziców. Do szkoły uczęszcza niemal 600 uczniów, a klasy liczą nawet po 35 osób, co stwarza bardzo trudne warunki nauczania. W szkole uczy się sześciu uczniów niepełnosprawnych, jednak nie ma dla nich podjazdów i wind. Osoby te korzystają z podjazdu w hali sportowej, połączonej ze szkołą korytarzem. Dzięki pomocy pracowników i nauczycieli osoby niepełnosprawne przenoszone są na różne piętra (plan lekcji jest tak układany, aby klasy z dziećmi niepełnosprawnymi miały zajęcia na jednym piętrze przez cały dzień). W szkole nie są prowadzone zajęcia pozalekcyjne ani koła zainteresowań, bowiem zostały zlikwidowane zgodnie z poleceniem burmistrza. Wcześniej oferta ich była szeroka, a młodzież chętnie z nich korzystała. Jak zauważyła jedna z nauczycielek, zajęcia te dawały możliwość pożytecznego i ciekawego spędzenia wolnego

¹⁹ Por. *Zamach na Zespół Szkół w Karczewie*, „Linia Otwocka”, 9.04.2004.

²⁰ Por. „Uchwała Nr XXVIII/206/2005 Rady Miejskiej w Karczewie, z dn. 28 kwietnia 2005 r., w sprawie likwidacji filii szkoły podstawowej w Nadbrzeżu, wchodzącej w skład Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Otwocku Wielkim”.

²¹ Przeniesienie dzieci z Otwocka Wielkiego do szkoły w Sobiekursku spowodowałoby zbyt duże zagęszczenie – szkoła jest w stanie przyjąć 250 uczniów, a miało się w niej uczyć 400 osób.

²² Por. *Oświata na równi pochylej*, „Linia Otwocka”, 25.02.2005.

czasu. Niektórzy nauczyciele pracują samodzielnie z uczniami i zagospodarowują 1–2 godziny z czasu wolnego na zajęcia pozalekcyjne. Przed dwoma laty w szkole działały też dwa uczniowskie kluby sportowe, lekkoatletyczny i piłki ręcznej, a uczniowie startowali w wielu zawodach międzyszkolnych. Uległy one likwidacji z uwagi na brak pieniędzy i sponsorów. Dyrekcja podkreśla, że dużym problemem jest brak pomocy ze strony radnych i polityków, którzy nie angażują się w sprawy oświaty. Nauczyciele i dyrekcja starają się pomagać uczniom biednym i zagrożonym patologiami. Nawiązano współpracę z warszawską fundacją, która finansuje obiady dla trzech uczniów. Nawet niektórzy nauczyciele opłacają uczniom posiłki. Dzięki wsparciu Towarzystwa Pomocy Dzieci organizowane są letnie i zimowe kolonie dla najbiedniejszych. Szkoła posiada również indywidualnych sponsorów, którzy opłacają wycieczki do kina i muzeów oraz podręczniki. Oferowane są zajęcia profilaktyczne na temat uzależnień, patologii i bezpieczeństwa, organizowane przez pedagoga, terapeutów, funkcjonariuszy policji i psychologów. Cieszą się one dużą popularnością.

Gimnazjum w Karczewie jest placówką samodzielną i nie dzieli budynku z inną szkołą. Uczęszcza do niego 576 uczniów, a klasy liczą od 25 do 28 osób, co wskazuje na duże zagęszczenie. Szkoła posiada pracownię komputerową, a wszyscy nauczyciele w niej zatrudnieni posiadają wykształcenie wyższe. Z powodu braku funduszy w szkole nie są organizowane zajęcia pozalekcyjne, chociaż uczniowie chcieliby brać w nich udział. Zdolni uczniowie uczestniczą w olimpiadach i konkursach międzyszkolnych i odnoszą sukcesy na poziomie powiatowym, nie są jednak wyróżniani – otrzymują jedynie nagrody książkowe podczas zakończenia roku szkolnego. Dla uczniów słabszych organizowane są zajęcia wyrównawcze, nazywane konsultacjami, prowadzone przez nauczycieli nieodpłatnie. W szkole działa stołówka, z której dziennie korzysta 80 uczniów, spośród których 30 otrzymuje posiłki bezpłatne, finansowane przez ośrodek pomocy społecznej. Uczniowie mają zapewniony dowóz do szkoły, który jest finansowany przez władze lokalne. Szkoła zatrudnia pedagoga oraz pielęgniarkę, raz w tygodniu pracuje również lekarz, natomiast dzieci nie mogą liczyć w szkole na pomoc psychologa.

Zarówno władze, jak i nauczyciele wskazują, że dużym udogodnieniem jest możliwość korzystania przez uczniów z hali sportowej podczas zajęć z wychowania fizycznego. Hala jest obiektem nowoczesnym, dobrze wyposażonym w sprzęt sportowy. Spełnia warunki do uprawiania gier zespołowych, a jej wysuwane trybuny mogą pomieścić 500 osób. Hala czynna jest w godzinach 8–22, ale koszty wynajęcia jednego sektora wynoszą 50 zł za godzinę, a całej hali 120 zł, co wydaje się wygórowaną sumą. Uczniowie szkół podstawowych mogą korzystać z obiektu bezpłatnie również w godzinach popołudniowych, natomiast uczniowie szkół ponadpodstawowych muszą płacić za korzystanie z obiektu.

Nauczyciele podkreślają, że w gimnazjach pojawiają się trudności wychowawcze, bowiem „spotykają się tu wszyscy uczniowie w najtrudniejszym wieku. Pojawiają się różne negatywne pomysły, palenie papierosów, alkohol, narkotyki”. Powodem tego

jest zbyt duże zagęszczenie w klasach, podyktowane z kolei oszczędnościami władz. Pozytywnie oceniane są natomiast zmiany programowe i odejście od encyklopedycznego sposobu kształcenia.

W opinii władz lokalnych reforma oświaty została źle przygotowana pod względem organizacyjnym i nie została wsparta finansowo z budżetu państwa. Wskazuje się, że wysokie koszty oświaty hamują inwestycje. Potrzeby oświatowe gminy są znacznie większe niż jej możliwości finansowe.

Badania przeprowadzone w gminie Karczew pokazują, że trudna sytuacja budżetowa negatywnie wpłynęła na lokalną oświatę, wobec której zastosowano rygorystyczny plan oszczędnościowy. Istnieje niebezpieczeństwo, że trudna sytuacja oświaty będzie się pogłębiać, wobec czego kolejne szkoły wiejskie będą likwidowane. Nie oszacowano jednak, jakie koszty społeczne pociągnie za sobą zamykanie szkół.

Izabelin – gmina wzmacniająca pozycję ekonomiczną

Gmina Izabelin bezpośrednio graniczy z Warszawą od strony północno-zachodniej (powiat warszawski-zachodni) i jest położona 20 km od centrum stolicy. Powierzchnię o wielkości 65 km² zamieszkuje 9,6 tys. mieszkańców. Trzy czwarte powierzchni gminy (73,7%) zajmuje Kampinoski Park Narodowy, a użytki rolne 12,2%. Pomimo iż gmina ma status wiejskiej, zatrudnienie w rolnictwie jest niewielkie. Izabelin jest najmłodszą gminą województwa mazowieckiego – została utworzona w styczniu 1995 r., w wyniku podziału gminy Stare Babice. Najstarszą wsią gminy jest Truskaw – wzmianki o niej pochodzą z 1419 r., natomiast Izabelin powstał na początku XX wieku jako letnisko dla zawodowych oficerów i rzemieślników.

Władze korzystnie oceniają położenie gminy, a za główne walory uznają sąsiedztwo z Warszawą i dogodne połączenie drogowe ze stolicą oraz bliskość Kampinoskiego Parku Narodowego. Od chwili powstania gminy przybyło 1000 nowych mieszkańców, z czego niewielki odsetek był efektem przyrostu naturalnego. Ocenia się, że w przyszłości będzie postępować napływ nowych mieszkańców. Już teraz zauważa się, że osoby korzystające z domków letniskowych i działek przenoszą się do Izabelina na stałe. W północnej części gminy budowanych jest wiele rezydencji i domów jednorodzinnych, które zamieszkują osoby znane ze świata nauki, kultury, biznesu i polityki.

Mieszkańcy gminy nie pracują w miejscu zamieszkania, lecz dojeżdżają do pracy w Warszawie. Władze oceniają, że z biegiem czasu coraz więcej osób będzie mogło pracować na terenie gminy, w skutek powstawania nowych firm handlowych i usługowych. Planowane jest utworzenie specjalnej strefy przemysłowej dla inwestorów, na południu od Mościsk, gdzie będą lokowane firmy usługowo-produkcyjne²³.

²³ Taka lokalizacja strefy związana jest z koniecznością przestrzegania zapisów Planu Ochrony Kampinoskiego Parku Narodowego na lata 1996–2015, zawierającego ustalenia o ochronie parku i jego otuliny.

Gmina wyposażona jest w sieć telefoniczną, gazową oraz zmodernizowane ujęcie wody. Władze gminy wśród najważniejszych zadań na najbliższe lata wymieniają: dokończenie budowy sieci wodociągowej, budowę sieci kanalizacyjnej i oczyszczalni ścieków, modernizację sieci energetycznej, uporządkowanie sieci drogowej, organizację systemu segregacji i usuwania odpadów, zapewnienie dzieciom i młodzieży właściwych warunków nauki oraz tworzenie korzystnych warunków rozwoju sieci handlowo-usługowej.

Potencjał gospodarczy gminy tworzą firmy i przedsiębiorstwa zlokalizowane przede wszystkim w Mościskach. Wśród nich wymienić należy: Uno Fresco Tradex – firma z kapitałem polskim, dynamicznie się rozwijająca, która na bazie produktów importowanych z całego świata produkuje bakalie i owoce w puszkach; Euro-Gast – firma będąca częścią europejskiej sieci gastronomicznej, zajmująca się dystrybucją, instalacją oraz serwisem urządzeń gastronomicznych (np. automaty do lodów, ekspresy do kawy, miksery, opiekacze, meble kuchenne i inne); Elanopak – producent opakowań z kartonów i tworzyw sztucznych oraz kart świątecznych i widokówek. Na terenie gminy odnotowuje się niski poziom bezrobocia. Niemniej, w latach 2000–2003 liczba osób bezrobotnych wzrosła z poziomu 265 osób do 417 (tj. o 57%). Tempo wzrostu bezrobocia w gminie Izabelin było jednak niższe niż w całym powiecie warszawskim zachodnim, gdzie nastąpił wzrost o 70%.

Przemiany oświatowe w gminie Izabelin

Wójt gminy podkreśla, że Izabelin, podobnie jak większość gmin tego typu, posiada braki w zakresie wyposażenia w infrastrukturę, a władze lokalne starają się to zmienić. Głównym celem gminy jest „podniesienie jakości życia poprzez rozbudowę infrastruktury technicznej” – wskazywał wójt. Z tego powodu wydatki na oświatę ustępują innym, takim jak budowa kanalizacji i osiedla mieszkaniowego.

Na terenie gminy działają dwa przedszkola oraz, funkcjonujący w jednym budynku, zespół szkół (szkoła podstawowa i gimnazjum), który od 1988 r. ma nowoczesny budynek z halą sportową. W Izabelinie mieści się też prywatna szkoła muzyczna. Do funkcjonującego w jednym budynku gimnazjum i szkoły podstawowej uczęszcza 900 uczniów (w tym 550 uczniów do szkoły podstawowej, 290 do gimnazjum i 60 uczniów do oddziału przedszkolnego). Oddziały w szkole podstawowej liczą od 23 do 25 uczniów, a w gimnazjum od 22 do 25. W związku z tym, że sale lekcyjne nie są w stanie pomieścić wszystkich uczniów, nauka odbywa się na dwie zmiany. Do szkoły uczęszczają uczniowie niepełnosprawni, a budynek jest przystosowany do ich przyjęcia – dostępne są liczne podjazdy i winda. Szkoła nie posiada gimbusów, bowiem dzieci mieszkają w jej pobliżu i korzystają z komunikacji miejskiej. W ostatnich latach dzięki staraniom dyrekcji i nauczycieli sale lekcyjne zostały dobrze wyposażone w pomoce naukowe (m.in. komputery). Szkoła wypracowuje własne środki finansowe, dzięki wynajmowaniu sal w godzinach popołudniowych. W szkole działają liczne bezpłatne

koła zainteresowań (teatralne, recytatorskie, plastyczne, polonistyczne, matematyczne, przyrodnicze, fizyczne, historyczne, chemiczne) i szkolny klub sportowy, a zajęcia te finansowane są przez władze. Istnieje też oferta zajęć płatnych, prowadzonych przez instruktorów z terenu gminy (karate, nauka szybkiego czytania, nauka ćwiczenia pamięci, balet, taniec). W 2001 r. nawiązano współpracę z niemiecką szkołą w Broken, położoną w centralnej części Niemiec. Efektem tej współpracy jest coroczna wymiana młodzieży oraz wymiana doświadczeń i przełamywanie wzajemnych stereotypów. Szkoła należy również do Stowarzyszenia Środowisk Twórczych, promującego działalność artystyczną, innowacje edukacyjne, współpracę między szkołami.

W klasach pierwszych gimnazjum uczniowie są dzieleni na klasy A i B – nazywane profilowanymi, z zaawansowanym językiem angielskim – oraz C i D – nazywane ogólnymi. Na początku roku szkolnego dyrekcja przedstawia rodzicom propozycję przydziału do klas i ci zazwyczaj godzą się na taki podział. Uczniowie słabsi z klas A i B mogą liczyć na zajęcia wyrównawcze, w ramach tzw. godzin dyrektorskich, które jednak nie cieszą się zainteresowaniem. „Nauczyciele chętnie by z tych godzin skorzystali, bo to dla nich dodatkowe pieniądze, tylko uczniowie nie chcą korzystać z tej pomocy” – mówił jeden z pedagogów. „Rodzice bronią dzieci przed tymi zajęciami, mówiąc, że korzystają one z innych ofert i nie mają czasu na to, co szkoła oferuje” – informował inny nauczyciel. Podobnie rzecz się ma z zajęciami organizowanymi przez pedagoga na temat problemów dzieci i młodzieży oraz uzależnień.

Poważnym problemem jest przemoc w szkole. Nauczyciele podkreślają, iż gimnazjaliści są złym przykładem dla młodszych uczniów, trudno nad nimi zapanować i potrzeba do tego nauczycieli o silnym charakterze. W związku z problemami lokalowymi władze Izabelina planują w najbliższych latach budowę samodzielnego budynku dla gimnazjum. W tym celu w 2004 r. zakupiono 2 ha gruntu w pobliżu urzędu gminy. Wraz z przylegającym do niego terenem, przekazanym gminie przez starostę, nieruchomości ta stanowi dużą działkę, na której powstanie nowoczesne gimnazjum, z bogatym zapleczem sportowym. Istnieje więc nadzieja, że problemy lokalowe i wychowawcze gimnazjum zostaną wkrótce rozwiązane.

Nauczyciele wskazują, że mimo wprowadzenia reformy edukacji ich pensje z uwagi na oszczędności w oświacie nie uległy zwiększeniu. „Gmina ma teraz inne wydatki, plany, inwestycje, więc te pensje są raczej wyrównane z ogólną średnią” – mówił jeden z nauczycieli. Władze nie wspierały ich również w procesie podnoszenia kwalifikacji. „Uważam, że to problem nauczycieli i ich chęci do samokształcenia. Jeżeli nauczyciele czuli taką potrzebę, to na własną rękę mogli odbyć szkolenia. Są oni oceniani i kontrolowani przez bezpośredniego przełożonego, czyli przez dyrektora szkoły” – mówił wójt.

Dużą wagę przywiązuje się natomiast do wyników sprawdzianów w szkołach podstawowych i egzaminów gimnazjalnych. Są one porównywane z innymi szkołami i gminami. Dla władz egzaminy zewnętrzne są sposobem kontroli pracy nauczycieli oraz sygnałem do poprawy jakości nauczania. „Pokazują nauczycielom, że są świetnymi pedagogami albo że muszą zmienić zawód. Pozwalają nie tylko sprawdzić stan

wiedzy ucznia, ale również nadzorować pracę szkół i nauczycieli” – mówił wójt. Władze lokalne określiły, że osiągnięcia uczniów z Izabelina powinny być lepsze niż średnia w powiecie, i jak na razie udaje się ten wynik utrzymać. Nauczyciele dostrzegają również korzyści z wprowadzenia systemu oceniania zewnętrznego. Egzaminy dostarczają im informacji o poszczególnych uczniach i poziomie ich wiedzy, ale też przygotowują do poważniejszych egzaminów w toku dalszej nauki. Ponadto szkoła podstawowa w Izabelinie od 2004 r. wprowadziła obowiązkowe sprawdziany semestralne, dając możliwość porównywania wyników pomiędzy klasami.

Niezwykle cennym rozwiązaniem jest wprowadzenie od 2005 r. przez władze Izabelina stypendium szkolnego dla uczniów z najbiedniejszych rodzin. Jego wysokość uzależniona jest od miesięcznego dochodu rodziny. W przypadku, gdy nie przekracza on 250 zł, wypłaca się 112 zł, a gdy dochód lokuje się pomiędzy 250 zł a 316 zł, wypłacane jest 89 zł. Pieniądze ze stypendium mogą być przeznaczone na opłatę zajęć pozalekcyjnych, wyrównawczych (wykraczających poza zajęcia oferowane przez szkołę), zakup podręczników, a w przypadku uczniów szkół ponadgimnazjalnych i szkół polydiplomowych – na pokrycie kosztów nauki.

Wprowadzenie reformy edukacji nie było dla władz Izabelina dużym obciążeniem finansowym, gdyż nie wiązało się z wybudowaniem gimnazjum czy dowozem uczniów. W opinii wójta najważniejszym elementem reformy było wprowadzenie zewnętrznego, obiektywnego systemu oceniania. Jednak uważa on, że wprowadzenie gimnazjów nie ma większego znaczenia, gdyż bez różnicy jest, czy dzieci nabędą pewnych kompetencji w szkole podstawowej czy w gimnazjum. Nauczyciele uważają natomiast, że implementacja reformy była konieczna, jednak nie została ona odpowiednio przygotowana, a tempo jej wdrażania było zbyt szybkie. Należało ją wprowadzać stopniowo i rozsądnie. Kolejne zmiany zachodzące w oświacie po 1999 r. oceniane są jako naprawianie błędów. Pozytywnie ocenia się wprowadzenie gimnazjów, jednak powinny one funkcjonować samodzielnie.

Wyniki badań pokazują, że wydatki na oświatę w Izabelinie ustępują innym nakładom budżetowym, a najważniejszym celem władz jest modernizacja infrastruktury i zapewnienie dobrych warunków mieszkaniowych. Niepokojące jest stosowanie procedur selekcyjnych w gimnazjum i brak wsparcia nauczycieli przez samorząd. Na uwagę zasługuje natomiast system pomocy dla uczniów najuboższych oraz bogata oferta zajęć pozaszkolnych.

Nadarzyn – lider przemian gospodarczych okresu transformacji systemowej

Gmina Nadarzyn znajduje się na południowy zachód od Warszawy, w odległości 25 km od centrum stolicy. Powierzchnię 73,4 km² zamieszkuje 7700 mieszkańców. W okresie letnim do ogródków działkowych przybywa około 7000 mieszkańców Warszawy i okolic. Nadarzyn uzyskał prawa miejskie w 1453 r. (jednak utracił je w 1869 r. po powstaniu styczniowym). W 1906 r. utworzono w Nadarzynie ochotniczą straż pożarną,

a w okresie międzywojennymi powstała szkoła gminna oraz ośrodek zdrowia. Przed II wojną światową ludność żydowska stanowiła blisko połowę mieszkańców.

Okres transformacji systemowej to czas dynamicznego rozwoju gminy Nadarzyn, która wykorzystała korzystne położenie w pobliżu Warszawy i lotniska Okęcie (20 km od portu lotniczego). Rozwinięta sieć dróg krajowych, którą tworzą trasy szybkiego ruchu Warszawa–Kraków (20 km od Nadrzyna) i Warszawa–Katowice (7 km od Nadarzyna), stała się bodźcem do lokowania w ich pobliżu głównych inwestycji przemysłowych, handlowych i usługowych. W ostatnich latach liczba firm działających na terenie gminy dynamicznie wzrastała. Wśród międzynarodowych koncernów, które zainwestowały w gminie, wymienić należy m.in.: 3M Poland (amerykański koncern produkujący m.in. artykuły biurowe i przemysłowe – firma ta przeniosła swą centralę z Warszawy do wsi Kajetany przy trasie katowickiej w 2003 r.), MAN (niemiecki koncern produkujący pojazdy użytkowe o masie do 50 ton – w 1997 r. we wsi Wolica wybudowano centralę firmy na Polskę), Scania Polska (szwedzki koncern produkujący pojazdy ciężarowe i autobusy – firma założyła centralę w 1996 r. w Starej Wsi, przy trasie katowickiej). Wzdłuż trasy katowickiej ulokowano także wiele hurtowni (np. Centrum Mody „Warszawa”) oraz hotele.

W latach 2000–2003 inwestycje w infrastrukturę techniczną były działaniem priorytetowym władz gminy. Na terenie wszystkich piętnastu sołectw zainstalowano sieć wodociągową, gazową oraz telefoniczną. Wybudowano pięć nowoczesnych oczyszczalni ścieków. Przeprowadzono budowę kanalizacji (z funduszy Unii Europejskiej) i naprawę lokalnych dróg. Dzięki tym inwestycjom Nadarzyn znalazł się w krajowym rankingu, tzw. Złotej Setce Samorządów, wśród gmin, które najwięcej inwestują w infrastrukturę w przeliczeniu na jednego mieszkańca. W rankingu tym zaistniał po raz pierwszy w 2000 r. na 92 miejscu, w 2001 r. awansował na 37 pozycję, a w 2003 r. na 16 pozycję i pierwszą na Mazowszu. Jednocześnie gmina Nadarzyn zajęła w 2002 r. 10 miejsce w kraju w rankingu pisma samorządowego „Wspólnota” w kategorii sukces finansowy, w którym brano pod uwagę wzrost dochodów budżetowych gmin na przestrzeni trzech lat²⁴.

Zainteresowanie prowadzeniem nowych inwestycji w gminie Nadarzyn nie słabnie. W 2005 r. zakończona została budowa kolejnego kompleksu handlowego – Centrum handlu hurtowego „Maximus” przy al. Katowickiej – największego tego typu centrum handlowego w Polsce (24 ha powierzchni, 4 hale handlowe z 700 stoiskami, 2400 miejsc parkingowych). Przewiduje się, że dzięki tej inwestycji powstanie 1500 nowych miejsc pracy. Program zatrudnienia był konsultowany z powiatowym urzędem pracy.

Gmina Nadarzyn jest również atrakcyjnym miejscem dla nowych mieszkańców²⁵. Władze gminy dysponują bogatą ofertą terenów pod zabudowę mieszkaniową. W la-

²⁴ Por. „Tygodnik Wspólnota”, 4 października 2002.

²⁵ Wskaźnik tempa budownictwa mieszkaniowego, liczony mieszkaniem oddanymi do użytku w stosunku do wszystkich mieszkań, w latach 2000–2002 kształtował się na poziomie 12% i był wyższy niż w powie-

tach 1998–2004 liczba ludności wzrosła o 1500 osób, a więc o jedną piątą. Było to efektem migracji nowych mieszkańców oraz zanikiem przyrostem naturalnym.

Ważne jest, że władze lokalne posiadają klarowną wizję rozwoju gminy. W 1999 r. opracowano strategię rozwoju, w której przedstawiono harmonogram inwestycyjny na najbliższe siedem lat²⁶. W 2005 r. natomiast przygotowano *Plan rozwoju lokalnego*, zawierający działania finansowe na lata 2005–2006 oraz prognozę budżetową do 2015 r.²⁷ W dokumencie tym wśród głównych problemów władz lokalnych wymienia się m.in.: bezrobocie²⁸, niedorozwój infrastruktury (kanalizacji, sieci elektroenergetycznej, dróg), niedostatek miejsc w przedszkolach, brak kursów i szkoleń dotyczących zakładania i prowadzenia działalności gospodarczej, agroturystyki, produkcji zdrowej żywności, brak dostatecznej opieki lekarskiej w szkołach, szczególnie ze strony lekarzy stomatologów oraz higienistki szkolnej, brak zaspokojenia potrzeb w zakresie specjalistycznej opieki medycznej, brak ogólnodostępnych placów zabaw dla dzieci, wzrost liczby osób i rodzin korzystających ze świadczeń pomocy społecznej, narastanie zjawisk przestępczych. Wynika zatem, że problemy te dotyczą modernizacji infrastruktury, rozwoju edukacji i wypoczynku.

Przemiany oświatowe w gminie Nadarzyn

Na terenie gminy istnieją trzy przedszkola publiczne i dwa niepubliczne, pięć szkół podstawowych, gimnazjum, liceum ogólnokształcące oraz wyższa szkoła Fundacji Kultury Informatycznej. Władze gminy przejęły prowadzenie przedszkoli i szkół podstawowych już w 1990 r. W opinii nauczycieli i dyrektorów szkół oświata jest bardzo ważną dziedziną dla władz lokalnych. Od momentu wprowadzenia reformy edukacji warunki nauczania w szkołach i przedszkolach poprawiają się. Zakończono budowę przedszkola w Wolicy, wyremontowano dwie świetlice dla dzieci i młodzieży (na wsiach funkcjonuje pięć takich świetlic). Większość szkół podstawowych została wyremontowana lub rozbudowana. Wyposażono je w nowoczesne pracownie komputerowe. Przy jednej z placówek wybudowano korty tenisowe. Z pieniędzy samorządowych zakupiono nowe autokary szkolne, dzięki czemu dzieci dowożone są do szkół podstawowych i gimnazjów. Uczniom, którzy dojeżdżają z północnej części Nadarzyn, gdzie funkcjonuje komunikacja miejska, zwracane są koszty przejazdów. Od mo-

cie pruszkowskim (4,7%) i dużo wyższy niż w województwie mazowieckim (4,3%). W przyszłości przewiduje się budowę kolejnych mieszkań, co przyczyni się do dalszego rozwoju gospodarczego gminy.

²⁶ *Strategia rozwoju gminy Nadarzyn „2006”*, dokument opracowany pod kierunkiem wójta gminy Nadarzyn, maj 1999.

²⁷ Por. *Plan rozwoju lokalnego gminy Nadarzyn*, Nadarzyn 2005. Dokument opracowany przy współpracy J. Sierak, M. Ziółkowskiego i M. Ziółkowskiej-Berman ze Szkoły Głównej Handlowej.

²⁸ Należy jednak powiedzieć, że stopa bezrobocia na terenie gminy w 2004 r. kształtowała się na poziomie około 9,5%, była nieco niższa niż średnia województwa mazowieckiego (14,8%) i znacznie niższa w porównaniu ze średnią krajową (19,2%).

mentu przejęcia szkół władze lokalne nie zlikwidowały żadnej szkoły podstawowej, gdyż są one rozmieszczone równomiernie na tereny gminy, a w przyszłości będą potrzebne. Utrzymywane są szkoły podstawowe, do których uczęszcza zaledwie 45 i 63 uczniów. Największą inwestycją oświatową było wybudowanie w 2001 r. nowoczesnego gimnazjum, przy którym rok później wybudowano kompleks sportowy (salę gimnastyczną z trybunami na 300 miejsc oraz basen). Uczniowie korzystają z tych obiektów sportowych do godziny 15, potem są one udostępniane mieszkańcom Nadarzyna (odpłatnie). Realizacja inwestycji oświatowych została sfinansowana w całości przez władze lokalne. Budowa gimnazjum trwała 20 miesięcy, a jej koszt wyniósł 14 milionów zł. Budynek dostosowany jest do potrzeb osób niepełnosprawnych (posiada windę), jednak do szkoły nie uczęszczają dzieci niepełnosprawne. W 1999 r. dyrekcja szkoły wprowadziła podział uczniów na klasy według miejsca zamieszkania (oddzielono uczniów mieszkających w Nadarzynie od uczniów dojeżdżających do szkoły). W kolejnym roku zrezygnowano jednak z takiego podziału, gdyż zauważono, że uczniowie z miasta lepiej sobie radzili w szkole i pochodzili z rodzin lepiej sytuowanych.

Wprowadzeniu reformy edukacji towarzyszyły obawy środowiska nauczycielskiego, związane przede wszystkim ze zmianami statusu zawodowego i nowelizacją Karty Nauczyciela. Z badań przeprowadzonych w szkołach wynika, że nauczyciele na bieżąco interesowali się reformą oświaty, uczestniczyli w szkoleniach informacyjnych na temat nowych programów i podręczników oraz śledzili informacje prasowe. Wielu nauczycieli zdobyło kwalifikacje do nauczania drugiego przedmiotu, gdyż z jednego przedmiotu nie byli w stanie „uzbierać” godzin na etat. Ważne jest, że władze gminy wspierają nauczycieli. Na terenie gminy istnieje dziewięć tzw. mieszkań nauczycielskich. W 1999 r. wprowadzono tzw. system promocyjny – każdy nauczyciel studiujący na studiach licencjackich, magisterskich i podyplomowych otrzymuje 80% dofinansowania nauki. Nauczyciele szczególnie się wyróżniający otrzymują 20% dodatku motywacyjnego, a z tzw. wyróżnieniem 10%. System taki zachęcił kadrę pedagogiczną do podnoszenia kwalifikacji – w każdej szkole nauczyciele dokończają się. Jednocześnie zostali oni zobowiązani do 2006 r. do ukończenia specjalizacji. „Gmina kładzie duży nacisk na kształcenie nauczycieli, bez względu na to, że dyplomowanym nauczycielom trzeba więcej płacić... Nauczyciele nie są pozostawieni sami sobie, tylko mogą liczyć na wsparcie” – informował wójt.

Od 1999 r. wprowadzono nowy system podziału środków budżetowych, wzmacniający autonomię dyrektorów szkół. Dyrektorzy otrzymali dodatkowe fundusze, które mogą zagospodarować na doskonalenie zawodowe nauczycieli, wydatki bieżące, delegacje, zakupy pomocy dydaktycznych. W szkołach prowadzone są zajęcia pozalekcyjne finansowane przez władze lokalne: koła zainteresowań, zajęcia wyrównawcze dla dzieci (wytypowanych przez nauczycieli) z klas I–III z trudnościami w nauce, gimnastyka korekcyjna dla dzieci z wadami postawy.

Od 2003 r. wójt gminy funduje trzy stypendia naukowe dla uczniów z najlepszą średnią w każdej ze szkół. Szkoły współpracują z Nadarzyńskim Ośrodkiem Kultury

(organizacja imprez lokalnych), Gminnym Ośrodkiem Kultury i klubami sportowymi (organizacja zajęć sportowych), ośrodkiem zdrowia (oświata zdrowotna). Szkoły otrzymują również wsparcie finansowe ze strony bogatych lokalnych przedsiębiorstw.

Władze gminy starają się również monitorować jakość oświaty. Analizowane są wyniki sprawdzianów po szkole podstawowej i egzaminów gimnazjalnych. Niemniej, interpretacja tych danych sprawia wiele trudności, bowiem liczebność klas jest zróżnicowana (np. w jednej ze szkół w klasie szóstej było tylko sześciu uczniów), a wynik jednego słabego ucznia może zaważyć na średniej klasowej. Wójt dostrzega jednak, że dzięki analizie wyników poszczególnych roczników, na przestrzeni kilku lat widać, które szkoły uzyskują słabsze rezultaty.

Nauczyciele podkreślają, że korzystne warunki rozwoju edukacji zostały stworzone przez obecnego wójta, dbającego o dobro społeczności lokalnej. „To, jakie są szkoły w gminie, zależy przede wszystkim od tego, kto jest na stanowisku wójta, jaka jest Rada Gminy. Wójt o nas bardzo dba, ale jednocześnie wymaga” – mówiła dyrektorka szkoły podstawowej.

Wprowadzenie gimnazjum wzbudziło na początku reformy dużo kontrowersji. Obecnie widać, że na rozwiązaniu tym skorzystały szkoły podstawowe, które mogą zapewnić lepszą opiekę, coraz mniej liczny rocznikom uczniów. „W naszej szkole jest 90 uczniów, znamy każdego z imienia i nazwiska, jego rodziców. W tym kontekście inaczej wygląda wychowanie. Możemy inaczej oddziaływać na dzieci i rodziców” – mówiła jedna z dyrektorek szkoły podstawowej.

Władze wskazują jednak, że koszt utrzymania szkół podstawowych wzrósł z uwagi na niż demograficzny, odejście klas siódmych i ósmych oraz konieczność dowozu uczniów do szkół. Poważnym problemem stało się utrzymanie porządku w gimnazjum. W roku szkolnym 2004/2005 w gimnazjum nadarzyńskim uczyło się 355 uczniów. Nauczyciele wskazywali, że pojawiają się problemy wychowawcze, przemoc i narkotyki. „Dzieci opuszczają swoją miejscowość, w Nadarzynie kontakt z rodzicami jest mały, w szkole jest kilkuset uczniów. Spotykają się młodzi ludzie, w jednym miejscu, w trudnym wieku” – mówiła o warunkach pracy w gimnazjum jedna z nauczycielek. W celu zwiększenia bezpieczeństwa dyrekcja nawiązała współpracę z policją. Funkcjonariusze odwiedzają szkołę regularnie dwa razy w tygodniu. W szkole zamontowano również kamery.

Wprowadzenie reformy edukacji było dużym wysiłkiem finansowym dla gminy. Władze lokalne wskazują, że poziom wpływów z subwencji oświatowej jest niewystarczający, co powoduje, że gmina musi w znaczącym stopniu dofinansowywać oświatę z dochodów własnych. Pieniądze przekazywane w ramach subwencji oświatowej wystarczają wyłącznie na wypłaty wynagrodzeń dla nauczycieli. W 2001 r. poziom dofinansowania oświaty przez środki pochodzące z budżetu gminy wyniósł 72%, a w 2002 r. 76%. W latach 2003–2004 ograniczano poziom dofinansowania z uwagi na zakończenie głównej inwestycji oświatowej, jaką było wybudowanie gimnazjum. W 2003 r. 70% środków kierowanych na oświatę pochodziło z budżetu gminy, a w 2004 już 57%.

W ocenie władz wysokie koszty funkcjonowania oświaty obniżają potencjał inwestycyjny gminy, gdyż środki (w przypadku subwencji odpowiadającej potrzebom) mogłyby zostać przekazane na inne inwestycje.

W opinii wójta wprowadzenie reformy strukturalnej było niepotrzebne, gdyż spowodowało wzrost wydatków na oświatę. „Ja powiem szczerze, że jak były szkoły ośmioklasowe, to było lepiej i taniej i było lepsze wykorzystanie budynków. Jednak gimnazjum w przypadku Nadarżyna podwyższyło poziom nauczania. Natomiast jest niebezpieczeństwo inne: około 400 osób z całej gminy jest ściągnięte w jedno miejsce, więc problemy wychowawcze są większe. Kiedyś, kiedy dzieci były rozmieszczone po gminie równomiernie, to był lepszy nadzór” – informował wójt. Wójt zauważa jednak, że wprowadzenie systemu motywacyjnego dla nauczycieli zachęciło ich do podnoszenia kwalifikacji i doksztalcania. Zdaniem władz gminy głównym kierunkiem rozwoju oświaty powinno być zapewnienie dobrych warunków do nauczania w szkołach i wysokiego standardu budynków szkolnych.

Wołomin – gmina przeżywająca trudności gospodarcze na skutek upadku zakładów przemysłowych

Gmina Wołomin położona jest w północno-wschodniej części województwa mazowieckiego, w odległości około 20 km od Warszawy. Powierzchnia gminy zajmuje 60 km², a liczba mieszkańców wynosi 48 000 (75% osób mieszka na terenie miasta). Wołomin jest miastem stosunkowo młodym, bowiem prawa miejskie uzyskał w 1918 r.

Intensywny rozwój miejscowości miał miejsce w drugiej połowie XIX wieku, w związku z budową w 1862 r. linii kolejowej Warszawa–Petersburg (na trasie której Wołomin był pierwszą stacją po Warszawie). Czynnikiem miastotwórczym był również szybko rozwijający się przemysł szklarski.

W okresie międzywojennym Wołomin był dynamicznie rozwijającym się ośrodkiem przemysłowym. W latach 1921–1938 liczba mieszkańców wzrosła blisko trzykrotnie z 6248 do 17 400. Największymi zakładami były huty szklane (utworzona w 1905 r. huta szkła „Wołomin” oraz powstała w 1913 r. huta szkła „Praca”). W okresie powojennym na terenie Wołomina miał miejsce dalszy rozwój przemysłu. Miejscowe huty zostały połączone w Wołomińskie Zakłady Szklarskie i rozbudowane w ramach planu sześcioletniego (1950–1955). To państwowe przedsiębiorstwo było jednym z największych producentów wyrobów szklanych o szerokim asortymencie. Huta była również zakładem miastotwórczym – z pieniędzy zakładu wybudowano dom kultury i osiedle mieszkaniowe, wspierano klub sportowy „Huragan”, finansowano zespół szkół szklarskich. Opracowany w 1980 r. *Plan Wołomińskiego Zespołu Miejskiego* zakładał wzrost liczby ludności z 40 000 do 120 000 oraz intensywny rozwój lokalnej infrastruktury. Kryzys gospodarczy w latach 80. uniemożliwił jednak realizację tych planów²⁹.

²⁹ Por. *Dzieje Wołomina i okolic*, (red.) L. Podhrodecki, Warszawa 1984.

Wołomin wkroczył w okres transformacji systemowej z niezrealizowanymi planami urbanizacji i industrializacji. Poważną kwestią do rozwiązania pozostała zaniedbana infrastruktura i brak odpowiedniej liczby mieszkań. Największym problemem dla miasta był upadek w 1999 r. huty szkła³⁰. Część majątku po tym zakładzie wykupił prywatny inwestor, który wznowił produkcję szkła i zatrudnia obecnie 180 hutników. Gminę dotknęły też inne problemy. W połowie lat 90. na terenie miasta powstała zorganizowana grupa przestępcza, zajmująca się kradzieżą samochodów i wymuszaniem haraczy, również od osób prowadzących działalność gospodarczą³¹. Wołomin odczuł również skutki kryzysu gospodarczego w Rosji, który miał miejsce w końcu lat 90. – wiele zakładów krawieckich, zlokalizowanych na terenie gminy, których towary sprzedawano do Rosji, upadło lub znacząco ograniczyło produkcję. Kolejne lata nie przyniosły ożywienia gospodarczego. W 2003 r. niepowodzeniem zakończyły się starania władz o budowę w okolicy Wołomina międzynarodowego portu lotniczego. Władze lokalne liczyły, że budowa lotniska przyczyni się do rozwoju gospodarczego i powstania nowych miejsc pracy. Ofertę na realizację tej inwestycji wygrał jednak Modlin. Obecnie największą inwestycją jest budowa w Wołominie supermarketu „Kaufland”, który odbiera pracę rodzimym kupcom. Zatrudnienie znajdują tam absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, studenci studiów zaocznych oraz osoby o niskim poziomie kwalifikacji.

Badania zrealizowane w 2002 r. w Wołominie ujawniły, że największym problemem miasta jest bezrobocie (jego rozmiary są wyższe niż średnia w województwie mazowieckim i w Polsce), zaniedbana infrastruktura (w szczególności zły stan nawierzchni drogowej i brak obwodnicy miasta) oraz brak bezpieczeństwa (przestępczość, działania grup młodocianych chuliganów). Kolejne badania zrealizowane w 2005 r., pokazały, że problemów tych nie udało się rozwiązać³².

³⁰ W początku lat 90. huta szkła zatrudniała 1200 pracowników i zaopatrywała rynek w opakowania szklane w 20%. Zakład był monopolistą w produkcji szkła laboratoryjnego i technicznego. Wytwarzano butelki do wyrobów spirytusowych, szkło gospodarcze, techniczne, wkłady do termosów i termosy. Rozwinięto również nową produkcję wyrobów stołowych i naczyń kuchennych z tzw. szkła żaroodpornego. W 1990 r. zakład zaciągnął pożyczkę na inwestycje i remonty, której nie był w stanie spłacić, w rezultacie czego szybko popadł w długi. Nowe realia gospodarki wolnorynkowej sprawiły, że przedsiębiorstwo, którego wszystkie wyroby sprzedawały się bez problemów (a często nawet nie nadążano z realizacją zamówień), musiało zacząć walczyć o klienta. Okazało się jednak, że nie było do tego przygotowane, a skromny budżet nie pozwalał na reklamę produktów. Zmieniały się także potrzeby i gusta odbiorców – wyroby szklane zaczęły zastępować tworzywa sztuczne. Kolejnym utrudnieniem był kryzys na rynku rosyjskim w końcu lat 90., w wyniku którego znacznie ograniczono eksport. Co więcej, władze przedsiębiorstwa powstrzymywały się przed prywatyzacją zakładu. Splot tych czynników sprawił, że w 1999 r. doszło do upadku huty, będącej wówczas największym zakładem w powiecie wołomińskim. W wyniku zwolnień grupowych pracę straciło 926 hutników.

³¹ Por. *Bandyti, którzy zastraszyli miasto*, „Rzeczpospolita”, 01.07.1997, dodatek „Prawo”.

³² R. Pawlak, *Szkola i społeczność lokalna...*

W 2004 r. władze Wołomina zatwierdziły strategię rozwoju gminy do 2015 r.³³, w której określono następujące cele strategiczne: stworzenie korzystnych warunków do prowadzenia działalności gospodarczej, poprawę warunków życia mieszkańców (wypoczynku, usług społecznych), racjonalne zagospodarowanie walorów środowiska naturalnego oraz rozbudowę i modernizację infrastruktury drogowej.

Przemiany oświatowe w gminie Wołomin

Na terenie gminy istnieje osiem przedszkoli, dwanaście szkół podstawowych oraz siedem gimnazjów funkcjonujących w budynkach szkół podstawowych lub liceów. Znajdują się również dwa zespoły szkół średnich. Głównym kierunkiem rozwoju edukacji jest poprawa istniejącej infrastruktury szkolnej. Z uwagi na brak wystarczających środków w budżecie gminy, inwestycje te rozłożono na wiele lat. We wrześniu 1999 r. oddano do użytku nowoczesny budynek szkoły podstawowej w centrum miasta i przedszkole publiczne oraz wyremontowano szkołę podstawową w Ossowie. W 2000 r. rozpoczęto budowę samodzielnego budynku dla gimnazjum (oddanego do użytku dwa lata później). Dobudowano również dwie sale gimnastyczne przy szkołach podstawowych. W 2005 r. rozpoczęto budowę szkoły podstawowej na wsi. Wiele szkół wciąż wymaga jednak modernizacji i remontów. Wprowadzenie reformy zwiększyło wydatki na oświatę (wzrosły one z poziomu 25% w 1996 r. do 48% w 2003 r.). Związane to było z dowozem uczniów do szkół (liczono, że w ramach programu rządowego gmina otrzyma gimbusy, jednak tak się nie stało), utworzeniem gimnazjów, ubytkiem liczby uczniów w szkołach wiejskich, podwyżkami dla nauczycieli wynikającymi z nowelizacji Karty Nauczyciela (na wypłatę podwyżek władze zaciągnęły kredyt bankowy). Mimo wzrostu nakładów na edukację w ostatnich latach władze lokalne nie zdecydowały się na likwidację wiejskich szkół podstawowych, gdyż oceniano, że są one zlokalizowane równomiernie wokół miasta. Badania zrealizowane wśród pracowników oświaty i przedsiębiorców wskazują, że władze nie posiadają koncepcji rozwoju wołomińskiej oświaty, a przede wszystkim powiązania kierunków kształcenia w szkołach średnich z potrzebami rynku pracy (głównym kierunkiem jest likwidacja szkół zawodowych, których absolwenci zasilali rzeszę bezrobotnych). Podkreśla się także, że istniejąca oferta zajęć pozalekcyjnych (kulturalnych, sportowych) jest niewystarczająca i może zaspokoić oczekiwania tylko niewielkiej części młodzieży. Z uwagi na oszczędności przyjęto zasadę, że na jeden oddział szkolny przypada tylko jedna godzina zajęć pozalekcyjnych. Dużym problemem jest zapewnienie bezpieczeństwa w gimnazjach, w których dochodzi do konfliktów młodzieży mieszkającej w różnych częściach miasta (np. zamieszkującej centrum i duże osiedla mieszkaniowe).

³³ *Strategia zrównoważonego rozwoju miasta i gminy Wołomin do 2015 r.*, Wołomin, kwiecień 2004.

Po wprowadzeniu reformy nauczyciele z Wołomina nie otrzymali wsparcia z budżetu gminy i podejmowali studia na własny koszt. Dopiero w 2004 r. władze gminy wprowadziły nowy system finansowania studiów podejmowanych przez nauczycieli, którym zwracane jest 20% kosztów nauki. Jednocześnie do 2006 r. nauczyciele zostali zobowiązani do podniesienia kwalifikacji, w przeciwnym razie zostaną zwolnieni z pracy. Dużym problemem jest brak nauczycieli języka angielskiego i informatyki, dla których zarobki w oświacie są zbyt niskie w porównaniu do wynagrodzeń w firmach prywatnych.

W związku z trudną sytuacją w wołomińskiej oświacie w 2004 r. powołano Zespół Ekonomiczno-Administracyjny Szkół i Przedszkoli – jednostkę budżetową podległą burmistrzowi, zatrudniającą 22 osoby. Zadaniem tego zespołu stało się prowadzenie polityki finansowej, administracyjnej, płacowej i kadrowej szkół i placówek podległych samorządowi lokalnemu oraz kontrola i prognozowanie rozwoju oświaty. Powołaniu zespołu towarzyszyły protesty nauczycieli i pracowników szkół, którzy obawiali się utraty suwerenności szkół i zwolnień z pracy³⁴. Istniały obawy, że utworzenie takiej jednostki jest powrotem do centralistycznego sposobu zarządzania i sposobem na ograniczenie wydatków na edukację. W opinii przedstawicieli władz powołanie zespołu będzie sprzyjać racjonalizacji wydatków na oświatę oraz zapewni sprawną i efektywną obsługę szkół i przedszkoli³⁵. Z ekspertyzy przygotowanej w 2004 r. przez zespół wynika, że liczba dzieci w gminie Wołomin systematycznie maleje (w 1989 r. urodziło się 869 dzieci, a w 2003 r. już tylko 545) i będzie nadal maleć. W związku z tym autorzy opracowania zalecali reorganizację szkolnictwa.

Badania przeprowadzone w jednej ze szkół podstawowych pokazały, że powołanie w gminie Zespołu Ekonomiczno-Administracyjnego Szkół i Przedszkoli spowodowało zmniejszenie przydziału środków finansowych i zmusiło dyrekcję do zdobywania pieniędzy od lokalnych przedsiębiorców. Dyrekcja i nauczyciele negatywnie oceniali nowy sposób zarządzania oświatą w ich gminie.

Pomimo dużych trudności finansowych władz, w 2004 r. wprowadzono tzw. stypendia burmistrza dla najlepszych uczniów (są to jednorazowe stypendia dla uczniów ze średnią ocen 5.0 i wyższą, w wysokości nie przekraczającej 400 zł). W jednym z gimnazjów w 2005 r. stypendia takie otrzymało 25 spośród 390 uczniów.

Zdaniem władz gminy reforma nie przyniosła w Wołominie pożądaných skutków. „Ministerstwo Edukacji Narodowej chciało przeprowadzić transformację systemu szkolnictwa bez rzetelnego szacunku kosztów” – mówił jeden z urzędników. Negatywnie oceniane jest wprowadzenie gimnazjów – większość z nich funkcjonuje przy innych szkołach. Dostrzega się, że obecnie praca nauczyciela w coraz większym stopniu skupiona jest na wypełnianiu różnorodnych dokumentów, kosztem pracy z uczniami. Zauważa się również, że obniżył się poziom edukacji w klasach I–III w szkołach pod-

³⁴ Por. *Kto pyta, nie błądzi*, „Wieści Podwarszawskie”, 16.05.2004, nr 20.

³⁵ Por. *Dla wspólnego dobra*, „Życie Powiatu Wołomińskiego”, 30.01.2004, nr 1.

stawowych – przed reformą uczniowie klas III umieli samodzielnie pisać, czytać i liczyć, a dziś wielu z nich tego nie potrafi. Nieco odmiennie reformę oceniają nauczyciele. Wśród nich następuje coraz większe poparcie dla reformy, szczególnie dla nowych programów. „Dziś nauczyciel ma większe możliwości w tworzeniu programu. Może realizować własne indywidualne pomysły. Przed reformą było to uznawane za jakieś dziwactwo” – mówiła jedna z nauczycielek. W opinii nauczycieli należało najpierw przygotować ich do kształcenia w zreformowanym systemie, a następnie przeprowadzić zmiany programowe i strukturalne.

4. Wnioski

Wyniki badań przeprowadzonych w czterech gminach podwarszawskich pokazują, że oświata i wychowanie nie są postrzegane przez władze lokalne jako sprawy najważniejsze i ustępują miejsca innym problemom, w szczególności rozbudowie lokalnej infrastruktury (kanalizacji, sieci telefonicznej, gazowej i wodociągowej, budowie dróg). Poprawa infrastruktury ma służyć przede wszystkim zachęceniu inwestorów do ulokowania firm. Edukacja nie jest natomiast traktowana jako inwestycja (w zasoby ludzkie), ale jako konieczny wydatek budżetowy.

Realizacja reformy oświatowej natrafia na wiele trudności. Zarówno władze, jak i nauczyciele uważają, że została ona wprowadzona zbyt szybko, co w pierwszych latach spowodowało wiele chaosu. Uważa się, że w pierwszej kolejności należało przygotować nauczycieli do przeprowadzenia zmian, a dopiero później wcielać je w życie. Reforma nie została wsparta z budżetu centralnego, a kosztami jej realizacji obciążono samorządy lokalne – nie zapewniono środków na budowę gimnazjów, dowożenie uczniów, modernizację budynków szkolnych, wypłaty wynagrodzeń dla nauczycieli. Sytuacja społeczno-gospodarcza gmin wpłynęła na przebieg reformy. Reforma pogłębiła trudności edukacyjne gmin biednych, natomiast w gminach bogatszych, odnoszących sukcesy gospodarcze, przebiegła łagodniej (w Nadarzynie udało się szybko zmodernizować oświatę dzięki dofinansowaniu z budżetu lokalnego, w przypadku Wołomina i Izabelina inwestycje oświatowe zostały rozłożone w czasie, natomiast w Karczewie zastosowano wobec oświaty plan oszczędnościowy – władze starają się zlikwidować część szkół, gdyż nie stać ich na utrzymanie tych placówek). Planowany w reformie układ celów jest trudny do osiągnięcia z uwagi na ograniczone środki, jakimi dysponują samorządy lokalne, oraz brak szerszego wsparcia ze strony władz wyższego szczebla.

Wprowadzenie gimnazjów, w opinii władz lokalnych, było niepotrzebne, gdyż zwiększyło nakłady, a efekt tego działania jest niezauważalny (szkoły te zazwyczaj dzielą budynki ze szkołami podstawowymi lub średnimi). Nauczyciele oceniają natomiast, że utworzenie gimnazjów było dobrym pomysłem, jednak mówią, że szkoły te powinny funkcjonować samodzielnie. Dużym problemem jest przemoc w gimnazjach, narkotyki i alkohol. Problemy te występują we wszystkich badanych gminach. Skutecznym

sposobem rozwiązywania problemów wychowawczych może być: wprowadzenie monitoringu, ścisła współpraca z policją (tak jak to ma miejsce w Nadarzynie), prowadzenie zajęć integracyjnych dla młodzieży z różnych środowisk oraz zajęć terapeutycznych dla młodzieży zagrożonej przestępczością. Władze starają się, aby gimnazjum było szkołą wyrównującą szanse oświatowe – szkoły te są wyposażone, oferują zajęcia pozaszkolne, nie prowadzi się w nich selekcji do klas pierwszych (tylko w przypadku jednej gminy wprowadzono system selekcji na uczniów słabszych i lepszych). Szkoły te jednak są zbyt liczne, co utrudnia kształcenie młodzieży.

Wyniki badań pokazują, że władze lokalne w niewystarczającym stopniu wykorzystują rezultaty egzaminów zewnętrznych. Najczęściej zadowolają się osiągnięciami uczniów. Wyniki pomiaru, jakim są egzaminy zewnętrzne, mogłyby być użyteczne przy tworzeniu lokalnej polityki oświatowej oraz wyznaczaniu celów i wskaźników dotyczących szkół, uczniów i nauczycieli. Chociaż w badanych gminach dokonuje się porównań między szkołami, to nie wprowadza się programów naprawczych słabszych szkół, programów dla uczniów niepełnosprawnych, uczniów z trudnościami w nauce czy utalentowanych. Wyniki testów nie są przekazywane opinii publicznej, a w szczególności rodzicom – dałyby im to rozeznanie w jakości nauczania w szkołach.

Badania pokazują również, że nauczyciele nie są odpowiednio wspierani w procesie kształcenia. Tylko w gminie Nadarzyn wprowadzono system motywacyjny, zachęcający nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji (w 80% refunduje się naukę). W gminie Wołomin w bardzo ograniczonym zakresie pomaga się nauczycielom (20% zwrotów kosztów nauki), podczas gdy w pozostałych społecznościach nauczyciele nie mogą liczyć na pomoc finansową. W związku ze wzrostem procesów globalizacji (rozwojem wiedzy, nauki i techniki) zmieniają się również wymagania wobec nauczycieli, od których oczekuje się przygotowania współczesnej młodzieży do życia w nowych, często nieprzewidywalnych warunkach. Konieczne jest zatem większe wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli.

Badania wskazują również, że konieczne są zmiany w strukturze zarządzania oświatą na szczeblu gmin. Korzystne byłoby utworzenie specjalnych jednostek w ramach gminy, odpowiedzialnych za: finansowanie oświaty, kontrolę efektów pracy szkół i nauczycieli, ale również planowanie strategiczne (warto wykorzystać doświadczenia gminy Wołomin, który stworzył taką jednostkę). Zadaniem ich byłoby przygotowanie strategii rozwoju edukacji (zgodnej z założeniami lokalnej strategii) oraz jej implementacja i ewaluacja. Byłyby również odpowiedzialne za realizację badań wykorzystywanych do poprawy sytuacji lokalnej oświaty oraz pozyskiwanie środków pozabudżetowych na oświatę.

LITERATURA:

- Dzieje Wołomina i okolic*, L. Podhrodecki (red.), Warszawa 1984.
- Fullan M., *Leadership for Change* [w:] *The Challenge of School Change*, M. Fullan (eds.), IRI/SkyLight 1997.
- Informacja o sytuacji społeczno-gospodarczej województw*, Warszawa, kwiecień 2005.
- Karczew. *Dzieje miasta i okolic*, L. Podhrodecki (red.), Karczew 1998.
- Pawlak R., *Oświata i wychowanie w społeczności lokalnej Wołomina w procesie transformacji systemowej* [w:] *Edukacja w dobie globalizacji*, R. Siemieńska, H. Machińska (red.), Ośrodek Informacji Rady Europy Uniwersytetu Warszawskiego, Biuletyn nr 2–3, Warszawa 2001.
- Pawlak R., *Szkoła i społeczność lokalna w procesie reformowania oświaty*, niepublikowana praca doktorska, przygotowana w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego w 2004 r.
- Plan rozwoju lokalnego gminy Nadarzyn*, Nadarzyn 2005, dokument opracowany przy współpracy J. Sierak, M. Ziółkowskiego i M. Ziółkowskiej-Berman ze Szkoły Głównej Handlowej.
- Putnam R., *Demokracja w działaniu*, Kraków 1995.
- Reforma systemu edukacji 1997–2001. Raport*, Warszawa, sierpień 2001.
- Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998.
- Společna mapa Warszawy. Interdyscyplinarne studium metropolii warszawskiej*, J. Grzelak, T. Zarycki (red.), Warszawa 2004.
- Strategia rozwoju gminy Nadarzyn „2006”*, dokument opracowany pod kierunkiem wójta gminy Nadarzyn, maj 1999.
- Strategia rozwoju Warszawy do 2010 r. Synteza*, Zarząd Miasta Stołecznego Warszawy.
- Strategia zrównoważonego rozwoju gminy Karczew*, dokument sporządzony na zamówienie gminy Karczew przez Fundację Terra Humana, Karczew, wrzesień 2004.
- Strategia zrównoważonego rozwoju miasta i gminy Wołomin do 2015 r.*, Wołomin, kwiecień 2004.
- Surażska W., *Raport o miastach*, Centrum Badań Regionalnych, Warszawa 2003.
- Tedesco J., *The New Educational Pact. Education, Competitiveness, and Citizenship in Modern Society*, UNESCO, 1995.
- Veblen T., *Teoria klasy próżniaczej*, tłum. J. i K. Zagórcy, Warszawa 1971.
- Wydział Zagospodarowania Przestrzennego, Warszawa 1998.



Izabela Symonowicz-Jabłońska

BAŚNIOWOŚĆ W KULTURZE POPULARNEJ JAKO WYZWANIE EDUKACYJNE?

1. Wstęp

Celem niniejszego tekstu jest zasygnalizowanie możliwości innego spojrzenia czy też rozumienia relacji dwóch kultur: elitarnej i popularnej, z perspektywy baśniowości jako kategorii estetycznej. Baśniowość rozumiana jest przeze mnie w sposób, jaki określił ją Roger Caillois¹: „świat cudowności, który łączy się ze światem rzeczywistym, nie naruszając w niczym jego wewnętrznego ładu i nie niszcząc jego spójności”. W niniejszej pracy dokonam próby ukazania baśniowości w filmie jako wybranym obszarze kultury popularnej, mogącym stać się wyzwaniem edukacyjnym. W pojęciu wyzwanie zawarte są zarówno szanse, jak i zagrożenia. Baśniowość jest szansą ze względu na:

- więź pokoleniową. W dobie porozrywanych więzi pokoleniowych jest to ogromnie ważne;
- powrót dorosłego człowieka do wspomnień;
- rozbudzenie w człowieku empatii. Za pośrednictwem baśni odżywają w nas wyobrażenia i budzą się uczucia podobne do tych, jakie ludzie kiedyś przeżywali;
- prawo przekroczenia ram i granic wyznaczonych codziennością. Dziecku, a także dorosłym przysługuje to prawo, aby choć na chwilę uciec od ograniczeń, jakie nakłada rzeczywistość do swych mniej lub bardziej fantastycznych dążeń i pragnień;
- rozwijanie wyobraźni i fantazji, pod warunkiem, że człowiekowi nie przysłoni to rzeczywistości.

Baśniowość stanowi zagrożenie ze względu na:

- groźbę infantylizmu. Jeżeli uwierzymy w to, co opisują bajki, możemy popaść w zdzieciniałość;

¹ R. Caillois, *Odpowiedzialność i styl*, przeł. J. Błoński, Warszawa 1967, s. 32.

- niebezpieczeństwo realistycznego pojmowania wyobrazonego świata baśni. Dzieci wierzą we wszystko, co im się mówi, dlatego też wpajanie dzieciom, przez opowiadanie bajek, wyobrażeń o tym, co może się zdarzyć, niesie ze sobą ową groźbę. Bajka początkowo stanowi coś, co ono przyjmuje „na wiarę”. Jej treść sugerują fakty i zdarzenia – w mniemaniu dziecka realne²;
- bujne i niezdrowe fantazjowanie. Dzieci dzięki zasłyszczonym bajkom uczą się snuć nierealne wyobrażenia o rzeczywistości, zmyślać rzeczy nieprawdopodobne. Ta nadmierna wybujałość przejawia się w rozmowach.

2. Baśniowość jako wartość

Uważam, że tych zagrożeń można uniknąć, że można i należy wykorzystać baśniowość jako pewnego rodzaju wartość. Baśniowość stanowić może drogę poszukiwań do odnalezienia siebie oraz uchwycenia takich wartości, jak: uczciwość, wrażliwość, komunikatywność. Te wartości najpełniej wyrażają się w baśniach, bowiem sięgają one do „najgłębiej zakorzenionych w dawnych kulturach archetypów, stąd ich powiązanie z magią, wiarą w możliwość opanowania «świata duchów», nieznanymi siłami natury ponadludzkiej, przy pomocy właśnie słów, zaklęć czy nazwania, opowiedzenia, zdemaszkowania owych «nieczystych sił»; czasem są to siły życzliwe człowiekowi, lecz ukryte przed jego dociekliwością poznawczą”³.

Baśniowość w edukacji kulturalnej⁴ jako wytwór kulturowy klasyfikowany jest w kategoriach „dobry–zły”. Baśniowością wypełnione jest całe nasze życie, jest ona częścią kultury, która nas otacza. Czerpiemy z kultury to, co jest dla niej samej znaczące. Czyż kultura ta nie uczy nas, gdy daje człowiekowi wolność rozumianą jako możliwości wyboru widzianą z perspektywy bogactwa wątków i symboli? Na przykład rozoznania się w tym, co słuszne, własne, inne? Ale z drugiej strony, czy ta właśnie wolność nie staje się źródłem wewnętrznego zagubienia i zgryzoty? Przecież cechy typowe dla ponowoczesnego świata, takie jak: zmienność, płynność, amorfizm norm, wzorców i wartości obciążają jednostkę odpowiedzialnością za dokonywane wybory i doprowadzają ją do poczucia niepewności. Zygmunt Bauman⁵, korzystając z określeń Marcusa Doela i Davida Clarke’a, pisze, że żyjemy w stanie nerwowości i „wszechprze-

² Ibidem, s. 442.

³ M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, Warszawa 1990, s. 324–325.

⁴ Termin „edukacja kulturalna” według Dzierżymira Jankowskiego ma trzy znaczenia: jako edukacja humanistyczna, estetyczna oraz wychowanie do uczestnictwa w kulturze symbolicznej na drodze kształtowania kompetencji kulturalnej.

⁵ Patrz za M. Pietrzykowska, *Koncepcja współczesnej kultury i kondycji człowieka w „Ponowoczesności jako źródle cierpień” Zygmunta Baumana*, www.institute-of-culture.pl.

nikliwego lęku⁶". Mimo tego nowoczesna kultura w imię ładu walczy z tą niespójnością chaotyczną i nieokreślonością. Natomiast z drugiej strony ponowoczesność daje dowody na to, że wieloznaczność i różnorodność są pozytywnymi wartościami, szczególnie widocznymi w baśniach. Warto przyrzeć się Baumanowskiemu spacerowiczowi jako typowemu dla współczesności wzorowi osobowemu. Jest to anonimowy przechodzień, na pozór nie różniący się od innych spacerujących ludzi, który koncentruje się na oglądanych obrazach i ciałach. Jednak skazany jest na ciągłe poczucie wyobcowania, niemoc oswojenia miejskiego krajobrazu, wydeptania własnych ścieżek. „Každą kolejną przechadzką jest kolejnym potwierdzeniem pełni i pustki wolności i ich wzajemnego uwarunkowania”⁷, jego wolność „rodzi się z niewiedzy i wspiera na bezsile”⁸.

Kolejnym wzorem osobowym jest koczownik szukający atrakcyjnych przeżyć. Nomada nigdy nie planuje trasy swojej wędrówki i rzadko sięga swoją wyobraźnią dalej niż następne miejsce zatrzymania karawany. Idzie, nie mając celu, jakby donikąd, wtedy jak mówi Siddhartha – tytułowy bohater Hessego – jest wolny, otwarty na wszystko. Warto dodać, że dla koczownika świat jest jak gra, a raczej seria skończonych, epizodycznych rozgrywek, które następują po sobie w niezdeterminowanej logicznej kolejności. Nomada w odróżnieniu od pielgrzyma nie zna miejsca swego przeznaczenia, nie ma też bagażu doświadczeń, który mógłby nieść do Ziemi Świętej. Zarówno nomada, jak i pielgrzym wciąż konstruuje swą tożsamość, wysiłku tego nigdy nie porzucając, nomadzie jednak brakuje życiowego projektu i religijnych wskazówek pomagających nadać sens długiej wędrówce. Rzec by można, że „nie przywiązując się do czasoprzestrzeni, nomadzi poruszają się przez nią, tak jak poruszają się poprzez tożsamość”⁹. W tym sensie Z. Bauman pozwala nomadom na błędzenie w poszukiwaniu samookreślenia, zbliżając się w sposób niezamierzony do koncepcji „stawania się sobą”. Natomiast pielgrzym, który precyzyjnie planował trasę swojej wędrówki i zmierza do upatrzonego celu, to przez ten cel jest omotany i przez to niezdolny, by cokolwiek dopuścić do siebie i naprawdę tego doświadczyć. Te trzy postawy są adekwatne do bohaterów niektórych baśni¹⁰ przejawiających omówione wzorce osobowe.

Mówiąc o popularności – rozumianej jako powszechność – na myśl przychodzi cecha dyskredytująca jakość. Stąd też być może bierze się niechęć pedagogów do samej kultury popularnej jako z gruntu złej, estetycznie bezwartościowej¹¹. Można powie-

⁶ Lęk – jeden z najważniejszych problemów wczesnego dzieciństwa. Warto nadmienić, że lęki wyłaniają się z podświadomości i dają o sobie znać już około 4 roku życia. Stefan Szuman, wybitny humanista i znawca dziecięcej psychiki, wiązał ten fakt z rozwojem duchowym małego człowieka. Dlatego też lęk jest tak istotny w procesie rozwojowym człowieka, a dzięki baśniowości istota ludzka oswaja swój strach.

⁷ Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 22.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Z. Bauman, *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, Warszawa 1998, s. 200.

¹⁰ W. Markowska, A. Miłska, *Baśnie z całego świata*, Łódź 1946, s. 176.

¹¹ Zob. J. Fiske, *Reading the Popular*, London–New York 1989, s. 2.

dzieć, że nowość i „powszechny nawyk bycia trendy” stały się podstawowymi wartościami współczesnej kultury. Jak zauważa Anna Zeidler-Janiszewska¹², uznanie kultury popularnej za niezwykle ważny obszar zabiegów pedagogicznych wymaga istotnych przemian w systemie wartości i kompetencji pedagogów, którzy nastawieni byli dotąd głównie na reprodukcję kulturowego kanonu. Obszar pedagogicznego działania wymaga też umiejętności analitycznych, gotowości włączania tego, co odmienne, a często traktowane jako marginalne, w obręb aktywności edukacyjnej oraz istotnego dystansu wyzwalającego talenty demaskatorskie. Ale najpierw pedagogika powinna przestać tkwić w jakiejś złudnej bajce, powinna zacząć dostrzegać człowieka w sposób podmiotowy, a nie przedmiotowy. Doskonałym przykładem są bajki o robotach S. Lema, które wszystko przekładały na liczby. Pedagogika czyni podobnie, chociażby w swoich badaniach naukowych, gdzie wciąż dominująca jest ilość, a nie jakość. Dlatego też bystry obserwator dostrzeże, że to, co jest istotne w kulturze współczesnej dla młodzieży, powinno być równie ważne dla pedagogów, nawet gdy pewne idee nie mieszczą się w tradycyjnie rozumianych kryteriach estetycznych¹³.

Daje się tu zauważyć, że nie zawsze to, co popularne, jest od razu banalne, jak i nie zawsze to, co z pozoru wydaje się być wyrafinowane, jest wartościowe. Nie rozumiem więc uczucia apriorycznego negowania przez większość pedagogów obszarów związanych z kulturą popularną jako potencjalnego terenu wykorzystywania w działaniach edukacyjnych. Niepokoi mnie to, że kultura popularna traktowana jest jako zjawisko „anty wzorów estetycznych”, z którymi należy walczyć, gdyż kształtują zły gust wychowanków, oddalają ich od kultury wysokiej¹⁴. Warto zaznaczyć, że współczesny nastolatek posiada taki kapitał kulturowy, który wywodzi się z samej baśniowości. I to jest niejako jego wartością, że baśniowość tworzy „naturalny”, „zdrowo-rozsądkowy” świat młodego człowieka. By ująć rzecz najogólniej, ważne jest zintegrowanie różnych elementów współczesnej twórczości, dzięki którym człowiek zdobywa umiejętności rozumienia i posługiwania się różnorodnym językiem artystycznym. Obecnie sztuka dla człowieka jest zbyt trudna i złożona, i nie można pozostawić jej zdeorientowanym i osamotnionym, bez ukierunkowania i podania kryteriów sądenia. Odnosi się to przede wszystkim do kultury wysokiej, której percepcja wymaga określonych kompetencji estetycznych odbiorcy. Jest jednak obszar kultury popularnej, w której tak chętnie przebywa współczesny człowiek. Być może nie należy lekceważyć obszaru kultury popularnej i zmieniać perspektywy jej widzenia przez unikanie podziału na kulturę lepszą i gorszą. Taki podział na kulturę wysoką i niską zniósł J. Fiske, oferując w za-

¹² A. Zeidler-Janiszewska, *Szanse pedagogiki w ponowoczesnym świecie* [w:] *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Z. Melosik (red.), Toruń–Poznań 1995, s. 14.

¹³ Warto podkreślić, że procesów estetyzacji życia codziennego nie należy kojarzyć jedynie ze współczesną kulturą. Gdyż jak to rozumie Sauerland, proces ten towarzyszy człowiekowi niejako „od zawsze”. Patrz: K. Sauerland, *Estetyzacja świata*, „Przegląd Artystyczno-Literacki” 1997, nr 7–8.

¹⁴ W. Jakubowski, *Kultura popularna i edukacja kulturalna*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” 1999, nr 1, s. 59.

mian różne definicje czerpania przyjemności z wielu zjawisk kulturowych. Na ogół przyjmuje się, że to, co zalicza się do tzw. kultury niskiej, nie może sprawiać przyjemności osobom o bardziej wysublimowanych gustach i potrzebach. Lecz czy tak właśnie jest? Potrzeba pewnego rodzaju rytuału zawsze i w każdej kulturze istniała i istnieje. Dostrzegając wartość powieści Umberta Eco, muzyki Nigela Kennedy'ego, filmów Romana Polańskiego odnajdziemy przykłady twórczości, w której podział na „wysokie” i „niskie” traci sens. Jest to dowód na to, że kultura popularna nie wykluczyła kultury wysokiej i istnieje obok niej, i że czasem wzajemnie się przenikają.

Można powiedzieć, że w zwierciadle kultury popularnej mamy do czynienia z ambiwalencją tradycyjnych wartości estetycznych, mianowicie brzydota staje się pięknem, pustka – pełnią, nędza – wielkością. W ten sposób tworzy się świat rozrywki i wypoczynku czysto fikcyjny i skonstruowany poza życiem codziennym. Tutaj nasuwa się pytanie: Czy baśniowość w kulturze popularnej była odpowiedzią na realną potrzebę społeczną, potrzebę wyrwania się z kręgu alienacji życia codziennego i pracy? Różne obszary kultury popularnej wypełniają czas wolny jako domenę odprężenia, uwolnienia od stanu napięcia, wypoczynku i uspokojenia, ale niosą również pewne zagrożenie. Na przykład częste obcowanie człowieka ze spektaklami filmowymi czy telewizyjnymi, z obrazami o dużej sugestywności i ładunku emocjonalnym, powoduje utratę zdolności odróżnienia fikcji od rzeczywistości, przyjmując zjawisko artystyczne za rzeczywistość i odwrotnie¹⁵.

3. Baśniowość w filmie

Baśniowość jest konwencją często wykorzystywaną w filmie. Zobaczyć w nim można trzy główne nurty tematyczne: Czerwony Kapturek, Kopciuszek, Królewna na wydaniu, które odgrywają szczególną rolę w dziejach tzw. sztuk masowych. Zaryzykuję twierdzenie, że te postacie można odbierać jako postacie dzieci i jako postacie dorosłych. Taką swoistą hybrydą były role wykreowane przez Audrey Hepburn. Aktorka ta uznawana była za kobietę-dziecko. Filmy z jej udziałem: *Miłość po południu*, *Doczekać zmierzchu* oraz *Rzymskie wakacje* obrazują wyżej wymienione nurty tematyczne. Pierwszy z tych filmów to ucieleśnienie motywów Kopciuszka¹⁶, w którym zamiast uciskanej sieroty i królewicza występuje córka prywatnego detektywa oraz multimilioner i Don Juan w jednej osobie. Drugi film to uwspółcześnienie tematu Czerwonego Kapturka, gdzie niewidoma bohaterka i groźny bandyta rozgrywiają fabułę na tle współczesnego wielkomiejskiego życia.

¹⁵ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, wyd. III, Warszawa 1984, s. 141.

¹⁶ Kopciuszek jest jedną z najczęściej przekazywanych i interpretowanych baśni. Motywy zaczerpnięte z tej opowieści wielokrotnie w różnorodnej postaci ujawniają się w przekazie kulturowym.

Oprócz tych trzech motywów baśniowych, tak charakterystycznych dla tzw. sztuki masowej, występują również i inne, trudniejsze do uchwycenia. Na przykład interesujący jest motyw Śpiącej Królowej. Mam tu na myśli te wszystkie utwory przygodowe, historyczne, sensacyjne, w których para amantów spotyka się, a miłość ich na wczesnym etapie fabuły jest czymś gotowym. Następnie bohaterka zostaje np. porwana czy uwięziona, jednym słowem zostaje przymusowo wyłączona z akcji.

Bohater bierze tymczasem udział w całym szeregu przygód i różnych działań, w których osoba ukochana jest obecna tylko duchowo. Działa wyłącznie bohater, jego partnerka natomiast – choć jej istnienie jest obecna tylko dla całej fabuły nadal istotne – nic właściwie nie robi. Cały czas tylko czeka na ponowne spotkanie z bohaterem w tryumfalnym happy endzie, a spotkanie to jest właśnie odpowiednikiem finałowego przebudzenia Śnieżki czy Różyczki.

Wynika z tego, jak już wykazał Jean Baudrillard¹⁷, iż perwersyjny realizm współczesnego kina doprowadza do sytuacji, w której to nie ono upodabnia się do codzienności, ale codzienność stara się dorównać kinu.

Sztuka filmowa, stanowiąc „pokarm dla wyobraźni”, fascynuje widza, który mniej lub bardziej świadomie rzutuje własne stany psychiczne na sytuacje fikcyjne, identyfikując siebie i swoją sytuację życiową z problemami bohatera filmowego, z wydarzeniami, które ogląda. W ten sposób znajduje wzory życia lub też przesłanki utwierdzające jego własne odczucia i przekonania bądź kompensujące jego braki, próbuje budować swą własną „ideologię małego szczęścia”. Fascynacja obrazem, magia ekranu pozwala na przeżywanie doświadczeń życiowych w sferze wyobraźni. Stykamy się wówczas ze szczególnym zjawiskiem „ucieczki” od życia, pozwalającym na zdobywanie nowej wiedzy o życiu, na „wycieczkę w sferę istnienia drugiego człowieka”, na bycie kimś innym podczas trwania filmowej projekcji, niż się jest naprawdę. Obrazy na dużym lub małym ekranie spełniają odwieczne marzenia człowieka o wzajemnym przenikaniu się rzeczywistości i wyobraźni oraz o pokonywaniu barier czasu i przestrzeni¹⁸.

Mam nadzieję, że niniejszy tekst choć w małym stopniu ukazał, że kontakt z baśniowością w wybranym przeze mnie obszarze kultury popularnej – w filmie – nie pozwala zapomnieć o sobie ani zamknąć się w odizolowanych przestrzeniach. Tym samym staje się wyzwaniem edukacyjnym, nie pozwalając ograniczać wychowania estetycznego, rozumianego jako kształcenie, do odbioru tylko jednego rodzaju sztuki – tej, która należy do kanonu kulturowego, ale zachęca do wyjścia poza ten kanon i penetrowania różnych zjawisk kultury.

¹⁷ J. Baudrillard, *Zły duch obrazu*, przeł. J. Niedzielska [w:] *Postmodernizm w kinie*, M. Giżycki (red.), Warszawa 2000.

¹⁸ I. Wojnar, op.cit., s. 142.

LITERATURA:

- Baudrillard J., *Zły duch obrazu*, przeł. J. Niedzielska [w:] *Postmodernizm w kinie*, M. Giżycki (red.), Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994.
- Bauman Z., *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, Warszawa 1998.
- Caillois R., *Odpowiedzialność i styl*, przeł. J. Błoński, Warszawa 1967.
- Fiske J., *Reading the Popular*, London–New York 1989.
- Gołaszewska M., *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, Warszawa 1990.
- Jakubowski W., *Kultura popularna i edukacja kulturalna*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” 1999, nr 1.
- Markowska W., A. Miłska, *Baśnie z całego świata*, Łódź 1946.
- Pietrzykowska M., *Koncepcja współczesnej kultury i kondycji człowieka w „Ponowoczesności jako źródle cierpień” Zygmunta Baumana*, www.institute-of-culture.pl.
- Sauerland K., *Estetyzacja świata*, „Przegląd Artystyczno-Literacki” 1997, nr 7–8.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, wyd. III, Warszawa 1984.
- Zeidler-Janiszewska A., *Szanse pedagogiki w ponowoczesnym świecie* [w:] *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Z. Melosik (red.), Toruń–Poznań 1995.

Anna Strzeszewska

O WSPÓŁCZESNEJ MYŚLI NARRATYWISTYCZNEJ UWAG KILKA

W ostatnich kilkunastu, może nawet kilkudziesięciu latach mamy do czynienia z prawdziwą „erupcją zainteresowania narracją” – zauważył w 2000 roku amerykański badacz Martin Kreiswirth, stwierdzając jednocześnie ciągle nasilanie się tych tendencji, które przybrały obecnie postać prawdziwej „obsesji opowieści”¹. Jak się okazuje, narracja – pojęcie zapożyczone przeciw z teorii literatury – stała się współcześnie kategorią niezwykle pojemną, ale co najważniejsze – interdyscyplinarną, wykorzystywaną z powodzeniem przez literaturoznawców, historyków, historiozofów, filozofów, socjologów, psychologów czy psychoanalityków, by wymienić tylko najważniejsze dziedziny. Wygląda więc na to, że po pierwszej fali *boomu* narratologicznego z lat 60., kiedy to – inspirowani *Morfologią bajki* rosyjskiego formalisty Władimira Proppa – strukturaliści (przede wszystkim francuscy – A. J. Greimas, C. Bremond, T. Todorov, T. van Dijk) z wielką pasją badali schematy fabularne i konstruowali swe gramatyki generatywne dla wszelkich tekstów narracyjnych, przyszedł *boom* następny, opatrzony tym razem przymiotnikiem „współczesny”.

Na pytanie, co zadecydowało o tak spektakularnym powrocie orientacji narratologicznej (oczywiście w zupełnie zmienionym kształcie) do humanistyki i nauk społecznych, Katarzyna Rosner w książce poświęconej temu zagadnieniu pt. *Narracja, tożsamość i czas* (Kraków 2003) odpowiada, że było to inne od dotychczasowego rozumienie kategorii, która odgrywa kluczową rolę we wszystkich wspomnianych dziedzinach – mianowicie jednostki ludzkiej. Rozumienie eksponujące myślenie i refleksyjność jako podstawowy czynnik konstytuujący tożsamość. Nowe podejście zakładało także czasowość, czyli przejście od pojmowania człowieka jako bytu, który został wyposażony w określone, stałe właściwości, do ujęcia go jako tego, który rozwija się w czasie – a jed-

¹ M. Kreiswirth, *Merely Telling Stories? Narrative and Knowledge in the Human Sciences*, „Poetics Today”, 21.01.2000, s. 2–3.

nocześnie ma charakter skończony, bowiem jego egzystencja rozpoczyna się w momencie narodzin, a kończy wraz ze śmiercią. Nie chodziło więc tylko o podkreślenie, że wszelki podmiot jest „uczasowiony”, ale przede wszystkim o wskazanie, iż jego tożsamość jest zawsze niegotowa, jest dynamicznym działaniem się konstruowanym przez refleksję (samorozumienie) towarzyszącą egzystencji podmiotu. Jak to pojęcie jednostki ludzkiej współgra z kategorią narracji w różnych dziedzinach nauki?

Od takiego rozumienia podmiotu wychodzą m.in. dzisiejsi filozofowie i socjologowie w rozważaniach nad kondycją jednostki ludzkiej i jej tożsamością oraz nad specyfiką współczesnej kultury, np. A. MacIntyre, Ch. Taylor, A. Giddens czy P. Ricoeur. Po tych pierwszych ustaleniach stanęli oni przed pytaniem – w jaki sposób przebiega ów proces kształtowania własnej tożsamości, jakie czynniki go współtworzą? I tu właśnie pojęcie narracji okazało się niezwykle inspirujące. Tożsamość jest bowiem tylko pewnym konstruktem, którego budowanie w procesie samorozumienia ma właśnie charakter opowieści. Wynika z tego prosty wniosek, który bez wątplenia był jednym z najdonioślejszych momentów w ponowoczesnej filozofii podmiotowości, iż tożsamość jest konstruowana w toku narracji, może lepiej – autonarracji (jako doświadczaniu siebie, świata), rozwija się w czasie i, jak fabuła, ma swój początek oraz koniec. Stąd nazwano ją tożsamością narracyjną.

Dalej, filozofowie współcześni, idąc tropem M. Heideggera, stwierdzili, że właściwości narracyjne przysługują także procesom mentalnym, w których interpretujemy nasze doświadczenia czy projektujemy przyszłe działania i uznali narrację za podstawową strukturę rozumienia i poznania świata, strukturę odgrywającą zasadniczą rolę w całym naszym życiu. Narracja nie jest więc wyłącznie domeną akademickich rozważań, ale skłonność do słuchania i opowiadania historii jest naturalną cechą każdego człowieka. „Narrację trzeba traktować nie jako wynalazek estetyczny, służący artystom do kontrolowania, manipulowania i porządkowania doświadczenia, lecz jako prymarny akt umysłu przeniesiony do sztuki z życia” – pisze Barbara Hardy². Zatem człowiek, aby żyć, tworzy opowieści o sobie i innych, zarówno o przeszłości, jak i o przyszłości, oraz ujmuje własne życie i rozwijające się w nim zdarzenia w całościowe sensory. Dla współczesnych narratystów narracja nie jest więc strukturą określonego typu tekstów, lecz czymś bardziej podstawowym, czymś co umożliwia tworzenie tych tekstów.

I w tym właśnie momencie rozchodzą się drogi MacIntyre’a, Taylora, Giddensa i Ricoeura, który w swoim trzytomowym dziele *Czas i opowieść* (*Temps et récit*, Paris 1983–1986, przetłumaczonym także na język angielski jako *Time and narrative*, Chicago 1984) nie traktuje narracji jako struktury ludzkiego myślenia, ale jako wypracowany przez kulturę kod tekstowy, po który sięgamy, by zrozumieć nasze doświadczenia. Dla filozofa samorozumienie i narracyjna konstytucja tożsamości jednostki nie może obyć się bez zapośredniczenia przez wspomniane kody kultury. Ricoeur uważa,

² B. Hardy, *Towards a Poetics of Fiction*, „Novel” 1968, nr 2, s. 5. Cyt. za: K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2003, s. 8.

że człowiek nie tyle „myśli narracją”, ile historie, które opowiada, opowiada jakby wtórnice. Jednostka, otrzymując w spadku od kultury rozmaite fabuły, „próbując różne role” podpowiadane przez ulubione charaktery wykorzystać. Zatem dzięki środkom, w jakie wyposaża nas wyobraźnia, zyskujemy i kształtujemy w sobie zdolność narracyjnego rozumienia samych siebie.

Ricoeur wskazuje także na prenarracyjną jakość ludzkiego doświadczenia, które samo w sobie zawiera potrzebę bycia opowiedzianym. W gruncie rzeczy filozof powiada, że życie ludzkie jest rodzajem narracji. Człowiek dochodzi do rozumienia siebie i tym samym kształtuje swoją tożsamość jako *homo narrator*³ – poprzez stopniowe uprzytamnianie sobie, że sam jest historią, która domaga się opowiedzenia. Tylko bowiem w ten sposób może odnieść zwycięstwo nad czasem i chaosem życia. Zatem konkluzją z uznania tożsamości narracyjnej jest zalecenie ciągłego zaprowadzania ładu we własnej opowieści, co sprowadza się w efekcie do dbałości o ciągłość i spójność swojej historii na modłę kompozycji literackiej.

Narratywiści zgodnie podkreślają, iż narracyjna tożsamość konstituuje się w nas w świetle opowieści, które przedkłada nam kultura. I dopiero w tych ukształtowanych przez nią historiach ludzie strukturalizują swoją wiedzę i swoje doświadczenia dotyczące zdarzeń w ich życiu. Innymi słowy, naszą autonarrację i tożsamość w dużej mierze współkształtuje otaczający świat – wzorce osobowe czy też prądy myślowe dominujące w danej epoce. Zatem jednostka, budując tożsamość, zawsze – jak formułuje to Charles Taylor w artykule pt. *Źródła współczesnej tożsamości*⁴ – negocjuje ją z otoczeniem, bowiem uznanie przez innych uważane jest za warunek jej spełnienia. Zarówno więc społeczeństwo, tradycja, jak i inni ludzie mają wpływ na tworzone przez nas opowieści o sobie.

Co charakterystyczne, wspomniani myśliciele pojęcie tożsamości narracyjnej rozpatrują w kontekście sytuacji egzystencjalnej człowieka żyjącego we współczesnej kulturze Zachodu, kulturze późnej nowoczesności, która przez brak jakiegoś uniwersalnego porządku moralnego stawia go wobec groźby utraty sensu. Sformułowane pojęcie stanowi więc w pewnym stopniu odpowiedź na wyzwania i zagrożenia obecnej sytuacji jednostki w świecie. Skoro bowiem nie ma już uniwersalnych horyzontów moralnych, to współczesny człowiek jest przede wszystkim poszukiwaczem sensu. A jak twierdzi po raz kolejny przywoływany Taylor – „odnajdujemy sens życia przez jego artykulację”⁵, zaś Macintyre dodaje, iż określić „kim jestem”, można jedynie wtedy, jeśli uda

³ Określenie E. Wolickiej, *Homo narrator*, „Logos i Ethos” 1993, nr 2, s. 244.

⁴ Ch. Taylor, *Źródła współczesnej tożsamości* [w:] *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowa w Castel Gandolfo*, Kraków 1995, s. 12.

⁵ Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. O. Latek i in., Warszawa 2001, s. 37.

się odpowiedzieć na pytanie: za część jakiej opowieści mogą się uważać?⁶ Kim jest więc człowiek dla współczesnych filozofów podmiotowości? To przede wszystkim „zwierzę opowiadające historie” (*a story telling animal*)⁷, które myśli postrzega, wyobraża sobie, szuka sensu swojego istnienia, wreszcie artykułuje siebie zgodnie ze strukturami narracyjnymi.

Już znacznie wcześniej, bo około połowy lat 40. i słynnej *The Idea of History* Collingwooda, zwrot narratystyczny zaczęto obserwować w refleksji historiozoficznej. Wraz z nazwiskami i dziełami Davida Carra, traktującego narrację jako strukturę poznawczą (*Time, Narrative and History*), i Haydena White’a, dla którego jest ona formą dyskursu (*Metahistory i Tropics of Discours*), historiozoficzny narratywizm wszedł w swą fazę dojrzałą – „konstruktywistyczną” i zgodnie z hasłem sformułowanym przez Arthura Danto – *History tells stories* (historia układa opowieści) na dobre odrzucił pozytywistyczną wiarę w istnienie faktu historycznego. Rozumienie historyczne – jak formułują to wymieni badacze – jest bowiem niczym innym jak rozumieniem narracyjnym. Zatem narracji historycznej nie powinniśmy traktować jako – jak wcześniej sądzono – docierania do prawdy o wydarzeniach (bo jest to w gruncie rzeczy niemożliwe z naszego punktu widzenia), ale poznanie historyczne można raczej określić jako znajdowanie (czy nawet wytwarzanie) sensu zawartego w serii chaotycznych wydarzeń przez włączenie ich w sensowną opowieść, wskazującą znaczenie każdego z nich. Cóż więc w takim kontekście znaczy przyjąć wobec przeszłości postawę historyka? To podjąć trud konstruowania sensownego łańcucha z rozproszonych zdarzeń. Wyjaśnianie historyczne jest więc w rzeczywistości wyjaśnianiem przez fabularyzację, która w żadnym razie nie powoduje obiektywnego zbliżania się do „prawdy historycznej” czy przyrostu naszej wiedzy, ale stanowi jedynie – jak powiada w *Tropics of Discours* White – osvajanie tego, co obce (*familiarize the unfamiliar*). Niezrozumiałe i odległe nam czasowo i myślowo wydarzenia zyskują jasność, jeśli staną się elementami opowieści, ponieważ narracja jest jedną z form racjonalności, jaką dysponuje kultura. Wywody White’a zmierzają zatem do konkluzji heretyckiej dla większości historyków (bo wyłączającej poznanie historyczne ze sfery nauki), iż dzieło historyczne jest w pewnym sensie dziełem sztuki literackiej, w którym badacze wybierają określone fakty, inne zaś, nie pasujące do przyjętego zamysłu fabularnego, pomijają w celu stworzenia sensownej opowieści.

Dokonawszy „opowieściowienia” historii, potężna fala narratywizmu zagarnęła także dziedziny psychologii i zaowocowała nowymi rozpoznaniem dotyczącymi sposobu postrzegania świata przez człowieka. Po wstępnych ustaleniach mówiących o tym, iż proces rozumienia ma formę interpretowania przez nasz umysł napływających ze

⁶ A. MacIntyre, *After Virtue*, Notre Dame UP, 1981, s. 216. Cyt. za: T. Walas, *Czy jest możliwa inna historia literatury?*, Kraków 1993, s. 102.

⁷ *Ibidem*.

świata danych⁸, nie będzie chyba zaskoczeniem stwierdzenie psychologów narratywistów, że umysł ludzki narzuca rzeczywistości formę narracji, czyli opowiadania. Mówiąc inaczej – rzeczywistość rozumiana jest często przez ludzi w postaci historii, które nie istnieją w niej jednak jako coś „obiektywnego”. Napływające ze świata dane aktywizują najczęściej jakiś schemat narracyjny, który nastawia osobę na występowanie określonych treści i podsuwa reguły interpretacyjne, pozwalające odbierać informacje w ramach sensownej, spójnej historii. „Narracje jako formy rozumienia rzeczywistości – twierdzi Trzebiński – posiadają uniwersalną, podstawową strukturę: »bohater z określonymi intencjami napotyka na trudności, które w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych celów zostają bądź nie zostają przezwyciężone«. Konkretnie narracje tworzone przez umysł jednostki mogą wyrażać tę podstawową strukturę w sposób mniej lub bardziej pełny, zawsze jednak są jej transformacją⁹”. Narracyjny proces rozumienia to zatem nic innego jak poszukiwanie znaczenia w toczących się zdarzeniach poprzez nieustanne próby ujmowania ich w kategoriach określonego wątku narracyjnego; to ciągle snucie opowieści, które porządkują wszelkie przemiany w naszym życiu, pozwalają zrozumieć klęski, ale także samego siebie jako podmiot zmieniający się.

Wreszcie, perspektywa narratywistyczna zaowocowała reinterpretacjami myśli Freuda i nowym spojrzeniem na psychoanalizę w pracach praktykujących psychoanalityków – Roya Schafera i Donalda Spence’a (*Narrative Truth and Historical Truth*). Obaj jako cel psychoanalizy wskazują skonstruowanie historii ludzkiego życia. Historia ta zaś spełnia wszystkie warunki, by nazwać ją narracją – jest selektywną konstrukcją (nie chronologiczną sekwencją działań), biorącą pod uwagę jedynie te zdarzenia, które mają znaczenie ze względu na spójność wewnętrzną całej opowieści. Podstawowym zadaniem nie jest zatarcie pewnych faktów z przeszłości pacjenta, ale ustanowienie nowej perspektywy na jego rzeczywistość psychiczną, bowiem z relacji konkretnego „analizowanego” można skonstruować różne narracje. Opowiadając historię swojego życia, opowiadamy – sobie i innym – o tym, kim jesteśmy i poprzez tę autonarrację formułujemy naszą tożsamość. Psychoanalityk, dokonując wraz z pacjentem reinterpretacji tej opowieści, konstruuje ją w rzeczywistości na nowo. Psychoanaliza, wyposażając ostatecznie pacjenta w nową autonarrację, zmienia tym samym jego tożsamość, a co za tym idzie – jego samorozumienie i wizję rzeczywistości.

Wygląda więc na to, iż nie będzie przesadą stwierdzenie, że narracja jest współcześnie kategorią wszechobecną; kategorią, która zdominowała nasze myślenie o świecie. Pozostaje na koniec pytanie chyba najważniejsze – jakie zastosowanie znajduje współczesna narratologia, mająca niewiele już wspólnego ze swoją poprzedniczką badającą jedynie schematy fabularne, na swym polu macierzystym – w dziedzinie badań literackich?

⁸ Por. J. Trzebiński, *Narracja jako sposób rozumienia świata* [w:] *Praktyki opowiadania*, B. Owczarek, Z. Mitosek, W. Grajewski (red.), Kraków 2001, s. 88.

⁹ *Ibidem*, s. 94.

Z całą pewnością wprowadziła sporo zamętu w tradycyjny podział literatury na utwory fikcjonalne i niefikcjonalne. Bo skoro narracja we współczesnym rozumieniu traktowana jest przede wszystkim jako sposób myślenia oraz jako reprezentacja ludzkiego doświadczenia, to wszelka proza zaczyna być charakteryzowana poprzez zespół cech łączących ją z całym uniwersum „praktyk opowiadania”. I skoro obecnie literaturę odbieramy jako teren reprezentacji tegoż doświadczenia, to literacki będzie niemalże każdy tekst narracyjny. Dalej, jeśli rzeczywiście narracja jest głównie ekspresją doświadczenia piszącego, to dojść można nawet do dość kontrowersyjnego przeświadczenia, że każdy tekst – powieść, pamiętnik czy to felieton – reprezentuje jakiś przypadek dokumentu osobistego, gdyż ukazuje stan świadomości autora i utrwała ślady jego uprzedzeń, kompleksów itp. Przypomnijmy w tym momencie słynną wypowiedź Doctorova: „Nie ma fikcji i nie-fikcji, jak zwykle je rozumiemy; jest tylko narracja”¹⁰. Od kiedy więc narracja zaczęła być postrzegana jako narzędzie nadawania sensu zdarzeniom, jej typologiczne zróżnicowanie przestało być sprawą największej wagi. Kwestią nadrzędną, zacierającą niejako z założenia granicę między fikcją a faktem, stała się narracyjność. To w niej właśnie postrzega się potencjał poznania i rozumienia.

Gdybyśmy jednak pozostali przy tradycyjnym podziale na prozę fabularną i dokumentarną, to traktowanie narracji jako czegoś więcej niż tylko struktury tekstu, mianowicie jako struktury poznania siebie i świata oraz narzędzia konstruowania własnej tożsamości, może okazać się szczególnie atrakcyjne przy badaniu różnego rodzaju (przeżywających w XX wieku szczyt popularności) „pism intymnych” – dzienników, pamiętników, autobiografii – czytanych tradycyjnie jako dokument, czy zbiorów listów – traktowanych przez lata jako literatura użytkowa. Takie podejście daje bowiem możliwość spojrzenia na wymienione gatunki od strony podmiotu tworzącego i dotarcia do wpisanej głęboko w tekst jakiejś – dużo ważniejszej niż utylitarna czy dokumentarna – funkcji, tj. autorskiej próby zrozumienia otaczającego świata i swojego życia. Jako „czytelnicy-narratywiści” zostajemy więc dopuszczeni do „podśluchania” intymnej debaty podmiotu ze światem. Na naszych oczach, strona po stronie, spełnia się sformułowana przez Ricoeura czysto ludzka potrzeba bycia opowiedzianym. Przy uważnej lekturze „narratologicznej” w diarystycznym i epistolarnym opisywaniu codzienności czy w pamiętnikarskim rozpatrywaniu przeszłości możemy usłyszeć zatem nie tylko chęć uwiecznienia śladów swojej egzystencji, ale może przede wszystkim nieustanne wysiłki porządkowania przez autora własnego życia i konstruowania kolejnych opowieści wyjaśniających rzeczywistość. Mówiąc inaczej – ciągle tworzenie narracji z rozproszonych faktów egzystencji.

Takie traktowanie „pism intymnych” po części pokrywa się z badaniem ich w aspekcie dokumentacyjno-źródłowym. Niejednokrotnie przecież odnosimy zawarte w tekście informacje do rzeczywistości pozajęzykowej, jednak nie tylko w celu stwier-

¹⁰ Cyt. za: D. Cohn, *The Distinction of Fiction*, London 1999, s. 8.

dzenia ich wiarygodności, lecz głównie po to, by skonfrontować obie wersje biografii – rzeczywistą i systematycznie utrwalaną na papierze. Czytanie prozy dokumentarnej w takiej właśnie optyce otwiera i uwrażliwia odbiorcę zarówno na to, co w tekście obecne, jak i nieobecne; wymaga lektury spełnianej w narracyjnym toku, traktującej brak informacji jako element nie mniej znaczący niż ona sama; wreszcie lektury rozumiejącej, która rejestruje konstruującą się na oczach czytelnika tożsamość oraz pozwala śledzić jakby drugi (obok przeżytego) wariant biografii twórcy – pożądaną przez siebie, stworzoną w marzeniach. Zatem po dokładniejszym narratologicznym „wczytaniu się” w teksty tradycyjnie dokumentarne mamy szansę dostrzec zapisaną w nich, powodowaną prymarną potrzebą człowieka do bycia opowiedzianym, swego rodzaju powieść autobiograficzną prezentującą mitologię prywatną autora, jej różne odmiany, a także dokonującą się w niej ewolucję.

W taki oto sposób narracja i ogólnie opowieść, traktowana przez wieki jako „parweniuszka, zbyt blisko spokrewniona z biografią i kroniką, by zasłużyć na miano prawdziwej literatury”¹¹ – jak powiada Jonathan Culler, nie tylko wprowadziła sporo ożywczego zamieszania w badania literackie, wrzucając wszystkie teksty narracyjne do worka z napisem „literatura”, ale z całą pewnością pozwoliła także na zupełnie nowe i atrakcyjne interpretacje gatunków już przebrzmiałych oraz tekstów zupełnie zapomnianych.

LITERATURA:

Cohn D., *The Distinction of Fiction*, London 1999.

Hardy B., *Towards a Poetics of Fiction*, „Novel” 1968, nr 2.

Kreiswirth M., *Merely Telling Stories? Narrative and Knowledge in the Human Sciences*, „Poetics Today” 21.01.2000.

MacIntyre A., *After Virtue*, Notre Dame UP, 1981.

Taylor Ch., *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. O. Latek i in., Warszawa 2001.

Taylor Ch., *Źródła współczesnej tożsamości [w:] Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowa w Castel Gandolfo*, Kraków 1995.

Teoria literatury. Bardzo krótkie wprowadzenie, przeł. M. Bassaj, Warszawa 1998.

Trzebiński J., *Narracja jako sposób rozumienia świata [w:] Praktyki opowiadania*, B. Owczarek, Z. Mitosek, W. Grajewski (red.), Kraków 2001.

Walas T., *Czy jest możliwa inna historia literatury?*, Kraków 1993.

Wolicka E., *Homo narrator*, „Logos i Ethos” 1993, nr 2.

¹¹ J. Culler, *Teoria literatury. Bardzo krótkie wprowadzenie*, przeł. M. Bassaj, Warszawa 1998, s. 97.



Mieczysław Sprengel

EDUKACJA DZIECI W OUTBACK W AUSTRALII

1. Wprowadzenie

Australia to państwo nie tylko znacznie oddalone od pozostałych krajów, lecz również słabo zaludnione. Średnia gęstość zaludnienia wynosi 2,5 osoby na km². Ten wynik stawia Australię na pierwszym miejscu wśród najslabiej zaludnionych państw świata. Oprócz kilku miast o dużym zaludnieniu Australia posiada olbrzymie bezludne i pustynne obszary. Ludzie mieszkający na tych terenach nie widują się często, a ich kontakty są sporadyczne i mocno ograniczone. W związku z tym dzieci nie chodzą tam do szkoły i nie gromadzą się na zabawie po lekcjach. Oddalone od siebie o kilkaset mil mają łączność ze sobą poprzez Internet lub telefon komórkowy.

2. Szkoły radiowe

Edukacja szkolna odbywa się jednak w inny sposób. Najbardziej sprawdzonym środkiem do tego celu jest system radiowego połączenia RFDS. Pierwsza baza nadawcza tego radia i jednocześnie pierwsza szkoła radiowa powstała 8 czerwca 1951 roku w Alice Springs. Początki tej szkoły możemy odnotować w roku 1950. Placówka ta była pierwszą szkołą tego typu na świecie¹. W ten sposób zabezpieczono w bogatszą wersję potrzeby edukacji podstawowej, które oparte były dotychczas tylko na kursach korespondencyjnych. Materiał do kursów i szkół tego typu jest określony przez Ministerstwo Edukacji, aczkolwiek adaptacji materiału dokonuje nauczyciel, który wie, jakich treści potrzebuje konkretny uczeń. Nauczyciele znają bardzo dobrze swoich uczniów,

¹ J. Einfeld, *Life in the Australian Outback*, Farmington Hills 2003, s. 55.

ponieważ klasy są małe (przeważnie liczą 7–12 uczniów), dzięki czemu nauczyciel zna podopiecznych bardzo dobrze i może poświęcić im więcej uwagi. Ten styl nauczania w Australii ma wybitnie osobisty charakter.

Jak wygląda plan tygodniowych zajęć w takiej szkole? Po odczytaniu obecności nauczyciel prowadzi lekcję, zadając pytania i odsłuchując odpowiedzi. Te sesje mają za zadanie rozwijać pomysły i koncepcje zawarte w materiale korespondencyjnym. Dla przykładu lekcje w poniedziałek, dla piątego stopnia odpowiadającego poziomowi dla dzieci dziesięcioletnich, rozwijać mają słownictwo i umiejętności wymowy, we wtorek odbywają się lekcje z matematyki, w czwartek lekcje z języków, w piątek specjalne lekcje poświęcone na bibliotekę. System radiowego połączenia jest również używany w rozmaitych innych kursach, np. gotowania, pierwszej pomocy, muzyki i sztuki².

3. Australijski system edukacyjny

Australijski system edukacyjny jest modelem w dużym stopniu przyjętym ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Edukacja podstawowa i średnia opiera się na zasadach z lat 70. i odrzuca tradycyjne systemy nauczania, podkreśla indywidualność jednostki, jej prawo do wyboru, prawo do rozumienia czego się uczy, prawo do uczenia się tego, co jest dla niej ważne, i prawo do przyjemności czerpanej z nauki.

W Australii istnieją dwie szerokie kategorie szkolnictwa – państwowe i prywatne (w tym kościelne). Edukacja zaczyna się od klasy zerowej, a kończy na dwunastej, czyli maturalnej. Nauka jest obowiązkowa przez 10 lat, ale można kontynuować naukę również w klasie 11 i 12 i następnie zdawać egzaminy końcowe, czyli maturę, która jest jednocześnie egzaminem na studia uniwersyteckie lub kursy pomaturalne. Rok szkolny w szkołach podstawowych i średnich rozpoczyna się pod koniec stycznia i trwa do połowy grudnia. Od połowy grudnia do końca stycznia trwają sześciotygodniowe wakacje, a rok podzielony jest na cztery okresy, z których każdy trwa 9, 10 lub 11 tygodni. Razem stanowi to około 40 tygodni nauki w roku. Rok szkolny poprzedzielany jest trzema dwutygodniowymi okresami ferii. Szkoła podstawowa w Australii trwa 7 lat. Zaczyna się w wieku 5–6 lat i kończy się ją w wieku 12 lub 13 lat. W szkole podstawowej dziecko ma nauczyć się pisać, czytać i liczyć, ale wiedzę z konkretnych przedmiotów będzie miało dość przypadkową. Pewne zagadnienia w australijskich szkołach są poruszane w ramach bloków tematycznych, takich jak społeczeństwo i środowisko (Society and Environment), nauki (Science) czy sztuka (Art), a inne zagadnienia są poznawane poprzez realizację projektów, czyli większych opracowań na dany temat. Duża liczba zajęć prowadzona jest przy użyciu komputerów. Ten system nauki w przypadku szkół „przestrzennych” wymaga dużej aktywności i samodzielnej pracy w domu.

² Ibidem, s. 59.

Pomimo rozwoju technologii (Internet, fax) dotychczas w szkołach na odległość najbardziej sprawdza się radio, które zapewnia najlepszy kontakt personalny, nawet jeśli zachodzą czasami zakłócenia w słyszalności. Czasami nauczyciele nie słyszą odpowiedzi innych uczniów, którzy uczestniczą w dialogach lub jakiejś grze. Przyczyną tych zakłóceń jest zła pogoda lub wadliwy generator. Z powodu tych trudności szkoły są zainteresowane zastosowaniem nowych technologii, które poprawiłyby przesyłanie wiadomości edukacyjnych. Od późnych lat 90. XX w. komputer pomaga rodzicom i ich dzieciom w edukacji. W Australii w tym systemie nauki kształcone są i korzystają z wiedzy dzieci dziewięcioletnie oraz starsze. Oczywiście rozbudowana jest baza internetowych stron tych szkół, a do wymiany informacji służą faksy. Niemniej żywy głos nauczyciela przez radio niesie niezastąpione źródło informacji i wzajemnych interpersonalnych relacji.

4. Nauczyciele domowi

W systemie tych rozległych szkół dużą rolę pełnią nauczyciele domowi – rodzina – którzy również ze względu na miejsce zamieszkania są odizolowani od życia w społeczeństwie. Szkoły „powietrzne” mają obowiązek wykorzystać czas przeznaczony na naukę, i tak dla przykładu ilość czasu poświęcona na aktywności dziecka dziesięcioletniego wynosi 30 minut radiowego spotkania z nauczycielem oraz dodatkowo (bez pomocy nauczyciela przez radio) spędzenie dodatkowo 10 minut na czytanie, 50 minut na matematykę, 150 minut na naukę angielskiego, 60 minut na przyrodę i 15 minut na fizykę. W sumie dzieci mają uczyć się 25 godzin w tygodniu przez 5 dni. Tak wygląda program dnia dla dzieci mieszkających na australijskich rozległych terenach. W tych zadaniach pomagają im domowi nauczyciele, którymi z reguły są matki, lecz 30% rodzin korzysta z zatrudnionych przez rząd nauczycieli, którzy pomagają dzieciom w odrabianiu lekcji domowych. Tymi guwernantkami są z reguły młode kobiety, które dopiero ukończyły szkołę lub college i są w trakcie podejmowania decyzji, co chcą robić w życiu. Wielu domowych nauczycieli zauważyło w projektach nauczania swoich uczniów nieustanny rozwój. Między innymi kładzie się nacisk na używanie nowych odkryć technologicznych, aby uczniowie nabywali odpowiednich kompetencji w kontekście znajomości i obsługiwanie światowych nowości technologicznych.

System radiowego połączenia ma przeciwdziałać izolacji społecznej dzieci oraz być środkiem do nauczania i kontaktu z nauczycielem. Dzięki zastosowaniu go dzieci nie są odizolowane i poszkodowane z powodu faktu, iż ich rodzice zamieszkują daleko od miast. Zadaniem nauczycieli jest minimalizować i likwidować poczucie izolacji wśród tych dzieci i dać im jak najwięcej tych samych możliwości i szans, jakie mają dzieci kształcące się w normalnych warunkach edukacyjnych. Dzisiaj istnieje szesnaście takich szkół w Australii. Szkoły te uczą dzieci od czwartego do trzynastego roku życia lub od przedszkola przez siedem kolejnych poziomów. Liczba uczniów jest różna i za-

leży od liczby dzieci mieszkających na danym obszarze. Na przykład w Port Headland School of the Air, w zachodniej Australii, zapisanych jest 40 uczniów, a w szkole Air in Katherine in the Northern Territory – około 300. Jednakże wiele szkół zajmuje się kilkoma niewielkimi, odizolowanymi społecznościami, jak School of the Air in Alice Springs, która ma tylko kilka klas na obszarze 800 tys. mil². Niektórzy żartobliwie stwierdzają, iż są to największe klasy na świecie, ponieważ szkoła School of the Air in Katherine obejmuje swym zasięgiem obszar cztery razy większy niż Wielka Brytania.

5. Edukacja dzieci aborygeńskich

Na olbrzymich australijskich przestrzeniach mieszkają także dzieci aborygeńskie. Od połowy lat 50., a szczególnie w latach 60. XX wieku państwo australijskie sprawowało kilka funkcji odpowiedzialnych za aborygeńską edukację. Referendum z 1967 roku udzieliło państwu nowych uprawnień i zobowiązywało do ponoszenia odpowiedzialności za program aborygeńskiego rozwoju, który również kładł nacisk na kwestie mieszkalnictwa, zdrowia i zatrudnienia. W trakcie rządów premiera Malcolma Frase-ra program dotyczący nauki Aborygenów (ABSTUDY – Aboriginal Study Grants Scheme) z 1969 roku był pierwszym szeroko wprowadzonym i nagrodzonym programem, który od 1955 roku dotyczył wielkich państwowych inicjatyw w kierunku aborygeńskiej edukacji. W tym samym czasie, kiedy był wprowadzany program ABSTUDY, Ministerstwo Edukacji ustalało za pośrednictwem specjalnej komisji, czego potrzebować będą szkolne społeczności aborygenów w kontekście ich edukacji. Te konsultacje i opracowywanie danych trwały aż do początku lat 70. XX wieku.

Od 1968 roku główną odpowiedzialność za aborygeńską edukację dźwigała administracja Terytorium Północnego. Z kolei państwo australijskie prowadziło sprawy związane z finansowaniem budowy kilku obiektów, które miały być dostosowane do potrzeb aborygeńskich dzieci. Między innymi Kormilda Colledge in Darwin, który został powołany w 1967 roku, college w Nhulunbuy w Gove otwarty od 1972 roku i Yirara College w Alice Springs, który został oddany do użytku w 1973 roku. Departament w Stołecznym Stanie Australii (ACT) wziął odpowiedzialność za edukację Aborygenów w Nowej Południowej Walii³. Pomimo istniejącej pomocy w kwestii edukacji dzieci Aborygenów, problem ten jest złożony i nie jest łatwy do omówienia w kilku zdaniach. Dla zobrazowania tej kwestii niech posłuży następujący przykład: kiedy w Sydney udostępniono Aborygenom do zamieszkania budynek, oni po wprowadzeniu się wybili szyby w oknach i na środku mieszkania wzniecali palenisko do przyrządzania potraw. Sprawy ich wychowania i kultury są czasami trudne do pogodzenia ze współczesnym standardem życia społeczeństw, tym trudniejsze są kwestie związane z wy-

³ *Education for All Australians*, Canberra 2001, s. 40.

chowaniem i edukacją nowych pokoleń Aborygenów, które socjalizują się w rodzinach żyjących siłą tradycji i w sposób nieprzystający do ogólnie obowiązujących wzorów współczesnej kultury globalnej.

Aby więc uchronić te dzieci, a szczególnie poświęcić czas tym, które wykazują najwyższy potencjał, stworzono w Australii Assistance for Isolated Children Scheme – AIC⁴.

6. Zakończenie

Już od okresu powojennego obserwujemy rozwój australijskiego sektora edukacyjnego. W czasie pierwszych trzech dekad po drugiej wojnie światowej dokonał się rozwój zarówno w zakresie wielkości, jak i dostosowania społecznego systemu edukacyjnego. Po zastosowaniu programu imigracyjnego i powojennego *baby boomu* procent dzieci w wieku od 5 do 14 lat wynosił w latach 1947–1954 40% populacji. Od roku 1955 rosła liczba szkół podstawowych, dlatego w tym pierwszym okresie głównym zadaniem rządu było zorganizowanie edukacji dla tych dzieci, a później zainteresowanie się szkolnictwem wyższym⁵. Po wojnie edukacja dzieci w 4/5 była zdominowana przez szkoły państwowe. Pomimo rosnącej liczby szkół w okresie powojennym rządy premiera Menziesia w latach od 1949–1966 były okresem dość posępnym dla australijskiej edukacji stanowej⁶. Skala pomocy państwa i zaangażowania w szkolnictwo podstawowe i średnie znacząco zwiększyła się wraz z elekcją rządów partii pracy w 1972 roku⁷.

W późniejszym czasie, pomimo unikalnych szkół rozległych na wielkiej przestrzeni, australijska oświata i edukacja reprezentuje wysoki poziom. Wyniki badań przeprowadzone przez Organizację Narodów Zjednoczonych pokazały, iż Australia wśród 24 najbardziej rozwiniętych krajów świata zajęła wysokie, bo aż piąte miejsce po: Korei Południowej, Japonii, Finlandii i Kanadzie. W raporcie tym głównie chodziło o to, co faktycznie uczniowie wiedzą i czego są w stanie dokonać. Testy te wykonano w 2002 roku na uczniach w wieku 14 i 15 lat w zakresie: czytania, matematyki i nauk przyrodniczych (fizyki, chemii, biologii).

Jednym z głównych założeń australijskiej praktyki szkolnej jest dostosowanie nauki do możliwości ucznia. Rezultatem tego jest brak centralnie zalecanych podręczników i spójnych programów, co prowadzi w wielu przypadkach do spłylenia podawanych i nauczanych treści. Drugim problemem jest zaniechanie nauczania pamięciowego. Nauczyciele uważają, iż wystarczy zrozumieć wykładany materiał, a jego utrwalenie nie jest konieczne. Wykładanie fragmentów i pewnych bloków prowadzi jednocześnie

⁴ B. Coppell, *Australia in Facts and Figures*, Melbourne 19994, s. 226.

⁵ S. Marginson, *Educating Australia*, Cambridge 1997, s. 20.

⁶ D. Mosler, *Australia. The Recreational Society*, West Point 2002, s. 130.

⁷ K. Hancock, *Australian Society*, Melbourne 1989, s. 74.

do ograniczonego spojrzenia na całość wiedzy i uporządkowania jej w swoich własnych konstrukcjach myślowych. Socjologiczne spojrzenie na edukację pokazało, iż szkoły nie przygotowują w pełni i nie wypełniają społecznej, politycznej i ekonomicznej próżni. Ten fakt jest podkreślany zarówno przez prywatne, jak i publiczne szkoły, które widzą społeczne podziały wśród ludzi młodych w dzisiejszym świecie⁸.

LITERATURA:

Coppell B., *Australia in Facts and Figures*, Ringwood 1994.

Education for All Australians, Canberra 2001.

Einfeld J., *Life in Australian Outback*, Farmington Hills 2003.

Hancock K., *Australian Society*, Melbourne 1989.

Marginson S., *Educating Australia*, Cambridge 1997.

Mosler D., *Australia. The Recreational Society*, West Point America 2002.

Stafford Ch., Furze B., *Society and Change*, Melbourne 1997.

⁸ Ch. Stafford, B. Furze, *Society and Change*, Melbourne 1997, s. 128.

RECENZJE–OMÓWIENIA

Jarosław Domalewski i Piotr Mikiewicz, *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa Polskiej Akademii Nauk, Toruń–Warszawa 2004, ss. 151.

Szkoła jest integralnym elementem współczesnego społeczeństwa. To właśnie w szkole zachodzą podstawowe procesy selekcji i alokacji jednostek do poszczególnych pozycji społecznych. Jednakże system edukacyjny nie tylko tworzy obraz społeczeństwa, ale również jest jego odbiciem czy wręcz przyczynia się do petryfikacji istniejącej struktury społecznej.

Transformacja ustrojowa zapoczątkowana w 1989 roku wymusiła wiele przemian w różnych dziedzinach życia społecznego – w tym również w edukacji. System oświatowy dość spontanicznie zareagował na gospodarkę kapitalistyczną, dostosowując się do nowych potrzeb. Podjęte w tym okresie badania uwidoczniły dynamiczne przemiany, jakie zaczęły zachodzić na poziomie szkolnictwa zwłaszcza średniego (a w efekcie również wyższego). Oczekiwane w tym okresie rozwiązania ustawowe pojawiły się w postaci reformy oświaty dopiero w 1998 roku. Z dzisiejszej perspektywy wydaje się, niemal dziesięć lat po rozpoczęciu transformacji, że reforma była już nieco spóźniona (co nie znaczy, że dokładnie przemyślana), bowiem poza zmianami strukturalnymi (szkoła nowego typu: gimnazjum) jedynie sformalizowała zachodzące niemal naturalnie zmiany.

Oceny pierwszych efektów funkcjonowania zreformowanego systemu szkolnictwa podjęli się dwaj młodzi naukowcy związani z uniwersytetem toruńskim: Jarosław Domalewski i Piotr Mikiewicz, którzy szczegółowy raport swoich badań przedstawili w rekomendowanej tu publikacji. Swoją uwagę skierowali oni głównie na gimnazjum, które jako niższa szkoła średnia miało pełnić rolę strategiczną. Poprzez ujednolicony wysoki poziom miało wyrównywać szanse uczniów pochodzących z upośledzonych społecznie środowisk, a przez to osłabić pierwszy, formalny próg selekcyjny związany z wyborem szkół średnich. Właśnie podniesienie jakości kształcenia, wyrównanie szans edukacyjnych i upowszechnienie się wykształcenia na poziomie średnim stało się głównymi celami wprowadzanej reformy oświaty¹. Nowy typ szkoły miał w znacznym stopniu zniwelować wpływ cech przypisanych (a więc położenia społecznego) na osiągnięcia szkolne uczniów i ich dalsze drogi edukacyjne. W tym celu wprowadzono też dodatkowy system oceniania zewnętrznego, który miał bardziej obiektywnie niż oceny szkolne mierzyć osiągnięcia uczniów. Czy i w jakim stopniu te zamierzenia udaje się w gimnazjach realizo-

¹ M. Szymański, *Gimnazjum – rok trzeci. Osiągnięcia, problemy, znaki zapytania* [w:] idem, *W poszukiwaniu nowej drogi*, Kraków 2004, s. 106–114, za: *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, I. Wojciszke, A. Bogaj, J. Kubin (red.), Warszawa 1999.

wać? Czy udało się „uwolnić” oceny szkolne (zwłaszcza te zewnętrzne) od cech społecznych badanej młodzieży? Czy upowszechnienie szkolnictwa średniego wpłynęło na wyrównanie szans edukacyjnych? Czy transformacja systemu oświaty wpłynęła na aspiracje edukacyjne i zawodowe uczniów? Odpowiedzi na takie (i nie tylko) pytania można odnaleźć właśnie w prezentowanej tu pracy, która stała się podsumowaniem projektu badawczego *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*. Badanie zrealizowano jesienią 2003 roku na pełnej (!) populacji uczniów klas pierwszych wszystkich szkół ponadgimnazjalnych Torunia i rejonu toruńskiego (w sumie 4069 osób) [s. 24]. Autorzy podkreślają, że swoim projektem nawiązują do mających już ponad trzydziestoletnią tradycję tzw. badań toruńskich, rozpoczętych w 1972 r. przez Zbigniewa Kwiecińskiego również na uczniach pierwszych klas ówczesnych szkół średnich. W całym tekście często się do tych badań odwołują, by podkreślić pełniej przemiany, jakie następowały w tym czasie w szkolnictwie.

Struktura książki w sposób jasny i przejrzysty nawiązuje do celów, jakie postawili sobie Autorzy. Na pracę – poza *Wstępem* i *Zakończeniem* – składa się pięć rozdziałów głównych i kilka podrozdziałów. Rozdziały główne to: I. *Efekty funkcjonowania gimnazjum*, II. *Selekcje szkolne na progu szkoły podstawowej*, III. *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadgimnazjalnym*, IV. *Aspiracje edukacyjne i życiowe młodzieży* oraz V. *Wyniki na egzaminach, oceny i kariery szkolne a płęć*. Wiele cennych uwag zawartych jest w *Przedmowie* autorstwa Krystyny Szafranec. Książkę uzupełnia *Aneks*, w którym umieszczone są tabele ze szczegółowymi analizami statystycznymi, *Streszczenie* w języku angielskim oraz krótkie uwagi *O Autorach książki*. Osoby chcące zgłębić problem selekcji szkolnych mogą sięgnąć po książki wskazane w *Bibliografii*.

Na pracę składa się bogaty materiał empiryczny. Autorzy, badając efekty działania gimna-

zjum i analizując pierwszy, formalny próg selekcyjny, wzięli pod uwagę: szkolne osiągnięcia uczniów (różnicując je na system oceniania wewnętrznego – oceny oraz zewnętrznego – testy gimnazjalne), aspiracje badanej młodzieży oraz rzeczywiste mechanizmy selekcji po gimnazjum, czyli zmiany obserwowane w szkołach ponadgimnazjalnych. Wprawdzie, jak podaje w *Przedmowie* Krystyna Szafranec, praca ta jest z założenia „ateoretyczna” [s. 12], to jednak wyraźnie widać, że Autorzy swoje analizy przeprowadzają głównie z punktu widzenia teorii egalitarnej², sprawdzając czy i w jakim stopniu reforma wyrównała szanse edukacyjne uczniów pochodzących z gorszych środowisk.

Przyglądając się skutkom funkcjonowania gimnazjum, Autorzy skupili się w rozdziale pierwszym na związku wyników egzaminów zewnętrznych i takich czynników społecznych, jak status społeczny uczniów czy środowisko zamieszkania, wzięli również pod uwagę osiągnięcia szkolne badanej młodzieży. Zostały także sprawdzone relacje między zewnętrznym i wewnętrznym systemem ocenia, czyli to, czy oceny szkolne i wyniki egzaminów gimnazjalnych są zbieżne. Przeprowadzone badania mają solidną obróbkę statystyczną. Ich analiza nie budzi wątpliwości ani nie zaskakuje: im wyższy status społeczny rodziny pochodzenia, tym wyższe oceny osiągnięte zarówno w szkole, jak i na egzaminach zewnętrznych. Sami Autorzy podkreślają, że na osiągnięcia szkolne „znacznie większy wpływ [...] wywiera status społeczny rodziny pochodzenia i kapitał kulturowy rodzinnego środowiska socjalizacyjnego” [s. 37]. Mimo że twórcy reformy, powołując do życia gimnazja,

² Więcej na temat wiodących teorii w edukacji: R. Borowicz, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000, s. 27–43 oraz idem, *Równość i sprawiedliwość społeczna. Studium na przykładzie oświaty*, Warszawa 1988.

mieli nadzieję zmniejszyć wpływ nierówności społeczny na wyniki nauczania, to jednak nie może zaskakiwać fakt, że dzieci, które wychowują się w korzystniejszych społecznie warunkach (jednostki o wyższym kapitale kulturowym, tzw. „dziedzice” kultury prawomocnej wg Bourdieu³), osiągają lepsze wyniki od swoich gorzej sytuowanych rówieśników.

Mikiewicz i Domalewski sprawdzili również wpływ miejsca zamieszkania na osiągnięcia szkolne uczniów. Otóż, jak się okazuje, nie ma zasadniczych różnic w wynikach egzaminów zewnętrznych wśród uczniów wywodzących się z miast i wsi. Podobne wyniki uzyskano z badań Instytutu Spraw Publicznych, co szybko okrzyknięto jako sukces wdrażanej reformy⁴, polegający na wyrównaniu szans młodzieży wiejskiej i miejskiej. Czy jednak jest tak w rzeczywistości? Przyglądając się bliżej badaniom absolwentów toruńskich gimnazjów, widzimy, że najlepiej na testach wypadają uczniowie małych miast, natomiast oceny uczniów z dużych miast i ze wsi są niższe, aczkolwiek zbliżone. Czy jest to tylko skutek reformy? Niekoniecznie, bowiem bardzo podobne wyniki w teście cichego czytania ze zrozumieniem uzyskał w 1998 roku Kwieciński, badając toruńskich i olsztyńskich uczniów klas I szkół średnich. Była to wówczas już trzecia seria longitudinalnych badań selekcji w szkolnictwie, w których po raz pierwszy poziomy uczniów z dużych miast i wsi się wyrównały. Jak stwierdził w swoim raporcie Kwieciński: „pomiędzy rokiem 1986 a 1998 nastąpiło wyraźne zablokowanie procesów akceleracji kulturowej w środowisku dużego miasta, a zarazem nastąpił nieznaczny, ale istotny wzrost osiągnięć w teście

młodzieży ze wsi”⁵. Być może właśnie dlatego, obecne wyrównywanie szans między miastem a wsią jest nie tyle skutkiem reformy, ile wynikiem postępującej degradacji środowiska wielkomiejskiego? Z drugiej strony widać wyraźnie, że jeżeli nawet owo wyrównywanie szans ma miejsce, to rozpoczęło się dużo wcześniej, bo jeszcze przed wprowadzeniem reformy i było raczej samoistnym następstwem transformacji ustrojowej niż sterowanym odgórnie procesem.

Zmniejszaniu dystansów nie posłużyły również wprowadzone przez reformę egzaminy zewnętrzne, których celem miało być ujednoczenie ocen poprzez m.in. zniwelowanie różnych szkolnych wpływów (znanych jako np. efekt Pigmaliona czy Golema i Galatei). Jak się jednak okazuje, uczniowie z rodzin gorzej sytuowanych (a więc częściej dyskryminowanych w szkole – efekt Golema) na egzaminach zewnętrznych uzyskali jeszcze niższe wyniki, niż wskazywały na to ich oceny szkolne, natomiast uczniowie ze środowisk uprzywilejowanych (lepiej postrzegani i oceniani – efekt Galatei) na testach wypadli lepiej, niż wynikało to z ich osiągnięć szkolnych. Zatem „młodzież pochodząca z rodzin o wyższym niż średni statusie społecznym w większym stopniu [...] skorzystała na wprowadzeniu egzaminów zewnętrznych, gdyż poziom jej wyników w testach częściej był wyższy aniżeli poziom ocen szkolnych” [s. 47]. Odwrotna zależność została stwierdzona w przypadku młodzieży pochodzącej z rodzin o niższym niż średni statusie. Nie sposób zatem nie zgodzić się z wnioskami Autorów, że egzaminy zewnętrzne nie tylko nie okazały się bardziej obiektywną formą oceniania, ale stały się istotnym czynnikiem zaostrażającym selekcję do szkół średnich.

Rozdział drugi przynosi omówienie dynamiki zmian struktury szkolnictwa średniego w rejonie toruńskim, nawiązując do wspomnianych wcze-

³ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.

⁴ *Gimnazjum na trzy z plusem*, 2002, ISP, dostępne: www.gimnazjum.pl/opinie/gimnazjumnatrzyzplusem.phtml [z dn. 15.06.2005].

⁵ Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń 2002, s. 49.

śniej badań toruńskich. Do czasu zamiany systemowej struktura szkolnictwa średniego była względnie stabilna. Większość uczniów wybierała szkoły zawodowe jako zapewniające szybki i skuteczny dostęp do rynku pracy. Licea ogólnokształcące wybierało wówczas ok. 18% młodzieży. Po 1989 roku sytuacja ta uległa diametralnej zmianie. Obecnie do szkół maturalnych trafia 90% uczniów – a do liceów ogólnokształcących aż 57%. Jak zauważają Autorzy, to niewątpliwy sukces reformy [s. 31]. Szkolnictwo średnie stało się więc powszechne, ale czy rzeczywiście można to uznać za sukces? Czy ze wszystkich szkół średnich wychodzą uczniowie mający kompetencje na ich poziomie? Między wynikami uzyskiwanymi na egzaminie zewnętrznym a typem wybieranej szkoły istnieje dość oczywista zależność: uczniowie o najwyższych kompetencjach zasilają szeregi liceów ogólnokształcących, zaś ci osiągający niższe wyniki (poniżej średniego poziomu ogólnej populacji) wybierają licea profilowane i technika. Najślabi niemal wyłącznie zostają uczniami „zawodówek”, wchodząc w ten sposób na trajektorię marginalizacji kulturowej, społecznej i zawodowej [s. 55]. Wydaje się, że jest to dalszy ciąg zmian rozpoczętych jeszcze przed reformą, która jedynie mogła je przyspieszyć. Już Kwieciński bowiem pisał w 1998 roku, że do szkół zawodowych dokonuje się „selekcja ekskluzyjna, wyłączająca”⁶. Trafiająca tam młodzież właściwie przekreślała swoje szanse na „lepsze życie”, stając się smutną kategorią „wykluczonych”, reprodukującą sferę ubóstwa społecznego i kulturowego⁷. Natomiast szkoły maturalne, przyciągające zdecydowaną większość absolwentów

szkół gimnazjalnych, ulegają, w coraz większym stopniu, wewnętrznemu zróżnicowaniu. Proces ten dotyczy głównie liceów ogólnokształcących – jak wynika z książki, niektóre licea obecnie nie różnią się pod względem składu społecznego czy umiejętności edukacyjnych uczniów od techników, liceów profilowanych czy nawet niektórych zawodówek. Autorzy zatem wyróżniają (wśród szkół średnich rejonu toruńskiego) szkoły: kategorii A – najlepsze, gromadzące młodzież o wysokich osiągnięciach szkolnych (wyłącznie licea ogólnokształcące), kategorii B – o osiągnięciach ponadprzeciętnych (również tzw. ogólniaki), kategorii C – o osiągnięciach przeciętnych (licea ogólnokształcące, profilowane oraz technika), kategorii D – tu trafiają uczniowie osiągający niżej niż przeciętne wyniki w nauce (głównie technika i licea profilowane, ale i dwa ogólniaki) oraz kategorii E – te najślabsze, skupiające uczniów o bardzo niskich osiągnięciach (wyłącznie zasadnicze szkoły zawodowe) [s. 61–63]. Porównanie najślabszego liceum ogólnokształcącego z najlepszym oraz z najlepszą zawodówką mówi właściwie wszystko: otóż dużo więcej dzieli te dwa licea niż najślabsze liceum i najlepszą zasadniczą szkołę zawodową!

Interesująco również wypada analiza procesów autoselekcyjnych na tym etapie nauki. Tu również Autorzy uzyskują wyniki zbliżone do tych uzyskanych we wcześniejszych badaniach przez Ryszarda Borowicza⁸. Około 80% uczniów stwierdza, że zrealizowało swoje plany związane z kształceniem w placówce danego typu. Okazuje się zatem, że mimo przemian procesy autoselekcji wciąż górują nad selekcjami dokonywanymi przez szkołę [s. 65]. Niestety, już młodzież gimnazjalna dokładnie „zna swoje miejsce w szeregu” i jest przekonana o tym, że może co najwyżej osiągnąć w życiu nieco więcej niż to, co osiągnęli ich rodzice.

⁶ Ibidem, s. 80.

⁷ Ibidem, jak również np. P. Mikiewicz, *Społeczny świat szkoły – trajektorie marginesu, trajektorie elit*, „Przegląd Socjologiczny” 2001, nr 1, s. 41–57; czy idem, *Społeczny los „wykluczonych”. Zasadnicza szkoła zawodowa jako medium marginalizacji*, „Sociologia Wychowania” 2003, AUNC, nr XV, s. 81–100.

⁸ R. Borowicz, op.cit.

Wyraźnie zatem widać, że uzyskane wyniki potwierdzają jedynie to, co Raymond Boudon sprecyzował jako „wtórny efekt stratyfikacyjny”, kiedy po ukończeniu obowiązkowego okresu kształcenia młodzież wybierająca dalsze drogi edukacyjne bierze pod uwagę swoje wcześniejsze wyniki w nauce (oceny!), które istotnie różnią się w poszczególnych grupach społecznych, dlatego też przy jednakowych wynikach w nauce młodzież pochodząca z klas wyższych podejmuje bardziej ambitne decyzje edukacyjne⁹.

Kolejny rozdział charakteryzuje poszczególne typy kształcenia i poszczególne kategorie szkół ze względu na pochodzenie społeczne (wpływ wykształcenia rodziców, status społeczny rodziny) uczącej się w nich młodzieży. Przedstawione tu wyniki również nie wskazują, by zreformowany system szkolnictwa zrewolucjonizował system edukacyjny. Materiał empiryczny jedynie potwierdza, że im wyższe wykształcenie rodziców, tym więcej uczniów dostaje się do liceów ogólnokształcących. Wyższy kapitał kulturowy jednostek pochodzących z rodzin o wysokim statusie jest wręcz oczywistą prawidłowością. Tu również uwidacznia się mylność poglądu o wyrównaniu szans młodzieży wiejskiej i miejskiej. Otóż widać wyraźnie, że uczniowie ze wsi, mimo że osiągają porównywalne wyniki na egzaminach zewnętrznych, wybierają przede wszystkim szkoły należące do kategorii przeciętnych i poniżej. Do najlepszych szkół trafia niewiele ponad 20% młodzieży, gdy dla porównania najlepszą ścieżkę edukacyjną wybiera w miastach prawie 35%. Z kolei szkoły najsłabsze wybiera aż 42% młodzieży wiejskiej i około 31% uczniów pochodzących z miasta [s. 74–76]. Uczniowie mieszkający na wsi są zatem nadreprezentowani w szkołach zawodowych – aż o 10% w stosunku do całej populacji, zaś wyraźnie niedoreprezentowani w liceach. Przedsta-

wiony tu społeczny skład szkół ponadgimnazjalnych oraz ich zróżnicowanie ze względu na kompetencje uczącej się w nich młodzieży wskazywać może, że reforma edukacji nie tylko nie zmniejszyła dystansów między młodzieżą pochodzącą z różnych środowiska, ale nawet nierówności te zwiększyła, przyczyniając się do tworzenia elitarnych typów szkół, w których znaleźli się uczniowie nie tylko osiągający najlepsze oceny, ale również pochodzący z rodzin o najwyższym statusie społecznym, mieszkańcy miast. O tym, że czynniki środowiskowe silnie różnicują szanse życiowe młodzieży niż jakiegokolwiek czynniki szkolne, wiadomo już z badań Colemana. Czy można jednak próbować nierówności te niwelować? Wprawdzie sami Autorzy nic o tym nie piszą, to jednak przedstawiony materiał empiryczny skłania do takich refleksji. Wydaje się, że reformatorzy popełnili błąd polegający na próbie wyrównywania szans dopiero w trakcie zaawansowanej edukacji szkolnej. Prawie zupełnie pominięto problem równego startu i edukacji przedszkolnej. Zmarginalizowano rolę przedszkoli, wiele z nich – z pozorowanej oszczędności – zamknięto (zwłaszcza na wsi), odbierając w ten sposób szanse na lepsze kształcenie wielu dzieciom z trudniejszych środowisk. Być może zatem wyrównywanie szans należałoby rozpocząć znacznie wcześniej, czyli jeszcze przed nauką w szkole?

Aspiracje życiowe i edukacyjne młodzieży stanowią przedmiot analiz rozdziału czwartego. Wzrost znaczenia wykształcenia i przyjęcie go za jedną z najważniejszych wartości w życiu było jednym z głównych powodów zmian w edukacji. Należy uznać, że i na tym polu reforma (jak zwykle w naszym kraju) była dwa kroki za rzeczywistością i sankcjonowała tylko zmiany rozpoczęte znacznie wcześniej. Autorzy wykazali, że toruńscy uczniowie pierwszych klas szkół średnich aż w 75% aspirują do wykształcenia wyższego, a zaledwie 1% zadowolony się wykształceniem zasadniczym zawodowym. Podobne wyniki i w tym przy-

⁹ Model formalny Boudona za: M. Wasilewska, *Selekcje społeczne w latach przemian*, Kielce 2003, s. 37.

padku uzyskał również w 1998 roku Kwieciński. Wzrost aspiracji życiowych młodzieży zaczął się już wówczas przejawiać w odchodzeniu od szkół zawodowych w kierunku liceów ogólnokształcących, które zresztą tworzyły się w tym okresie w tempie iście imponującym. Wzrost liczby szkół tego typu spowodował, że pojawiła się w nich młodzież o niższych kompetencjach, dla której „królewska ścieżka edukacyjna” była dotąd jedynie marzeniem, które miało raczej nikłe szanse na urzeczywistnienie. Wprawdzie na zmiany w szkołach średnich zareagowało szkolnictwo wyższe, to jednak powszechnie dostępne (dla wszystkich maturzystów) państwowe studia zaoczne (i wieczorowe) oraz w większości wyższe szkoły prywatne nie dawały (ani nie dają) realnych szans na podniesienie atrakcyjności ich absolwentów na krajowym rynku pracy. Z badań toruńskich gimnazjalistów wynika jasno, że powszechny wzrost aspiracji nie pociąga za sobą zmniejszania się nierówności: otóż młodzież chce osiągnąć wykształcenie wyższe niż ich rodzice, co oznacza tyle, że mimo że następuje upowszechnianie wykształcenia na poziomie średnim, to nierówności społeczne wcale nie ulegają zmniejszeniu, bowiem ci, którzy byli wyżej na społecznej drabinie, aspirują jeszcze wyżej i wciąż pozostają poza „zasięgiem” osób wywodzących się ze środowisk pod tym względem upośledzonych [s. 94].

Na koniec Autorzy pokusili się o zbadanie wpływu jeszcze jednego czynnika selekcyjnego – płci – na oceny i wyniki zewnętrznych egzaminów badanej populacji. I w tym wypadku uzyskane wyniki potwierdziły jedynie powszechne prawidłowości: dziewczęta, mieszczące się w stereotypie tzw. posłusznego ucznia, wypadają lepiej w systemie ocen wewnętrznych niż zewnętrznych (co zgodne jest z efektem Galatei), natomiast chłopcy – zgodnie z efektem Golema – oceniani są gorzej, głównie ze względu na ich „niekorzystne” cechy osobowościowe. W tym przypadku okazuje się jednak, że wprowadzony system ocen zewnętrz-

nych przynajmniej częściowo spełnił pokładane w nim nadzieje – okazało się, że na egzaminach gimnazjalnych chłopcy wypadali lepiej niż wynikało to z ich osiągnięć szkolnych. Jednakże niczego to tak naprawdę nie zmieniło. I tak ważniejsze dla podejmowania decyzji edukacyjnych okazały się oceny szkolne (uzyskiwane bądź co bądź przez trzy lata) niż jednorazowe wyniki egzaminów zewnętrznych.

Prezentowaną książkę można polecić wszystkim zainteresowanym problematyką selekcji szkolnych oraz rezultatami ostatniej (wciąż wprowadzanej) reformy oświaty. Autorzy kontynuują w niej demaskatorskie badania nad selekcjami w szkolnictwie, zapoczątkowane przez zespół toruńsko-warszawski (Mikołaj Kozakiewicz, Zbigniew Kwieciński, Ryszard Borowicz) na początku lat siedemdziesiątych. Zgromadzony przez Autorów materiał empiryczny jest w związku z tym porównywalny z wcześniejszymi badaniami toruńskimi (podobny dobór pełnych populacji z określonego terenu, podobnie pierwszy, formalny próg selekcyjny po zakończonym, obowiązkowym etapie nauki itp.). Pozwala to uchwycić rodzaj i stopień zmian, które na przestrzeni lat zachodziły w szkolnictwie, a region toruński, uznawany za typowy w skali kraju, jest tego doskonałym przykładem. Nie bez znaczenia jest styl języka, w którym raport został napisany, poza tym jasna, przejrzysta struktura są dodatkowym atutem tej książki.

Wprawdzie wyniki badań nie są specjalnie zaskakujące, jednak potwierdzają to, o czym Autorzy wypowiadają się, choć nie do końca wprost: zreformowany system szkolnictwa nie osiągnął zamierzonego skutku. Zamiast znieść nierówności utrwalił i pogłębił te już istniejące oraz wygenerował nowe. Gimnazja stały się miejscem nie tylko ostrej selekcji uczniów, ale wręcz ich segregacji. Raport obnażył dosadnie, że sukcesy reformy są jedynie pozorne: zrównywanie poziomu uczniów szkół wiejskich i miejskich miało miejsce dużo

wcześniej i nie wpływa właściwie na wybór dalszej ścieżki edukacyjnej. Ponadto gimnazjum okazało się być typem szkoły, która emanuje nie tylko na szkolnictwo średnie i wyższe (kanalizacja biografii życiowych przy wyborze szkoły średniej!), ale również wywiera niewątpliwy wpływ na szkolnictwo podstawowe. Rankingi gimnazjalne na podstawie osiągnięć egzaminów zewnętrznych, które miały mobilizować szkoły podstawowe do lepszej pracy, oddziaływały i owszem, ale głównie na rodziców uczniów tychże szkół, którzy różnymi sposobami starają się umieścić swoje dziecko w najlepszym gimnazjum w okolicy. Formalna rejonizacja w tym zakresie (wszak gimnazja miały wyrównywać braki pochodzące ze słabszych z założeń podstawówek) niemal zupełnie nie istnieje, jeśli wziąć pod uwagę zwłaszcza dzieci z rodzin... o wyższym statusie. Gimnazja, organizując różnego typu rekrutację dla uczniów spoza rejonu, przyczyniają się nie tylko do zaostrzenia procesów selekcyjnych, ale również prowadzą do powstawania w szkołach różnego typu mechanizmów klasyfikujących uczniów na lepszych (tych, którzy spełnili stawiane im wymagania) i gorszych (z rejonu, z gorszymi osiągnięciami). Niewątpliwie i tu – na pierwszym, nieformalnym progu selekcyjnym – do tego typu działań przyczyniły się egzaminy zewnętrzne na poziomie szkoły podstawowej. Dobry wynik testu i dobre świadectwo stają się przepustką do dobrych gimnazjów, do których formalnie uczeń powinien dostać się z „rejonu”. Tak więc niezamierzonym efektem reformy na poziomie gimnazjum staje się ostra selekcja czy wręcz segregacja uczniów w tych placówkach silnie determinująca ich dalsze życiowe losy – w sposób negatywny – rzecz jasna¹⁰. Co się dzieje dalej, wiemy już z prezentowanego raportu.

¹⁰ Co potwierdza raport ISP: R. Dolata, K. Konarzewski, E. Putkiewicz, *Rekomendacje dla polityki oświatowej po trzech*

Nowa struktura szkół średnich spowodowała ich niezwykle zróżnicowanie, dając dużej części młodzieży złudzenie wykształcenia średniego zdobywanego w szkołach, którym bliżej do zawodówek niż do jakichkolwiek liceów. Czy jednak owe „licea miraże”, jak je nazywają Autorzy, rzeczywiście oferują średnie wykształcenie? Przedstawione badania bezlitośnie wskazują, że nie, a interpretacje dotyczące zróżnicowanej struktury wewnątrz szkół maturalnych w pewnym sensie potwierdziło samo życie. Oto mamy już wyniki tzw. nowej matury, którą zdało nieco ponad 90% uczniów liceów ogólnokształcących i tylko około 70% uczniów liceów profilowanych (np. w województwie pomorskim nie zdało aż 41%, a w warmińsko-mazurskim 39%!). Wśród szkół tego typu zdarzyły się takie, w których nie zdały całe klasy lub znaczne ich części¹¹. Z drugiej strony w liceach ogólnokształcących nie do rzadkości należały takie, w których zdali wszyscy... Jest to wymowne potwierdzenie istnienia szkół kategorii A, ale również szkół maturalnych kategorii D. Nieprzypadkowo w kategoriach gorszych placówek znalazły się licea profilowane, które skupiły nie tylko młodzież o mniejszych zdolnościach, ale przede wszystkim pochodzącą z upośledzonych społecznie środowisk, mającą mniejsze aspiracje edukacyjne (wszak w większości wybór szkoły był zgodny z zakładanym planem!). Efekty nowej matury mogą zatem świadczyć, że zmiany w strukturze szkolnictwa ponadgimnazjalnego nie były do końca przemyślane. I nie wiadomo, czy pomysł ministra Mirosława Sawickiego, który rozważa możliwość matury zawodowej, specjalnej dla tego typu szkół, może cokolwiek zmienić...¹² (chyba, że na gorsze

latach reformy szkolnictwa, ISP, 2003, dostępne: www.gimnazjum.pl/opinie/rekomendacje.phtml z dn. 15.06.2005 r.

¹¹ T. Krzyżak, P. Rusak, *Matura prawdy*, „Wprost” nr 27, z 10 lipca 2005, s. 56–59.

¹² Matura taka miałaby być łatwiejsza i dawałaby przepustkę na studia zgodne z profilem liceum, na ten temat:

– jak to zwykle bywa przy „reformowaniu” reform...). W każdym razie nowa matura w jakimś sensie obnażyła niedostatki obecnej struktury szkolnictwa średniego i być może, w związku z tym, że wcale nie tak łatwo ją zdać, nie spełni się czarny scenariusz Krystyny Szafraniec. Autorka *Przedmowy*, biorąc pod uwagę rozdmuchane aspiracje młodzieży w kierunku wyższego wykształcenia, obawia się (w związku z założeniami reformy o zasadach rekrutacji na uczelnie wyższe) napływu na studia dzienne młodzieży o bardzo niskich kompetencjach, która również obecnie zasila głównie studia zaoczne i prywatne. Obawy te mogą nie spełnić się również dlatego, że podobnie jak oferty liceów „miraży”, oferty szkół wyższych typu „widmo” zostaną odrzucone, kiedy tylko młodzież (i nie tylko) zorientuje się, że jedyne, co mogą dać takie studia (poza pustymi kieszeniami), to złudzenie posiadania wyższego wykształcenia, które zupełnie nic nie znaczy na rynku pracy. Jest to tym bardziej prawdopodobne, że do szkół wszystkich typów wkraczają roczniki wciąż pogłębiającego się niżu demograficznego.

System edukacji to podstawowe narzędzie budowania i utrwalania struktury społecznej i bez względu na różnorakie działania na tym polu dziecko chłopca czy robotnika będzie miało zawsze dłuższą i trudniejszą drogę w zdobyciu wykształcenia niż jego rówieśnik z rodziny inteligenckiej. W tym kontekście rodzi się pytanie, czy założenie reformy dotyczące wyrównywania szans edukacyjnych jest w ogóle możliwe do spełnienia? Czyż nie jest bowiem tak, że w zróżnicowanym społeczeństwie zawsze będą ludzie mniej lub bardziej uprzywilejowani w dostępie do wiedzy: czy to z przyczyn czysto biologicznych (uzdolnienia czy upośledzenia

warunkowane np. genetycznie), czy to z przyczyn środowiskowych (np. status rodziny pochodzenia), czy wreszcie z przyczyn leżących po stronie każdej jednostki – mniej lub bardziej zainteresowanej zdobywaniem wiedzy i wykształcenia?

Wygląda zatem na to, że paradoksalnie reforma edukacji w swych egalitarnych założeniach realizuje merytokratyczne cele: ci, którzy są na szczycie drabiny społecznej, dostają jeszcze więcej, ci, którzy stoją niżej, odpadają często już w przedbiegach. Dystanse społeczne pomiędzy poszczególnymi warstwami na skutek reformy (a może w efekcie ciągle trwającej fazy „dzikiego” kapitalizmu) nie tylko się utrwały, ale chyba nawet się zwiększyły. Mimo że wzrosły aspiracje edukacyjne młodzieży wywodzącej się z rodzin o niższych statusach, to jednocześnie uruchomiło to proces tzw. ucieczki do przodu dzieci wyżej społecznie postawionych rodziców, co opisywał już Randal Collins jako „rywalizację o statusy” [s. 132]. Coraz częściej samo wykształcenie przestaje być przepustką do lepszego życia, ważniejsze stają się dyplomy tylko renomowanych uczelni, pełniąc funkcję opisywanych przez Collinsa „listów uwierzytelniających”. A te, jak przedstawia materiał empiryczny zgromadzony w książce, stają się właściwie udziałem przede wszystkim młodzieży pochodzącej z uprzywilejowanych warstw społecznych.

Anna Mielczarek-Taica

Barbara Kita, *Między przestrzeniami. O kulturze nowych mediów*, Rabid, Kraków 2003, ss. 137.

Pojęcia czasu i przestrzeni są ze sobą ściśle związane. Współczesność, a szczególnie nowe środki komunikacyjne spowodowały, że przestrzeń otaczającego nas świata stała się osiągalna w bardzo krótkim czasie. Komunikacja lotnicza pozwala dotrzeć do najdalszych zakątków świata w ciągu kilkunastu godzin. Media zmieniają relacje mię-

T. Krzyżak, P. Rusak, *Matura prawdy...*, jak również: M. Kuba, 2005, *Maturalny pogrom w liceach profilowanych*, dostępne: <http://serwis.gazeta.pl/edukacja/1,51805,2788697.html> z dn. 30.06.05.

dzy czasem i przestrzenia. Nowe technologie sprawiają, że świat mediów miesza się z realnym. Dzięki sieci komputerowej przestrzeń stała się dostępna natychmiast, a świat realny został rozszerzony o przestrzeń wirtualną. Kamery ustawione w różnych miejscach świata prezentują nam w czasie rzeczywistym przestrzeń taką, jaka jest w danej chwili. Dzięki mediom możliwa jest wizualna prezentacja świata i kreowanie światów wirtualnych. Jednak już wcześniej zarówno książka, jak i film, prezentując iluzję, próbowały wywołać w nas wrażenia realności. Postępuje rozwój kultury audiowizualnej. B. Kita w rozdziale *Ku nowym przestrzeniom* próbuje określić „horyzont obrazowości” i „horyzont rzeczywistości”. Prezentuje różne perspektywy kultury audiowizualnej i sposoby percepcji medialnego obrazu świata. Widz utożsamia się z bohaterami filmu, głęboko przeżywając ich losy. Człowiek musi radzić sobie z nadmiarem informacji i z nadmiarem emocji. Sama przestrzeń stała się medium. Życie cechuje natychmiastowość, czas i przestrzeni mieszają się, człowiek zwykł spodziewać się natychmiastowej reakcji na wiele działań. Życie toczy się z coraz większą szybkością, szczególnie w aglomeracjach miejskich. Przestrzeń miasta stała się również interesująca dla artystów. Na przykładzie filmu Petera Greenwaya *Stairs I. Geneva* autorka prezentuje zmediatyzowaną autorską wizję miasta. Film „stanowi swoistą refleksję na temat funkcjonowania telewizji we współczesnym świecie” [s. 45]. Jest on jednocześnie tematem przewodnim omawianej książki. P. Greenway prezentuje w filmie 100 najciekawszych z jego punktu widzenia miejsc w Genewie, proponując specyficzny, artystyczny ogląd miasta. Wykorzystuje pełne możliwości środków audiowizualnych do zaprezentowania zarówno architektury, jak i historii oraz współczesności. Jednocześnie pokazuje, jak techniki audiowizualne mogą funkcjonować jako „medium przestrzeni”. W sensie filozoficznym mediatyzacja jest dzia-

łaniem służącym zapośredniczeniu między dwoma pojęciami, bytami lub zjawiskami. W dialektyce Hegla stanowi ona kategorię ontologiczną i logiczną opisującą proces kierowania się „ja” ku sobie samemu przez negocjację tego, co inne, kształtowanie się pojęcia (stanu) pośredniczącego między skrajnymi pojęciami (stanami). Przestrzeń jest pojęciem fizyki i psychologii, stanowi też jedną z podstawowych kategorii filozoficznych zarówno w ontologii, jak i teorii poznania. W atomistycznej teorii Demokryta oznaczała próżnię. Platon traktował ją jako czynnik pośredniczący między światem idei a światem przedmiotów. Arystoteles natomiast wiąże przestrzeń z materią i ruchem. Media eksplorują przestrzeń, można powiedzieć i lepiej myśleć [s. 53]. Jednak trzeba to robić aktywnie, nie poddawać się im. Pokonanie przestrzeni zawsze stanowiło jakieś wyzwanie dla człowieka. Wykształcił się swego rodzaju „nomadyzm telewizyjny” – forma ucieczki, zwykle zaznane przyjemności ruchu. Jest to rodzaj „popędu wędrownego” pobudzającego do zmiany miejsca [s. 63]. Autorka prowadzi nas od przestrzeni do miejsca (podróże telewizyjne). Porusza się między przestrzeniami, porównuje różne rodzaje przestrzeni. Pokazuje, że mamy do czynienia z nadmiarem liczby przestrzeni i brakiem możliwości ich integrowania. Wielkość przestrzeni implikuje pytania o ich granice, strukturę, funkcje, przeznaczenie, cele istnienia itd. Przestrzeń wzbudza dyskusję, dialogiczność przestrzeni pozwala na zastanowienie się nad semantyczną stroną pojęcia oraz nad rodzajem „wypełnienia” między przestrzeniami. Interesuje nas architektura (między)przestrzeni i przestrzeń ciała (myślenie przestrzeni). Przestrzeń zmediatyzowana wydaje się człowiekowi spokojna i bezpieczna. Wytwarza iluzję łatwego, pięknego życia w zaciszu domowym. Twórcy medialni nie muszą się wysilać, ponieważ do tego, by wyemitować spoty reklamowe, potrzebny jest im „widz średni”. Oni pracują w przestrzeni kształto-

wania konsumenta, a celem ich pracy jest najwyższa oglądalność reklam.

Człowiek poszukuje innych przestrzeni, eksploruje kosmos, szuka iluzyjnych światów, zajęć, edukacji i rozrywki na odległość, religii, wirtualnego handlu itd. Media serwują uludę, kuszą i nęcają, zachęcają do konsumpcji, mieszają wartości. Prezentowany w nich relatywizm sprawia, że szczególnie wielu młodych ludzi nie potrafi wykreować swojej drogi życiowej, stając się biernym odbiorcą wszystkiego, co się im zaproponuje, biernym podglądaczem jakiegoś *reality show*. Sprzyja temu kryzys autorytetów i niewyraźnie zarysowane zasady życia społecznego, które zresztą w jakiejś części są rezultatem takiego działania.

Zmieniają się narzędzia pracy twórców filmowych, co doprowadziło do stabilizacji postaw i strategii twórczych, które dotąd, aczkolwiek wyraźnie obecne w ich twórczości, były przytłumione i zepchnięte na drugi plan przez tradycyjne właściwości medium filmowego. Dają się zauważyć daleko idące transformacje poetyk i podejmowanych tematów. Kształtują się innowacje obrazowe, nowe formy montażu i nowe formy narracyjne. Nowe technologie w kinie dostarczają narzędzi, które pozwalają lepiej (łatwiej, szybciej) realizować tradycyjne zadania filmowe i tworzą nowe konwencje, przekształcają gatunki, naruszają tradycyjne relacje pomiędzy rzeczywistością a jej audiowizualnymi przedstawieniami. Prowadzi to do kształtowania się nowych postaw odbiorczych. Technologie elektroniczne gruntownie przeobrażają ontologiczno-strukturalne wyznaczniki filmu tradycyjnego kina¹.

Książka prezentuje refleksje Autorki biorące za przedmiot swych rozważań przestrzeni i na ich gruncie pokazuje wnioski dotyczące przemian

współczesnej rzeczywistości kulturowej pod wpływem mediów [s. 111]. Postępująca „przejdźliwość” obserwowana w życiu społecznym tworzy coś w rodzaju „pasażu kultury”, generuje różne przestrzenie tożsamości. W obliczu globalizacji i postępujących procesów integracyjnych, człowiek ma coraz większe problemy ze swoją tożsamością². Z przejdźliwością mamy do czynienia w architekturze (tymczasowy dom) i w sztuce (instalacje, prezentacje wirtualne), w życiu społecznym (zmiany partnerów, zmiany funkcji społecznych, zmiany szkoły, pracy, miejsca zamieszkania itp.). Do szybkich zmian zachodzących w gospodarce, technice i stosunkach społecznych musi dostosowywać się system edukacji. Analizując problemy przestrzeni i miejsca, B. Kita odnosi się do bogatej literatury na temat kultury audiowizualnej. W rezultacie otrzymujemy bogactwo skojarzeń, interesujących stwierdzeń oraz wniosków. Mimo że Autorka prezentuje filmologiczną perspektywę widzenia, książkę warto polecić szczególnie nauczycielom edukacji medialnej oraz pracownikom i studentom pedagogiki i socjologii zainteresowanym kulturą współczesną.

Kazimierz Wieczorkowski

Jacek Zbigniew Górniewicz, *Studia na odległość w USA i w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2004, ss. 477.

Głównym celem prezentowanej książki nie jest opisywanie istniejącej praktyki kształcenia na odległość (Distance Learning – DL), ale wskazanie trendów, jakie Autor dostrzega we współczesnej, coraz bardziej technicyzowanej praktyce eduka-

¹ R. W. Kluszczyński, *Film – wideo multimedia. Sztuka ruchomego obrazu w erze elektronicznej*, Kraków 2002, s. 17.

² A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2002, s. 322.

cyjnej. Sygnalizowany na wstępie zamiar skonfrontowania polskich dokonań w wykorzystaniu DL z praktyką stosowaną w USA sugeruje także autorską próbę oceny nie tylko stanu polskiej rzeczywistości edukacyjnej w tym zakresie, ale zwłaszcza wskazania, na ile rodzima myśl i praktyka pedagogiczna nadąza za osiągnięciami światowymi. Nic dziwnego, że Autor rozpoczyna nie tylko od wprowadzenia czytelnika w podjętą problematykę, ale także stara się przybliżyć motywy, które skłoniły go napisania książki, oraz przedstawia swoje oczekiwania z nią związane. Niewątpliwie zadanie Autora nie było łatwe. Chaos terminologiczny, brak spójnych koncepcji łączących bądź odróżniających tradycyjne i nowe techniki kształcenia – to wszystko powoduje, że wiedza osób spoza grona profesjonalistów w zakresie DL jest wycinkowa, a często nawet błędna, bo oparta na stereotypach ukształtowanych kilkadziesiąt lat temu. Zapewne dlatego Autor stara się wprowadzić w problem tak, aby była to wspólna podróż po zagadnieniu, tocząc niemal dialog z czytelnikiem.

Pierwszym problem, jaki nam sygnalizuje Autor, jest próba odpowiedzi na pytanie, czym ma być DL? Czy ma być „uzupełnieniem” tradycyjnych technologii kształcenia, a może raczej ma je zastąpić względnie być realizowane „równolegle”. Autor staje na stanowisku, że w najbliższej przyszłości czeka nas „hybrydyzacja” tradycyjnego i nietradycyjnego modelu kształcenia [s. 30], co wyraża się w opinii, że oba scalą się w jednolity model uwzględniający wszystkie ich dotychczasowe dobre strony. Nie przeszkodzi w tym nawet fakt, że obecnie są one realizowane rozłącznie. Autor szczegółowo zapoznaje nas z ocenami nowego modelu dokonanymi z różnych pozycji. Nie ukrywa, że dla wielu jest to zwykle „pójście na łatwiznę”. Na tle opinii światowych polskie oceny wydają się bardzo wyważone i mimo pewnego zapóźnienia we wdrażaniu DL do praktyki edukacyj-

nej, w teorii nie odstawiamy od reszty świata. Sam Autor upatruje zalet DL zwłaszcza w pokonywaniu podziałów administracyjnych, znoszeniu podziałów międzykulturowych, przewyżczeniu progów psychologicznych (tremy itp.), niwelowaniu różnic biologicznych (większe bezpieczeństwo itp.), obalaniu barier mentalnych w myśleniu o edukacji i w znoszeniu barier geograficzno-klimatycznych, ograniczeń finansowo-bytowych oraz ograniczaniu istniejących podziałów społeczno-politycznych [s. 40–46].

Z książki dowiadujemy się także, że edukacja na odległość ma już 160-letnią tradycję i czytelnik ma okazję zapoznać się z jej historycznymi przeobrażeniami. Autor przychyła się do propozycji Georga Kearsleya i Michaela Moore’a odnośnie do periodyzacji tej historii w postaci koncepcji trzech generacji DL. Jak zauważa Autor, z konieczności pierwsza generacja miała zasięg lokalny, druga – ogólnokrajowy, a trzecia – ponadnarodowy, by nie rzec – globalny. Interesujący jest przy tym fakt, choć niewyeksponowany przez Autora, że współcześnie dominująca trzecia generacja nie wyparła wcześniejszych. Dla mnie jednak bardziej czytelna jest przytoczona dalej typologia zaprezentowana przez Eugenię Potulicką, która także wyróżnia trzy fazy w rozwoju DL, ale umieszcza je w ściśle określonych ramach czasowych. Pierwszą fazę (1836–1955) charakteryzuje funkcjonowanie dwóch modeli, tradycyjnego i DL, prowadzonych na ogół równoległe w ramach jednej instytucji oświatowej. Studia te nie były jednak kompatybilne. Druga faza (1955 – do końca lat 80.) wiąże się z otwarciem uniwersytetów „bez murów” (otwartych). Trzecia zaś faza trwa już od kilkunastu lat i charakteryzuje się zatarciem granic pomiędzy tymi modelami kształcenia.

Edukacja na odległość w perspektywie badawczej to najbardziej „tradycyjny” fragment całej książki. Wypada tu zgodzić się z Autorem, że teoria DL jest ciągle jeszcze w powijkach („w trakcie

budowy”). Przybliży czytelnikowi więc poszczególne teorie DL, poczynawszy od pionierskich prac Otto Petersa aż po teoretyków współczesnych w rodzaju Michaela G. Moore’a, autora interesującej teorii transakcyjnego dystansu. Autor wyraźnie sympatyzuje z tą teorią, którą szczegółowo omawia, dzięki czemu czytelnik może się przekonać, że postępujące upodobnienie DL z edukacją tradycyjną jest już faktem także w sferze teorii. Pozostałe modele, które dalej są przedstawione w książce, już nie prezentują się tak kompleksowo jak rozwiązanie Moore’a, ale ich liczba wskazuje nie tylko na doskonałą orientację Autora w problemie, ale także na wielotorowość poszukiwań rozwiązania optymalnego.

W świetle lektury prezentowanej pracy na tle osiągnięć światowych, polskie dokonania w kwestii opracowania teorii DL prezentują się nieźle. Można się o tym przekonać na podstawie prezentacji modeli przedstawionych w książce autorstwa Eugenii Potulickiej, Mirosława Kubiaka oraz Stanisława Juszczyka. Dalej prezentuje prace Bronisława Siemienieckiego, które stanowią podstawę do projektowania takich modeli z wykorzystaniem osiągnięć kognitywistyki. Na zakończenie tej prezentacji Autor jednak sugeruje, że najprawdopodobniej dalszy kierunek rozwoju teorii DL będzie uwzględniał przede wszystkim dane uzyskane w badaniach empirycznych, gdyż nie ma potrzeby mnożenia kolejnych teorii o charakterze ogólnym.

Autor następnie koncentruje się na problemach organizacji studiów na odległość, w tym zwłaszcza na prezentacji wskaźników, które decydują o ich skuteczności. Tę część książki powinien przeczytać każdy, kto zamierza podjąć takie studia. Znaleźć tu można bowiem gotowe procedury dotyczące sprawdzania wiarygodności obranej placówki oświatowej. Można przy okazji jednak dojść do wniosku, że procedury te są uniwersalne i nie zależą od tego, czy decydujemy się kształcić w modelu tradycyjnym czy też „na odległość”. Au-

tor, przywołując uznanych specjalistów DL, wskazuje bowiem, że takie procedury sprawdzające wiarygodność są możliwe do przeprowadzenia nawet przez kandydata na studenta. Obejmują one bowiem sprawdzenie stanu bazy, kadry dydaktycznej, procedur przyjmowania na studia oraz rangi dokumentów, jakie uczelnia wystawia po zakończeniu studiów.

Część drugą swej książki Autor poświęcił prezentacji stanu DL w USA oraz, na podstawie istniejącej praktyki, stara się odpowiedzieć na pytanie, dlaczego w tamtejszych warunkach istnieje autentyczny zapotrzebowanie i rosnące zainteresowanie takimi studiami. Punktem wyjścia dla Autora stała się próba określenia specyfiki amerykańskiej oświaty. Diagnozę stanu aktualnego poprzedza przegląd polskiej literatury prezentującej system oświatowy w USA. Liczby przytaczane w książce wskazują na imponujący rozwój szkolnictwa w tym kraju. Autor, wprowadzając nas w zawilosci tego systemu, wskazuje jednocześnie jego specyfikę i uniwersalność. Z jednej strony mamy wielką dbałość o zapewnienie właściwego poziomu kształcenia, czemu służy profesjonalny system audytu (akredytacji), a z drugiej mnogość instytucji mogących udzielać nawet zupełnie bezwartościowych akredytacji. Nam, Europejczykom, przyzwyczajonym do scentralizowanego zarządzania oświatą, trudno nawet sobie wyobrazić taki stan rzeczy. Wartość akredytacji jest ściśle związana z rangą uczelni, gdyż prestiżowe uczelnie korzystają tylko z równie prestiżowych instytucji akredytujących.

Dalej Autor wprowadza czytelnika w nie mniej skomplikowane zawilosci nadawania i stosowania tytułów naukowych w USA. Podobnie jak system akredytacji, także i ranga posiadanych tytułów jest różna. Autor ze znanstwem prowadzi nas po zawilosciach systemu oświatowego w USA, w tym zwłaszcza po zasadach przyznawania punktów kredytowych. Dowiadujemy się nie tylko, jak

wyglądają jego poszczególne elementy, ale także jakie procedury obowiązują przy ubieganiu się o przyjęcie na studia. Rozważania te kończy mapowanie systemu edukacyjnego w USA. Możemy dowiedzieć się z umieszczonych tam wykresów, że nie tylko w Polsce istnieje zróżnicowanie nasyceniem placówek oświatowych pomiędzy poszczególnymi regionami.

Drugą część książki kończą rozważania Autora na temat specyfiki amerykańskiego systemu kształcenia na odległość. Swoistość ta wyraża się już w samych zasadach przyznawania punktów kredytowych, których otrzymanie nie wymaga czasami nawet uczestniczenia w zajęciach, o ile student wykaże się odpowiednią wiedzą (np. znajomością języka). Autor szczegółowo omawia cztery nietradycyjne sposoby przydzielania punktów kredytowych przez uczelnie kształcące w systemie DL swym studentom: uczenie się przez życiowe doświadczenie, egzaminy równoważne, kursy korespondencyjne oraz kontrakty edukacyjne. Studenci w ten sposób mogą zdobywać punkty kredytowe w wybranym przez siebie czasie i w sposób, który im najbardziej odpowiada. Nie oznacza to oczywiście, że nie podlegają rygorom zaliczeń z przedmiotów, a tylko tyle, że mogą indywidualnie dobierać formy rozliczenia z przedmiotem. Autor przybliża praktykę edukacyjną w wybranych uczelniach w USA, wskazując przede wszystkim na sposoby, w jaki zapewniają one efektywność kształcenia studentów. Mogą oni korzystać z wielu udogodnień, w tym z Biura Usług Kredytowych, które pozwala na swoiste magazynowanie danych o doświadczeniach edukacyjnych, w tym także na obieranie takich dróg kształcenia, w których te doświadczenia procentują punktami kredytowymi. Studenci mogą nawet ubiegać się o stypendia, a wartość uzyskanych przez nich dyplomów praktycznie w niczym nie ustępuje tym uzyskanym metodami tradycyjnymi.

Specyfika amerykańskiego systemu oświatowego pozwala jednak tylko na ograniczone korzy-

stanie z doświadczeń DL w USA w warunkach polskich. Temu problemowi poświęcona jest ostatnia część książki. Polskie doświadczenia są dość skromne i w zasadzie dotyczą głównie drugiej generacji ewolucji systemów DL. Co prawda nadal nam daleko do osiągnięć amerykańskich, ale istnieje już możliwość zdobycia nawet tytułu magistra w rodzimych uczelniach kształcących na odległość (np. Akademia Polonijna w Częstochowie). Zdecydowana większość polskich inicjatyw w tym względzie jest kierowana do hobbystów i nie tyle zapewnia pokonywanie kolejnych szczebli w systemie oświaty, co pozwala na zdobywanie wiedzy w wybranej specjalności lub na doskonalenie konkretnych umiejętności. Ciągłe jednak nie stanowi systemu, który otwierałby alternatywne drogi kształcenia dla wszystkich.

Jacek Górnikiewicz, omawiając perspektywy DL w Polsce, wskazuje na szereg problemów, które hamują rozwój takiej formy kształcenia w naszym kraju. Obok oczywistych przeszkód materialnych (słabość sieci telekomunikacyjnych, niedostatki w zakresie informatyzacji i edukacji medialnej wszystkich pokoleń) wskazuje także na bariery mentalne. To wszystko powoduje, że doświadczenia amerykańskie są możliwe tylko do wybiórczego zastosowania w Polsce. Mimo wszystko Autor pozostaje optymistą, widząc możliwość szybkiego rozwoju DL w Polsce, zwłaszcza na poziomie studiów wyższych. Nakreśla także możliwe warianty rozwoju sytuacji w tym zakresie, odwołując się do prognoz amerykańskich, w tym zwłaszcza do powstania ogólnoświatowej sieci teleinformatycznej, która spowoduje niejako automatyczne przeniesienie bogactwa oferty amerykańskiej i zachodnioeuropejskiej do naszych realiów. Nie podzielam jednak w pełni optymizmu Autora co do zrównania skuteczności DL i modelu tradycyjnego. Przynajmniej nie wydaje mi się to możliwe w najbliższej przyszłości. Dostrzegam nawet potencjalne zagrożenie tkwiące w nim,

związane z jednolitym (nawet jeśli najlepszym z możliwych) modelem edukacji. Rozwój nie wynika z jednorodności, lecz z różnorodności. Postrzegam więc potrzebę dalszego istnienia niedoskonałych modeli narodowych oraz współegzystencji modelu tradycyjnego i nowoczesnego (DL).

Z przedstawionej recenzji widać, iż książka jest dziełem pasjonata nowych technologii stosowanych w procesie instytucjonalnego kształcenia. Zapewne Jacek Górniewicz należy do prekursorów DL w Polsce, to dzięki niemu i jemu podobnym i w naszej szarej rzeczywistości edukacyjnej pojawiają się ciągle nowe propozycje i rozwiązania. Polecam lekturę tej interesującej książki nauczycielom wszystkich szczebli kształcenia choćby dlatego, aby zdali sobie sprawę, że w modelu kształcenia na odległość jest już zapowiedź i wskazanie dróg dokonania się rewolucji w edukacji, czyli tego, co nas nieuchronnie czeka w nieodległej przyszłości.

Stefan Konstańczak

Stanisław Kawula, *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, ss. 167.

Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne to kolejna interesująca książka autorstwa Profesora Stanisława Kawuli – wybitnego przedstawiciela pedagogiki społecznej. Autor od wielu lat zajmuje się problematyką rodziny jako podstawowego środowiska życia człowieka, a także propaguje pedagogikę rodziny¹. Prezentowana publika-

cja jest podsumowaniem refleksji Kawuli nad współczesną rodziną, a zarazem próbą spojrzenia na tę grupę społeczną z nieco odmiennej niż dotychczas perspektywy.

Praca – jak wskazuje jej Autor – „podejmuje wątki, chociaż czasem nieuchwytnie kwestie życia rodzinnego, będące wyrazem istniejącego ryzyka indywidualnego lub grupowego oraz pojawiających się tam kryzysów” [s. 8]. Całość publikacji odwołuje się do ujęć pedagogiki społecznej i familologii. Autor opiera się w niej na analizie bogatej literatury z różnych dziedzin nauki, dotyczącej współczesnej rodziny.

Książka składa się z siedmiu rozdziałów. W rozdziale pierwszym zatytułowanym *Mozaikowość i koloryt współczesnej rodziny* Autor analizuje różnorakie kwestie. Omawia m.in. przemiany i przyszłość rodziny współczesnej. W tym aspekcie nawiązuje do teorii famililogicznych, podając przykłady analiz podejmowanych na ich gruncie. Eksponuje także dwie tendencje opisane przez Zbigniewa Tyszkę, a mianowicie indywidualistyczną strategię życia człowieka oraz fenomen „familizacji”. Odwołuje się ponadto do tez Anny Gizy-Polaszczuk, w których to postrzega się rodzinną jako funkcję indywidualnych strategii rozwiązywania dylematów reprodukcji (co wiąże się z racjonalnością ekonomiczną i społeczną) oraz konkurencji na rynku małżeńskim i konkurencji dzieci, wnuków. Autor szczegółowo analizuje przemiany rodziny polskiej po drugiej wojnie światowej, które można określić jako przejście od „familizmu” do „racjonalnych wyborów”. Oprócz takich zjawisk, jak obniżanie się liczby zawieranych małżeństw i wzrost liczby niezalegalizowanych związków, odsuwanie w czasie momentu ślubu oraz posiadania dzieci, ograniczenie dziecięcości, wydłużenie czasu pomiędzy kolejnymi dziećmi, zauważa m.in. pojawienie się dwóch kategorii dzieci: dzieci „wysokiej jakości” oraz „dzieci ulicy”. Omówione trendy – jak podkreśla Kawu-

¹ Por. m.in. S. Kawula, *Świadomość wychowawcza rodziców. Stan rzeczywisty, niektóre uwarunkowania i skutki oraz perspektywy*, Toruń 1975; S. Kawula, *Mozaikowość rodziny. Szkic do portretu współczesnych form rodzinno-małżeńskich*, Olsztyn 2003; S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2004.

la – „są [...] wyrazem indywidualnie dokonywanych wyborów” [s. 13]. Ponadto Autor przedstawia przemiany i przyszłość rodziny w europejskim kręgu społeczno-kulturowym. Tu zwraca szczególną uwagę na dwie kwestie, tj. na indywidualizm jednostki, zapewniający jej emancypację i samo-realizację, ale przyczyniający się zarazem do ograniczenia funkcji rodziny; a także na przejście od wspólnoty (nakładającej pewne ograniczenia na jednostkę) do społeczeństwa „nowoczesnego” (ułatwiającego realizację nowych stylów życia, tj. życia w związkach konsensualnych). Kolejny podrozdział to *Refleksje familiologiczne pedagoga*. W tej kwestii Autor rozważa powołanie „gamologii” lub „familistyki” czy „familiologii” jako dyscypliny multidyscyplinarnej, badającej w różnych kontekstach rodziny współczesne, natomiast w kręgu nauk o wychowaniu – „pedagogiki rodziny”. Zdaniem Autora zasadniczego sensu pedagogiki rodziny „można upatrywać w analizie zjawisk i procesów różnej natury, zachodzących w rodzinie, których skutki mają lub potencjalnie mogą mieć aspekt wychowawczy (opiekuńczy, kulturowy, socjalny, moralny i obyczajowy, ogólnopedagogiczny” [s. 17]. Przy czym nie wyklucza on normatywnego charakteru tej subdyscypliny. Pedagogika rodziny może bowiem wskazywać pożądane standardy życia rodzinnego i wzory zachowań. Przede wszystkim powinna ułatwiać zrozumienie (szczególnie rodzicom) zjawisk i mechanizmów zachodzących w rodzinie oraz rozwijać umiejętność wpływania na nie według określonego wzorca (co zgodne jest z zasadą pedagogiki społecznej, aby dane zjawisko badać i zmieniać). Pedagogika rodziny zatem – jak podkreśla Kawula – „ujmuje przedmiot swych dociekań (rodziny w ich różnorodnych kształtach i funkcjonowaniu) w ujęciu ontologicznym, strukturalnym, funkcjonalnym i zarazem aksjologicznym oraz normatywnym” [s. 17]. Autor wskazuje wiele zadań tej subdyscypliny, związanych m.in. z jej funkcją deskryptyw-

na, praktyczną i innymi. Co istotne, dodaje, iż „pedagog rodziny ujmować winien wszelkie formy [życia małżeńsko-rodzinnego – A. L.-R.] i funkcjonowanie głównie ze względu na ich moderatyną funkcję dla praktyki codziennej oraz edukacji ujętej perspektywnie. [...] Cechą konstytutywną analiz pedagogicznych rodziny i różnych form alternatywnych jest zasada współsprawstwa i współuczestnictwa w tworzeniu korzystnych dla siebie i innych relacji osobowych” [s. 19]. Następnie Autor charakteryzuje *rodzinę diasporową*. Według niego rodzina ta należy do alternatywnych form rodzinnych, czyli tych, które nie są usankcjonowane prawnie. Jest to rodzina, jaką tworzą byli małżonkowie, którzy nie zawarli kolejnego ślubu cywilnego. Rodzina diasporowa, pomimo rozvodu, wypełnia swe podstawowe funkcje dzięki istniejącym więzom (głównie emocjonalnym i ekonomicznym). Przy czym wyróżnić można dwa modele układów interpersonalnych tej rodziny, tj. model oparty na konfliktowości, sprzeczności interesów i wzajemnej izolacji oraz model, w którym uznaje się indywidualność każdej ze stron, gdzie wystąpiła rewitalizacja i regeneracja. W rodzinie diasporowej – jak twierdzi Autor – występuje niewielkie ryzyko dla wychowania i rozwoju dzieci lub wnuków. *Rodzinnomalżeńskie przemiany na progu XXI wieku* to ostanie z podjętych zagadnień w rozdziale pierwszym. Autor przywołuje tu wiele zjawisk współczesności, m.in. odsuwanie w czasie momentu posiadania dziecka (co wiąże się z chęcią zapewnienia sobie najpierw dobrych warunków życia), wzrost rodzin rozbitych, niepełnych, selektywny dobór małżonków (zgodnie z hasłem „najlepsi chcą grać z najlepszymi”), wzrost liczby związków nieformalnych (głównie kohabitacji – czyli związku dwóch osób mieszkających wspólnie i prowadzących wspólnie gospodarstwo domowe, a także konkubinatów) oraz liczby dzieci pochodzących z tych związków. Zaznacza jednocześnie, iż coraz

częściej reprezentanci różnych nauk podważają uniwersalność rodziny nuklearnej, z uwagi na istnienie wielu innych form małżeńsko-rodzinnych. Autor przekonuje nawet, iż ze względu na to, że kohabitacja i konkubinat są wielokrotnie strukturami współczesnego życia, to „zasługują na wnikliwe ich analizowanie, w tym także z opcji pedagogicznych i nadania im pozytywnych konotacji społecznych oraz indywidualnych. Nie można dostrzegać w nich jedynie roli konkurentów, lecz przede wszystkim widzieć ich komplementarny udział we współczesnym życiu społecznym” [s. 27].

Rozdział drugi nosi tytuł *Hybrydalność czy stałość związków rodzinno-małżeńskich?* W tej części pracy Autor opisuje mozaikowość współczesnych form życia rodzinno-małżeńskiego, przykłady form życia rodzinno-małżeńskiego na przełomie tysiącleci, rozwody i separacje, model rodziny 1+1 oraz karierę tzw. singli, a także struktury wielorodzinne i małżeństwa multilateralne. Myślę, że warto przytoczyć kilka ważnych refleksji Autora zawartych w tym rozdziale. Autor zwraca uwagę na to, że globalizacja powoduje, że ludzie izolują się, dochodzi do inercji, izonomii i anomii społecznej. Jego zdaniem swoistym antidotum na te zjawiska jest życie rodzinne, dające m.in. oparcie w sytuacjach trudnych, radość w czasie wolnym, docenienie indywidualności i odmienności. Na przełomie tysiącleci – jak twierdzi Autor – wzrasta trend w kierunku tworzenia się quasi-grup i konstelacji rodzinnych, ale istnieje też tradycyjne życie rodzinno-małżeńskie, które ulega pewnym przemianom. Warto podkreślić, za Kawulą, że instytucja małżeństwa stanowi wśród współczesnej młodzieży istotną wartość. W kwestii rozwodów i separacji Autor przypomina, że separacja to zupełny rozkład małżeństwa, a rozwód to rozkład trwały (czyli ustanie więzi uczuciowej, fizycznej i ekonomicznej). Rozwód jako sekwencja zdarzeń jest przeżyciem traumatycznym dla wszystkich członków rodziny, jednak w nie-

których przypadkach (np. maltretowania fizycznego lub psychicznego) niezbędnym. Przyczyn rozwodów jest wiele, najczęściej – niezgodność charakterów, nadużywanie alkoholu i niewierność małżeńska. Obecnie wzrasta liczba rozwodów, co w Polsce jest m.in. negatywnym skutkiem likwidacji Państwowego Funduszu Alimentacyjnego. Autor jest zdania, że rozwód „należałoby postrzegać nie jako rozpad rodziny, lecz jako reorganizację jej życia, polegającą na zmianie ról, podjęciu nowych zadań, wypracowaniu nowego wzorca i stylu życia” [s. 35]. We współczesnym świecie coraz częstszym zjawiskiem społecznym staje się samotne rodzicielstwo, a jego źródła są różnorodne (rozwody, świadomy wybór, pozostawanie w związku konsensualnym). W związku z tym – jak postuluje Autor – pedagodzy muszą rozważyć, jak klasyfikować dzieci pozostające pod opieką rodziców będących w różnych związkach oraz w jaki sposób wspierać te rodziny. W tym kontekście odnosi się Autor do tzw. rozwodu po szwedzku. W Szwecji rozwodzącym się rodzicom przyznaje się wspólną władzę rodzicielską, a ojcowie – pomimo rozwodu – opiekują się dzieckiem (dziećmi) na zmianę z matką. Uważam, że nie tylko pedagodzy, ale i inne osoby zajmujące się wspomaganiami dzieci i młodzieży, muszą zaakceptować fakt, że – mówiąc słowami Kawuli – „Nieustannie kłócący się rodzice, którzy nie mają do siebie szacunku, są dużo groźniejsi niż rodzice kulturalnie rozwiedzeni” [s. 41], a także, iż „kluczowe znaczenie dla rozwoju dziecka ma jego dobra relacja z obojgiem rodziców. Dlatego w przypadku ich rozwodu gorsze skutki może mieć odsunięcie ojca, niż gdyby dziecko mieszkało raz u matki, raz u ojca. Dzieci łatwiej dostosowują się do pewnych niedogodności praktycznych niż do utraty rodzica” [s. 41]. W tym aspekcie niezwykle ważny staje się postulat Autora, aby dla dobra dziecka rodzice, którzy się rozwiedli, utrzymywali przyjacielskie kontakty. Myślę, że na potwier-

dzenie tych słów Autor omawia czytelnikom – dramatyczne w swym wymiarze – specyficzne wychowanie w Japonii. Wychowanie to bowiem przyczynia się w dorosłym życiu dziecka do popełniania przez niego samobójstwa. Głównym źródłem tej niekorzystnej sytuacji wychowawczej jest zajmowanie się dzieckiem prawie wyłącznie przez matkę, całkowicie podporządkowaną potrzebom dziecka oraz nieużywanie kar. W dalszej części rozdziału Autor odnosi się do modelu rodziny 1+1, czyli rodziny składającej się z matki (lub ojca) oraz dziecka. Zaznacza, iż samotne rodzicielstwo to domena kobiet, jednakże podkreśla, iż coraz więcej ojców decyduje się samotnie wychowywać dzieci. Stwierdza również, że rośnie liczba kobiet, dla których życie tylko z dzieckiem jest świadomym wyborem. Zwraca uwagę na fakt, iż samotne rodzicielstwo wymaga dużej odporności psychicznej. Ponadto przekonuje, że: „Rodzice samotnie wychowujący dziecko powinni wystrzegać się myślenia wyłącznie o dziecku i podporządkowania mu całego życia” [s. 46]. Następnie Kawula podkreśla, że chociaż w europejskim kręgu społeczno-kulturowym spada liczba zawartych małżeństw, to w Polsce – głównie ze względów ekonomicznych – udzielanych jest stosunkowo dużo ślubów. W luźnych związkach pozostają przede wszystkim osoby młode i wykształcone. Ludzie młodzi pozostają w związkach (także małżeńskich), ale mieszkają oddzielnie (model LAT – z ang. living alone together) lub żyją razem, ale nie decydują się na ślub (m.in. z powodów ekonomicznych lub kulturowych). Wzrasta liczba tzw. singli, osób młodych, dobrze wykształconych, nieźle zarabiających, często mieszkających z osobami spoza rodziny. Powiększają oni grupę osób samotnych, głównie przewlekle chorych i starszych. Życie samotne – jak twierdzi Autor – powoduje większą podatność na choroby, nałogi i może przyczyniać się do podejmowania prób samobójczych. Autor wskazuje również na wzrastającą

liczbę luźnych związków wielorodzinnych oraz małżeństw multilateralnych (tj. kilka lub więcej par bądź ludzi samotnych żyjących razem w luźnych związkach).

Kolejny rozdział zatytułowany *Rodzina w kryzysie* składa się z sześciu podrozdziałów. Ich tytuły brzmią następująco: *Kryzys czy normalność, Przyczyny kryzysu współczesnej rodziny, Subiektywne i obiektywne czynniki trwałości małżeństwa i rodziny, Rodzina a promocja zdrowia, Rodziny w kryzysie: typologia i terapia* oraz *Wzorce rodziny związane z radzeniem sobie*. W odniesieniu do zagadnienia rodziny w kryzysie Autor przedstawia dotychczasowe ustalenia oraz formułuje własne tezy i postulaty. Na kanwie treści tego rozdziału warto podkreślić – za Autorem – że nie należy klasyfikować rodzin wyłącznie na dwie kategorie (tj. jako rodziny funkcjonalne i dysfunkcjonalne), ponieważ istnieje wiele pośrednich typów. Ponadto w każdej rodzinie należy widzieć elementy normalności i potencjalności, zachowania wzorcowe, rewitalizacyjne i rozwojowe. Autor stwierdza, że o kryzysie rodziny (lub o rodzinie indywidualnego lub społecznego ryzyka) można mówić, jeśli rodzina nie jest w stanie samodzielnie rozwiązać swoich problemów. Na kryzys rodziny składa się zespół czynników, które w efekcie przyczyniają się do niewypełnienia przez rodzinę jej funkcji, co zagraża jej prawidłowemu funkcjonowaniu oraz rozwojowi jej członków. Autor, analizując działania na rzecz rodzin będących w kryzysie, za najważniejsze uznaje dokonanie diagnozy (w tym natury kryzysu: czy jest to kryzys rozwojowy, incydentalny, endogenny; a także rozpoznanie wzorców reakcji na daną sytuację trudną) oraz podjęcie odpowiedniej terapii rodziny. W omawianym rozdziale Autor charakteryzuje szczegółowo rodziny ryzyka (problemowe), przedstawia cechy tych rodzin, świadczące o ich dysfunkcjonalności lub patologii. Źródła kryzysu współczesnej rodziny poszukuje w wielu czynnikach, związanych m.in. z przemianami

nami rodziny spowodowanymi wydarzeniami drugiej wojny światowej, zmianami ustrojowymi w powojennej Polsce (m.in. bezrobociem, biedą, bezdomnością), ze zjawiskami o charakterze globalnym (np. mediatyzacją rodziny). W tym kontekście eksponuje również zjawiska pozytywne, jak koncentracja uwagi na dziecku, humanizacja oraz personalizacja małżeństwa i rodziny czy indywidualizacja życia poszczególnych członków rodziny. Jako pedagog widzi przy tym dwie tendencje, a mianowicie że: 1) współczesne rodziny tworzą dotąd nieznanne możliwości do rozwoju i edukacji dziecka (to – jak określa Autor recenzowanej pracy – dzieciństwo nowych szans rozwojowych, wspólnotowe, szczęśliwe, a także dzieciństwo multimedialne); 2) stwarzają też zagrożenia, będące konsekwencją zjawisk destrukcyjnych, istniejących w rodzinie. Wiele miejsca poświęca Autor na omówienie subiektywnych i obiektywnych czynników trwałości małżeństwa i rodziny. Z treści tych wynika przede wszystkim, że najważniejsza jest więź rodzinna, a inne czynniki sprzyjające utrzymaniu związku to np. wierność małżeńska, dobre współżycie seksualne, korzystne warunki materialno-bytowe. W rozdziale Autor eksponuje ponadto istotną rolę rodziny w promocji zdrowia. Wracając do zagadnienia rodzin w kryzysie, Autor przedstawia ich typologię oraz omawia terapię tych rodzin. W tym miejscu warto za Autorem dodać, iż kryzysy są w zasadzie sytuacjami właściwymi wszystkim rodzinom, a nawet, że „sytuacje w rodzinie o charakterze słabszych napięć lub konfliktów – jeżeli ich rozwiązaniu towarzyszy wysiłek i chęć pomyślnego rozwiązania – mają też (mogą mieć) znaczenie konstruktywne dla życia rodzinnego” [s. 73]. Istotne są zdolności regeneracyjne rodziny (czyli umiejętność powrotu do równowagi), a także inne zasoby i umiejętności rodziny (w tym zasoby osobiste, systemu rodzinnego oraz społeczności). Rozdział trzeci kończą niezwykle cenne uwagi dotyczące wzor-

ców rodzin związanych z radzeniem sobie w sytuacjach kryzysowych.

W rozdziale czwartym, noszącym tytuł *Rodziny ryzyka*, Autor podejmuje następujące zagadnienia: rodzina w społeczeństwie ryzyka, rodziny obszaru ryzyka, wsparcie udzielane rodzinom z obszaru ryzyka, działania pedagogiczne. Autor odwołuje się tu do koncepcji społeczeństwa ryzyka Ulricha Becka, według której wszyscy obywatele społeczeństwa ryzyka nie mają poczucia pewności egzystencjalnej, pomimo działania i funkcjonowania różnych instytucji i mechanizmów; a ryzyko obejmuje niemal wszystkie sfery życia człowieka; a także do koncepcji społeczeństwa ponowoczesnego Zygmunta Baumana. W tym kontekście główna teza Kawuli brzmi: „W społeczeństwie ryzyka rodzina staje się również rodziną ryzyka” [s. 86]. Przyczynia się do tego m.in. ubożenie rodzin, bezdomność, rozłąki zagraniczne, gospodarka rynkowa. O tym, że rodziny są rodzinami ryzyka, świadczy wiele zjawisk, np. wzrost liczby konfliktów małżeńskich i rozwodów, pogłębianie się napięcia zjawisk patologicznych lub dewiacji w rodzinie. Życie w rodzinie ryzyka może wywrzeć negatywny wpływ na osobowość poszczególnych członków rodziny, doprowadzić do degradacji ról towarzyskich, zawodowych, do izolacji psychicznej i społecznej. Istnieje także niebezpieczeństwo swoistego dziedziczenia przejawów wykołejenia społecznego i indywidualnego, czyli powtarzania przez dziecko negatywnych wzorów zachowań wyniesionych z rodziny pochodzenia, także w dorosłym życiu. Prawidłowe funkcjonowanie rodziny zależy przede wszystkim od istnienia integracji wewnętrznej, którą tworzą wspólne normy i wartości, wzajemne oddziaływania członków. Niepokojąco brzmią słowa Stanisława Kawuli, że „obszar ryzyka polskich rodzin sięga 40% tzw. gospodarstw domowych” [s. 90]. I dalej, iż dla większości członków tych rodzin jedyną perspektywą ich życia jest przetrwanie, a nie

rozwój czy rewitalizacja. Zdaniem Autora wsparcie udzielane rodzinom ryzyka powinno być dwójakiego rodzaju. Po pierwsze, rodziny z obszaru podwyższonego ryzyka (np. bezdomne matki, ofiary przemocy, ubogie rodziny wielodzietne) należy przede wszystkim wspierać psychicznie (tzn. odnowić w nich sens życia, przywrócić nadzieję, pobudzić do wyjścia z sytuacji trudnej). Po drugie, rodzinom z obszaru szerszego ryzyka (np. rodzinom chronicznie bezrobotnym, wielodzietnym) potrzebna jest pomoc, której głównym celem powinno być ich usamodzielnienie. Jako narzędzia tak rozumianej pomocniczości Autor proponuje kwadratowy lub pentagonalny model wsparcia społecznego. Omawiając działania stricte pedagogiczne wobec rodzin ryzyka, Kawuła przywołuje koncepcje Anny Brzezińskiej i Elżbiety Bieleckiej. Pierwsza z nich zakłada, że w procesie diagnozowania należy uwzględnić trzy elementy układu jednostka – otoczenie, a mianowicie zasoby dziecka, właściwości otoczenia oraz jakość relacji dziecko – otoczenie. Przy czym dla pomyślnego rozwoju dziecka istotne jest, aby istniała równowaga pomiędzy wymaganiami otoczenia a możliwościami dziecka oraz wsparcie ze strony osób znaczących. Propozycja Bieleckiej to model szkoły środowiskowej zorientowanej na rodzinę, który zakłada m.in. konieczność udzielenia stymulującego wsparcia dziecku, rodzinie, nauczycielom, reprezentantom służb socjalnych i całej społeczności lokalnej.

Rozdział piąty zatytułowany *Kobieta w rodzinie i społeczeństwie* Autor podzielił na pięć podrozdziałów: *Spór o istotę płci, Rola kobiety w rodzinie pełnej i niepełnej, Przemiany rodzinnych ról kobiecych, Praca zawodowa kobiety – korzyści, następstwa, do czego zdolne są kobiety*. W rozdziale tym Autor zwraca uwagę m.in. na fakt minimalizacji ról męża i żony w rodzinie, a także na pewną unifikację tych ról. Ponadto analizuje relację praca zawodowa kobiet a ich życie rodzinne. Od-

wołuje się tu do poglądów opierających się na dwóch przeciwstawnych stanowiskach – jedno postrzegające tę pracę w aspekcie negatywnym, drugie negujące założenie, że praca zawodowa żony i matki wpływa niekorzystnie na rodzinę. Zdaniem Autora w tej kwestii należy poszukiwać rozwiązań, które umożliwią „harmonijne łączenie funkcji macierzyńskich i rodzinnych kobiet z pracą zawodową” [s. 99]. Zgłasza też na linii zakład pracy – kobieta konkretne postulaty, z których najważniejszym wydaje się ułatwienie kobiecie godzenia kariery zawodowej z obowiązkami rodzinnymi. W związku ze wzrastającą liczbą rodzin niepełnych, Autor analizuje role kobiet i mężczyzn w rodzinie pełnej oraz role kobiet w rodzinie niepełnej. Z pedagogicznej perspektywy podkreśla tu, iż: „Dla prawidłowego rozwoju dziecko potrzebuje zarówno ojca, jak i matki” [s. 101]. Następnie przedstawia typologię rodzin niepełnych oraz cechy tych rodzin. Ponadto szczegółowo omawia przemiany rodzinnych ról kobiecych (głównie roli matki, żony i gospodyni domowej), wskazując m.in. na takie zjawiska, jak: ograniczenie zadań wychowawczych i kontrolnych wobec dzieci, bardziej demokratyczne stosunki z dziećmi, wspólne planowanie i decydowanie małżonków, wspólna odpowiedzialność za byt materialny rodziny, coraz większy zakres uczestnictwa różnych członków rodziny w wykonywaniu prac tradycyjnie przypisanych gospodyni domowej. Prezentuje też interesującą klasyfikację związków małżeńskich autorstwa Daniela Fidela (małżeństwo: aktywno-pasywne, aktywno-przeciwstawne, aktywno-aktywne, typu macho, opiekuńczo-bezradne, infantylne, pozorne). W dalszej części rozdziału odnosi się szerzej do pracy zawodowej kobiet. Stwierdza m.in., że: „Kobiety to nadal wielka rzesza pracowników, więc firmy oraz przedsiębiorstwa winny stwarzać im takie warunki, aby mogły pracować, nie rezygnując z tradycyjnych ról małżeńsko-rodzinnych” [s. 106]. Autor podkreśla, że kobiety

podejmują pracę zawodową z różnych powodów, czasami jest to konieczność, czasami przemyślany wybór. W publikacji jest przeprowadzona szczegółowa analiza tych powodów. Zdaniem Autora kobiety mogą łączyć z sukcesem rolę pracownicy, żony i matki. Kawula za Leonem Dyczewskim przedstawia nawet pewne wytyczne, sprzyjające harmonijnemu realizowaniu tych ról. Równocześnie zaznacza, że w okresie pierwszych trzech lat życia dziecka kobieta powinna przede wszystkim koncentrować się na wypełnianiu roli matki, ponieważ w tym okresie dziecko potrzebuje fizycznej i duchowej bliskości matki. Dodaje przy tym, że: „We współczesnych nam warunkach społeczno-politycznych nie powinno się stawiać kobiety w sytuacji alternatywnej – albo praca zawodowa, albo życie małżeńsko-rodzinne z opieką nad dziećmi, ich wychowaniem i organizowaniem życia domowego” [s. 110]. W końcowej części rozdziału Autor omawia różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami, wskazując m.in. na różnice dotyczące ilorazu inteligencji, uzdolnień oraz motywacji.

W rozdziale szóstym, zatytułowanym *Samotne macierzyństwo*, Autor podejmuje następujące kwestie: istota samotnego macierzyństwa, kategorie samotnego macierzyństwa, samotne rodzicielstwo dzisiaj, problemy samotnego macierzyństwa, pomoc samotnym matkom w rozwiązywaniu problemów. W tej części pracy Autor podkreśla, że macierzyństwo samotnych matek jest specyficzne. Matki te muszą realizować bowiem często zarówno role rodzicielskie przypisane matce, jak i ojcu. Ponadto zwraca uwagę, że problemy samotnych matek są różnorodne i zdeterminowane głównie przez typ samotnego macierzyństwa. Trudności życiowe, z jakimi zmagają się samotna matka, oraz specyficzne środowisko wychowawcze takiej rodziny (zwłaszcza bez wzoru osobowego mężczyzny) mogą przyczynić się do powstania negatywnych zjawisk w życiu dziecka (poczucie małej

wartości, nerwice, agresja, problemy wychowawcze, wykołajenie). Autor podkreśla również, iż: „Pod względem wychowawczym, często śmierć jednego rodzica jest sytuacją mniej szkodliwą dla dziecka niż rozwód czy separacja rodziców” [s. 127]. Większość dzieci z rodzin niepełnych ma gorszy start w życiu i czuje się gorsze z powodu braku ojca w domu. Dlatego też – jak przekonuje Kawula – matki powinny starać się utrzymać w miarę korzystne relacje z ojcem, a także kompensować dziecku jego brak. Samotne matki są wspierane w ramach prawa rodzinnego, prawa pracy oraz prawa ubezpieczeń społecznych. Jednak w przypadku rodzin niepełnych najcenniejsza jest pomoc nieformalna, głównie ze strony członków najbliższej rodziny. Zasadniczy postulat, jaki rysuje Autor w kwestii pomocy samotnym matkom, wyraża się w stwierdzeniu, aby pomoc ta była ukierunkowana na usamodzielnienie się tych rodzin.

Rozdział siódmy nosi tytuł *Perspektywy opieki nad dzieckiem i rodziną*. Autor powołuje się tu na ustalenia Petera Mossa dotyczące kierunków zmian opieki dziennej w różnych krajach świata. Syntetycznie rzecz ujmując, zauważyć tu można m.in. następujące tendencje: wprowadzanie nowych i rozwijanie dotychczasowych form opieki dziennej, profesjonalizacja tej działalności czy marginalizacja w niskopłatnych zawodach kobiecych, zmniejszanie się zakresu opieki nieformalnej (udzielanej przede wszystkim przez rodzinę), wzrost prywatnej odpowiedzialności za opiekę, zwiększenie udziału mężczyzn w sprawowaniu opieki, bardziej refleksyjne wykonywanie obowiązków opiekuna.

Pracę zamykają uwagi końcowe Autora dotyczące treści całości publikacji. Kawula stwierdza tu m.in., że współcześnie małżeństwo i rodzina to swoista mozaika, na którą składa się wiele zróżnicowanych form (np. małżeństwa i rodziny tradycyjne, związki konsensualne). Dodaje, że ta różnorodność jest coraz bardziej akceptowana. Przy

czym – zdaniem Autora – w każdym typie związku można sprawować w sposób właściwy opiekę oraz może prawidłowo przebiegać proces socjalizacji i wychowania. Dalej Autor podkreśla, iż w naszym kręgu kulturowym dominującą formą życia społecznego nadal będą związki monogamiczne (podlegające ciągłym przeobrażeniom, jak rodzina żyjąca w swoistej diasporze), a związki hybrydalne raczej będą zanikać. Pedagodzy muszą zatem analizować te różnorodne formy życia społecznego, a reprezentanci różnych nauk poszerzyć definicję rodziny współczesnej. Autor eksponuje również coraz częstsze stosowanie zasady racjonalnego wyboru w odniesieniu do partnera życiowego czy możliwości posiadania dzieci. Ponadto w tej części pracy zwraca uwagę na fakt istnienia dwóch światów, w których znajdują się współczesne rodziny, tj. świata „elity pieniądza i dóbr” oraz świata „biedy, niedostatku”. Niepokojąco odnosi się Autor do narastania zjawiska „dzieci ulicy”, dostrzega także potrzebę istnienia kierunku studiów pod nazwą „wiedza o rodzinie”.

W czym przejawia się – wspomniana na wstępie recenzji – nowa perspektywa postrzegania współczesnej rodziny? Otóż wydają się, iż przede wszystkim w akceptacji funkcjonowania różnorodnych form rodzinno-mażeńskich (rodziny niepełne czy rodziny diasporowe, związki nieformalne – zaliczane do tzw. alternatywnych form życia małżeńskiego i rodzinnego), traktowania ich na równi jako pozytywnych środowisk wychowawczych. Autor niejednokrotnie podkreśla w książce, iż w każdym typie związku rodzinno-mażeńskiego można i należy kształtować korzystne środowisko dla rozwoju dzieci i młodzieży; podaje także wiele wskazówek, jak to uczynić.

Kto może być adresatem omawianej pozycji? Niewątpliwie reprezentanci nauk społecznych i humanistycznych, a szczególnie pedagodzy. Książka skłania do refleksji i może być pomocna wszystkim tym, którym zależy na dobrym funkcjonowaniu

w różnorodnych formach rodzinno-mażeńskich, zwłaszcza w obliczu wciąż dokonujących się przemian w życiu społecznym. W publikacji, co jest niezwykle cenne, można odnaleźć bowiem wiele wskazówek, jak zrozumieć i przystosować się do różnych wymiarów życia rodzinno-mańskiego.

Anna Leszczyńska-Rejchert

Konferencja: „Kondycja pedagogiki – dzisiaj. Kontynuacje, inspiracje i wyzwania pedagogiczne z perspektywy gdańskiej”.

Genius loci – (łac.) duch władający albo opiekujący się jakimś miejscem. Takie określenie powtarzano w przepięknej sali Dworu Artusa najczęściej, aby oddać wielkość czwórki Profesorów Uniwersytetu Gdańskiego obchodzących Jubileusz 70-lecia urodzin. Cztery wielkie nazwiska, cztery wspaniałe osobowości, cztery filary pedagogiki polskiej.

Profesor dr hab. Joanna Rutkowiak

Wychowawca wielu pokoleń pedagogów, dydaktyk i pedeutolog; doktor honoris causa Uniwersytetu w Linköping. Od 1989 roku wiceprzewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Pełnomocnik Rektora UG ds. studentów niepełnosprawnych. Redaktor naczelny „Gazety Uniwersyteckiej”, członek rad redakcyjnych wielu renomowanych pism pedagogicznych. Od wielu lat zainteresowana problematyką dialogu edukacyjnego, kształceniem nauczycieli i ich doskonaleniem zawodowym, co znajduje swoje odzwierciedlenie w licznych publikacjach. Jej dorobek naukowy obejmuje 8 książek i ponad 100 artykułów. Obecnie czerpie inspiracje dla własnych badań w przemianach dokonujących się w sferze społeczno-gospodarczej.

Profesor dr hab. Lech Mokrzecki

Doktor honoris causa Uniwersytetu w Linköping w Szwecji. Znakomity znawca problema-

tyki naukowej i oświatowej Pomorza Gdańskiego XVI–XVIII wieku, wybitny badacz dziejów nauczania historii w Europie i w Polsce, autorytet naukowy w zakresie nauki i kultury staropolskiej. Członek licznych zagranicznych i krajowych towarzystw naukowych oraz rad redakcyjnych wielu renomowanych pism pedagogicznych. Autor kilkuset publikacji naukowych – w tym 10 książek. Wychowawca wielu pokoleń nauczycieli i pedagogów gdańskich.

Profesor dr hab. Bolesław Niemierko

Jest międzynarodowym specjalistą w zakresie współczesnej teorii pomiaru pedagogicznego i diagnostyki edukacyjnej. Znaczący wkład naukowy Profesora dotyczy opracowania testu sprawdzającego wielostopniowego, tj. testu osiągnięć szkolnych, adaptacji taksonomii B. Blooma do krajowego systemu dydaktycznego, opracowanie koncepcji planowania wynikowego jako elementu systemu „kształcenia według wymagań”. Wychowawca wielu pokoleń nauczycieli i pedagogów w Polsce i w Gdańsku.

Profesor dr hab. Jan Żebrowski

Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół współcześnie istotnej tematyki uczestnictwa w kulturze i animacji kulturalnej, badań nad nauczycielem. Podejmuje też aktualnie ważną problematykę związaną z patologią społeczną. Po roku 1989 swoje zainteresowania skoncentrował na procesie tworzenia się społeczeństwa obywatelskiego. Był inicjatorem i głównym organizatorem cyklu konferencji naukowych pt. *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim*. Wychowawca wielu pokoleń gdańskich pracowników oświaty.

Wszyscy Jubilaci wygłosili referaty, które w swojej tematyce nawiązywały do głównego hasła konferencji: *Kondycja pedagogiki – dzisiaj. Kontynuacja, inspiracje i wyzwania pedagogiczne z per-*

spektywy gdańskiej. Wśród słuchaczy znalazło się wielu luminarzy polskiej pedagogiki z licznych ośrodków akademickich, a także praktycy – nauczyciele, studenci i wszyscy ci, którym pedagogika i jej przyszłość leży głęboko na sercu. Dostrzec można było na sali prof. dr hab. Kalinę Bartnicką, prof. dr hab. Zbigniewa Kwiecieńskiego, prof. dr hab. Teresę Hejnicką-Bezwińską, prof. dr hab. Eugenię Potulicką, prof. dr hab. Roberta Kwaśnicę, prof. dr hab. Sławomira Sztobryna, prof. dr hab. Tadeusza Aleksandra, prof. dr hab. Tomasza Szukdlarka, prof. dr hab. Marię Mendel. Swą obecnością zaszczylicili obrady prorektor UG prof. dr hab. Bernard Lammek oraz prezes Gdańskiego Towarzystwa Naukowego prof. dr hab. Jan Drwal.

Po uroczystym otwarciu konferencji jako pierwszy zabrał głos prof. dr hab. Lech Mokrzecki. Omówił on tradycje gdańskiej nauki uniwersyteckiej. Przybliżył słuchaczom sylwetki niektórych uczonych z okresu świetności nauki gdańskiej, szczególnie z okresu XVI–XVIII w. oraz instytucje szkolne funkcjonujące z powodzeniem w tym czasie. Wymienił m.in. Gdańskie Gimnazjum Akademickie z jego wspaniałymi wykładowcami: Jakubem Fabricusem, Bartłojem Keckermannem, D. Gralathem. Następnie wskazał na znaczenie Gdańska jako rodzącego się prężnego ośrodka naukowego, którego owocem w XX w. stał się Uniwersytet Gdański. Prof. L. Mokrzecki wskazał również podłoże tak znakomitego rozkwitu naukowego Gdańska i gdańszczan. Wyróżnił wśród nich: dogodne położenie geograficzne miasta, zawsze liczne grono mecenasów, zarówno wśród rajców miejskich, jak i osób indywidualnych, szerokie kontakty z ośrodkami uniwersyteckimi w Europie oraz potrzebę posiadania wykształcenia dostrzeganą przez kolejnych burmistrzów i grupy rajców miejskich. Wystąpienie cechowała znakomita narracja, piękny język oraz gruntowna znajomość zagadnienia. Gorące oklaski sali były kolejnym potwierdzeniem wielkiej erudycji Profesora.

Polską myśl pedagogiczną i jej historię w XX w. przedstawił prof. dr hab. Sławomir Sztobryn z Uniwersytetu Łódzkiego. Nakreślił w swym wystąpieniu przebieg zmian i ewolucji myśli pedagogicznej i jej głównych twórców. Zwrócił uwagę na to, że pedagogika w swej historii wyłaniała się z refleksji filozoficznej. Teorie pedagogiczne najpierw były częścią, a potem pochodną doktryn filozoficznych. Podkreślił rolę m.in. Sergiusza Hessena, pedagoga i filozofa rosyjskiego, od 1936 r. osiadłego w Polsce, piszącego m.in. w języku polskim.

Ciekawy problem, nurtujący współczesną edukację w Polsce, poruszyła prof. dr hab. Joanna Rutkowiak. Jubilatka zastanawiała się, czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej. Zauważyła ogromny wpływ czynników ekonomicznych na edukację. Jednym z objawów tego wpływu jest, zdaniem Pani Profesor, selekcja zauważalna i coraz bardziej postępująca w naszych szkołach. W polskiej oświacie panuje teoria pieniądza, co można zauważyć przy okazji przygotowywania i pisania podręczników szkolnych. Ciekawym spostrzeżeniem jest fakt, że wypełnianie rubryk w ćwiczeniach z języka polskiego nie służy rozwijaniu kreatywności ucznia, ale doskonaleniu umiejętności korzystania z danych. „Ogarniająca współczesną Europę i cały świat globalizacja spowodowała, że zglobalizowaliśmy gospodarkę, ale nie zglobalizowaliśmy demokracji”. Wpływ ekonomii na edukację jest już zjawiskiem stałym, ale nie zawsze pozytywnym, zwłaszcza w kształceniu dzieci i młodzieży w środowiskach dotkniętych biedą.

O wątków tych nawiązała w swym wystąpieniu prof. dr hab. Eugenia Potulicka z Poznania. Wskazywała na wolny rynek jako zagrożenie dla edukacji. Przytoczyła przykład Szwecji, w której zrezygnowano z rankingów i rywalizacji na rzecz współpracy. Dziś Szwecja zajmuje czołowe miejsca w różnych klasyfikacjach edukacyjnych na świecie. Profesor E. Potulicka wskazała także na kapitał kulturalny wyniesiony z domu jako jeden

z najważniejszych dobrodziejstw rodziny. W świecie współczesnym rodzina bywa coraz częściej niewydolna wychowawczo, dlatego tak ważne jest zachowanie zdolności rodziny do pracy z dzieckiem.

Prof. dr hab. Jan Żebrowski wskazywał na edukację obywatelską jako jedną z ról wychowawcy wobec wyzwań współczesnej cywilizacji i świata wartości. Istotna jest wiedza nauczycieli o wartościach, dla których podjęli pracę w systemie edukacji. Podkreślił fakt, że: „Wolność bez odpowiedzialności prowadzi do anarchii”. Ważnym przesłaniem dla nauczycieli jest zdanie Profesora mówiące, że „aby się doskonalić, nauczyciel nie powinien ufać zdobytej wiedzy”. Oznacza to permanentne doskonalenie, odświeżanie swojej wiedzy, zdobywanie kolejnych umiejętności i kompetencji. Tylko taki nauczyciel może być autorytetem dla współczesnego ucznia. Według Z. Kwiecińskiego nauczyciela powinny cechować następujące przymioty:

- musi być intelektualistą,
- musi być nauczycielem poszukującym,
- musi być nauczycielem twórczym.

Cechy te są dziś pożądane, jak nigdy dotąd. Każdy z nas, pedagogów, powinien na co dzień wyznawać MOTTO:

- M** ilość
- O** dpowiedzialność
- T** olerancja
- T** wórczość
- O** twartość.

O roli pedagogiki społecznej w sposób bardzo przekonywający mówił prof. dr hab. Tadeusz Aleksander z Krakowa. Stwierdził w swym wystąpieniu, że pedagogika społeczna jest dziś jedną z najlepiej rozwijających się gałęzi pedagogiki. Posiada bardzo dobre zaplecze kadrowe i instytucjonalne. Dziś ok. ¼ pedagogów polskich zajmuje się pedagogiką społeczną. Zajmują się oni coraz szerszym *spectrum* problemów społecznych. Przedsta-

wił także model piramidy zawodowej w Polsce, która jest odwrotnością tej sprzed kilkudziesięciu laty.



Przyszłością polskiej gospodarki są usługi, w tym również usługi edukacyjne. Od ich jakości w dużej mierze zależy los kraju i jego mieszkańców w obecnej europejskiej rzeczywistości. Pedagogika ma zatem wielkie i odpowiedzialne zadanie do wypełnienia.

Kolejnym mówcą był prof. dr Peter Kroppe z Uniwersytetu w Kilonii (Niemcy). Poruszył dość trudną tematykę pedagogicznej wiedzy konstruktywistycznej. Wskazał na język jako narzędzie porozumiewania się, a także jego zależność lingwistyczną. Po niemieckim gościu głos zabrał prof. dr hab. Bolesław Niemierko. W sobie charakterystyczny sposób, z dużą dozą humoru przedstawił kondycję pedagogiki widzianej z ukosa. Rozpoczął od stwierdzenia, że „przybysz na chwilę widzi na miłę”. Odnosi się to do zasad, które, według Profesora, miałyby przedłużyć trwanie pedagogiki w jej obecnym wydaniu. Oto one:

1. Nie definiować pojęć – definiowanie ułatwia kontakt, ale go jednocześnie ogranicza.
2. Nie pisać podręczników – wg mówcy napisanie podręcznika oznacza kres rozwoju naukowca.
3. Nie zajmować się szkołą – po co zajmować się rzeczywistością źle sformułowaną.
4. Nie liczyć na nauczyciela – rozwiązanie problemu pedagogicznego nie jest potrzebne.

Tak przewrotnie sformułowane tezy Bolesław Niemierko ze swadą uzasadniał, wzbudzając podziw sali. Jego wystąpienie cechowała wielka troska o przyszłość polskiej pedagogiki, która przeżywa obecnie okres transformacji. Najważniejsze, aby kierunek jej rozwoju został obrany właściwie dla dobra polskiej szkoły i polskiej edukacji.

Konferencja wskazała na szereg problemów, które stają przed polską pedagogiką i polskimi pedagogami. Ich rozwiązanie i kierunki transformacji będą rzutować na dalszy rozwój tej nauki. Podkreślano wielkie znaczenie odpowiedzialności w pracy pedagogicznej nauczyciela, jego odpowiedzialności za los powierzonego mu polskiego ucznia. Przedstawione referaty w sposób jasny i dobitny wskazały, że potrafimy dostrzec rodzące się problemy, potrafimy je diagnozować. Ale podjęcie odpowiednich działań należy do naukowców teoretyków i nauczycieli praktyków. Stąd też na sali zebrała się jednych i drugich pokaźna liczba. Konferencja z pewnością była inspirująca do dalszych poszukiwań w tym zakresie.

Leszek Pawelski

Sprawozdanie z konferencji naukowej nt. „Etos wychowania w dziejach narodu polskiego”.

W dniach 23–24 maja 2005 r. odbyła się w Augustowie konferencja zorganizowana przez Zakład Historii Wychowania Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Wzięli w niej udział przedstawiciele 20 ośrodków akademickich, w tym 9 uniwersytetów.

Zamierzeniem organizatorów konferencji była prezentacja zespołu ideałów i wartości stanowiących wzorzec dla wybranych grup społecznych na przestrzeni dziejów Polski.

Obrady plenarne otworzyła Profesor Elwira Kryńska. W swoim wystąpieniu zwróciła uwagę na nieprecyzyjność terminu „etos” i potrzebę

uwzględnienia różnych punktów widzenia przy jego definiowaniu. Przypomniała arystotelesowskie ujęcie terminu „etos”, a w czasach nowożytnych odwołała się do interpretacji m.in. Maksy Webera, Marii Ossowskiej, Andrzeja Świącickiego i Tadeusza Szawiela.

Z kolei Profesor Jerzy Nikitorowicz podkreślił, że generowanie etosu stanowi ważne wyzwanie współczesnej edukacji. Analizował etnocentryczne, wielokulturowe, zdezorientowane kulturowo i zintegrowane kulturowo sposoby kreowania etosu w społeczeństwie. Rozważał, jak kształtować człowieka upodmiotowanego, korzystającego z wolności, a jednocześnie związanego ze społeczeństwem; jak generować etos, aby nowe pokolenie było aktywne, kreatywne i zaangażowane.

W swoim referacie Profesor Jadwiga Izdebska wskazała na szerokie i wąskie znaczenie etosu dzieciństwa oraz czynniki kształtujące oblicze tego etosu w kontekście współczesnych uwarunkowań rodzinnych i globalnych.

Następnie Profesor Urszula Borkowska zaprezentowała edukację Jagiellonów jako przykład wychowania polskich władców, a Profesor Krystyna Wróbel-Lipowa – etos wychowania historycznego i obywatelskiego myśli pedagogicznej Stanisława Konarskiego.

Potem Profesor Roman Tomaszewski przedstawił etos polskiego wychowania wojskowego w XX wieku, a Profesor Lech Wyszczelski – wychowanie wojskowe w ujęciu Józefa Piłsudskiego. Profesor Grażyna Karolewicz przypomniała postać jednego z najwybitniejszych przywódców duchowych polskiego Kościoła w okresie międzywojennym – ojca Jacka Woronieckiego.

Natomiast Doktor Hanna Markiewiczowa przybliżyła ideał pozytywistyczny w pracach Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, a Profesor Anna Glimos-Nadgórska porównywała górnośląskie założenia wychowawcze czasów pruskich i cele wychowania państwowego realizowane

w międzywojennym województwie śląskim. Z kolei Profesor Bogdan Zalewski analizował osobowość patrona jednostki wojskowej jako wzór postaw patriotyczno-obywatelskich stanu osobowego Marynarki Wojennej RP, a ks. Profesor Marian Nowak znaczenie etosu w wychowaniu w ujęciu Jana Pawła II.

Merytoryczny kształt konferencji wyznaczony został przez profile tematyczne, którym odpowiadało siedem sekcji problemowych. Pierwsza obradowała pod hasłem „W dawnej Polsce (do XVIII wieku włącznie)”. Wśród średniowiecznych ideałów wychowawczych analizowano ideały: eremity, misjonarza, męczennika, krzyżowca oraz władców średniowiecznych na przykładzie Jadwigi Andegaweńskiej, Bolesława Chrobrego i Bolesława Krzywoustego. Zwrócono uwagę na wzory wychowawcze Mikołaja Reja oraz nowatorstwo i walory pedagogiczne ideałów propagowanych przez teatynów, pijarów i jezuitów, a w szczególności Stanisława Konarskiego, Grzegorza Piramowicza i Hugona Kołłątaja.

W ramach sekcji drugiej i trzeciej zostały wygłoszone referaty prezentujące polski etos wychowania w XIX i XX wieku. Autorzy w swoich wystąpieniach poruszyli m.in. zagadnienia wzorów wychowania ziemiańskiego, pozytywistycznego, żydowskiego, harcerskiego oraz wychowania w warunkach syberyjskiej zsyłki. Wśród wzorów osobowych polskich kobiet przedstawiono portrety Marii Skłodowskiej-Curie i Klementyny z Tańskich Hoffmanowej. Ukazano również postać Józefa Piłsudskiego jako inicjatora i przywódcę ruchu strzeleckiego oraz romantyka nowego pokolenia.

Tematyka obrad sekcji czwartej i piątej dotyczyła okresu II Rzeczypospolitej. W referatach podjęto zagadnienia wychowania państwowego, obywatelskiego, a także morskigo. Przedstawiono wzorzec osobowy policjanta oraz radomskich nauczycieli jako wychowawców lokalnego środo-

wiska Polski Odrodzonej. Przybliżono sylwetki: Ignacego Solarza – jako ludowca, spółdzielcy, wychowawcy młodzieży wiejskiej, Joachima Bartoszewicza – jako wychowawcy i patrioty oraz Janusza Jędrzejewicza – jako współautora i propagatora doktryny wychowania państwowego.

Sekcja szósta skupiła wystąpienia autorów dotyczące etosu lat okupacji i Polski Ludowej. Przywołano wzory nieznanymi bohaterów II wojny światowej, o których warto pamiętać. Przypomniano działalność wychowawczą księdza Aleksandra Zienkiewicza oraz postać i koncepcję postaw Tadeusza Kotarbińskiego. Zwrócono też m.in. uwagę na próby kształtowania młodego pokolenia w PRL na przykładzie działań ZMS oraz wartości wychowania chłopskiego w okresie transformacji ustrojowych przełomu lat 40. i 50. XX wieku.

Przedmiotem obrad ostatniej sekcji były współczesne ideały wychowawcze. Autorzy wskazali obowiązkowość i odpowiedzialność jako treści tradycyjnego i obecnego etosu wychowania oraz przedstawili etos ojcostwa w kontekście zagrożeń współczesnej rodziny. Zaprezentowano również

najwyższe wartości w nauce Karola Wojtyły i Józefa Tischnera.

Praca sekcji została podsumowana w czasie kończącego obrady plenarnego spotkania wszystkich uczestników.

Konferencja przyczyniła się do wzbogacenia dorobku z zakresu dziejów polskiego wychowania. Wskazała na polską odrębność kulturową, trwałe wartości etosu polskiego i ważne miejsce Polski w kulturze europejskiej.

W trakcie obrad podkreślano, że odwołanie się do wartości narodowych jest najskuteczniejszym sposobem przeciwstawienia się tendencjom zatracania własnej tożsamości. Pozwala łagodzić zagrożenia globalizacji, rozwijać podmiotowość człowieka i dążenie do pełnoprawnego, świadomego uczestniczenia w kulturze europejskiej.

Spotkanie uświetniła projekcja filmu Wiktora Tarantieja pt. *Podróż w krainę dzieciństwa*, inscenizacja w wykonaniu studentów z Koła Historii Wychowania zatytułowana *W świetle kobiecych wspomnień* z prezentacją multimedialną oraz rejs statkiem.

Ewa Romanowska
Joanna Dąbrowska